

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GESTÃO
INTEGRADA DO TERRITÓRIO

“EU TUDO VISUAL”:
LIBRAS COMO DEMARCADOR TERRITORIAL EM PRÁTICAS DE
NUMERAMENTO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS DE UMA
ASSOCIAÇÃO DE SURDOS

Edmara Carvalho Novaes

Governador Valadares
2020

EDMARA CARVALHO NOVAES

**“EU TUDO VISUAL”:
LIBRAS COMO DEMARCADOR TERRITORIAL EM PRÁTICAS DE
NUMERAMENTO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS DE UMA
ASSOCIAÇÃO DE SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.

Governador Valadares
2020

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

N935e Novaes, Edmara Carvalho
"Eu tudo visual" : libras como demarcador territorial
em práticas de numeramento de jovens e adultos surdos
de uma associação de surdos / Edmara Carvalho Novaes. - Governador
Valadares, MG : UNIVALE, 2020.
142 f.: il.; 31 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio
Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão
Integrada do Território - GIT, 2020.

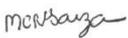
1. Língua brasileira de sinais. 2. Território. I. Souza, Maria
Celeste Reis Fernandes de. II. Título.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território
ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE
EDMARA CARVALHO NOVAES

Matrícula Nº 1.646

Ao vigésimo quarto dia do mês de abril de dois mil e vinte (24/04/2020), às 9 (nove) horas, por meio de tecnologias de reunião à distância, utilizando como recurso o Google Meet, sob a coordenação do Prof.ª Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Professora Orientadora, reuniram-se os membros efetivos da Banca Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada: **"EU TUDO VISUAL": Libras como demarcador territorial em práticas de numeramento de jovens e adultos surdos de uma Associação de Surdos**, elaborada pela discente **Edmara Carvalho Novaes**, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – GIT/Univale – Nível Mestrado Acadêmico, Linha de Pesquisa: Território, Migrações e Cultura. A Banca Examinadora foi composta pelos(as) professores(as): Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (GIT/Univale), Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino (GIT/Univale) e Dr.ª Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG). A professora orientadora iniciou a sessão informando que a reunião seria gravada, depois fez a apresentação dos componentes da Banca Examinadora e informou que a discente atendeu as exigências do Art. 82 do Regulamento do Programa. Em seguida, apresentou a discente, leu o título da dissertação e lhe passou a palavra. Feita a apresentação por parte da mestranda, os avaliadores fizeram questionamentos e comentários. Em todos os momentos foi dado o direito à discente de responder aos questionamentos. Por fim, a Banca se reuniu sem a participação da discente e do público, decidindo pela: (X) Aprovação; () Aprovação com solicitação das revisões, constantes nas “observações”, no prazo máximo de 60 dias; () Reprovação. O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Banca. **OBSERVAÇÕES:** A banca destacou a sensibilidade e o cuidado das análises, e a contribuição para a desinvisibilização da comunidade surda.

Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ata, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.


Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Professora Orientadora


Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino
Avaliadora


Dr.ª Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Avaliadora

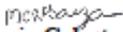


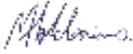
UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

EDMARA CARVALHO NOVAES

“EU TUDO VISUAL: Libras como demarcador territorial em práticas de numeramento de jovens e adultos surdos de uma Associação de Surdos”

Dissertação aprovada em 24 de abril de 2020,
pela banca examinadora com a seguinte
composição:


Prof.ª Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Orientadora – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE


Prof.ª Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE


Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Examinadora – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Dedico este estudo à todas e todos os surdos e as surdas que cruzaram meu caminho, minha trajetória acadêmica e profissional, me encantando e instigando a continuar aprendendo. Este estudo é sobre vocês e para vocês.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me permitido realizar um sonho de cursar o Mestrado e todas as oportunidades e pessoas que colocou em meu caminho durante esse período.

À minha mãe Marlene, pelo amor, pelo incentivo, pelo apoio e confiança durante toda a minha vida. Mãe, mesmo que eu tente, nunca saberei retribuir tudo o que fez e ainda faz por mim. Amo você!

Aos meus irmãos, Eduardo e Edmarcius, pelo incentivo e por acreditarem que eu seria capaz de concluir mais essa etapa de formação acadêmica. À minha cunhada Dayana por me apoiar durante esses meses de estudo. Amo vocês!

Aos meus sobrinhos, Arthur e Davi, que mesmo sendo tão pequenininhos conseguiram entender a ausência da tia Di. Amo vocês!

À minha orientadora Professora Doutora Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, que me acolheu em seu grupo de orientandos e orientandas celestiais e mergulhou de cabeça comigo no mundo dos surdos e na sua cultura; por sua paciência, dedicação e pelo cuidado durante toda a pesquisa; por toda generosidade e competência; por sua riquíssima contribuição ao meu texto; por ter me ajudado a ser menos “cartesiana” e mais humana; por nosso convívio nesses dois anos. Você realmente é “celestial”. Minha eterna gratidão!

A todos os professores do GIT que se disponibilizaram a me ensinar, compartilhar saberes tão diferentes dos meus, e me transformaram nessa profissional interdisciplinar que sou. Minha gratidão!

Às meninas da Assessoria de Pesquisa e Pós Graduação – Adiléia, Kamila e Maria Elizabeth. Obrigada por me socorrem durante todo o curso e por sempre se mostrarem prestativas.

Aos colegas da turma 2018/01, que enriqueceram nossas aulas com experiências diversas. Obrigada pelas noites de estudo, pelas risadas, pelas brincadeiras, pelos apertos e dificuldades, mas podemos dizer que conseguimos. Parabéns para todos nós!

Às amigas que o GIT me deu: Lorena Vitória, Samara Avanzi, Geane Dutra, Girlene Lopes, Michele Maurer, Nájela Priscila, meus mais sinceros agradecimentos por todo apoio e incentivo, meninas. Vocês ficarão para sempre guardadas no meu coração.

À minha amiga Eunice Koch por sempre acreditar que eu seria capaz e não me deixar fraquejar, me incentivando a prosseguir, compreendendo minhas ausências.

Aos colegas da Escola Estadual Carlos Luz e da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC – GV), pelo apoio.

À Associação de Surdos de Governador Valadares por ter permitido a realização desta pesquisa.

À Universidade Vale do Rio Doce e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiarem esta pesquisa.

Penetra surdamente no rio das palavras.

Lá estão os poemas que esperam ser escritos

(...)

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível, que lhe deres:

“Trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade – Procura pela poesia, em Rosa do Povo (2012)

RESUMO

Esta pesquisa se constrói na defesa da cultura e identidade surda, e do reconhecimento da Libras como um artefato cultural, linguístico e territorial desta comunidade. É essa defesa que nos mobilizou neste estudo a buscar compreender configurações de práticas de numeramento, de jovens e adultos surdos, pertencentes a uma Associação de Surdos, com trajetórias escolares interrompidas no Ensino Fundamental e Médio, que se utilizam da Libras como forma de comunicação, mas também são instados, por sua inserção em uma sociedade oral e escrita, a se valerem da Língua Portuguesa em situações de leitura e escrita, para se comunicarem e se inserirem nessa sociedade. O aporte teórico se sustenta em um movimento interdisciplinar que colocou em diálogo Estudos Surdos, Educação Matemática, especialmente os estudos sobre Numeramento e os Estudos Territoriais. O material empírico foi produzido por meio da imersão da pesquisadora no campo como observadora participante, de oficinas realizadas na sede da Associação, entrevistas realizadas com sujeitos surdos, acesso ao grupo de WhatsApp dessa comunidade. Para a análise tomou-se como referência os conceitos de eventos e práticas de letramento/numeramento e o conceito de transterritorialidade, para aprender práticas de numeramento “entre territórios” – cultura surda e cultura ouvinte. A Libras se mostrou como demarcador territorial fortalecendo os vínculos territoriais desta comunidade surda. Como usuários de uma língua espaço-visual que transitam por territórios nos quais a língua majoritária é oral e regida pelo código escrito, os sujeitos deste estudo mostram o silêncio ao qual são conformados como surdos e o apagamento da Libras, portanto a negação da cultura e identidade surda, nesses territórios e nas práticas de numeramento. Constatamos que o estar entre territórios (surdo e ouvinte) imprime nas práticas de numeramento tensões, mediações, negociações, contingenciamentos e contornamentos. Espera-se que o estudo contribua para o crescimento profissional e acadêmico de docentes que se dedicam ao ensino da Matemática, à Educação de Surdos e os Estudos Territoriais, no reconhecimento da Libras como demarcador cultural, linguístico e territorial.

Palavras – chaves: Práticas de Numeramento. Cultura e Identidade Surda. Libras. Estudos Territoriais.

ABSTRACT

This research is framed for the defense of deaf's culture and identity, and for Brazilian Sign Language as a cultural, linguistic and territorial artifact in a community. Its defense deployed us to seek to understand some numeracy practices aiming young and adults' deaf belonging to a Local Deaf Association with disrupted school years in the Middle and High School. They make use of the Brazilian Sign Language as a way of communication, by contrast, they are ordered to communicate once they walk into an oral and written society, having to foster the portuguese language in reading and written tasks so that they would be able to place in this society. The study framework is supported in an interdisciplinary movement which got through deaf studies, math education, specially numeracy and territorial studies. The material came up with full immersion of the researcher as a spectator partaker, attending workshops in the Association, interviews with deaf people and chatting at this community Whatsapp. Our database was structured in the concepts of numeracy situations and practices as well as the transterritoriality concept in order to learn numeracy practices "among territories" – deaf and hearing culture. Brazilian Sign Language has shown as a demarcating territory strengthening the territorial bonds in this deaf community. As visual space language natives who pass through territories whose first language is oral and ruled in the written system, the participants of this study keep in silence and are resigned as deaf, showing the blocking of the deaf culture and identity in these territories likewise the numeracy practices. So, being in the two territories (deaf and hearer) could present us tensions, mediations, deal, contingencies and turning tables. We hope this study contribute for the professional and academic enhancement of professors who dedicate to the math teaching, deaf education and territorial studies, besides, acknowledging the Brazilian Sign Language as a cultural, linguistic and territorial demarcator.

Kew words: Numeracy practices. Deaf's culture and identity. Brazilian Sign Language. Territorial Studies.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Fotografia - “Identidade surda visual” _____	15
Figura 02 – Fotografia “Matemática é conta” _____	16
Figura 03 – Fotografia do grupo da Asugov no WhatsApp _____	20
Figura 04 – Fotografia - título do capítulo em Libras _____	44
Figura 05 – Fotografia – Meu sinal em Libras _____	45
Figura 06 – Fotografia sinal da Asugov _____	49
Figura 05 – Desenho feito por Artur, surdo _____	77
Figura 07 – Desenho feito por Artur, surdo _____	77
Figura 08 – Fotografia - fachada da Asugov _____	78
Figura 09 – Desenho da Asugov feito por Beth (ouvinte) _____	79
Figura 10 - Desenho feito por Fred (ouvinte) _____	80
Figura 11 – Conversas entre os surdos no grupo da Asugov no WhatsApp _____	82
Figura 12 – Fotografia - sinal do número 66 _____	97
Figura 13 – Fotografia - sinal de “meia”/metade _____	98
Figura 14 – Fotografia – Convite entregue aos surdos na 1ª oficina. _____	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes das Oficinas na Asugov _____	53
---	----

LISTAS DE ABREVIATURAS

ASUGOV – Associação de Surdos de Governador Valadares
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisas
CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada
CODA – Filhos ouvintes de pais surdos (Children of Deaf Adults)
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GEN – Grupo de Estudos sobre Numeramento
GIT – Gestão Integrada do Território
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
L1 – Primeira Língua ou Língua Materna
L2 – Segunda Língua
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LP – Língua Portuguesa
LS – Língua de Sinais
MEC – Ministério da Educação
PCD – Pessoa com Deficiência
SUS – Sistema Único de Saúde
TDD – Telephone Device for the Deaf
TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
TS – Telefone Surdo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	15
CAPÍTULO 01 - DOS TERRITÓRIOS QUE DELINEIAM A PESQUISA _____	20
1.1 ADENTRANDO UM TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO – TERRITÓRIO DA SURDEZ _____	21
1.2 PRÁTICAS DE NUMERAMENTO E TERRITÓRIO – LIBRAS COMO DEMARCADOR TERRITORIAL _____	31
CAPÍTULO 02 ENTRE TERRITÓRIOS: DAS MUITAS MÃOS QUE PRODUZIRAM O MATERIAL EMPÍRICO DESTE ESTUDO _____	43
2.1 DAS MÃOS DA PESQUISADORA _____	45
2.2 DAS MÃOS DA ASUGOV E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO _____	49
2.3 DAS MÃOS QUE PRODUZIRAM OS DADOS _____	52
“EU OUVIR NADA, EU TUDO VISUAL” – DA ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO _____	66
CAPÍTULO 3 LIBRAS DEMARCANDO UM TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO DA COMUNIDADE SURDA _____	69
3.1 A ASUGOV COMO TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO DA COMUNIDADE SURDA _____	74
3.2 LIBRAS COMO ARTEFATO REIVINDICATIVO _____	84
CAPÍTULO 4 – “NÃO É SESSENTA E SEIS, É MEIA-MEIA” – LIBRAS DEMARCANDO O MOVIMENTO DE TRANSTERRITORIALIDADE _____	94
4.1 CONSTRANGIMENTOS, CONTINGENCIAMENTOS E CONTORNAMENTOS _____	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	121
REFERÊNCIAS _____	125
ANEXOS _____	135

INTRODUÇÃO

“A identidade surda é visual...”

“Matemática é conta...”



Figura 01 – Fotografia - “Identidade surda visual”
Fonte: dados da pesquisa de campo



Figura 02 – Fotografia “*Matemática é conta*”
Fonte: dados da pesquisa de campo

Escolhemos abrir este relato da pesquisa¹ na qual nos envolvemos colocando em destaque as enunciações feitas por Ana, uma jovem de 24 anos, surda profunda que junto a outros surdos possibilitaram a construção desta dissertação.

¹ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) sob o número CAAE 20696919.3.0000.5157

As figuras acima (sinalizadas por mim²) são a sinalização das frases proferidas por Ana, na Língua Brasileira de Sinais³ (Libras)⁴, uma língua de modalidade espaço-visual, legalmente reconhecida como língua oficial da comunidade surda do nosso País, que passou a ter visibilidade a partir da década de 1980, quando deu-se início no Brasil os estudos sobre os sujeitos surdos, sua língua, sua cultura e identidade.

Queremos com esta escolha apresentar a leitores e leitoras deste estudo o movimento tenso apreendido por nós, no qual os surdos se veem enredados, na afirmação da cultura identidade surda, como usuários da Libras, em uma comunidade majoritariamente ouvinte, usuária da Língua Portuguesa, na modalidade oral e escrita.

A partir dessas enunciações, queremos apresentar, também, como fomos provocadas a refletir sobre a visualidade da identidade surda e um modo de se compreender a Matemática como “conta”. Isso nos leva a pensar a disciplina Matemática na escola, chancelada pela escrita, que se distancia muito da identidade visual e de uma língua espaço-visual, utilizada pelos surdos.

O reconhecimento da Libras como um artefato da cultura da comunidade surda, posicionamento assumido e discutido neste estudo, ecoando posicionamentos das comunidades surdas brasileiras e de pesquisadores(as) desse campo, dentre ele(as) pessoas surdas profundas, nos levou a refletir sobre os tensionamentos entre a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, nos quais inscrevemos o que de modo geral denomina-se como matemática, tanto na escola como fora dela

Neste estudo, a reflexão sobre o que se denomina matemática e as confrontações entre Libras e Língua Portuguesa, vividas por mim como intérprete de Libras, nos levou a optar por considerar a matemática pelo constructo teórico “práticas de numeramento”. Outras pesquisadoras também se valem dessa organização em seus estudos e utilizam

‘práticas *de numeramento*’ ao invés de ‘práticas *matemáticas*’, não só para evitar que o peso da dimensão disciplinar da palavra *matemática* restrinja o olhar apenas às práticas em que se possa (ou se tenha a

² O singular neste texto faz referência a vivências, ou participações da pesquisadora como intérprete de Libras. Optamos pelo uso do plural na escrita do texto pelo processo de pesquisa que envolveu pesquisadora e orientadora.

³ “As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual(ou espaço-visual) , pois a informação linguística é recebida pelos olhos produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47-48).

⁴ Neste estudo, expressões como Libras, Feneis, Ines e Asugov, mesmo estando apresentadas como siglas, serão grafadas somente a primeira letra da palavra maiúscula, por tratar-se do que consideramos um siglema, ou seja, “nomes abreviativos formados não apenas das letras iniciais das palavras que os compõem mas também de sílabas, adquirindo assim um caráter de palavra” (PIACENTINI, 2006). Disponível em: <http://www.linguabrasil.com.br/img/colunas/Coluna_N283_2017-05-17.pdf> Acesso: 08.marc.2020.

obrigação ou a tentação de) estabelecer uma relação de submissão às referências da matemática escolar; fazem-no para, deliberadamente, induzir relações com o termo *letramento*, sugeridas pela eleição do sufixo *-mento* na tradução brasileira de ambos os termos, e reforçada pela proximidade entre as preocupações que permeiam os contextos de uso dos conceitos de práticas de letramento e de práticas de numeramento (FONSECA, 2015, p. 260, aspas e grifos do original).

Foi a partir do reconhecimento da Libras como artefato cultural da comunidade surda, das tensões entre Libras e Língua Portuguesa e da opção pelo constructo teórico “práticas de numeramento”, que construímos a pergunta orientadora deste estudo: como se configuram práticas de numeramento de jovens e adultos surdos, participantes da Associação de Surdos de Governador Valadares (Asugov), que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação, e ao mesmo tempo, a Língua Portuguesa, para leitura e escrita?

Aventamos como hipótese que a Libras além de um artefato cultural, se colocava também como demarcador territorial dessa comunidade surda, e, portanto, se apresentava como constitutiva nas práticas de numeramento nas quais os sujeitos surdos se envolviam.

Buscamos pois, compreender configurações de práticas de numeramento, de jovens e adultos surdos da Asugov, com trajetórias escolares interrompidas no Ensino Fundamental e Médio, que se utilizam da Libras como forma de comunicação, mas também são instados, por sua inserção em uma sociedade oral e escrita, a se valerem da Língua Portuguesa em situações de leitura e escrita, para se comunicarem e se inserirem nessa sociedade.

Para dar conta desse exercício investigativo buscamos, em um movimento interdisciplinar construir um diálogo entre os Estudos Surdos, a Educação Matemática, especialmente nos estudos sobre Numeramento, o que nos levou a uma incursão em estudos do campo do Letramento, e nos Estudos Territoriais.

As mãos marcam a construção desta pesquisa, de cunho qualitativo: as mãos da pesquisadora, intérprete de Libras; as mãos da comunidade surda da Asugov, as mãos dos sujeitos participantes da pesquisa. O material empírico foi produzido por meio da imersão da pesquisadora no campo como observadora participante, de oficinas realizadas na sede da Associação, entrevistas realizadas com sujeitos surdos, acesso ao grupo de WhatsApp dessa comunidade. Para a análise tomamos como referência os conceitos de eventos e práticas de letramento/numeramento e o conceito de transterritorialidade, para aprender práticas de numeramento “entre territórios” – cultura surda e cultura ouvinte.

Os campos teóricos em que nos movemos são apresentados no capítulo 01 no qual empreendemos o esforço de mostrar a articulação desses campos e dos conceitos que deles tomamos e com os quais operamos neste estudo. “Entre territórios” é o que escolhemos para apresentarmos no capítulo 02, sendo o mote que selecionamos para mostrarmos o processo de produção dos dados da pesquisa, e optamos por apresentá-lo em um capítulo posto que queríamos dar conta de mostrar que o processo de produção dos dados empíricos de um estudo, está profundamente enraizado nos territórios nos quais nos movemos como pesquisadores(as) e nas territorialidades assumidas, dentre elas as marcadas pelas opções políticas. A seção de análise foi dividida em dois capítulos, no qual o esforço empreendido foi para demonstrarmos a Libras funcionando como um demarcador territorial dessa comunidade surda, demarcando territórios de pertencimento e configurando práticas de numeramento, marcadas pela reafirmação da cultura e identidade surda, por silenciamentos, apagamento da cultura surda e identidade surda, tensões, contingenciamentos e contornamentos.

CAPÍTULO 1 - DOS TERRITÓRIOS QUE DELINEIAM A PESQUISA



TRISTE REALIDADE... Em muitas escolas deste país essa imagem remete a uma triste realidade de segregação por falta de comunicação!!!

Figura 03 – Fotografia do grupo da Asugov no WhatsApp
Fonte: dados da pesquisa de campo

“Uma imagem vale mais que mil palavras”, já afirmava o filósofo chinês Confúcio, em torno de 500 a.C. Continua sendo uma afirmação válida para os nossos dias e em especial para este estudo, pois permite evocar os delineamentos desta pesquisa no campo dos estudos sobre a surdez e sobre numeramento, para a qual mobilizamos também os estudos sobre território.

Para compreender as configurações das práticas de numeramento de jovens e adultos surdos pertencentes a uma comunidade surda, consideramos o território impregnado por relações de poder⁵, que orientam os modos como os sujeitos nele se posicionam no contato com o outro, nas relações consigo mesmos, nos enfrentamentos, nas opressões vividas e nas resistências construídas.

⁵ O poder é tomado, neste estudo na acepção foucaultiana, como relação, que supõe também resistências. O poder como relação comparece nos novos estudos sobre letramento (STREET, 2014), nos estudos sobre numeramento (SOUZA; FONSECA, 2010a; 2010b); e nos estudos sobre território (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2014).

A imagem acima apresenta um aluno surdo, caracterizado pelo símbolo internacional da surdez , criado para identificar as pessoas surdas e a necessidade de se reconhecer suas diferenças linguísticas. Esse aluno encontra-se completamente isolado dos demais alunos ouvintes que estão no pátio de uma instituição de ensino, conforme pode se perceber na imagem o símbolo da audição ressaltado , e que é diferente daquele que marca o aluno surdo.

Essa imagem permite-nos evocar o que provavelmente se repete em outras escolas. Esse isolamento não acontece somente em ambientes educacionais, mas em diversos setores da sociedade em que os surdos se veem apartados dos demais sujeitos, exclusivamente por sua forma de comunicação, diferente da maioria da sociedade.

A “triste realidade” mencionada na imagem, postada no grupo de WhatsApp da comunidade surda de Governador Valadares, é muito mais que triste. É chocante, visto que, em pleno século XXI, ainda nos deparamos com situações de segregação motivadas pelas diferenças de gênero, idade, escolaridade, credo, raça, etnia e nesse caso específico, de comunicação entre as pessoas.

Com o desafio de nos posicionarmos contra a segregação e em prol da inclusão dos surdos, sendo esse nosso compromisso como pesquisadoras e, em especial meu compromisso como parte de uma comunidade surda é que nos propusemos imergir no campo da surdez e a realizar um movimento interdisciplinar no campo da Educação Matemática e da Geografia.

1.1 ADENTRANDO UM TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO – TERRITÓRIO DA SURDEZ

Ao adentrar o território da surdez me vi cercada por conceitos e teorias que me acompanham há mais de duas décadas, desde que eu era uma adolescente até os dias atuais. Assim, senti-me em casa, e uma sensação de pertencimento tomou-me por completo, por poder agora como mestranda, visitar autores(as) e teorias que já eram conhecidos por mim. E percebi, conforme explicita Bonnemaïson (2002, p.129), que esse “território não responde apenas às necessidades de identidade e segurança; é também o lugar de uma alteridade consentida”, pois durante esses mais de vinte anos, tive a alteridade como guia de todo esse processo, e no atual momento tenho esse território como um campo de produção de conhecimento científico.

Nesse sentido, com a possibilidade de revisitar o campo dos Estudos Surdos, deparei-me inicialmente com dois modos de compreender a surdez, que se apresentam com frequência nos estudos já realizados: uma visão clínica-patológica e uma visão socioantropológica.

Na visão clínica-patológica, temos a surdez como uma deficiência que precisa de tratamentos médicos invasivos que demandam intervenções cirúrgicas, como o Implante Coclear; outros nem tão invasivos, como o uso de aparelhos individuais de amplificação sonora (orientados por profissionais da saúde a serem utilizados desde a mais tenra idade) e ainda, treinamentos da fala e audição por acompanhamento constante com fonoaudiólogos. Todos esses recursos ou tratamentos tem o objetivo de “normatizar” o sujeito surdo, ou seja, colocá-lo dentro dos “padrões e normas” da sociedade majoritariamente ouvinte, permitindo, assim, ser integrado sem muita dificuldade. (FERREIRA BRITO, 1990; PERLIN, 2003, 2007; STROBEL, 2008, 2018; QUADROS, 2004; SACKS, 2010; SANTANA, 2007; SKLIAR, 1997, 1998, 2016).

Nessa visão, a surdez poderia ser classificada em relação à etiologia e ao período que foi identificada: pré-natal - ocasionada por fatores genéticos e hereditários e doenças adquiridas pela gestante durante a gravidez, como a rubéola; perinatal – em situações adversas que ocorrem durante o parto como, falta de oxigênio no cérebro, parto forçado ou traumático; pós-natal - quando a criança sofre algum trauma, acidente ou adquire doenças como a meningite, que afeta diretamente os órgãos da audição (NOVAES, 2014).

Além da classificação anteriormente apresentada, a surdez também pode ser classificada através dos graus de perda auditiva, que indicam os níveis auditivos que o sujeito possui ou não, estabelecidos pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 4º, inciso IV, com alterações feitas pelo Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Em uma análise desses dois documentos, Novaes (2014) apresenta a seguinte classificação dos graus de perdas auditivas, a saber:

De 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; De 41 a 55 db – surdez moderada;

De 56 a 70 db – surdez acentuada; De 71 a 90 db – surdez severa; Acima de 91 db – surdez profunda; e Anacusia⁶. (NOVAES, 2014, p.45)

⁶ O termo anacusia refere-se a perda total da capacidade auditiva

Essa classificação estabelece, a partir da perda que o sujeito possui em seu melhor ouvido, se a sua surdez é unilateral – ocorre em apenas um ouvido, bilateral – ocorre nos dois ouvidos, e portanto, parcial ou total.

Podemos concluir, por intermédio das classificações anteriormente apresentadas que, pelo viés clínico-patológico, a surdez é uma patologia, e nesse sentido, cabe ao sujeito surdo esforçar-se para adquirir e apropriar-se, após todas as intervenções clínicas possíveis, da língua oral-auditiva, considerada uma solução para as dificuldades comunicativas do sujeito surdo, em busca de uma “normalidade”.

Ao negarmos o entendimento da surdez como uma deficiência, evocamos Santana (2007) que reafirma a língua de sinais como “a língua legítima da população na qual o sujeito surdo está inserido”. Segundo o autor, essa reafirmação apresenta um novo olhar sobre os surdos, diferente daquele em que as pessoas surdas são vistas como deficientes ou incompletas, presente em muitas práticas educacionais e sociais que buscam promover adaptação e normatização desses sujeitos, por meio de tentativas de extirpação da surdez, com vistas à aquisição da audição e da fala (SANTANA, 2007; GESSER, 2009).

Buscamos, nesta pesquisa, evitar marcar o sujeito surdo como um “ser em falta”, marcação que imprime uma característica negativa, em que a pessoa surda passa a ser vista na “perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O normal é ouvir; o que diverge desse padrão deve ser corrigido, ‘normalizado’” (GESSER, 2009, p. 45 aspas do original).

Essa compreensão é solo fértil para a estigmatização e a construção de preconceitos sociais acerca da pessoa surda, que passa a ser vista como “diferente”, “ineficaz” e “incapaz” de estar presente nos mesmos setores e ambientes que a maioria das pessoas tida como “normais”, os ouvintes, como aponta Carlos Skliar em seus estudos sobre a surdez realizados há mais de três décadas (SKLIAR, 1997, 1998, 2016).

Em artigo recente, o autor retoma essas preocupações ao problematizar o que é tido como “normal”, destacando que a surdez, em algumas ocasiões, “está efetivamente incorporada dentro do discurso de deficiência – o que não constitui uma afirmação, mas, sim, uma constatação” (SKLIAR, 2016, p. 6). Reforça-se, desse modo, após mais de três décadas de debates, o “olhar da falta” e a superioridade da sociedade ouvinte sobre as pessoas surdas, com reflexos nas relações de poder que disputam projetos políticos educacionais para o segmento.

Críticas ao modo de compreender as pessoas surdas como “deficientes” são feitas por estudiosos que têm se dedicado a essa temática: Quadros (1997, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009); Skliar (1998, 2016); Perlin (2003, 2007); Santana (2007); Gesser (2009),

Strobel (2008, 2018) e Sá (2010). Gostaríamos de destacar dentre esses autores(as), aqueles(as) que são surdos(as) ou convivem com pessoas surdas muito próximas, como Gladis Perlin e Karin Strobel que nos apresentam questões que são vivenciadas por elas por serem surdas; Ronice Quadros que é filha ouvinte de pais surdos, sendo conhecida na comunidade surda como CODA⁷ e Nídia Regina Limeira de Sá que é mãe de surdo. Todas são integrantes da comunidade surda em suas regiões de origem.

Os autores e as autoras apontam fatores e características das pessoas surdas que vão além das considerações estritamente relacionadas aos aspectos biológicos da deficiência, sobressaindo outros modos de compreender essas pessoas que transpõem as discussões para o campo antropológico, social e cultural. Nesse viés socioantropológico, a surdez é vista como uma diferença linguística e cultural.

Ao se analisar a surdez pelo viés socioantropológico, ela passa a ser considerada como uma diferença a ser respeitada e não como um mero quadro clínico que necessita de intervenções. Quando se respeita a surdez, “considera-se a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria” (STROBEL, 2008, p. 36), inserida em outra cultura regida por outros códigos linguísticos.

A partir desse entendimento, torna-se possível traçar uma trajetória das disputas de poder entre uma sociedade majoritariamente ouvinte, marcada pelo uso de uma língua oral-auditiva, e a comunidade surda que se utiliza de uma língua espaço-visual, que se vê envolta nessa cultura ouvinte, para a definição de filosofias educacionais de surdos no mundo e no Brasil.

Como filosofias educacionais, temos o Oralismo, a Comunicação Total, o Bimodalismo e o Bilinguismo, que buscaram traçar propostas para a educação de surdos, durante os períodos em que foram implantadas sob a perspectiva da apropriação linguística desses sujeitos.⁸

No movimento de transição do viés clínico para o socioantropológico, buscou-se inicialmente, inserir, integrar a pessoa surda considerada como uma pessoa com deficiência auditiva pela via do Oralismo⁹, em que se trabalhava com o sujeito surdo a

⁷ A sigla CODA - “*Children of Deaf Adults*”, que em tradução literal significa “filhos ouvintes de pais surdos”, é utilizada para designar os filhos ouvintes de pais surdos, que são usuários e intérpretes de Libras a partir da infância (SILVA, 2019).

⁸ Para mais informações sobre as filosofias educacionais para surdos, conferir SACKS (2010); SKLIAR (2016)

⁹ Oralismo - Segundo Quadros (1997), a proposta oralista estaria fundamentada na “recuperação” da pessoa surda, que era conhecida como “deficiente auditivo”. Nessa proposta, a aquisição da língua oral era vista como terapêutica, e permitiria ao surdo estar inserido integralmente na comunidade ouvinte e falante.

tentativa da aquisição da língua falada, visando sanar ou amenizar as diferenças comunicativas, entre os indivíduos da sociedade ouvinte e falante (FERREIRA BRITO, 1990; SKLIAR, 1998, QUADROS, 2004, SACKS, 2010).

Essa fase é tida como “imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte (os surdos)” (QUADROS, 2008, p. 26), posto que se estabelece uma relação de poder linguístico dos ouvintes sobre os surdos. Como exemplo dessa imposição, temos o Congresso Internacional de Milão de Surdo-Mudez, ocorrido em 1880, na Itália, no qual o método oral foi votado como o mais adequado na educação de surdos e deveria ser adotado por todas as escolas de surdos. Por consequência, a língua de sinais foi proibida de ser utilizada pelos sujeitos surdos, e quando o faziam, muitas vezes escondido, eram punidos. Nesse congresso, os professores surdos presentes não puderam opinar e nem votar sobre qual o melhor método a ser adotado na educação dos surdos, o que resultou na escolha do Oralismo, votado por um quantitativo expressivo de ouvintes e que foi imposto na educação de surdos (STROBEL, 2008).

Uma outra proposta para inserir os sujeitos surdos no espaço escolar foi o “Bimodalismo”, que comparece logo após o Oralismo, que Skliar (1997, p. 257), apresenta como sendo “o método que usa da língua de sinais para ensinar o Português”. A utilização desse método estabelece um novo sistema linguístico que não é o utilizado pelos surdos e nem pelos ouvintes: o Português Sinalizado, que nada mais é que a deformação das duas línguas, tornando, assim, a comunicação fraca e rasa de significados, em que o sujeito surdo se via em desvantagem em relação ao ouvinte, visto que não tinha uma língua própria que poderia ser utilizada.

A partir disso, surge uma nova perspectiva de incluir os sujeitos surdos nos espaços escolares, a Comunicação Total, que segundo apontamentos de Skliar (1997) agregava o Oralismo, o Bimodalismo, a arte, o teatro, e todas as formas de comunicação possíveis, trazendo assim, os mesmos efeitos do Bimodalismo, no tocante à fragilidade da comunicação, expondo os sujeitos surdos aos mesmos efeitos das anteriores, reforçando as relações de poder das línguas orais sobre as línguas de sinais.

Por fim, temos o “Bilinguismo” que é considerado a filosofia que mais se aproxima do uso legítimo da língua de sinais pelos surdos, visto que “ao sujeito é apresentada a Língua de Sinais como seu primeiro meio de comunicação, e a Língua Portuguesa como segundo meio comunicativo” (SKLIAR, 1997, p. 257), mas esta, na sua

modalidade escrita. Assim, a Língua de Sinais é tida como a primeira língua ou L1 do sujeito surdo e a Língua Portuguesa, como segunda língua ou L2.

Nesse esforço de incluir a pessoa surda e considerar diferenças linguísticas e culturais, assume-se hoje a proposta de uma educação especial que se pauta pelo bilinguismo, na qual o sujeito faz uso da Língua de Sinais enquanto sua língua materna, e tem a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade de leitura e escrita (QUADROS, 2004, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004; STROBEL, 2008).

Na busca por uma educação bilíngue para os sujeitos surdos, discussão presente em congressos e simpósios, Quadros (2008) aponta que “há uma necessidade de conhecer as duas línguas (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras) envolvidas no processo educacional e o lugar que cada uma delas ocupa, considerando fatores sociais, culturais e linguísticos” (QUADROS, 2008, p. 15).

Nesse sentido, Quadros (2004) salienta, por meio de um enfoque de ordem linguística, que uma pessoa que não se apropriou da língua materna do seu grupo social está impossibilitada de interagir socialmente de maneira adequada, visto que não consegue estabelecer efetivamente uma comunicação, pois não consegue compreender e não se faz compreender pelos outros sujeitos. Mas, quando “o sujeito, possui consolidado todo o sistema complexo da língua materna, cria-se uma qualidade comunicativa, que possibilita a interação e a comunicação entre seus usuários, que no caso da pessoa surda, seria a Língua de Sinais” (QUADROS, 2004, p. 30).

As línguas de sinais (LS) são consideradas pelos(as) estudiosos(as) já citados como uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com outros usuários da língua. Assim, podemos fazer um paralelo entre a aquisição sistemática da língua oral pelo ouvinte, sendo apresentados ao seu usuário todos os seus componentes linguísticos – semânticos, sintáticos, pragmáticos, dentre outros, com a possibilidade de proporcionar ao sujeito surdo conhecer os elementos linguísticos que são próprios da língua de sinais e de ser ensinado nessa mesma língua, sendo esse o principal objetivo da proposta de educação bilíngue para os surdos.

Os surdos possuem uma língua própria para se comunicar, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecida legalmente como língua oficial da comunidade surda do País, por meio da Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005) como um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, salientando, assim, suas particularidades linguísticas e socioculturais.

Por ser o principal referencial comunicativo dos sujeitos surdos, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é mobilizada em diferentes situações, especialmente entre os seus pares, no seu convívio social, mas se vê confrontada com a Língua Portuguesa escrita nas situações em que os sujeitos surdos ficam em contato direto com os falantes da Língua Portuguesa, que é expressa na modalidade oral-auditiva, que diverge completamente da utilizada pelos surdos, que é espaço-visual.

Perlin, (2003) afirma que os surdos tem na língua de sinais a maior expressão do que é “ser surdo¹⁰”, pois é por meio da língua que tradições, valores vitais, histórias são repassadas para os mais novos, conservando assim, uma cultura que difere da cultura ouvinte, visto que a cultura surda é visual, assim como a língua.

O imaginário de um povo expresso na sua língua traz um pouco de tudo: a paisagem física e humana, os espaços culturais, os ventos do conhecimento, a memória e os tempos, a identidade e a história. A questão que mais traz consonância com o ser do povo surdo e seus embates é a língua de sinais. Cada povo surdo tem a sua língua de sinais assim temos a Língua de Sinais do Brasil, a Língua de Sinais da Argentina. A luta dos povos surdos pela língua de sinais coincide com a preservação de sua identidade e alteridade e também sua diferença. (PERLIN, 2003, p. 132)

Vemos, então, que através do uso da língua de sinais, o sujeito surdo assume a identidade surda que o coloca em igualdade com os outros sujeitos ouvintes, sendo sua diferença mais marcante a forma de comunicação, que se faz por meio visual (PERLIN, 2003).

A língua de sinais como um artefato cultural favorece a identidade e uma cultura surda, já que é “uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda” (STROBEL, 2018, p. 53); consegue captar as experiências visuais dos surdos e transformá-las em comunicação, e dá aos surdos condições de transmitir e adquirir conhecimentos.

Cultura surda

(...) é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição de identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as

¹⁰ Segundo Perlin e Miranda (2003, p. 217), ser surdo é “olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença”.

ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2018, p. 29, aspas do original)

Segundo a pesquisadora, a cultura surda é superior a qualquer fator clínico que possa caracterizar o sujeito surdo, pois pode ser considerada como balizadora para a formação da identidade, do entendimento e da compreensão do mundo que esse mesmo sujeito constrói em si e nos outros: “é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais” (STROBEL, 2018, p. 29).

Strobel (2008) enfatiza a importância de se considerar que o sujeito surdo possui uma cultura surda, que é um diferencial para entendermos as peculiaridades inerentes das comunidades surdas. Nessa cultura, a língua de sinais é o principal elemento constitutivo da expressão cultural que está presente em todas as dimensões sociais desse grupo. A autora salienta a abrangência da língua que incorpora os costumes e os hábitos do povo surdo¹¹ e da comunidade surda¹².

A autora aponta que “quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (STROBEL, 2018, p. 38, aspas do original). Povo surdo difere da definição de comunidade surda, pois essa é formada por pessoas surdas e ouvintes, sendo os familiares, intérpretes de Libras, professores, amigos e demais pessoas que participam, partilham e compartilham interesses comuns.

Nesse sentido, Strobel (2018, p. 40) afirma que “muitas vezes, a formação de Identidades Surdas é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo povo surdo, que ocorre espontaneamente quando sujeitos surdos se encontram com os outros membros surdos nas comunidades surdas”, fato que pode ser observado nas associações de surdos espalhadas pelo País e em instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines¹³ e a Federação Nacional de Educação e Integração dos

¹¹ Na literatura, considera-se povo surdo como sendo “o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, histórias, tradições comuns e interesses semelhantes” (STROBEL, 2018, p. 37).

¹² De igual modo, entende-se que a comunidade surda “não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvinte – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2018, p. 38).

¹³ Mais informações, conferir o sítio eletrônico do Ines - <<https://www.gov.br/pt-br/orgaos/instituto-nacional-de-educacao-de-surdos>>. Acesso em: 07.mar.2020.

Surdos – Feneis ¹⁴, que são entidades filantrópicas com a finalidade da defesa de políticas linguísticas, promoção de educação, cultura, saúde, defesa dos direitos e assistência social à comunidade surda brasileira.

A necessidade de convivência com os seus pares para a formação da identidade surda não significa, de forma alguma, uma espécie de isolamento dos sujeitos ouvintes, e sim a busca pela consolidação do seu entendimento de sujeitos surdos, para que possam con(viver) com os sujeitos ouvintes sem se sentirem incapazes, incompletos, e sim iguais, em condições de direitos e deveres, vivendo na comunidade surda processos de identificação como grupo.

(...) os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos ‘diferentes’ e não como ‘deficientes’. (STROBEL, 2018, p. 41, aspas do original)

Na formação e consolidação da identidade surda, através do convívio com os pares, a cultura surda se apresenta configurada por meio de “artefatos culturais”. Esses artefatos, na cultura surda “constituem produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2018, p. 44).

A autora apresenta oito artefatos próprios da Cultura Surda, sendo o primeiro a experiência visual – em que os sujeitos surdos percebem o mundo de uma maneira diferente, expressando sua subjetividade e reforçando o sentimento de pertencimento à sua cultura; o segundo, o desenvolvimento linguístico – no qual a língua de sinais torna-se um aspecto fundamental da cultura surda, pois é por meio dela que os sujeitos surdos se comunicam.

Como terceiro artefato está construção social da família surda – que sendo formada por pais surdos, acolhem o recém-nascido surdo e buscam inseri-lo o mais precocemente na comunidade surda. Se a família for constituída por pais ouvintes, esses viverão um dilema entre trazê-lo para o mundo ouvinte, buscando “normalizar” esse bebê ou buscar na comunidade surda o auxílio para inseri-lo no mundo surdo.

A literatura surda, feita por sujeitos surdos, é o quarto artefato e compreende diferentes gêneros como poesias, fábulas, contos de fadas, clássicos, romances, lendas, contos, piadas, literatura infantil e outras manifestações culturais, todas voltadas para o

¹⁴ Mais informações, conferir o sítio eletrônico da Feneis - < <https://feneis.org.br/sp/> > . Acesso em: 20. fev. 2020.

povo surdo, com a língua de sinais como principal forma de comunicação; o quinto é a vida social e esportiva que dá aos surdos possibilidades de participar de campeonatos de diferentes modalidades esportivas, bem como as festas e atividades promovidas pelas associações de surdos.

O sexto artefato são as artes visuais, nas quais os surdos, por meio de criações artísticas, como pinturas, teatros, esquetes, dentre outros, conseguem sintetizar emoções, subjetividades, histórias e a própria cultura surda.

A ação política, segundo a autora, é o sétimo artefato cultural, que consiste em movimentos e lutas dos surdos por seus direitos, sendo as associações de surdos a maior expressão de um espaço político surdo. O oitavo e último artefato são os materiais que são objetos resultantes do trabalho humano, criados por sujeitos surdos e ouvintes, como o *Telephone Device for the Deaf* – TDD ou Telefone Surdo (TS), uma espécie de aparelho telefônico que possui um visor em que as falas aparecem escritas, possibilitando assim a comunicação. Com o avanço tecnológico, temos os aparelhos celulares, a internet com seus chats e sites destinados à comunidade surda, e além disso, a acessibilidade proporcionada pela presença dos tradutores intérpretes de Libras nos mais variados espaços que o sujeito surdo necessita, como julgamentos, aulas, cursos, congressos e outros (STROBEL, 2018).

Conforme a autora, esses artefatos refletem os modos como os sujeitos surdos veem, percebem, sentem, modificam e são surdos no mundo. Atentando-nos para o artefato cultural do desenvolvimento linguístico, a autora aponta que “a língua de sinais é um aspecto fundamental da cultura surda” (STROBEL, 2018, p. 52), que é utilizada pelos surdos para terem acesso a informações e novos saberes, sendo desse modo, promotora da construção da identidade surda, criando vínculos entre os sujeitos surdos.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2018, p. 53)

Assim, a língua de sinais torna-se a língua materna do sujeito surdo ou a primeira língua – L1, aquela que ele aprende primeiramente com seus pais e familiares, conhecida como língua caseira ou “sinais caseiros”. É a língua própria do povo surdo, expressa na modalidade espaço-visual, aprendida a partir do convívio com os demais surdos usuários da língua.

Salientamos que a Libras, por ser de modalidade espaço-visual, não deve ser comparada com a Língua Portuguesa, que é oral-auditiva, visto que as línguas em questão possuem estruturas e gramáticas totalmente diferentes. Assim, o sujeito surdo tem na Língua Portuguesa sua segunda língua ou L2, não na modalidade oral, mas na escrita.

Adentrar no território da surdez é escolher um modo de compreender as pessoas surdas, e neste estudo nós o assumimos pelo viés socioantropológico e cultural. Esse viés foi assumido na proposição do problema de pesquisa e marcou as escolhas teóricas no campo da matemática, ao refletirmos sobre as possibilidades de estudo entre surdez e matemática. No delineamento do estudo, no movimento de produção dos dados e na escrita deste relato, observamos e interagimos com os sujeitos surdos, compreendendo-os como pessoas que têm perda auditiva; se enxergam e se aceitam como pessoas surdas e não buscam na medicina meios de “sanar” ou “extirpar” a surdez. São sujeitos que, ao aceitarem a surdez, criam uma identidade surda que ultrapassa questões patológicas e corrobora aspectos culturais e sociais que são próprios da comunidade surda a qual pertencem. Esses aspectos culturais e sociais envolvem seus modos de entender e compreender o mundo, tendo como principal característica cultural e identitária uma forma de comunicação própria que é a língua de sinais.

1.2 PRÁTICAS DE NUMERAMENTO E TERRITÓRIO – LIBRAS COMO DEMARCADOR TERRITORIAL

No delineamento deste estudo, fui desafiada pela minha formação em Matemática a refletir sobre a relação matemática e surdez, adicionando o componente linguagem.

Convivendo com a comunidade surda na Asugov, acompanho o movimento tenso vivido pelos surdos na confrontação entre a Libras e a Língua Portuguesa em diferentes situações cotidianas e na defesa dos seus direitos. Como intérprete na Educação Básica e no Ensino Superior vivenciei com os (as) estudantes as situações conflituosas em que os sujeitos se veem confrontados quanto ao uso da língua, principalmente da Língua Portuguesa majoritária na escola.

Esse movimento cotidiano de confrontação vivido por mim é objeto de atenção de pesquisadores(as) dos Estudos Surdos já citados anteriormente, e no campo da Linguagem, em especial nos estudos sobre letramento¹⁵. No livro “letramento e

¹⁵ Referências ao campo do letramento e aos estudos sobre letramento no Brasil podem ser conferidos em Soares (1998, 2004) Street (2014).

minorias” podem ser identificados 08 artigos que discutem as particularidades das relações entre letramento e surdez na escola: aquisição da Língua Portuguesa e a língua de sinais; as experiências em sala de aula e a confrontação entre as línguas; o lugar do intérprete no processo de apropriação linguística; uso de tecnologias e contação de histórias (LODI et al, 2002).

Giordani (2012), que tem como objeto de estudo os usos sociais da leitura e da escrita pelas pessoas surdas, ao discutir o letramento na Língua Portuguesa, aponta que “a discussão do ensino da língua escrita na educação de surdos, pressupõe vivências de significação no uso de uma língua compartilhada” (GIORDANI, 2012, p. 109). A autora enfatiza que as práticas sociais, experienciadas por sujeitos surdos, em contato com outros surdos e também com ouvintes, devem permear o processo de aquisição da língua escrita pelos sujeitos surdos.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma que o uso da língua de sinais para o desenvolvimento da língua escrita faz-se necessário, visto que,

ao discutir o papel da língua de sinais na vida dos surdos, inclusive dentro da instituição escolar, marca-se o entendimento que língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente, numa construção coletiva (GIORDANI, 2012, p. 125-126).

Baseado na colocação da pesquisadora, vê-se que a língua de sinais, por ser a língua materna do sujeito surdo e por estar impregnada de sentido e significado para esse sujeito, favorece a aquisição de uma nova língua – escrita, visto que carrega para esse processo toda a significação existente nela. Desse modo, a escrita para o surdo deve ser compreendida e pensada conforme os usos, as necessidades e as particularidade dos modos de vida desse sujeito, conforme argumentam estudiosos(as) dessa temática.

No livro “Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever”, organizado por Silva e Silva (2018), temos vários artigos de pesquisadores do campo dos Estudos Surdos, de diferentes regiões do país, que buscaram “enfocar as particularidades do ensino e letramento de pessoas surdas apontando a importância da Libras nesse contexto” (SILVA; SILVA, 2018, p.9), visto que a língua intermedeia o processo de ensino, exigindo que os educadores reflitam sobre os processos de conhecimento e analisem as diferenças entre língua e linguagem no exercício da prática docente.

De igual modo, temos a presença forte do Signwriting, ou seja, a escrita dos sinais, que já vem sendo utilizados pelos sujeitos surdos, sendo definido como,

sistema de escrita visual direta, o sistema pode registrar qualquer língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada, baseando-se na escrita de diferentes símbolos visuais para representar as diversas dimensões relevantes das Línguas de Sinais: configurações de mãos; expressões faciais; pontos de articulação, etc. (NOVAES; NOVAES, MOURA, 2019, p. 889)

Assim como podemos encontrar pesquisas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa para os sujeitos surdos, podemos identificar estudos que se preocupam com o ensino e aquisição de conhecimentos matemáticos para esse mesmo público com distintas perspectivas, como a matemática para a cidadania nos discursos curriculares; a Educação Matemática para surdos; os desafios e percepções do ensino da matemática para alunos surdos; o ensino de matemática para o aluno surdo: revendo concepções e construindo paradigmas; e uma reflexão sobre pesquisas em Educação Matemática e Educação de Surdos (ALBERTON; TOMA, 2015; LEMOS; DÖRR, 2016; ARROIO et. al, 2016; SOARES; SALES, 2018). Com relação ao letramento e à matemática na educação de surdos, podemos identificar os estudos de Coutinho (2012; 2015) e Coutinho e Carvalho (2016).

Coutinho e Carvalho (2016) apresentam resultados da pesquisa que investigou os processos de ensinar e aprender matemática em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, mediados pela Língua Brasileira de Sinais, Libras e a Língua Portuguesa, utilizando aportes teóricos do campo do letramento.

As autoras situam o letramento como um conjunto de práticas letradas, que podem ser vislumbradas em diversas práticas sociais como “determinado estilo de vida, uma organização social e domínio de conhecimentos e habilidades, entre os quais, os matemáticos” (COUTINHO; CARVALHO, 2016, p. 36). As autoras se valem dessa compreensão para o trabalho investigativo com textos matemáticos em sala de aula, no qual comparecem a Língua Portuguesa e a Libras, usual para os(as) estudantes surdos. Elas apontam também que “o uso de textos, mesmo que não sejam matemáticos, mas que demandam uma compreensão matemática, tornam-se um aliado na identificação dos usos sociais dos conhecimentos matemáticos” (COUTINHO; CARVALHO, 2016, p.38).

A reflexão sobre esses estudos e a necessidade de compreender a relação matemática e surdez constituída pela linguagem nos conduziu a uma aproximação com os trabalhos do Grupo de Estudos sobre Numeramento – GEN, vinculado à linha de pesquisa Educação Matemática, do Programa de Pós-graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (FONSECA, 2017).

Podem ser identificadas diferentes pesquisas e produções desse grupo, como por exemplo: Souza (2008); Cabral; Fonseca (2010); Faria; Gomes; Fonseca (2010); Fonseca (2013); Adelino; Fonseca (2014); Simões; Fonseca (2014); Silva; Fonseca (2014); Ferreira; Fonseca (2015). Essa produção se interessa pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que de algum modo vivenciaram processos de exclusão atravessados por diferenças linguísticas, geracionais, culturais, laborais, étnicas, territoriais, de gênero – e como efeito desses processos se veem excluídos da escola, ou quando a ela retornam, muitas vezes encontram a desconsideração dessas diferenças, dos processos de exclusão social e escolar, das suas histórias de vida, dos seus saberes e suas práticas culturais.

Os estudos indicados foram orientados pela professora e pesquisadora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, que tem se dedicado a aprofundar as possibilidades de articulação entre os estudos do campo do Letramento e da Educação Matemática no Brasil, assumindo nessa articulação a acepção teórica “práticas de numeramento”.

Esses estudos se interessam pelas relações entre matemática e linguagem e tomam como referência estudos no campo do letramento, em uma perspectiva antropológica dos novos estudos sobre letramento (FONSECA, 2015). A autora explica que essa opção inclui “as *práticas de numeramento* no âmbito das *práticas de letramento*, porque consideramos que as práticas sociais envolvendo quantificação, medição, orientação, ordenação e classificação compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídas” (FONSECA, 2017, p. 170, grifos do original).

Fonseca (2010), em artigo no qual discute as correlações entre matemática, cultura escrita e numeramento, explica a utilização conceitual do numeramento no campo da Educação Matemática, da pesquisa e da prática pedagógica, e reafirma o estabelecimento de um

espaço comum de indagações que motivam investigações e permeiam ações pedagógicas, a partir das quais se tem procurado delinear um campo conceitual na discussão de questões então consideradas determinantes para a abordagem dos fenômenos de numeramento, tais como: (a) a apropriação de conceitos, recursos e princípios associados aos conhecimentos matemáticos e sua contribuição para a constituição e mobilização das práticas de numeramento; (b) a tensão estabelecida na negociação de significados e na configuração das práticas de numeramento na arena intercultural e no confronto com as práticas cotidianas e escolares; e (c) as influências e determinações sociais

relacionadas ao gênero, à etnia ou ao corte geracional nas práticas de numeramento (FONSECA, 2010, p. 323-324).

O conjunto de estudos do GEN e as contribuições de Fonseca (2009, 2010, 2015, 2017) nos oferecem possibilidades de refletir sobre a potencialidade de se operar teoricamente com “práticas de numeramento” neste estudo, no qual nos voltamos para as confrontações feitas pelos sujeitos surdos, marcados pela diferença linguística, que muitas vezes é geradora de segregação social e escolar como a retratada na figura 03, que inicia este capítulo.

Inseridos em uma cultura escrita, os sujeitos surdos são solicitados a valerem-se de conhecimentos, procedimentos e critérios matemáticos nas práticas sociais em que se veem envolvidos e nas quais devem mobilizar o uso da Libras e da Língua Portuguesa – essa última define em nossa sociedade um modo de se fazer matemática regida e parametrizada pelo código escrito, tanto na escola quanto fora dela.

Nesse sentido, buscamos a

[...] a adoção de uma perspectiva de investigação que quer analisar práticas matemáticas em sua dimensão sociocultural, e, como tal, sujeitas às pressões das sociedades em que se conformam: no nosso caso, uma sociedade grafocêntrica, na qual, mesmo as práticas que não fazem uso explícito da mídia escrita, estabelecem com ela algum tipo de relação: padrão (que vemos ser) seguido, almejado, transgredido, ou prescindido; critério de (des)legitimação; tecnologia de operação, sistematização, divulgação, inclusão e exclusão. (FONSECA, 2015, p. 9-10).

Ao adotarmos essa perspectiva, reconhecemos a dimensão sociocultural nas configurações de práticas de numeramento dos sujeitos surdos de uma comunidade surda e suas conformações territoriais – usuária de uma língua própria que demarca esse território e as territorialidades constituídas pela identidade e cultura surda – e que se vê impelida, mas ao mesmo tempo contingenciada a transitar por uma comunidade ouvinte, regida por uma cultura oral e marcada fortemente pela cultura escrita, que difere da cultura espaço-visual própria dessa comunidade.

Inspiradas em Souza e Fonseca (2013), declaramos nossa intenção de compreender as práticas de numeramento dos sujeitos surdos dessa comunidade “configurando-se nas relações entre pessoas e entre grupos” (p.260) (comunidade surda e comunidade ouvinte), e apontamos a língua como um demarcador territorial nas práticas

de numeramento. Esse demarcador nos parece decisivo nas práticas sociais desses sujeitos que vivem inseridos em uma sociedade grafocêntrica, e conforme destaca Fonseca (2017)

poderíamos dizer que essa sociedade é, em quase todas as suas relações, *quantificrata*. Ou seja, assim como nos referenciamos na escrita a maior parte das práticas socialmente valorizadas, também as submetemos a critérios ditados pela quantificação que se interpõe de forma cada vez mais decisiva em nossos modos de descrever, comparar, avaliar, controlar e (querer) prever (FONSECA, 2017, p. 170, *itálico do original*).

Assumir a Libras como demarcador territorial instiga-nos a refletir sobre os contextos dessas práticas, que se apresentam relevantes nos estudos no campo do numeramento. Uma análise do conjunto de trabalhos do GEN já citados indicam-nos a importância dos contextos: as salas de aula (FONSECA; SIMÕES, 2014; ADELINO, 2018); aldeia indígena (MENDONÇA; FONSECA, 2017); comunidade que vive no campo (SILVA; FONSECA, 2014); Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)(CABRAL, 2015); associação de catadores de materiais recicláveis (SOUZA, 2008).

O contexto, nesse caso, não é somente “o lugar” dessas práticas, mas ao se assumir a “dimensão sociocultural do fazer matemático” (FONSECA, 2009, p. 53) e ao se tomar as práticas de numeramento como práticas sociais marcadas “pelas contingências contextuais e por relações de poder” (IDEM), argumentamos que essas práticas são “densas de espacialidade” (SOUZA, 2018, p. 246).

A atenção dada à espacialidade pode ser conferida no campo dos estudos sobre letramento. Em diferentes escritos de Street (1985, 2003, 2013, 2014), o autor propõe uma compreensão do letramento como “ideológico”, em contraposição a um modelo autônomo de letramento que considera somente as habilidades de leitura e escrita do sujeito, negligenciando os sujeitos, os contextos sociais e as relações de poder. O autor faz a proposição de um modelo ideológico que busca “compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9). Busca-se, assim, compreender “como as pessoas o usam e o que fazem com ele em diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2014, p. 9). Em seus argumentos, Street (2013) afirma que “as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser” (p. 53). O autor argumenta que “o

letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (STREET, 2013, p. 53).

Assim, no campo dos estudos sobre letramento, ao se definir uma comunidade específica para compreensão dos usos da leitura e escrita na acepção do letramento em um modelo ideológico, o lugar dessas práticas é mais do que um recorte geográfico a ser localizado em um mapa: Irã, no Oriente Médio (STREET, 1984; 2014); Piedmont e Trackton, nas Carolinas, no Estados Unidos da América (HEATH, 1982); Lancaster, na Inglaterra (BARTON; HAMILTON, 1988) e no Brasil, podemos citar como exemplo: Lagoa Santa, em Minas Gerais, Comunidades indígenas xacriabá, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (STREET, 2013; MARINHO, 2010¹⁶).

Sobre as práticas de letramento locais, temos em Barton e Hamilton (1988) estudos desenvolvidos em Lancaster, na Inglaterra, em que os autores fazem um resgate histórico que se inicia em 1665 até o período de realização das pesquisas por ele desenvolvidas no final da década de 70 e início dos anos 80, apresentando situações em que o letramento compareceu na vida dos moradores locais. O resgate é feito por meio de documentos escritos que indicam que o processo de letramento local começou nas próprias famílias, nas aldeias, nas fazendas e no comércio. Durante os estudos, os autores apontam que Lancaster possui uma tradição histórica ininterrupta no que se refere às práticas de letramento.

Em estudo realizado no GIT sobre práticas de letramento que tiveram lugar na prisão tomada como um território, Souza e Souza (2019) argumentam que as práticas de letramento comparecem em espaços distintos do presídio, como na escola e na biblioteca, por meios de atividades de leitura realizadas pelos próprios detentos; em situações relacionadas a instituições religiosas que realizam cultos, missas e leitura da Bíblia, além de atividades desenvolvidas pelo sistema prisional, como o projeto de remição de pena pela leitura, pelos estudos, e aqueles criados pelos próprios presos, como as cartas escritas aos familiares, os Catus¹⁷, e a leitura literária nas celas.

Aliando práticas de numeramento ao território, podem ser identificadas duas contribuições de pesquisadoras do GEN. Souza e Fonseca (2018), na proposição do

¹⁶ Apresentamos somente alguns exemplos no Brasil. Fizemos uma busca no portal de periódicos Capes <https://www.periodicos.capes.gov.br/> utilizando os descritores Letramento e Território e encontramos 75 publicações. Acesso em: 28 fev. 2020.

¹⁷ “Mensagens enviadas pelos presos (...) dirigidas a quem eles reconheciam como uma autoridade que pudesse atender às suas demandas” (SOUZA; SOUZA, 2019, p. 8).

território como categoria de análise no campo da Educação Matemática, tomam para análise, neste artigo, cenas que compuseram o material empírico da pesquisa realizada por Souza (2008), que investigou as relações de gênero e práticas de numeramento em uma associação de catadores de materiais recicláveis. Reiteram o gênero como categoria de análise no campo da Educação Matemática e argumentam sobre a espacialização das práticas matemáticas, apoiando-se em autores do campo da Geografia, na perspectiva simbólica e cultural. As autoras denunciam a “pretensa extraterritorialidade” (SOUZA; FONSECA, 2018, p. 151) da sala de aula com o argumento de que as práticas matemáticas que ali se constituem são marcadas pela razão de matriz cartesiana, e afirmam que “ as relações sociais que ali se estabelecem – entre elas, as relações de gênero – não se conformam imunes às condições e às marcas simbólicas, políticas e econômicas do espaço” (p. 151). As autoras exploram ainda, no texto, outros territórios imbricados nas relações de gênero nas práticas por elas analisadas que são “constituídas nos territórios de vida e de trabalho, e que carregam, pois, a heterogeneidade que os constitui” (SOUZA; FONSECA, 2018, p. 152).

Território como categoria de análise também comparece na pesquisa de doutoramento de Adelino (2018), na qual a pesquisadora busca refletir sobre os territórios e as territorialidades para analisar as interações ocorridas entre jovens do Ensino Médio Técnico de uma instituição de ensino, voltadas para os conhecimentos matemáticos veiculados na escola e o sentimento de pertencimento dos estudantes ao curso e à instituição.

A autora ressalta, que ao operar com território e territorialidades, buscou identificar as ações desenvolvidas pelos discentes que indicassem a legitimação de pertencimento à instituição, indicando que as reflexões tecidas nos aportes territoriais contribuíram para a percepção de que os espaços físicos – sala de aula de Matemática e a escola – estão impregnados de relações de poder e que os estudantes, na constituição de suas territorialidades, empreendem ações táticas “que produzem (e são produzidas em) esforços de legitimação de pertencimentos desses sujeitos àquela sala de aula de Matemática, àquele curso, àquela escola (ADELINO, 2018, p. 101).

Tomando como referência esse conjunto de reflexões sobre a cultura e a identidade surda, práticas de numeramento e território, assumimos, neste estudo, o território em uma abordagem simbólica e cultural.

Essa abordagem, no campo da Geografia, comparece a partir da década de 1970, quando os geógrafos começam a prestar atenção aos indivíduos na formação dos

territórios. Essa atenção “aos processos de transmissão das práticas, das atitudes, dos conhecimentos e das crenças” (CLAVAL, 2011, p. 16). O autor assinala que o processo de construção do indivíduo é

(...) sobretudo, um processo social: o que é transmitido é feito de atitudes, de costumes, de representações, de valores que circulam num grupo e lhe dão a sua coerência: é a razão porque a geografia cultural é sempre sócio-cultural. E entre os processos sociais, o processo de transmissão é o mais importante: é este que faz de cada um, um ser social, que lhe dá uma certa semelhança com os outros membros do grupo; é este processo que suscita a formação duma consciência comum. (CLAVAL, 2011, p. 17)

Considera-se, assim, a cultura e o “papel da subjetividade humana na construção do sentido” (CLAVAL, 2011, p. 85) e como os grupos humanos transmitem a cultura e nela se inserem, os modos como saberes e práticas podem ser transmitidos, vividos e reinventados pelos sujeitos no território, seja individualmente ou coletivamente.

Claval (2007) argumenta sobre a relação cultura e linguagem, apresentando que

a cultura é em grande medida feita de palavras, articula-se no discurso e realiza-se na representação. O mundo no qual vivem os homens é feito tanto de palavras e de proposições quanto de água, ar, de pedra e de fogo. Presta-se ao discurso e abastece-se na passagem dos valores. O ambiente no qual as sociedades evoluem é uma construção que se exprime pela palavra: a lógica que os homens lhe atribuem provém, em parte, das regras que regem a composição de seus discursos (CLAVAL, 2007, p. 13).

Desse modo, podemos refletir sobre a configuração de um território simbólico-cultural atravessado por diferentes linguagens, e reconhecemos as práticas de numeramento como constitutivas do território, posto que podemos considerá-las como um

‘fenômeno cultural’, ou seja, como um conjunto de práticas em contextos específicos de uso, nos quais se fazem presentes necessidades, sentidos, valores, critérios, tanto quanto “conhecimentos, registros, habilidades e encaminhamentos dos procedimentos matemáticos”, sejam eles orais, sejam escritos. (FONSECA, 2010, p. 329, aspas da autora).

Em uma comunidade surda na qual predomina uma forma de comunicação gestual- visual, encontramos tensões culturais entre a língua escrita e a sinalizada, visto

que, em alguns momentos, as características culturais de cada língua são confrontadas pelos modos como os sujeitos surdos mobilizam no território vivido conhecimentos matemáticos, os sentidos subjetivos, as escolhas, valorações e relações de poder a elas inerentes, como nos mostraram os sujeitos deste estudo.

Rogério Haesbaert (1997, 1999, 2014) também nos apresenta o território sob um viés imaterial ou simbólico, construtor de identidade, de cultura e no qual estão presentes as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos, que imprimem tensões e confrontações nas práticas sociais. Ao apresentar a concepção simbólica-cultural do território, Haesbaert e Limonad, afirmam que, “o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico” (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 42).

O autor aponta que o território é a expressão do poder e “diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2007, p. 20-21).

Nos modos de apropriação dos territórios pelos sujeitos encontram-se imbricadas territorialidades. A territorialidade “está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas se organizam no espaço e como dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2014, p. 59), sendo desse modo, compreendida com as ações dos sujeitos nos territórios em que estão inseridos. No caso dessa pesquisa, são os territórios da cultura e identidade surda, das práticas de letramento e numeramento e o movimento de transterritorialidade.

Ao refletirmos sobre a constituição de territórios/territorialidades de comunidades surdas e pessoas surdas, identificamos novamente a Libras, expressão maior de sua cultura, seu modo de interpretar o mundo e de se sentir parte integrante da sociedade. Ao se apropriar da língua de sinais para compreender o mundo, os sujeitos surdos expressam territorialidades, como se pode conferir nas enunciações que abrem esta dissertação e na figura 03 que abre este capítulo.

Cabe refletir, ainda, que a territorialidade não é única e sim múltipla, pois cada sujeito possui sua própria maneira de compreender o território em função do contexto cultural e da carga simbólica que cada um imprime em sua relação com e no território. Assim, encontramos uma multiplicidade ditada pelas significações, dinâmicas sociais, e escalares “da justaposição ou convivência, lado a lado, de tipos territoriais distintos (...)

correspondendo à existência de ‘múltiplos territórios’ ou ‘múltiplas territorialidades’” (HAESBAERT, 2016, p. 341-342).

Encontramos em nosso material de análise essa múltipla territorialidade. O sujeito surdo vive na comunidade surda e na comunidade ouvinte, tem acesso a territórios virtuais, e se apropria desses territórios por meios dos artefatos culturais constitutivos da cultura. A língua de sinais, como temos argumentado, é um demarcador territorial na conformação da comunidade surda e no encontro com a comunidade ouvinte, o que pode nos remeter a uma mutualidade cultural e a multiterritorialidade, como inicialmente suspeitávamos no contato analítico com o material empírico produzido.

Entretanto, ao aprofundarmos os estudos sobre território, encontramos debates em torno da “transterritorialidade”. A transterritorialidade é muito mais que multiterritorialidade, visto que além das territorialidades (que podem ser múltiplas) e indicam sentimento de pertença aos territórios, também implica no transitar dos sujeitos entre territórios em situações de tensionamentos e conflitos. Autores como Goettert e Mondardo (2009) trazem a transterritorialidade como sendo

(...) disputas, tensões, conflitos, mediações e negociações entre territorialidades; a ideia se aproxima da de ‘transculturações’, podendo ser aquelas a expressão territorial destas, configurando-se em uma espécie de ‘transmigração’ cultural e de poder na relação entre territorialidades divergentes. Pessoas, grupos, classes e instituições *transitam* entre territorialidades como trânsito entre *sentidos* de viver, muitas vezes opostos e em contradição, ao mesmo tempo que transpassam e são transpassados por territorialidades, podendo, inclusive, potencializar e produzir entrecruzamentos e/ou superposições através da ‘mistura’ (oriunda do próprio choque), com a produção de territorialidades cada vez mais híbridas. (GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 117 – aspas e grifo do original)

Para Haesbaert e Mondardo (2010), a transterritorialidade vai além do trânsito entre múltiplos territórios. Haesbaert, ao refletir sobre as vidas que se conformam, ou são conformadas a viver nos limites nos territórios, explicita conceitualmente territorialidade tomando como referência publicações conjuntas com Marcos Mondardo. Para eles, transterritorialidade

Trata-se ao mesmo tempo de definir e de transgredir fronteiras, táticas que visam contornar limites ou, mais simplesmente, ‘viver no limite’, já que, para muitos grupos subalternos, a ‘vida no limite’ (entre o legal e o ilegal, a ordem e a desordem – sem que haja relação obrigatória

entre esses binômios) é sua condição de sobrevivência. (HAESBAERT, 2010, p. 15, aspas do original)

Assim, ao refletirmos sobre o trânsito entre territórios de sujeitos surdos, que vivem numa sociedade majoritariamente ouvinte, argumentamos no decorrer deste relato, que práticas de numeramento desses sujeitos estão impregnadas de tensionamentos, disputas, confrontações, no que tange às diferenças linguísticas dos surdos e dos ouvintes, e da cultura e identidade surda. Assim, os sujeitos veem-se impelidos a viver no limite, nas “fronteiras”, como aponta Haesbaert (2014), como um modo de contornamento de suas diferenças culturais.

Portanto, é nesse sentido que buscamos refletir sobre as configurações de práticas de numeramento dos sujeitos surdos, ao tomarmos a língua de sinais como um demarcador territorial da comunidade surda.

**CAPÍTULO 2 ENTRE TERRITÓRIOS: DAS MUITAS MÃOS QUE
PRODUZIRAM O MATERIAL EMPÍRICO DESTE ESTUDO**

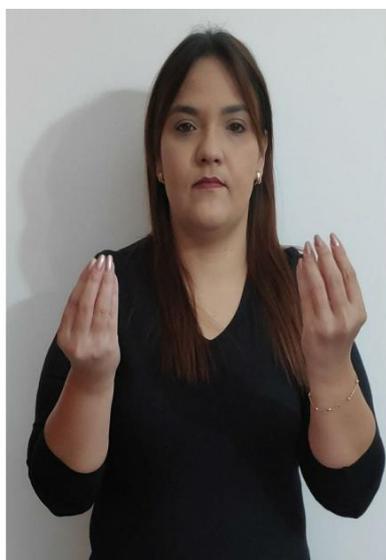




Figura 04 – Fotografia - título do capítulo em Libras
Fonte: dados da pesquisa de campo

Ao iniciar este capítulo que se propõe a apresentar os processos metodológicos escolhidos para esta pesquisa e que propiciaram a produção dos dados, optamos por recorrer, para além do título, aos sinais com os quais eu relataria em Libras o propósito desta escrita à comunidade surda. Ao sinalizar o título, reforçamos a relevância da língua de sinais para o exercício metodológico ao qual nos empenhamos. Sem essa língua não seria possível a produção dos dados, a transcrição e a análise, pois convencida da cultura e da identidade surda da língua de sinais como demarcadores territoriais, e como tradutora e intérprete na condição de mestrandas que entra naquele território para a produção do material empírico, não me permitiria “exercer a pretensa superioridade do colonizador que assujeita o outro surdo ao seu modo de se conformar à língua portuguesa” (FERNANDES, 2018, p. 10).

2.1 DAS MÃOS DA PESQUISADORA



Figura 05 – Fotografia – Meu sinal em Libras
Fonte: dados da pesquisa de campo

Oi. Esta sou eu: E-D-M-A-R-A. Muito prazer! E este é o meu sinal: [configuração de mão em E apontado para o lado esquerdo da testa]. É dessa forma que sou conhecida na comunidade surda de Governador Valadares, da qual faço parte há mais de duas décadas. No meio dos surdos, todos os integrantes da comunidade possuem um sinal que equivale a seu nome pessoal sinalizado.

Como já ressaltado, o sinal é parte da cultura e identidade surda e quando um indivíduo, seja ele surdo ou ouvinte, recebe um sinal próprio na comunidade sinalizante, equivale a ganhar uma identidade perante àquela comunidade (HEREDIA, 2007). Ou seja, a partir do momento que você recebe um sinal, um ‘batismo’ acontece, e então todos os membros daquela comunidade o reconhecerão por seu sinal próprio. Pode-se dizer, pois, que o sinal é o reconhecimento desse sujeito como um membro daquela comunidade. O sinal, nesse sentido, é a marca identitária que indica possibilidades de um sujeito não surdo pertencer àquele território.

Os sinais próprios, de modo geral, referem-se às características físicas do seu recebedor. Podem, também, fazer alusão à sua profissão, ao uso constante de algum objeto, a alguns trejeitos do sujeito, ao seu nome e demais características que ultrapassam somente o aspecto físico. Heredia (2007) afirma que “o sinal confere um status linguístico

e um sentimento de pertencimento à comunidade surda” (p. 8) indicando que, a partir do momento de seu batismo, o sujeito receptor está integrado à comunidade surda. Assim sendo, ao receber, naquele momento, o meu sinal no meio da comunidade surda, passei a integrá-la, entrando efetivamente naquele território, tornando-me, no dizer de Elias (2000), um “estabelecido” e não mais um sujeito à parte, ou um “outsider”, que não possui características que possam torná-lo membro da comunidade.

Apresentar-me por meio do sinal a mim conferido por essa comunidade linguística é retomar o fio da história, lembrando a minha trajetória com os surdos de Governador Valadares. É também pensar no processo de fundação da Asugov; nossas histórias se confundem e se fundem durante mais de duas décadas.

Comecei meu trabalho social com os surdos em meados de 1996, no auge da minha adolescência, e nesse mesmo período, a Associação de Surdos de Governador Valadares – Asugov engatinhava, pois só tinha seis anos de fundação.

Na caminhada surda, éramos duas partes que estavam aprendendo a complexidade do mundo surdo. Uma parte era ouvinte e a outra, majoritariamente constituída por pessoas surdas, com todas as singularidades, construindo um território de pessoas surdas e suas territorialidades constitutivas.

Em toda minha trajetória acadêmica e pessoal os sujeitos surdos sempre estiveram presentes de alguma forma. Na primeira graduação, que ocorreu no período de 1999 a 2002, a comunidade surda se instalou na minha inquietação de acadêmica que estava se licenciando em Matemática. Nos meus estágios obrigatórios, optei por uma turma do 6º ano, com 04 surdos incluídos; era um momento de confronto entre a teoria até então aprendida na Academia e a práxis inerente ao ambiente escolar.

Assim sendo, inquietava-me compreender como os sujeitos surdos, muitos deles eu já conhecia do meu contato direto na Asugov, eram tratados na escola, principalmente nas aulas de matemática, e como seu processo de aprendizagem, permeado pela linguagem de sinais – maneira como a língua de sinais era conhecida nesse período – se constituía, tendo como mediador um docente que desconhecia o modo peculiar do surdo pensar e entender o mundo. Recordo-me que, ao chegar àquela sala de aula, a professora sinalizou para que não me sentasse na fileira dos surdos, porque, segundo ela, eles não poderiam “agregar ao meu conhecimento”. Essa afirmativa da professora ecoa as preocupações de Strobel (2018) que alerta para o fato de que “as pessoas não conhecem e não sabem como é o mundo dos surdos e fazem suposições acerca do povo surdo” (p. 25). Além disso, por essa afirmativa, toma-se o surdo como “um ser em falta”, que não

possui conhecimentos de matemática, concepção desconstruída por outros estudos que reconhecem a constituição de saberes matemáticos pelos surdos (VIANA; BARRETO, 2014; MOREIRA, 2015; LEMOS; DÖRR, 2016), e é mediada “ por duas línguas em contato: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa” (COUTINHO; CARVALHO, 2016, p.33).

Esse contato entre a acadêmica de Matemática, participante da comunidade surda da cidade e os surdos, sujeitos incluídos no ambiente escolar em salas regulares de ensino, angustiou-me, pois, mesmo sem considerar o conhecimento que adquiri no decorrer dos anos, constatei que aqueles alunos não eram tratados de maneira a dar-lhes autonomia na condução dos seus processos de aprendizagem, e nem a garantia de usufruírem seus direitos. Sentia que uma lacuna ainda precisava ser preenchida e fazia-se necessário continuar a busca em novos lugares e novos campos de saber.

Essa inquietação me acompanhou, tanto no decorrer da minha formação acadêmica quanto depois de formada, pois a primeira pós-graduação *lato sensu* que cursei em Matemática, em 2003, levou-me a produzir um trabalho de conclusão de curso com o tema “A Matemática e o Deficiente Auditivo”. Nesse trabalho, busquei por meio de estudos científicos e relatos de pesquisadores, identificar a relação entre os campos de saber – Matemática, que hoje consigo vislumbrar por meio da Educação Matemática, e do sujeito surdo, que tem seu aporte teórico nos Estudos Surdos, na perspectiva da Cultura e Identidade Surda e na Língua Brasileira de Sinais. Tendo desenvolvido somente um trabalho de cunho científico dentro dessa temática, sentia que precisava de um maior aprofundamento.

Por isso, busquei em uma nova especialização *lato sensu*, agora no âmbito da Gestão Educacional, identificar como outros profissionais da comunidade escolar se esforçavam em proporcionar aos educandos surdos condições de aprenderem como os demais alunos, tendo assim seus direitos educacionais atendidos e assegurados. Nesse sentido, por já estar imersa no mundo surdo e ter minha prática profissional estabelecida no campo da Educação, propus-me a entender, por meio do trabalho de conclusão de curso, sobre o papel do Supervisor Educacional no processo acadêmico dos sujeitos surdos incluídos nas escolas regulares. Mesmo em meio a pesquisas e leituras, ainda não conseguia atenuar minha angústia de aprender e, de certa maneira, contribuir com a comunidade surda da qual eu também fazia parte.

Minha busca não parou nos estudos voltados para a Gestão Educacional. Entendendo ser primordial um aprofundamento no campo da surdez, dediquei-me a outra

especialização, agora em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Libras. E nesse curso, o trabalho de conclusão teve como tema “A inclusão do aluno surdo no contexto escolar de ensino regular”.

Toda minha trajetória acadêmica até o momento, evidencia o entrelaçamento dos campos da Educação e da Educação de Surdos. Nesse sentido, não poderia me abster, na Pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado, de continuar minha caminhada profissional e formativa, buscando aprofundar-me nesses campos. Essa oportunidade me foi dada ao ingressar no Programa de Mestrado Interdisciplinar da Universidade Vale do Rio Doce – casa que regresso após 16 anos da conclusão da graduação. O mestrado me desafiava a agregar à minha formação conhecimentos de outro campo: a Geografia.

Paralelo à formação acadêmica, meu contato com os sujeitos surdos se estreitava por meio de trabalhos sociais e de cunho religioso, como intérprete tradutora da Língua Brasileira de Sinais, e nas visitas realizadas à Asugov. Assim, crescíamos juntas – eu, a pesquisadora e a Associação de Surdos de Governador Valadares, campo desta pesquisa.

Ao entrar no território da Asugov como pesquisadora, sendo parte integrante da comunidade surda, reflito sobre o meu processo e aproprio-me das reflexões de Sá (2010) quando aponta que,

Em um trabalho como este, o instrumento principal é a pesquisadora [...]. Sendo eu mesma o instrumento, tive que pensar nas influências que meu trabalho sofre; tive que admiti-las e explicitá-las, pois na verdade, um trabalho como este é quase uma autobiografia, pois o fio condutor é o ponto de vista do pesquisador. (SÁ, 2010, p. 148)

Dessa forma, esta pesquisadora se constrói e se desconstrói, ao se ver confrontada com a necessidade de se descolar de um campo de conhecimento disciplinar referente à sua primeira formação, “Matemática”, marcado por uma racionalidade de matriz cartesiana, que se torna cerceadora do movimento interdisciplinar, conforme apontam diferentes autores que tematizam a interdisciplinaridade nas pesquisas (PHILIPPI JR.; SILVA NETO, 2019), e que se fazia necessário para realização deste estudo. A necessidade desse deslocamento e seus desafios me marcaram durante todo o processo de pesquisa – da proposição do problema às escolhas metodológicas, à produção dos dados e à própria escrita deste texto – o que era motivo de reflexões constantes nas conversas com a orientadora, e de desconfianças sobre estarmos, orientanda e orientadora, aprisionadas ao modo de pensar dessa matemática, de matriz cartesiana, que marca fortemente o ensino de matemática e o que, de modo geral, se compreende por matemática

em um sociedade que se utiliza da razão cartesiana como parâmetro das práticas sociais (SOUZA; FONSECA, 2010).

Eram, pois, necessários deslocamentos no processo de pesquisa. Fazia-se também imperativo a necessidade de me territorializar em um novo campo de saber, a Geografia, e com esse campo operar em uma pesquisa, em um movimento interdisciplinar.

Busquei, portanto, no campo da Geografia, um aparato teórico para compreender as relações entre matemática e o sujeito surdo. Caminhava “entre territórios”. A pesquisadora transita em campos de conhecimentos diversos e escolhe nesses campos aportes teóricos: dos Estudos Surdos, da Educação Matemática, mais especificamente nos estudos sobre Numeramento e da Geografia Cultural.

2.2 DAS MÃOS DA ASUGOV E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO



Figura 06 – Fotografia sinal da Asugov
Fonte: dados da pesquisa de campo

O sinal acima é a representação em Libras da Associação de Surdos de Governador Valadares. Muito mais do que um sinal que apresenta um local de encontro dos surdos, ele marca um território constituído pela interação dos sujeitos, no qual a Libras, como um artefato cultural, favorece a reafirmação e consolidação da cultura e identidade surda (STROBEL, 2018).

Podemos compreendê-lo, também como um território normado (RAFFESTIN, 1993), visto que possui um estatuto próprio, regulador dos modos de funcionamento da Associação, que estabelece uma hierarquia a ser respeitada, e se propõe a regular a ação dos sujeitos nesse território, e da própria Associação em confronto com aparatos reguladores da vida social dos surdos em diferentes campos da vida social (saúde, educação, econômico, religioso etc.)

Nesta seção, apresentamos os sujeitos participantes do estudo e alguns recortes da história da Asugov, acessados com a diretoria a partir de documentos da Associação, para situar o campo de pesquisa.

A Asugov, conforme expresso no seu Estatuto, foi fundada em meados dos anos de 1990 por um grupo de surdos que, na época, sentiu a necessidade de ter um local onde pudesse se encontrar, com vistas a promover a socialização entre os surdos da cidade e demais pessoas que se simpatizassem com a causa dos surdos (ASUGOV, 2016). Atualmente, a Asugov está situada na rua Paranaíba, 190, no bairro Ilha dos Araújos e é reconhecida como uma comunidade surda: “a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2018, p. 38).

Assim, participam dessa comunidade, na condição de associados da Asugov¹⁸ ou não associados, sujeitos surdos, familiares e amigos dos surdos, além de intérpretes tradutores da Língua de Sinais e demais pessoas que se interessam pela comunidade surda. Participam, também, outros que buscam aprender e aprimorar a fluência na Língua de Sinais, como pesquisadores dos mais diversos campos de saberes (Educação, Saúde, etc.), além de profissionais de diversas áreas, como Saúde, Educação, Serviço Social, dentre outros.

Como a maioria das associações de surdos do Brasil, a Asugov tem por objetivo ampliar os debates acerca da Educação e da inclusão dos surdos, visando oportunidades de inserção social dos sujeitos surdos (ASUGOV, 2016).

¹⁸ São considerados associados da Asugov, de acordo com os artigos 5º e 6º do estatuto da Associação, pessoas maiores de 18 anos de idade, que se enquadrem nas seguintes categorias: I) Associados fundadores – aqueles que tenham participado da fundação da Associação; II) Associados contribuintes – aqueles que em qualquer tempo se associam e que por essa razão contribuem mensalmente; III – Honorários ou beneméritos – personalidades que, de forma relevante, tenham colaborado ou venham a colaborar com a ASUGOV, aqueles que se destacam pelo seu trabalho em benefício das pessoas surdas e tenham suas indicações aprovados pela Assembleia Geral, e aqueles que contribuem com donativos e doações. (ASUGOV, 2016, p. 2)

Na sede da Asugov, são desenvolvidas palestras realizadas por profissionais das mais diferentes áreas, como professores, psicólogos, médicos, advogados, assistentes sociais, dentre outros, tendo sempre a presença de intérpretes de Libras, com vistas à promoção de uma comunicação efetiva entre surdos e ouvintes (ASUGOV, 2016).

Além dos eventos de cunho profissional e educacional, também são promovidas festividades juninas, natalinas e eventos esportivos em modalidades diversas, como futsal, voleibol e handebol com surdos de associações de cidades vizinhas e até de outros estados. Foi possível acompanhar ao longo da minha trajetória junto a esse grupo, o 6º Congresso de Educação Bilíngue para os Surdos de Governador Valadares, organizado pela Asugov, que aconteceu no dia 30 de novembro de 2019, com a participação de várias cidades do Estado de Minas Gerais e palestrantes de outros estados do Brasil, dando uma importante contribuição para a promoção da cultura surda.

No espaço da Associação, além das festas, os surdos vivem a cultura surda e se organizam politicamente pela defesa dos seus direitos, pelo reconhecimento da sua cultura e pela garantia da cidadania dos surdos. Aliam-se, assim, à pauta de luta dos surdos no Brasil, tendo em sua defesa, “ativistas, não raro, em posições de poder na Feneis, falando de maneira legítima em nome da comunidade surda brasileira” (ASSIS SILVA, 2012, p. 29).

O modo de propagação da cultura surda se dá por meio de cursos básicos de Libras, cujos professores são os próprios surdos (instrutores), com certificação emitida por órgãos responsáveis, como a Feneis¹⁹ que autoriza a ministração de cursos de Libras por essas instituições, além da organização dos congressos citados anteriormente e outras atividades na comunidade.

Strobel (2018, p. 32) corrobora esse entendimento sobre as funções de uma associação de surdos na transmissão de valores e sentimentos de pertença, ao afirmar que, “a cultura surda exprime valores e crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através de associações de surdos”. A autora destaca a importância da associação de surdos na vida dos sujeitos surdos e de todos aqueles que compõem a comunidade surda.

Nesse ponto, recordo da minha entrada na Asugov, em 1996, por intermédio de um curso básico de Libras, ministrado, à época, por professores de uma outra cidade da

¹⁹ Sítio eletrônico da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis <<https://feneis.org.br/sp>> Acesso em: 20 fev. 2020

região, na instituição religiosa da qual fazia parte. O curso objetivava a formação de intérpretes de Libras para a evangelização dos surdos. A surdez, segundo aponta Assis Silva (2012, p. 102), era “uma particularidade étnico-linguística”, expressa pela sua língua específica, a Libras, e por uma cultura surda presente na modalidade espaço-visual dessa mesma língua. Este foi meu primeiro contato com a comunidade surda de Governador Valadares, bem como com sujeitos surdos que anteriormente eram invisíveis para mim.

Vale destacar que entre os anos de 2003 e 2004, os surdos começaram a ser incluídos nas escolas regulares, tendo a garantia da presença de um tradutor intérprete de Libras – direito assegurado pelas legislações já citadas no capítulo anterior (BRASIL, 2002; 2005).

Essa conquista da comunidade surda nacional, que repercutiu na Asugov, retirava os surdos de uma periferia social, pois dava-lhes a garantia de usufruir todos os direitos legais que sua língua – antes vista como mímica e gestos aleatórios – obteve ao adquirir o status linguístico.

Por ser pertencente a essa comunidade que frequentei durante anos, agora na condição de pesquisadora, me vi imbuída de sentimentos de pertencimento ao grupo e de uma grande responsabilidade, uma vez que, por meio deste estudo, tornaria visível para a sociedade esse pequeno grupo do qual me sinto integrante e ligada afetivamente.

2.3 DAS MÃOS QUE PRODUZIRAM OS DADOS

Na construção do projeto de pesquisa submetido à banca examinadora para qualificação, estabelecemos que os sujeitos participantes do estudo seriam jovens e adultos surdos, maiores de 18 anos, frequentadores da Asugov, que estivessem em processo de escolarização na Educação Básica, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Mas, ao adentrarmos o campo como pesquisadora, deparamo-nos com uma situação que inviabilizava essa escolha. Os sujeitos anteriormente citados, que supúnhamos estarem em processo de escolarização e fossem frequentadores da referida Associação, não eram frequentes ou haviam deixado a escola, embora constassem de uma relação prévia com nome e escolaridade dos associados, consultada para a elaboração do projeto e disponibilizada pela diretoria da Associação.

Constatou-se, pois, o fato de que mesmo com trajetórias escolares interrompidas no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, os surdos não se encontravam nas salas de

aula, e reafirmavam-se os processos de exclusão escolar a que são submetidos (PERLIN, 2003; MACHADO, 2006; STROBEL, 2008). A ausência de intérpretes de Libras nas escolas foi denunciada pelos participantes deste estudo e apontada como causa de percalços e dificuldades na escola, do abandono ou do cerceamento do acesso ao Ensino Superior.

Optou-se, então, pela participação na pesquisa de surdos com diferentes níveis de escolaridade, em oficinas realizadas pela pesquisadora e em entrevistas com surdos²⁰, cujas trajetórias escolares foram interrompidas na Educação Básica.

Os dados deste estudo foram produzidos pelas mãos desta pesquisadora, em diálogo constante com a orientadora; pelas mãos de 28 sujeitos surdos que participaram de oficinas coordenadas por mim, com diferentes níveis de escolaridade (13 do Ensino Fundamental, 11 do Ensino Médio, 4 concluintes do Ensino Superior); por uma comunidade ouvinte que se colocava como expectadora do que ali acontecia, e que contribuiu com alguns comparecimentos no processo de análise.

A tabela abaixo apresenta os surdos participantes²¹ de cada oficina e a escolaridade:

²⁰ A proposta das oficinas, os critérios para a seleção dos entrevistados e o roteiro da entrevista serão apresentados na próxima seção deste capítulo. Os surdos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, autorizando o uso de suas imagens e do material produzido.

²¹ Os nomes dos sujeitos foram substituídos por nomes-referência, visando preservar a identidade dos participantes.

Participantes das oficinas	Nível de escolaridade	Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3
Alan	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Alex	Ensino fundamental incompleto	X	X	-
Alice	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Ana	Ensino médio completo	X	-	-
Artur	Ensino médio completo	X	X	X
Brenda	Ensino médio completo	X	-	-
Carla	Ensino médio completo	-	X	X
Clara	Ensino superior completo	X	X	X
Cleiton	Ensino médio incompleto	X	-	-
Daniela	Ensino fundamental incompleto	X	X	X
Davi	Ensino superior completo	-	X	-
Fernanda	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Jean	Ensino fundamental incompleto	-	X	-
João	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Joaquim	Ensino fundamental incompleto	-	X	-
Jorge	Ensino fundamental incompleto	-	X	-
José	Ensino médio completo	-	X	-
Josué	Ensino fundamental incompleto	-	-	X
Juan	Ensino médio completo	-	X	-
Júlio	Ensino médio incompleto	-	X	-
Lucas	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Maria	Ensino superior completo	X	-	X
Neide	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Paulo	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Paulo	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Pedro	Ensino médio completo	X	-	-
Peter	Ensino médio incompleto	X	-	-
Peter	Ensino médio incompleto	-	-	X
Poliana	Ensino fundamental incompleto	X	-	-
Yan	Ensino fundamental incompleto	-	-	X
Yuri	Ensino superior completo	X	-	-

Tabela 01 – Sujeitos surdos participantes da pesquisa

Fonte: dados da pesquisa de campo

Além dos participantes das oficinas, foi possível conhecer um pouco mais, por meio de entrevistas, 06 sujeitos surdos que serão apresentados a seguir. Para a apresentação desses sujeitos, recortamos das entrevistas o modo como eles se apresentaram, após solicitação desta pesquisadora. Os nomes dos surdos e seus sinais foram substituídos, com o intuito de manter o sigilo da pesquisa. Entretanto, para atribuir os sinais, buscamos preservar a lógica que organiza a atribuição de sinais na comunidade surda.

ABEL:

“Meu nome é A-B-E-L e meu sinal é esse: [Mão em A no meio da testa abre em L]. Eu ter 31 anos de idade²². Minha família só ter eu de surdo. Minha surdez é profunda, eu não ouvir nada, nada, eu deficiente. Eu ouvir nada, eu tudo visual”. É desta maneira que Abel se apresenta a mim, utilizando-se da Libras para a nossa comunicação.

Abel tem 31 anos, é solteiro, mora com os pais e atualmente está desempregado. Ele afirma ter concluído o 1º ano do Ensino Médio no final de 2019, numa instituição de ensino estadual na modalidade de supletivo. Segundo informações dadas, ele se considera surdo profundo, ou seja, não consegue discriminar nenhum tipo de som nos dois ouvidos. Abel afirma querer concluir o Ensino Médio e fazer um curso superior.

ANA:

“Meu nome é A-N-A. Meu sinal é esse: [Configuração de mão em A, bate no canto da boca]. Eu tenho 24 anos de idade. Família meu, eu sou única surda. Família sou eu, mamãe e irmão. Minha surdez é profunda, eu nasci prematura, por isso eu sou surda. Eu fui crescendo e não ouvia nada do ouvido esquerdo, mas ouvido direito eu ouvia só um pouquinho. Do ouvido esquerdo 100% surda, do ouvido direito eu ouvir barulho de moto, ônibus quando tá perto, barulho bem alto, pessoa grita eu pode ouvir pouquinho, mas se for palavras eu não consigo, posso fazer leitura labial, mas se pessoa atrás de mim fala, eu não ouvir nada. Eu falo surdez é profundo porque não ouço muitas coisas, só muito alto. Eu não trabalho, sou aposentada.”

É dessa forma que Ana se apresenta. Ela é solteira, mora com a mãe e o irmão e está desempregada. Apresenta-se como surda profunda; do ouvido esquerdo não ouve nada, sendo 100% surda. Atribui sua surdez ao fato de ter nascido prematura. É a única surda da família.

Ana foi uma exceção como participante na entrevista, pois já havia concluído o Ensino Médio. Ela desejou participar da entrevista, por isso foi incluída. Apesar de muito

²² Fizemos a tradução literal da Libras para a Língua Portuguesa, por isso a ausência de artigos, conectivos nas frases, conjugação verbal, concordância verbal e nominal, conforme será esclarecido mais adiante neste capítulo.

nova, ela se aposentou por problemas de coluna, nada ligado ao fato de ser surda. Ela afirma sonhar em fazer um curso superior, Farmácia ou Administração, mas não ter condições de arcar com as despesas do curso.

ALEX:

“Meu nome é A-L-E-X, meu sinal é esse: [mão em A, bate no canto da testa]. Porque meu pele é preto. Eu tenho 32 anos. Eu já nasci surdo. Tem irmão gêmeo, dois homens, nasceu surdo, mas meu irmão gêmeo surdo morreu já, tinha 8 anos. Minha família ter só eu e minha mulher surda. Eu ter quatro irmãos, uma é mulher, três homens, e todos são ouvintes. Eu querer voltar estudar futuro, mas muito difícil precisar trabalhar, eu não ter tempo agora. Agora precisa trabalha ajudar filhos estudar. Eu auxiliar de produção fábrica de baterias.”

Assim começa minha conversa com Alex. Ele afirma ser surdo profundo e já ter nascido assim. Não ouve praticamente nada, somente ruídos muito altos. É casado com uma surda, Alice, e tem um casal de filhos que são ouvintes. Era gêmeo, mas seu irmão também surdo faleceu.

Alex estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental (antiga 3ª série) e sonha em continuar seus estudos, mas não agora, já que precisa trabalhar para manter a família e cuidar dos filhos pequenos.

ALICE:

“Meu nome é A-L-I-C-E, e esse é meu sinal: [Mão em A bate na lateral do pescoço]. Eu não saber o significado sinal, foi uma surda dos Testemunhas de Jeová que me deu. Ela perguntou eu ter sinal, eu disse não e ela me deu esse sinal. Eu ter 25 anos, dia 5 de janeiro eu fazer 26 anos. Meu ouvido direito, eu ouvir pouco, mas ouvido esquerdo profundo, ouvir nada. Quando criança, eu não fala muito e ouvi um pouco mais, eu usar aparelho auditivo. Eu crescer e conseguir falar mais mas não ouvi muito mais ouvido direito, e ouvido doer muito muito. Eu não consegue entende nada que pessoas fala, e não ter comunicação, não existir. Depois com anos voltou um pouquinho: eu ouvir barulho, batida, apito, carrinho, mas outro ouvido não ouve nada. Eu fala um pouco, mas não entende nada pessoas fala. Minha família 1 é meu esposo e filhos dois: um

menino, uma menina, filhos ouvintes dois. Eu surda e meu esposo surdo. Eu parei de estudar na 8ª série. Eu trabalho Big Mais, eu gosto muito. Eu ajudo arrumar as coisas, ajudo limpeza.”

É dessa maneira que Alice, uma surda muito expansiva, se apresenta durante a entrevista. Ela tem 26 anos e é mãe de duas crianças – um menino de 03 anos e 10 meses e uma menina de 01 ano e 04 meses, frutos do seu casamento com Alex, que também é surdo. Alice diz gostar muito de estudar, mas parou no 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 8ª série). Afirma querer continuar seus estudos quando seus filhos estiverem maiores. Trabalha como empacotadora e auxiliar de serviços em um supermercado da cidade.

ALAN:

“Meu nome é A-L-A-N. Meu sinal é esse: [mão em A bate no canto do olho esquerdo] porque quando jovem ir praia e meu cabelo cair frente olho sempre, eu tira, mas cabelo cair. Então ficar esse sinal. Eu crescer, mas sinal continua mesmo, não muda. Eu gostar do sinal. Eu ter 32 anos hoje. Eu surdo profundo, já nascer surdo. Quando criança, mamãe bate palma, chama, eu não ouve nada. Já surdo. Nasceu surdo bilateral. Não sabia oralização, não sabia falar. Família minha não ter outro surdo, só eu mesmo. Eu ter 4 irmãos, mas só eu mesmo ser surdo. Eu parou estudar 7ª série. Eu trabalho estoque, confere prateleiras, repor produtos supermercado.”

Alan foi um dos surdos escolhidos para a nossa pesquisa. Ele tinha 32 anos e também se considera surdo profundo, afirmando que já nasceu surdo. Apresenta sua surdez como sendo bilateral. Segundo ele, não há outros casos de pessoas surdas na sua família. É solteiro, mas atualmente namora uma garota ouvinte. É estoquista e repositor em uma rede de supermercados da cidade. Afirma ter parado os estudos no 8º ano do Ensino Fundamental (antiga 7ª série) e não deixou claro se pretende continuar os estudos.

ALINE:

“Meu nome é A-L-I-N-E, e meu sinal é esse: [mão em A no canto da boca, abre em L]. Eu ter 36 anos. Antes eu ter outro sinal, mas ter surda sinal igual meu, então eu muda sinal usa agora, porque ter pinta no queixo. Eu não sei como é minha surdez, eu nascer acho que ouvir, mas depois deixar de ouvir, minha mãe nunca explicar pra mim.

Do ouvido esquerdo eu ouvir nada, mas do ouvido direito eu ouvir só um pouquinho. Minha família só eu surda, não ter outro surdo, mas eu casada 20 anos com um surdo. Minhas duas filhas são ouvintes. Eu nascer nos Estados Unidos e depois vir aqui Brasil. Eu estudei até 8ª série e parou porque ficou grávida dela, minha filha mais velha. Mas agora eu não querer mais voltar estudar. Hoje eu não trabalho, eu desempregada. Eu sou aposentada.”

Aline tem 36 anos, é casada com um surdo, tem duas filhas adolescentes – 1 menina de 17 anos e outra de 11 anos que são ouvintes. Afirma desconhecer seu grau de surdez, mas identifica-se como surda profunda. Segundo ela, não há outros casos de pessoas surdas na família, com exceção do seu esposo.

Aline nasceu nos Estados Unidos da América e veio para o Brasil aos 5 anos de idade, morar com a sua avó materna. Ela diz ter estudado até o 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 8ª série), e atualmente não pensa em voltar a estudar. É aposentada e dona de casa.

Essas são as mãos que contribuíram para esta pesquisa que se pautou na *observação participante*, com a inserção da pesquisadora diretamente no campo a ser pesquisado. Segundo Flick (2013), considera-se uma pesquisa de observação participante, “uma forma de coleta de dados contrastante proporcionada pela observação participante, onde a distância do pesquisador da situação observada é reduzida” (FLICK, 2013, p. 122), visto que a presença da pesquisadora no campo de pesquisa torna-se um instrumento de coleta de dados.

Nessa direção, a pesquisadora pode “observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também de influenciar o que é observado graças a sua participação” (FLICK, 2004, p. 152). A participação nas atividades realizadas no campo de pesquisa resultou em maior interação com a comunidade surda, pelo fato de a pesquisadora ser fluente em Libras.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, participei de 20 reuniões que ocorreram na Asugov, no período de setembro a dezembro de 2019, sempre às sextas-feiras. Os objetivos das *observações* registradas em um diário de campo, nesse período, foram: o comparecimento de situações matemáticas e o envolvimento dos sujeitos nessas situações; os modos de mobilização da Língua de Sinais e/ou Língua Portuguesa no cotidiano da Associação e nas situações matemáticas; as conformações territoriais advindas das relações constituídas na Associação nos modos de organização, na vivência da cultura surda e nos traços culturais da identidade surda.

Para ampliar as possibilidades de observação, foram realizadas também *oficinas*. A opção pela realização de oficinas teve como propósito promover eventos de numeramento em que o texto escrito fosse parte da interação entre os participantes (HEATH, 1982) e, então, buscaríamos identificar as mobilizações e/ou confrontações entre o uso da Língua Portuguesa e da Libras.

Na proposição e realização das oficinas, estivemos, orientadora e orientanda, atentas aos modos de se considerar os sujeitos da EJA na acepção freireana, como sujeitos de direitos, de saberes, de cultura. Na condução das oficinas busquei assumir uma postura de pesquisadora, que tentou se desvencilhar das atribuições de professora de matemática, atenta não à padronização do texto escrito, buscando incentivar “ a apresentação de registros mais personalizados, enfim, [conferir] a maior relevância (...) ao processo do que ao produto” (FONSECA, 2005 p. 79)

Foram realizadas três oficinas na sede da Asugov, sendo que as duas primeiras ocorreram nos dias 01 e 22 de novembro e a última, no dia 06 de dezembro.

A primeira oficina, aconteceu no dia 11 de novembro e foi nomeada como “Quem sou eu e a Matemática”, tendo como propósito apresentar formalmente a proposta da pesquisa aos sujeitos surdos e ouvintes presentes na Associação. Visávamos, também, estabelecer uma primeira conversa sobre “matemática” e provocar uma discussão inicial, a partir da qual seria possível identificar alguns posicionamentos dos sujeitos direcionados à sua relação com conhecimentos matemáticos e às práticas sociais nas quais esses conhecimentos compareciam, bem como definir os temas das oficinas, a partir de suas proposições. Também discutimos o modo de organização das oficinas (dia da semana, horário e tempo de duração).

Nessa primeira oficina²³, com duração aproximada de 1 hora e 20 minutos, havia 20 surdos e 10 ouvintes no local, e a princípio, me apresentei em Libras, como pesquisadora. Apontei minha formação acadêmica e o que eu pretendia com a pesquisa em desenvolvimento. Em minha apresentação, fui tradutora e intérprete de Libras, visto que precisei sinalizar para os surdos e traduzir para os ouvintes, concomitantemente. Minha orientadora me acompanhou nessa primeira oficina e também se apresentou. Atuei como intérprete dela e descobrimos que ela conhecia alguns surdos que estavam presentes, da época em que trabalhava como pedagoga na escola na qual eles haviam estudado. Esse reencontro favoreceu também a acolhida dela no grupo.

²³ No anexo 1, encontra-se o planejamento de cada oficina, com seus temas e objetivos.

Após esse primeiro momento, foi pedido aos surdos que se apresentassem e durante a apresentação falassem um pouco da sua experiência com a matemática. Dos 20 surdos presentes, 16 se apresentaram, falando nome, idade, sinal, profissão, sua experiência com a matemática, e os outros 04 surdos se mostraram tímidos e preferiram não se apresentar.

Durante as apresentações dos surdos, foram sugeridos alguns temas para as oficinas, como o orçamento doméstico, que acatamos e tornou-se o tema da segunda oficina. Além disso, alguns surdos pediram que fossem feitas algumas oficinas que ajudassem a sanar dúvidas daqueles que pretendiam fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que não foi possível, considerando o cronograma da pesquisa. Os ouvintes presentes não se manifestaram e permaneceram à parte, observando o desenrolar da conversa.

Na segunda oficina, que ocorreu no dia 22 de novembro, tendo como tema “Orçamento Doméstico”, estavam presentes na Asugov 12 surdos, sendo 03 mulheres e 09 homens, e mais 4 ouvintes. Curiosamente, participaram da oficina somente os homens; as mulheres não quiseram participar efetivamente, portando-se como observadoras e, em alguns momentos, duas delas faziam inferências quando eram solicitadas pelos surdos. Os 04 ouvintes presentes não participaram da oficina, e mantiveram-se à parte, somente observando.

Nessa oficina sugerida pelos próprios surdos, buscamos observar as relações com o orçamento doméstico – como lidavam com gastos, despesas, reservas, bem como o uso da Língua Portuguesa escrita (código escrito) em conjunto com a Libras e as inferências surgidas quando se tratava do uso de ideias e conceitos matemáticos.

Para a realização da oficina, os surdos se dividiram em dois grupos: 04 surdos e 05 surdos, respectivamente. A pesquisadora entregou a cada um deles uma planilha (anexo 2) que continha diversas informações referentes a Orçamento Doméstico como: salário bruto, salário líquido, despesas relativas à moradia, alimentação, transporte, saúde, em que os sujeitos deveriam colocar os valores planejados e os realizados.

Durante todo o tempo gasto para o preenchimento da planilha, a pesquisadora esteve junto aos grupos, fazendo algumas inferências quando a dificuldade estava na conectividade entre o código escrito da LP e a transposição para os sinais em Libras. A oficina teve a duração de 50 minutos e os surdos preencheram a planilha interagindo entre si, com a pesquisadora e com as três surdas que não estavam participando diretamente.

As discussões acerca dos gastos e das dificuldades encontradas no preenchimento da planilha na Língua Portuguesa escrita foram feitas no decorrer da oficina, e em encontro posterior que contou com a participação desta pesquisadora. Nesse encontro, os surdos presentes retomaram o assunto sobre orçamento doméstico para esclarecer dúvidas que surgiram após a conclusão da oficina. As discussões serviram de produção para o diário de campo.

A terceira e última oficina aconteceu no dia 6 de dezembro de 2019, com o tema “Desenhando a Asugov” e estavam presentes 08 surdos, sendo 04 homens e 04 mulheres, e mais dois ouvintes. A opção por essa oficina que se liga, no campo da Matemática a estudos de Geometria, e no campo da Geografia à exploração sobre pertencimentos territoriais. De modo geral, recomenda-se a professores que atentem para esse diálogo entre as duas disciplinas na proposição de atividades relacionadas à espacialização (BRASIL, MEC, 2002). A oficina foi motivada pela possibilidade de explorarmos as percepções espaciais dos sujeitos quando confrontadas com informações escritas, mas também, interessava-nos captar relações estabelecidas com a própria Associação como território da comunidade surda.

Para a realização da oficina, os sujeitos se dividiram em 03 grupos, compostos por 03 surdos cada. Foi entregue uma folha a cada sujeito e a pesquisadora pediu que eles desenhassem a Asugov da forma como eles viam a Associação, com a maior riqueza de detalhes possível. Além da folha, foram disponibilizados lápis preto, lápis de cor e materiais utilizados em desenho. Os ouvintes presentes participaram da oficina realizando seus desenhos.

Os sujeitos participantes se envolveram na oficina e desenharam. Alguns coloriram os seus desenhos. Alguns surdos fizeram desenhos mais detalhados, apresentando locais que consideravam relevantes, como a sala da presidência, a de troféus, a secretaria, a cantina, as salas de cursos, apresentado a parte interna e a fachada da Associação. Outros não se detiveram aos detalhes, apresentando somente a parte interna ou o próprio logotipo que está desenhado no muro. Essa oficina durou 40 minutos e alguns surdos relataram ter tido dificuldades na organização espacial do desenho, em transpor para o papel a Asugov.

Foram também realizadas *entrevistas semiestruturadas* em Libras, cujos participantes foram apresentados anteriormente. Para a seleção desses sujeitos, foram adotados os seguintes critérios: paridade de sexo, diferentes níveis de escolaridade (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), e sujeitos que durante o período de

observação trouxessem contribuições sobre a matemática e o uso de Libras e Língua Portuguesa, ou apresentassem questões sobre as práticas matemáticas que desejavam aprofundar nas entrevistas. Ana não pertencia ao critério relativo à escolaridade, mas durante o período de observação manifestou vontade de participar das entrevistas e seu desejo foi respeitado.

As entrevistas foram realizadas em Libras, individualmente, em locais previamente negociados com os sujeitos participantes, de modo a oferecer condições de privacidade e garantia do sigilo. Ana, Alice, Aline e Alex foram entrevistados em suas próprias residências. Abel foi entrevistado na casa da pesquisadora, conforme sugerido pelo próprio entrevistado. Alan foi entrevistado no seu local de trabalho, conforme solicitado por ele. Todas as entrevistas foram filmadas, visto que foram realizadas em Libras, fazendo-se necessário a análise dos vídeos para captação da Língua de Sinais, após anuência dos sujeitos. Foram posteriormente transcritas e analisadas. As filmagens das entrevistas serviram exclusivamente para fins de transcrição literal das respostas dos/as participantes, e foi considerada a fluência do sujeito em Libras e também na Língua Portuguesa, respeitadas as diferenças linguísticas de cada língua.

As entrevistas tiveram como fio condutor três blocos sintetizados abaixo e mais detalhados no Guia de entrevista (anexo 3):

- 1) O sujeito e a surdez – visando identificar a ocorrência da surdez no entrevistado, por meio de uma anamnese que mostre se existem outros casos de pessoas surdas na família, se é uma surdez congênita ou hereditária, dentre outros fatores imprescindíveis para a compreensão da presença do quadro clínico do sujeito, visto que existem diferenças significativas de compreender e entender o mundo pela pessoa surda, de acordo com o advento da surdez – congênita ou adquirida.
- 2) Trajetória escolar – buscando identificar fatores significativos na trajetória escolar do entrevistado, como processo de inclusão na escola regular, as principais dificuldades e facilidades enfrentadas durante os anos escolares, o processo de alfabetização em Língua Portuguesa, o uso da Língua de Sinais no ambiente escolar, relação com a matemática e a presença do intérprete de Libras.
- 3) O dia a dia do sujeito surdo – procurando encontrar por meio das perguntas, indícios que apontem a cultura e a identidade surda do entrevistado, sua vida

diária, as principais atividades realizadas no cotidiano, buscando captar eventos e práticas de numeramento.

As entrevistas duraram, em média, 30 minutos, e foi dado ao participante total liberdade para responder às questões com as quais se sentisse à vontade.

Durante todo o processo de produção dos dados – observação, oficinas e entrevistas, as interações entre a pesquisadora e os sujeitos participantes se deu por meio da Libras.

Todas as transcrições das oficinas e entrevistas foram feitas de forma fidedigna, e respeitando o modo como os sujeitos participantes operam a Libras, diferenciando-se, desse modo, da Língua Portuguesa na sua forma coloquial, observando-se diferenças no modo escrito da língua, no que tange à sua estruturação. Essa opção é o reconhecimento das diferenças linguísticas entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, que carregam em si, suas culturas, identidades e status linguístico. Essa opção adicionou uma dificuldade ao processo de transcrição, visto que era necessário voltar o vídeo mais vezes para que os sinais fossem bem observados, e assim pudessem trazer sentido à textualização das entrevistas, o que acarretou um dispêndio maior de tempo para que fosse realizada totalmente a transcrição. Coerentes com essa opção, as transcrições deste texto são literais, comparecendo da forma como foi emitido pelos sujeitos participantes, e desse modo, as frases e orações não foram completadas segundo o uso padrão do código escrito da Língua Portuguesa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, por meio das observações realizadas na Asugov, percebemos que os surdos agregaram ao seu dia a dia o aparelho celular, que é utilizado em inúmeras situações, como trocas de mensagens escritas, de vídeos, chamadas em vídeos. Nesse sentido, esse instrumento foi incorporado à pesquisa após a anuência da administradora do grupo e dos sujeitos participantes do estudo, como parte do material empírico, visto que a pesquisadora foi adicionada ao grupo de WhatsApp formado por sujeitos participantes da Asugov que envolve surdos e ouvintes.

Incorporamos, assim, ao material de análise, imagens postadas no grupo e buscamos interpretar o contexto discursivo no qual essas imagens compareciam, em respostas às questões colocadas no grupo pelos participantes, se eram postagens aleatórias ou se tinham por objetivo provocar reflexões acerca de assuntos debatidos pelos membros. Nosso interesse no grupo se circunscreve a compreender melhor essa comunidade surda, os eventos de numeramento evocados nas mensagens trocadas entre os membros do grupo, além da mobilização da Libras e da Língua Portuguesa na

modalidade escrita, e as conformações e tensionamentos territoriais presentes nas práticas de numeramento.

Para operar de modo analítico com o material empírico produzido, mobilizamos como conceitos orientadores: eventos e práticas de letramento e transterritorialidade.

No campo dos estudos de letramento, os conceitos de eventos e práticas de letramento são mobilizados de modo analítico por Barton & Hamilton (1998) no livro “Local Literacies”, no qual os autores se propõem a investigar os usos da leitura e da escrita em uma comunidade específica da Inglaterra, nos anos de 1990 e identificam nas práticas de letramento âmbito doméstico, situações em que os sujeitos se envolvem em “combinações, contagens, mensurações, cálculos e estimativas”²⁴ (Barton & Hamilton, 1998, p. 177 – tradução própria).

Mary Hamilton (2000) mobiliza esses conceitos para identificar e analisar práticas de letramento em fotografias. A autora elabora um quadro no qual separa eventos e práticas. Como eventos busca capturar elementos visíveis como:

participantes – as pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos; cenários - as circunstâncias físicas nas quais a interação ocorre interação com o espaço; artefatos – as ferramentas e os acessórios materiais envolvidos na interação (incluindo os textos); atividades – as ações realizadas pelos participantes dos eventos de letramento. (HAMILTON, 2000, p. 17 – tradução própria)²⁵.

Como elementos invisíveis presentes nas práticas de letramento, a autora indica que buscou capturar diferentes elementos como: pessoas ou grupos de pessoas que tivessem algum tipo de relação social que interferisse na produção, interpretação, divulgação e regulamentação dos textos escritos; o domínio da prática dentro da qual o evento acontece, observando a sua finalidade social e sentido; os demais recursos (artefatos) presentes nas práticas de letramento (sentimentos, entendimentos, modos de pensar, habilidades e conhecimento prévio); e por último, as rotinas e trajetos que foram estruturados para facilitar ou normatizar ações, bem como as regras de apropriação e

²⁴ (...) combining counting, measuring, calculating and estimative.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 177).

²⁵ Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts; Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place; Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts); Activities: the actions performed by participants in the literacy events. . (HAMILTON, 2000, p. 17)

elegibilidade daqueles que podem e não podem realizar e/ou se envolver nas atividades desenvolvidas (HAMILTON, 2000).

Essa distinção metodológica entre eventos e práticas de letramento, discutidas no âmbito internacional, é destacada no Brasil por Magda Soares

A distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, [...] com a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações que envolvem; não revela, porém, como são construídos, em determinado evento, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também convenções e concepções que ultrapassam, de natureza cultural e social. É o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição (SOARES, 2004, p. 105).

Outro conceito que mobilizamos de modo operacional para a análise foi o de transterritorialidade. Ao operar com esse conceito, buscamos nesse material identificar o movimento empreendido pelos sujeitos nas práticas de numeramento de “estar-entre” (HAESBAERT, 2014, p. 284) dois territórios: da Libras e da Língua Portuguesa. A mobilização desse conceito possibilitou-nos compreender que o trânsito dos sujeitos entre esses territórios é “carregado de disputas, tensões, conflitos, mediações e negociações” (GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 117). Isso significa que “os sujeitos (em sentido amplo) marcam e são marcados por processos de identificação/diferenciação quase permanentes” (GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 118), provocados pelas distinções entre territorialidades (surda e ouvinte) e pelas diferentes valorações entre as duas línguas, com a supremacia da língua escrita nas práticas de numeramento em relações de poder provocadoras de distinções, constrangimentos e desigualdades que marcam a inserção do surdo nas práticas sociais.

“EU OUVIR NADA, EU TUDO VISUAL” – DA ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

“Eu ouvir nada, eu tudo visual” é uma afirmativa extraída da entrevista realizada com Abel, 31 anos, surdo de nascença, que se identifica como surdo profundo. Afirmativa como essa é expressa por muitos surdos, todos os dias, em diversos locais como a escola, os consultórios médicos, as igrejas, o comércio onde se veem envolvidos em situações de compra e venda, nos locais de lazer, no meio da própria família, enfim, nas situações sociais em que estão inseridos e que demandam comunicação por meio da linguagem oral.

No contexto da pesquisa, a afirmativa de Abel é uma resposta aos questionamentos feitos pela pesquisadora sobre ele e a surdez (ocorrência da surdez, presença de outros surdos na família, tipo de surdez). Nesse contexto, pode-se entender a explicação de Abel, como uma reafirmação de sua identidade surda a uma intérprete de Libras, participante da mesma comunidade surda que ele.

Nos diferentes lugares em que Abel é convocado a explicar suas impossibilidades comunicativas, nas situações que demandam dele escuta e respostas a uma sociedade majoritariamente ouvinte, podemos inferir as dificuldades na enunciação da própria afirmativa, feita em Libras, a usuários da Língua Portuguesa (oral).

A afirmativa de Abel permite concluir que a Língua Portuguesa (oral) não faz parte de sua vida, das suas relações sociais e nos permite inferir que, no momento em que se vê envolto em situações nas quais essa modalidade linguística se apresenta, ele se sente desconfortável por não saber como expressar suas ideias, desejos, necessidades e sentimentos a usuários de uma língua diferente da sua. O “eu tudo visual” expresso por Abel reafirma que seu modo de comunicar se faz por meio da modalidade espaço-visual, o que reforça o uso da Libras como sua língua própria.

Em nosso estudo, acompanhamos os sujeitos surdos no processo de observação, nas entrevistas, nas oficinas, no grupo de WhatsApp, reafirmarem sua condição espaço-visual de comunicação, expressa, principalmente pelo uso da Libras, e pudemos observar a valoração conferida por eles à cultura e identidade surda. Desse modo, percebemos que a Libras, além de um demarcador cultural e linguístico, se constitui, também, como um

demarcador territorial da comunidade surda, pois estabelece um território de pertencimento desses sujeitos, o que confirma nossa hipótese desse demarcador se apresentar como constitutivo nas práticas de numeramento.

A escolha da enunciação “ Eu ouvir nada, eu tudo visual” como mote para abertura dos dois capítulos de análise foi intencional, posto que pretendemos nele explorar a reafirmação da cultura e identidade surda, demarcando por meio da Libras o território da comunidade surda a qual pertencem, possibilitando o trânsito em outros territórios, e ao mesmo tempo, gerando contingenciamentos e restrições em relações desiguais de poder, circunstanciadas pelos confrontos linguísticos.

Inspirados pelo modo como autores do campo do Letramento (HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000, STREET, 2003) mobilizam os conceitos de eventos e práticas de letramento como ferramenta analítica, recorreremos a esses conceitos para operar com o material empírico produzido.

A opção pelo uso desses conceitos como ferramenta de análise acompanha opções de pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre Numeramento, que os utilizam “para focalizar eventos e práticas de numeramento” (FONSECA, 2009, p. 55). Nesse caso, como ressalta a autora, não é uma “transposição conceitual” (p.56), e sim o reconhecimento de que práticas de numeramento se forjam em uma cultura escrita, em que uma “ sociedade é, em quase todas as suas relações, *quanticrata*” (FONSECA, 2017, p. 170, grifos do original).

Em um primeiro momento, fizemos a leitura do material buscando identificar eventos de numeramento, “ocasiões nas quais uma atividade de numeramento está integrada à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos²⁶” (BAKER; STREET; TOMLIM 2003, p. 12). Interessamo-nos, assim, por situações e ocasiões nas quais comparecem “combinações, contagens, mensurações, cálculos e estimativas²⁷” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 177 – tradução própria), bem como situações de localização espacial que nos parecem particularmente interessantes, em se tratando de sujeitos surdos em uma sociedade ouvinte.

Desse exercício, identificamos eventos de numeramento em situações de: compra e venda, cálculo de doses de medicamentos, números de ônibus; informações sobre passagens, horários e preços; marcação de bingo, localização espacial, administração de

²⁶ “...occasion in which a numeracy activity is interal to the nature of the participants interactions and their interpretative processes” (BAKER;STREET; TOMLIM, 2003, p.12).

²⁷ (...) combining counting, measuring, calculating and estimative.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 177).

medicamentos, fiscalização de contas, leitura e uso de informações numéricas, dentre outros.

Como afirmamos no capítulo anterior, a distinção entre eventos e práticas é somente um recurso metodológico nas pesquisas, que orienta um primeiro exercício de análise, e a partir da identificação desses eventos compreendemos como necessário capturar neles práticas de numeramento. Para esse exercício, prestamos atenção aos contextos, pois nos interessamos de modo especial pela territorialização dessas práticas. Assim, buscamos apreender os territórios nos quais elas se constituem culturalmente. Identificamos a comunidade surda como um território de pertencimento dos sujeitos; o habitar – configurando práticas de numeramento de cuidados com a família, demandas pessoais e aquelas ligadas à sobrevivência; os locais de trabalho configurando práticas laborais.

Cumpramos dizer que algumas práticas foram capturadas por nós como as que testemunhamos na Associação, ou emergiram nas situações que provocamos nas oficinas realizadas, ou ainda acompanhando o grupo de WhatsApp. Outras foram relatadas pelos sujeitos entrevistados.

Na apreensão dos territórios constitutivos dessas práticas, ficamos atentas às territorialidades, aos sujeitos, às interações e aos sentidos dessas práticas na vida desses sujeitos surdos, e nos interessamos sobremaneira pelos artefatos culturais e pela mutualidade cultural e linguística (cultura ouvinte e cultura surda), que engendram nessas práticas relações de poder. Para dar conta da mutualidade cultural e linguística nessas práticas, mobilizamos o conceito de transterritorialidade, posto que os sujeitos surdos estão “entre territórios” quando se veem demandados, provocados, incitados, contingenciados a usarem a Libras e a Língua Portuguesa (oral e escrita) em situações comunicativas com sujeitos ouvintes que desconhecem ou não se apropriaram da língua de sinais.

Dividimos a análise em dois capítulos. No primeiro, exploramos a Libras como demarcadora do território de pertencimento da comunidade surda. Ela permite o fortalecimento da cultura e identidade surda, a construção de laços na Associação. Reafirma-se como um artefato cultural importante aliado a outros artefatos como a família na constituição dessa cultura surda impregnada nos sujeitos participantes deste estudo. Balizados por esse demarcador os sujeitos reivindicam, questionam e se posicionam como surdos frente a uma sociedade ouvinte e evocam lembranças da escola, usuária

predominantemente da língua escrita, e nas quais a relação com a matemática escolar também faz seu comparecimento.

No segundo, exploramos esse demarcador territorial operando no movimento de transterritorialidade dos sujeitos. Nesse movimento, capturamos práticas de numeramento em situações corriqueiras da vida desses sujeitos, como os cuidados com a casa, com a família e as relações laborais. Como usuários de uma língua espaço-visual que transitam por territórios nos quais a língua majoritária é oral e regida pelo código escrito, os sujeitos deste estudo mostram o silenciamento ao qual são conformados como surdos e o apagamento da Libras, portanto, a negação da cultura e identidade surda nesses territórios e nas práticas de numeramento. Constatamos, que o estar entre territórios (surdo e ouvinte) imprime nas práticas de numeramento tensões, mediações, negociações, contingenciamentos e contornamentos.

CAPÍTULO 3 LIBRAS DEMARCANDO UM TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO DA COMUNIDADE SURDA

“(...)é importante surdo contato com outro surdo Asugov poder aprender outros sinais.” (Alan – 32 anos, surdo profundo)

“Surdos é amigo mais surdo, porque não tem comunicação com ouvinte.” (Alice, 26 anos, surda profunda)

“Amigos ouvintes não saber Libras, só falar. Difícil porque não tinha comunicação.” (Aline, 36 anos, surda profunda)

As afirmativas em destaque compareceram nas entrevistas que foram realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, em resposta à pergunta sobre o contato com os outros surdos e a participação na Asugov. Elas nos fazem refletir sobre as relações dos surdos entre os pares e com os ouvintes, e sobre a comunicação como um dos pilares dessa relação.

Quando realizei as entrevistas com os sujeitos surdos que se propuseram a participar da pesquisa, já os conhecia do convívio que tinha com eles na Asugov, por ser fluente em Libras há mais de duas décadas, e ser integrante da comunidade surda, o que me parecia ser indicativo de que eu não teria dificuldades no processo de produção dos dados. Entretanto, em muitos momentos no campo de pesquisa, me deparei com dificuldades comunicativas. Por exemplo, quando precisei formular questionamentos, ao responder a indagações dos sujeitos surdos ou ainda, e especialmente durante a transcrição dos relatos, para explicar questões de cunho matemático.

Esses tensionamentos linguísticos vividos por mim, usuária de Libras, provocadora em muitos momentos de situações no campo de pesquisa, como as oficinas, estão presentes na vida dos sujeitos surdos todos os dias, em todos os momentos, a partir do despertar, quando se veem compelidos a começar uma conversa com alguém que seja ouvinte. Há um mundo do silêncio no qual eles estão e que é por vezes dramático, como podemos acompanhar em diversos relatos de pesquisadores(as) dos Estudos Surdos, especialmente naqueles produzidos por surdos ou participantes de comunidades surdas. Por meio desses estudos é possível compreender os sustos infantis diante das reações de

medo e apreensão das outras crianças e dos adultos ouvintes de barulhos à sua volta. Os constrangimentos e esquecimentos decorrentes de uma vida social que se organiza oralmente. Como exemplo, recortamos um desses constrangimentos e esquecimentos vividos pela pesquisadora Karin Strobel, pesquisadora surda profunda.

Eu estava retornando para minha cidade num avião que desceu em São Paulo para uma conexão com outro avião (...) em Guarulhos; apelei para o atendimento especial porque o aeroporto era muito grande e havia poucos recursos visuais que facilitassem a minha acessibilidade e com isto eu perdia muitas informações ditas pelo alto-falante. Então a moço do atendimento especial me deixou na sala VIP, alegando que o meu avião estava atrasado. Fiquei esperando lá sozinha cerca de quatro horas seguidas, e quando alguém apareceu na sala e me viu lá, percebeu que esqueceram de mim e o meu avião já tinha ido há três horas. (STROBEL, 2018, p. 50)

Também os surdos deste estudo apresentam diversos constrangimentos como discutiremos nesta seção de análise, e que confirmam as tensas relações de poder que se estabelecem de uma cultura ouvinte sobre uma cultura surda, e dos desafios de “ser visual” ou “ser surdo” (PERLIN, 2003) em comunidades orais.

Alan, Alice e Aline, autores das expressões destacadas acima, são jovens surdos que apresentam sua surdez como profunda, ou seja, não conseguem ouvir nenhum som, não interagem auditivamente com os outros, e, portanto, utilizam a Libras para se comunicar. Os três vivem situações diferentes nas suas vidas cotidianas e o contato entre eles ocorre nas reuniões que frequentam na Asugov.

Alice é uma jovem surda, casada com Alex, também surdo, que como ela, participou da pesquisa. O casal possui dois filhos pequenos – um menino, com 03 anos e 10 meses de idade, e uma menina com 01 ano e 04 meses, que são ouvintes. Na comunidade surda são conhecidos como CODAs – filhos ouvintes de pais surdos. Tanto Aline quanto Alex não concluíram o Ensino Fundamental.

O casal é frequentador assíduo da Associação, participando dos encontros e eventos promovidos pela Asugov. Levam os filhos, que tiveram a língua de sinais como a primeira língua de contato, adquirindo posteriormente a Língua Portuguesa oral, visto que as crianças ainda não estão em idade de ser alfabetizadas. As crianças, mesmo em tão tenra idade, já conseguem se comunicar com os demais surdos em Libras e compreendem o que esses mesmos surdos sinalizam para elas.

Alice e Alex são amigos de Aline, autora da terceira afirmativa, há 07 anos. Eles convivem com a família dela, que é formada por 02 filhas adolescentes ouvintes e o

marido que também é surdo. A convivência é tão grande que Alex e o esposo de Aline trabalham juntos em uma fábrica de baterias automotivas e são os dois únicos surdos contratados pela empresa. Já Alice trabalha como assistente de limpeza em uma rede de supermercados da cidade, onde possui outros surdos contratados, como Alan, autor da primeira afirmativa. Alan é solteiro e namora uma moça ouvinte, que em muitos momentos como sua companheira, atua como tradutora-intérprete de Libras, acompanhando-o inclusive na entrevista, condição colocada por ele para ser entrevistado.

O entrelaçamento dos fragmentos das histórias de vida de Alan, Aline e Alice reforça o que disse Alan que *“é importante surdo contato com outro surdo”*, salientando a importância do convívio entre os pares. Esse argumento defendido por Perlin (2003) sobre a formação da identidade surda que se consolida através do contato dos surdos com outros surdos; é como os artefatos culturais são transmitidos, essencialmente por meio da língua de sinais, uma vez que a Libras é aprendida e apreendida pelo contato entre eles. Reforça-se, assim, o “ser surdo” de cada sujeito, por meio da identidade e da cultura surda.

Escolhemos iniciar nossa análise apontando a Libras como um demarcador territorial da cultura e da identidade surda, para acentuar o seu poder comunicativo e status linguístico, além da sua importância para as relações sociais dos sujeitos surdos com os outros surdos e com os ouvintes.

Os tensionamentos e confrontamentos comunicativos vivenciados pelos surdos nos remetem aos artefatos da cultura surda que foram apresentados por Strobel (2018), como a experiência visual, para ratificar que o modo dos surdos entenderem o mundo à sua volta se dá por meio do campo visual, e é através desse mesmo meio que eles se relacionam com os outros sujeitos surdos.

Esse modo “visual” dos surdos entenderem o mundo e se relacionarem com ele por meio da Libras está presente em todo o material de análise: nos relatos produzidos a partir da observação na Associação, nas oficinas, nas entrevistas e no grupo de WhatsApp.

Nesse material, podemos flagrar a importância que eles dão ao convívio com o outro “surdo”, a valorização da Libras e as necessidades de esforços dos ouvintes para “terem coragem”, “não terem preguiça para aprender Libras”, reafirmados por Abel durante a entrevista.

Libras é importante aprende, ouvinte importante aprende e ter contato com surdo. Dois precisa entende por viver junto, pode comunicar, trocar conhecimento surdo e ouvinte, é importante verdade saber Libras, mas é preciso esforçar, é preciso ter

coragem e não pode preguiça para aprender Libras e ter comunicação com surdo. (Abel)

As tensões linguísticas marcam fortemente a vida pessoal dos surdos. Alice relata na entrevista seus percalços amorosos antes de namorar Alex. Ela diz que antes de conhecê-lo namorava um rapaz ouvinte, mas o relacionamento terminou, porque segundo ela era difícil se comunicar com o namorado. Diante dessa colocação, ela expressou que *“namorar Alex mais fácil porque ele fala Libras e pode conversar, e outro namorado ouvinte ter ler lábios, muito mais difícil”*, confirmando os relatos anteriores de que a língua de sinais torna-se salutar para as relações entre os sujeitos surdos, fato reiterado por Alex, que considera também, melhor namorar outra surda: *“eu namora Alice, nós casar e ter dois filhos ouvintes”*.

Do mesmo modo que a língua de sinais aproxima os sujeitos surdos de seus pares e dos ouvintes que a dominam, a ausência de comunicação os afasta e pode provocar momentos de tensão, como o exposto por Aline, ao ser perguntada na entrevista sobre seu estado civil.

Primeira filha eu casada com pai dela, eu ter 17 anos, mas eu separar porque ele falava telefone outras mulheres, eu não saber, não ouvir porque surda, eu não confiar mais nele e separar. Minha segunda filha, pai dela surdo, eu prefiro, nós casado já 20 anos. (Aline)

Dentre os artefatos da cultura, temos no desenvolvimento linguístico, especificamente na Libras, a fundamentação da cultura surda. Segundo Strobel (2018), é através dela que os surdos têm acesso às informações, adquirem conhecimentos e compartilham experiências e valores com aqueles que também utilizam essa língua, sendo a maioria das pessoas, os próprios surdos.

Abel, ao apontar que *“ouvinte importante aprende [Libras] e ter contato com surdo”*, demonstra ter na Asugov a instituição local disseminadora da cultura e da identidade surda, por conseguinte na Libras. Esse é o local que os surdos deste estudo consideram como seu “habitar” (CLAVAL, 2015).

3.1 A ASUGOV COMO TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO DA COMUNIDADE SURDA

O “habitar um território não significa apenas dispor de um lugar onde se resguardar da sociedade e onde viver sozinho ou em família” (CLAVAL, 2015, p. 41). Tomamos como referência o “Habitar” trazido por Claval, que reflete sobre diferentes modos de habitar (a casa, a vizinhança, os comércios, a escola, a paróquia, o trabalho) porque nos faz pensar na maneira como os surdos habitam a Asugov. É nessa Associação que eles se sentem realmente surdos ao habitarem um mesmo território linguístico e cultural, e onde os encontros entre surdos e ouvintes acontecem com frequência. Constatamos, em nossa análise, que a Associação configura-se como um território de alto valor identitário para esse grupo.

Ao discutir o “habitar” para além da casa, do lar, Claval (2015, p. 43) afirma que “o indivíduo acaba, assim, por se tornar um com os lugares que frequenta constantemente e com as pessoas que ele encontra lá. Ele se funde numa comunidade, ou em comunidades inseridas umas nas outras”.

A oportunidade de convivência dos surdos com os outros surdos e com ouvintes na Associação ressalta a importância desse território e das territorialidades que os constituem como participantes da comunidade surda, fazendo emergir nos sujeitos surdos o sentimento de identificação, de sair do lugar do diferente, de pertencer a um lugar, de estar entre os iguais, de falar a mesma língua, de definir a língua dessa comunidade, inclusive para uma comunidade ouvinte. Uma associação de surdos é um lugar de pertencimento, de trocas linguísticas e de aprendizado da cultura surda e onde se forjam identidades surdas.

No meio da Asugov aflora nos surdos o “sentimento de pertencimento” ou de “pertença” já identificado por outros autores no campo dos Estudos Surdos, ao discutirem a importância das associações de surdos (SÁ, 2010; STROBEL, 2008). Esse pertencimento é o que faz da Associação um território para esse grupo, pois é nela que a cultura e identidade surda é impregnada nas conversas, e comparece nas trocas de saberes entre os sujeitos frequentadores, nas atividades que eles realizam, como campeonatos esportivos e festas, e até mesmo nas ações realizadas por ouvintes nesse espaço, como, por exemplo, palestras, seminários, assessorias jurídicas e assistenciais, além de pesquisas acadêmicas como a que aqui apresentamos.

Claval (2015) ao refletir sobre as relações entre indivíduos no território afirma que o pertencimento no habitar favorece a interação entre aqueles que são “suficientemente próximos por ter o mesmo sotaque, usar as mesmas expressões, reagir da mesma forma diante dos imprevistos ou dos acontecimentos ” (CLAVAL, 2015, p. 43). Esse compartilhamento nós o identificamos no habitar dos surdos na Asgouv, pois nela os surdos podem se expressar porque encontraram nesse território o outro surdo.

O sentimento de pertencimento, de que a Associação é “deles”, e que por isso precisa ser cuidada e protegida, comparece em relatos que expressam a importância do convívio com os pares e da própria Asgouv para os surdos. O trecho abaixo, retirado da entrevista de Alan, mostra sua relação de pertencimento com a Associação da qual participa há 18 anos e aponta o entendimento que ele possui sobre a Asgouv e sua relevância para a comunidade surda local.

“Eu começar ir Asgouv bem passado, eu jovem, tinha 14 anos, me tornei sócio da Asgouv todo ano eu renovo minha sociedade. Sócios precisa força mudar associação, precisa surdos cidades perto juntar e mudar situação surdos na cidade, incluir surdos no mercado trabalho, precisa todos surdos junto incluir.” (Alan)

A valoração conferida à Associação e ao convívio com os outros sujeitos surdos comparece na necessidade de “pertencer” a uma comunidade surda. Essa afirmação pode ser observada no relato de Alan, ao ser questionado na entrevista sobre se havia outros surdos no bairro onde mora ou no entorno da sua casa e, ainda, se esses frequentavam a Associação

“Eu morar Turmalina, perto casa meu, descer morro, lá embaixo ter dois surdas: uma ter 6 anos, mais ou menos, outra ter 9. Dois estuda Nelson de Sena. A família meninas sabe nada de Libras, não sabe comunica. Eu pensa: como? Precisa fazer meninas ter contato surdos, ter troca conhecimento, troca conhecimento intérprete. Mas não, proíbe, não gosta comunicar Libras elas. Deixa pra lá. Do outro lado ter um outro surdo também. Eu chama: vem junto comigo Associação, vem, sua casa só um. Mas mamãe dele também não deixa. Precisa, ele ter 31 anos já, pode. Mas não deixa, eu respeita. Mas é bom ter contato, ir surdos esportes. Mas eu sinto responsabilidade ajuda ele, junto conhecer esporte. Antes, passado, ele ir esporte, contato surdo, mas parou porque mamãe dele falou: “não pode ir”. Mas precisa junto ir Asgouv conversar, contato surdo, entendeu?”

A importância da Associação para os sujeitos surdos e o sentimento de pertença com relação à instituição puderam ser conferidos, também, na realização da terceira oficina, quando foi solicitado pela pesquisadora que as 10 pessoas que estavam presentes,

08 surdos e 02 ouvintes, desenharem a Asugov (a forma como eles a viam, apontando espaços, locais ou características que simbolizassem a Associação para eles).

Nos desenhos, os surdos reproduziram espacialmente o lugar. Compareceram nesses desenhos a sala da diretoria, a sala de troféus, as salas de aulas onde os cursos de Libras são ofertados à comunidade em geral, os banheiros, a cantina, o palco em que são realizadas apresentações artísticas dos surdos e dos alunos ouvintes.

Após a confecção do desenho, tarefa na qual se empenharam durante o tempo previsto para a oficina, não foi possível a apresentação dos desenhos pelos participantes, porque às sextas-feiras, à noite, dia dos encontros na Associação, o estar entre amigos e colegas participantes dessa comunidade é um momento ímpar para conversas entre o grupo. Assim, após a atividade, o grupo se dispersou para a “a prosa”, compreensível nessa situação.

Mas, pudemos inferir das entrevistas o valor conferido à Associação e compreender a representação especial feita por eles.

“Quando eu pequeno, ano 2001 eu começar ir associação, eu pequeno, criança, eu ir sempre, mas depois eu parou um pouco ir. Eu ir quando convidado, eu gostar ir, ter grupo futebol, eu junto. Mas hoje eu ir de vez em quando Associação. Eu também morar longe Asugov então é difícil ir toda semana, mas quando eu convidado eu ir, encontrar amigos, conversar, bate papo.” (Abel – entrevista)

“Eu gosto de ir Associação conversar amigos surdos, bate papo, aprender sinais novos, e ter esportes também surdo, futebol, eu jogar sempre pode. É importante surdo ir conhecer Asugov. Eu ir primeira vez ter 14 anos. Eu ter amigo diz ter associação de surdos e eu ir, gostar de ver surdos, tem muitos amigos lá Associação.” (Alex – entrevista)

Artur, um jovem surdo, participante dessa comunidade surda, nos apresenta dois desenhos como resultado da atividade proposta na oficina. O primeiro apresenta a parte interna da Associação, onde podemos ver a representação das salas onde acontecem os cursos de Libras, os banheiros, a cantina, a sala da diretoria, a sala de recreação e de troféus, o palco, o pátio onde são acomodadas as cadeiras para os surdos se sentarem nos encontros semanais e as bicicletas que são utilizadas por alguns como meio de transporte para chegarem ao local.

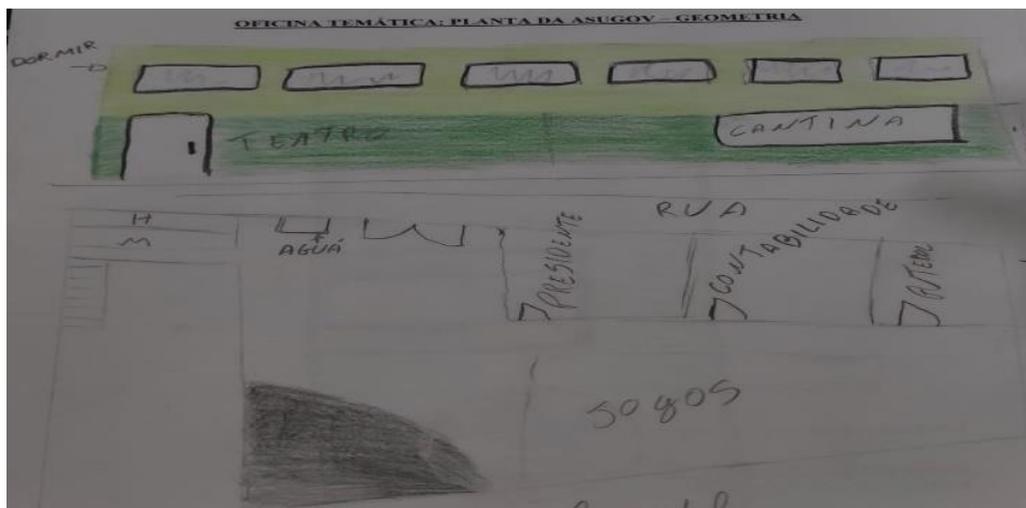


Figura 05 – Desenho feito por Artur, surdo
 Fonte: dados da pesquisa de campo

A segunda parte do desenho de Artur apresenta a fachada da Asugov na qual pode-se observar o muro da Associação que a contorna, as mãos desenhadas que simbolizam um local em que a comunicação se efetiva através da Libras, as portas abertas representando o livre acesso daqueles que desejam (con)viver com essa comunidade surda, além do sinal da própria instituição que é conhecido por todos aqueles cidadãos e órgãos públicos que possuem algum tipo de relacionamento com a instituição. Nesse desenho, temos a representação simbólica da Asugov como um local aberto à comunicação, como podemos ver abaixo.

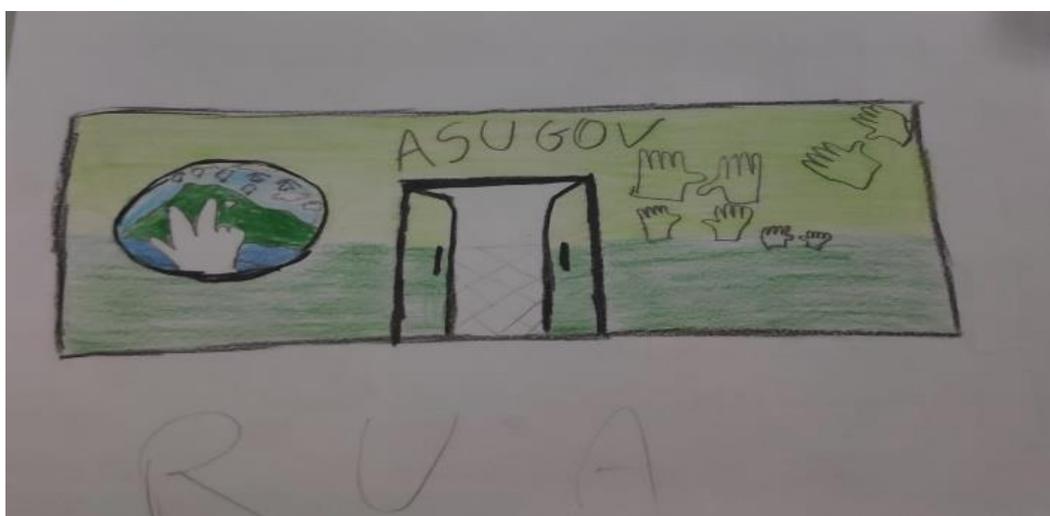


Figura 07 – Desenho feito por Artur, surdo
 Fonte: dados da pesquisa de campo

As mãos desenhadas por Artur estão presentes na fachada da Associação, como se pode conferir na foto abaixo.



Figura 08 – Fotografia - fachada da Asugov
Fonte: dados da pesquisa de campo

Essas mãos afirmam que a senha para a entrada na Associação é linguística. É a Libras que une os sujeitos que ali se encontram: os surdos que a dominam; os participantes dessa comunidade surda (os CODAs que acompanham a mãe surda, ou o pai surdo); os ouvintes que dela participam, como os intérpretes, familiares e outras pessoas como esta pesquisadora que pertence a essa comunidade; ou ouvintes que ali chegam interessados em aprender Libras, em conhecer a Asugov, geralmente estudantes universitários que se veem perdidos por não dominarem o código linguístico, como acompanhei e testemunhei muitas vezes, prestando informações e acolhendo essas pessoas na comunidade, intermediando os diálogos que necessitavam estabelecer com os surdos.

Os desenhos produzidos pelas duas pessoas ouvintes - Beth e Fred²⁸- alunos do curso de Libras²⁹, nível básico - trouxeram uma representação diferente daquelas feitas pelos surdos. A opção não é mais o interior da Associação com seus detalhes (as divisões internas, as bicicletas, os troféus, o espaço de encontro, o palco). Parece-nos um olhar de

²⁸ Nomes fictícios.

²⁹ Os cursos de Libras são ministrados por Clara e Maria, que participaram da pesquisa. Elas possuem autorização emitida pela Feneis para serem instrutoras de Libras.

fora, de espectadores, mas com sensibilidade e reconhecimento da importância dessa comunidade e do sujeito surdo. No desenho feito por Beth (FIGURA 09), temos o mapa do Brasil, e na região Sudeste, em Minas Gerais, na cidade de Governador Valadares, há um destaque para a Asugov que, assim como no desenho de Artur, também tem em sua fachada as mãos desenhadas, como uma forma de reconhecimento da relevância da Associação para os surdos da cidade, do Estado e do País, além de apresentar um espaço de comunicação, de disseminação da cultura surda.

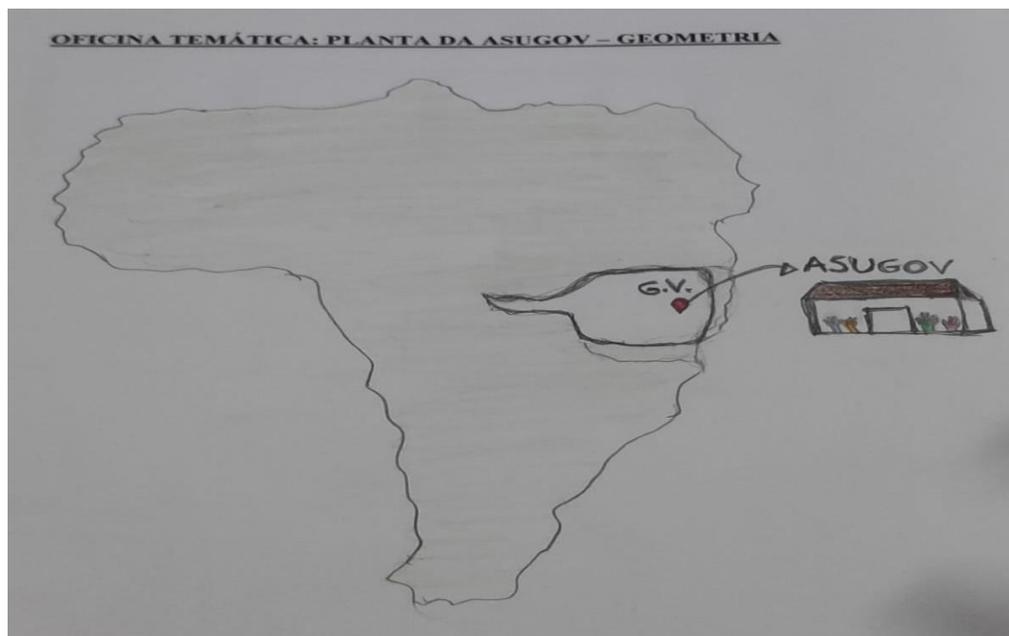


Figura 09 – Desenho da Asugov feito por Beth (ouvinte)
Fonte: dados da pesquisa de campo

Na representação feita por Fred, temos o desenho de um surdo sentado à mesa no pátio da Associação escrevendo alguma coisa em um pedaço de papel.

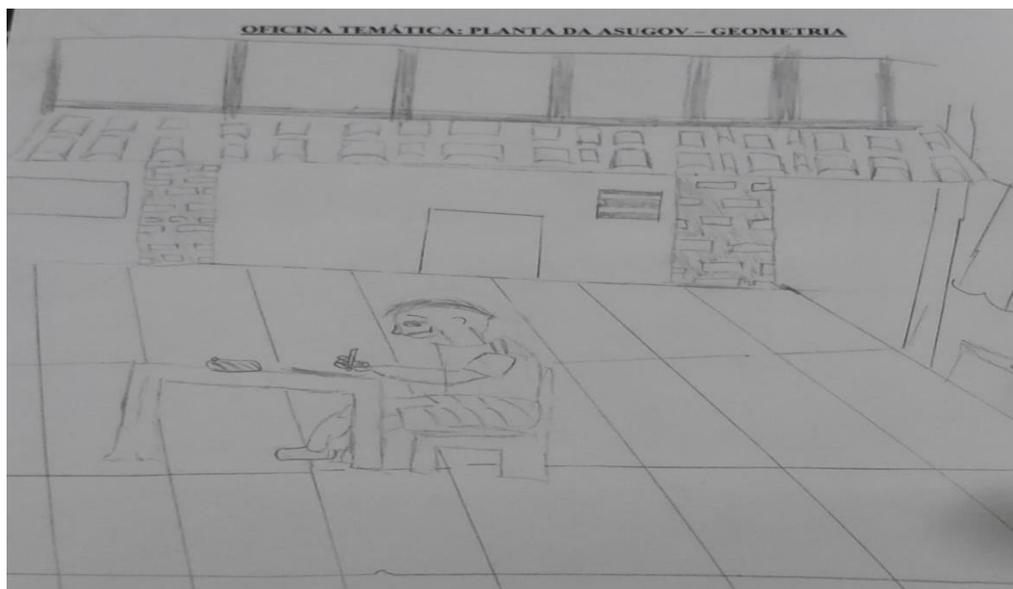


Figura 10 - Desenho feito por Fred (ouvinte)
 Fonte: dados da pesquisa de campo

Interpretamos no desenho acima, assim como no anterior, que os ouvintes reconhecem a Asugov como uma instituição disseminadora da Cultura e da Identidade Surda e como um lugar de pertencimento dos surdos locais e dos ouvintes que se interessam pela cultura surda, pela língua de sinais, e se tornam integrantes da comunidade surda.

Flagramos esse sentimento de pertencimento à Associação, também, nas trocas de mensagens feitas pelos membros do grupo da Asugov, no aplicativo WhatsApp. Em decorrência das inundações acontecidas no início do ano na cidade, a sede da Associação foi atingida pelas águas do rio Doce, e os surdos se organizaram para limpar e arrumar o local, conforme pode-se ver nos trechos abaixo, que foram retirados, de modo literal do grupo, sem tradução para a Língua Portuguesa.

“Marcar um dia grupo para ajudar tirar lama rua calçada da Asugov” (Interlocutor 1³⁰ – 06/02/2020, às 7h55min)

“Já tirou lama rua Asugov ontem?” (Interlocutor 2 – 06/02/2020 – 8h26)

“Já tirou rua. Falta calçada. Vc ajudar limpeza só calçada. (Interlocutor 3 – 06/02/2020 – 8h40min)

“Pessoal, agora tarde e amanhã quem está livre o tempo peço favor ir ajudar na Asugov. Lá tem bota de borracha. Melhor os homens. Mulheres vão ajudar precisa leve.” (Interlocutor 1 – 07/02/2020 – 14h20min)

³⁰ Os(as) autores(as) das mensagens foram nomeados como interlocutores. Algumas dessas pessoas participaram das oficinas e entrevistas.

“Agora nós vamos embora fecha Asugov ok obrigada” (Interlocutor 2 – 07/02/2020 – 19h41min)

“Pessoal, por gentileza vem Asugov para ajudar tirar imóveis lá em cima FALTA HOMENS. Melhor agora o tempo.” (Interlocutor 1 – 16/02/2020 – 17h51min)

“Hoje eu não ir, pq não bem. Ok. Eu gosto junto ajudar. Deus abençoe pra vocês” (Interlocutor 2 – 16/02/2020 – 18h47min)

“Ontem teve muitos surdos ajudaram na Asugov. Vamos organizar com calma. Nos grupos Asugov somos forte.” (Interlocutor 1 – 22/02/2020)

Nos fragmentos anteriormente apresentados, percebemos a preocupação dos sujeitos pela manutenção do local, pela conservação e da limpeza, bem como a disponibilidade deles em participar da limpeza, como uma maneira de zelar e cuidar da Associação. Mas, encontramos também, nessa comunidade, situações conflituosas presentes nos relacionamentos desses sujeitos surdos, como relatado por Ana, na entrevista, ao ser perguntada sobre a Associação.

“Eu gosto de ir a Associação uns 50%. Eu vou ASUGOV quando tem festas, para bate papo com meus amigos, quando Clara convida para momento especial acontecer lá Associação.”

. Essas situações conflituosas são confirmadas por Aline: *“eu ir Associação sempre gosta ver surdos, mas ter muito problema, confusão, briga, e eu parar um pouco de ir. Agora ir só vez em quando.”*

Nos pertencimentos territoriais, diferenças pessoais se apresentam, gostos, atitudes, escolhas, valorações, afetos, dentre tantos outros aspectos pessoais, que permeiam as relações no grupo e que tornam o “habitar”, em casa, no trabalho, nos grupos diversos, por vezes carregado de tensões e de sutilezas. Portanto, é compreensível o comparecimento dessas discordâncias em relação à Associação.

Com efeito, os territórios não estão imunes a tensões. Uma delas se apresenta nessa comunidade e se liga à reafirmação da cultura e identidade surda. É decorrente das cobranças em torno do uso da Libras pelos surdos, nas comunicações via WhatsApp.

Nesse grupo, há duas formas de comunicação: a escrita e a espaço-visual. Embora não tenhamos feito uma contagem, observamos que prevalece a espaço-visual por meio dos vídeos que eles produzem para transmitir o que querem comunicar. Conhecendo o grupo, parece-nos que a escrita é utilizada pelas pessoas do grupo com maior escolaridade, como é o caso de Clara que convocou o grupo para ajudar na limpeza da Asugov, após a cheia do rio Doce.

O grupo de WhatsApp é um grupo de uma comunidade surda, portanto, é um grupo no qual eles postam vídeos produzidos por eles, como: surdos em diferentes situações, comemorações de aniversários, pautas de reuniões para os associados, indicação de trabalho em empresas locais, curso de capacitação e formação de condutores em autoescola, dentre outros.

Nesse grupo virtual, é possível constatar o trânsito entre territórios de uma cultura surda e uma cultura ouvinte, mediado pela escrita, na qual se opera uma multiterritorialidade, como um processo pela possibilidade de

acessar ou conectar diversos territórios, o que pode se dar tanto através de uma ‘mobilidade concreta’, no sentido de um deslocamento físico, quanto ‘virtual’, no sentido de acionar diferentes territorialidades mesmo sem deslocamento físico. (HAESBAERT, 2016, p. 343-344)

Nessa multiterritorialidade, transita-se entre uma língua espaço-visual e uma língua escrita. Como era de se esperar, nessa comunidade, não há postagens de vídeos em Língua Portuguesa oral e as situações matemáticas que se apresentam no texto escrito demandam leitura, reconhecimento e compreensão dos contextos nos quais os números comparecem, como se pode conferir na figura abaixo.

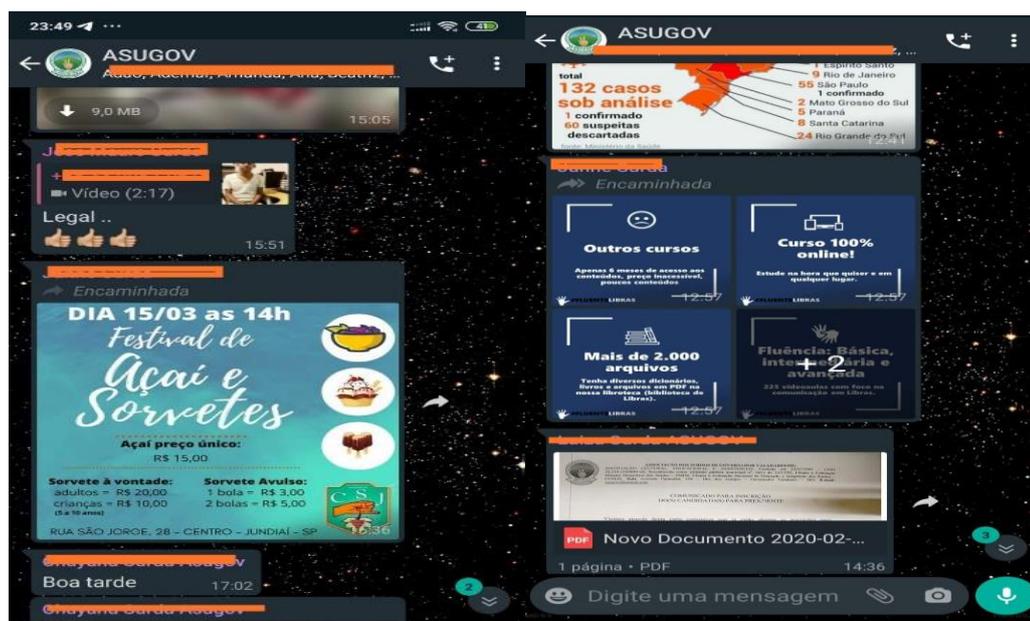


Figura 11 – Conversas entre os surdos no grupo da Asugov no WhatsApp
Fonte: dados da pesquisa de campo

Mesmo nessa multiterritorialidade proporcionada pelo acesso a outros territórios virtuais, a Libras continua a ser um demarcador territorial valorizado como artefato cultural e linguístico dessa comunidade surda.

A transcrição abaixo é um diálogo observado desse grupo em uma troca de mensagens entre dois participantes da Asugov. Nela se apresenta uma discussão travada em torno da forma de comunicação utilizada nas trocas de mensagens feitas no grupo, o que ressalta a afirmativa que abre a nossa análise “*eu tudo visual*” sobre a cultura surda e a identidade surda.

Interlocutor 1: Vc fazer vídeo.

Interlocutor 2: Ok. Hoje a noite vou fazer o vídeo.

Interlocutor 1: Então... Respeito surdos.

Interlocutor 2: Sim tenho respeito, eu sou surda também.

Interlocutor 3: Calma... eu sei...

(Dados da pesquisa: WhatsApp Asugov – 28/01/2020)

Nesse diálogo, temos um sujeito reiterando a importância de que as mensagens compareçam no grupo de WhatsApp no formato visual (vídeo): “*Vc fazer vídeo*”, o que facilitaria a compreensão de todos os surdos integrantes do grupo, posto que a mensagem seria proferida em Libras. Depreende-se dessa admoestação o apontamento de que a falta da comunicação visual seria um desrespeito aos surdos presentes, reafirmando-se, desse modo, a relevância das experiências visuais para os surdos, que são apontadas por Strobel (2018) como sendo o primeiro artefato da Cultura Surda. A interlocutora A pede respeito aos surdos, e recebe como resposta: “*Sim, tenho respeito, eu sou surda também*”.

De igual modo, temos como resposta do outro interlocutor, a reafirmação da identidade surda, ao dizer que respeita os surdos pois tem em si a mesma identidade dos demais. Desse modo, podemos identificar nas falas dos sujeitos surdos, o valor conferido à Libras na Associação, fato que a reitera como demarcador territorial dessa comunidade surda, pois é nessa instituição, que a partir da interação entre os surdos e os demais participantes dela, têm a possibilidade de conceberem a identidade surda, “construída com o outro e a partir do outro” (SÁ, 2010, p. 123).

Por ser a Associação uma instituição aberta que recebe pessoas ouvintes: familiares de surdos, amigos e interessados na comunidade surda, é nesse ambiente que os surdos se sentem livres de amarras comunicativas, pois veem nos ouvintes que ali estão, pessoas dispostas a aprender a língua de sinais, a apropriar-se da cultura surda. Acima de tudo, os surdos identificam essas pessoas como aquelas que não os veem como “deficientes”, e sim como pessoas iguais a si, apenas com uma forma de se comunicar

diferente e que querem aprender a língua de sinais. Esse fator pode ser captado em momentos diversos na geração dos dados, como no trecho dito por Abel em sua entrevista, sobre o relacionamento entre ouvintes e surdos: *“é importante ouvinte aprende Libras porque pode troca conhecimento com surdos, pode ensinar surdos, e ninguém mais triste, todos feliz porque conversando.”*

Outras situações cotidianas em que a Libras comparece como um fator primordial para a comunicação também foram capturadas em nosso estudo, em relatos dos participantes sobre a vida acadêmica. Por exemplo, na fala de Alan, que apontou a falha comunicativa: *“meus colegas/amigos ouvintes muito difícil, não ter comunicação, muito chato porque também não sabe Libras”*. O ouvinte desconhecer a Libras, o que faz com que ocorra uma situação desconfortável que impede um contato mais eficiente com aqueles que não são surdos.

O ouvinte “não saber Libras” é mais do que uma situação desconfortável para os surdos. É desencadeador de reivindicações, questionamentos e posicionamentos dos participantes dessa comunidade surda que apresentam os percalços escolares em uma sociedade ouvinte e grafocêntrica.

3.2 LIBRAS COMO ARTEFATO REIVINDICATIVO

As tensões e dificuldades decorrentes da incomunicabilidade dos surdos com ouvintes se apresentam nas entrevistas nas quais eles e elas relembram fragmentos da sua história como surdos, como se viram e foram vistos como surdos e como a família lida com a comunicação com esses sujeitos.

Minha surdez é profunda, eu nasci prematura, por isso eu sou surda. Quando eu tinha 3 anos, mamãe me chamava: Ana, Ana e eu não responder nada. Mamãe levou eu médico e médico disse que era surda. Mamãe ficou assustada, não saber como cuidar surda, e médico deu uma carteirinha mostrando que eu surda. Mamãe não sabe sinais, só datilologia³¹, e manda mensagem no WhatsApp. (Ana – entrevista)

Minha família pessoas sabe pouco Libras, minha irmã sabe mais. Meus irmãos sabe bem pouco. (Alex – entrevista)

Com 19 anos, meu pai comunicar, falar, eu já entender um pouco de leitura labial, alguma palavra, eu aprender os sinais, ter contato surdos ajudou eu aprender sinais, aprender comunicar e falar pouco, normal. Família minha não ter outro surdo, só

³¹ A datilologia ou alfabeto manual “representa as letras do alfabeto das línguas orais. É usado por muitos surdos para identificar nomes próprios e palavras da Língua Portuguesa, quando necessário.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 39)

eu mesmo. Eu ter 4 irmãos, mas só eu mesmo ser surdo. Minha família, mamãe e papai não sabe Libras, e eu ensinando minhas sobrinhas pequenas Libras, tudo que sobrinhas sabem, eu ensinei. (Alan – entrevista)

Situações como as descritas acima demonstram que os relacionamentos sociais entre surdos e ouvintes são permeados pelas dificuldades comunicativas, pelos esforços dos membros da família, nem sempre frutíferos, de usar Libras, e pelo reconhecimento dos surdos de que esta é a sua “Língua”. Por isso, a família é considerada como um artefato cultural importante na cultura surda, pela possibilidade de acolhida e desenvolvimento linguístico das crianças surdas e é convocada por essa cultura a inserir a Libras o mais precocemente possível na vida familiar (QUADROS, 2008; STROBEL, 2008).

Essas situações colocam também em evidência momentos de desconfortos familiares [quando o médico chancela a surdez com uma carteira], ou quando a Libras não é utilizada como língua usual da família, levando os sujeitos surdos e ouvintes a buscarem alternativas para suprimir a incomunicabilidade, por meio do uso da leitura labial, da datilologia e também da forma escrita da Língua Portuguesa “[mamãe] *manda mensagens no WhatsApp*” (Ana).

No momento em que os surdos são submetidos à modalidade escrita da Língua Portuguesa, se veem confrontados. Strobel (2018, p. 55) salienta as diferenças entre as duas línguas – Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, apontando que “a língua de sinais do Brasil não pode ser estruturada tendo como base a língua portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral.”

Essa diferença linguística é explicada por Ana e Alex. Ana, surda profunda, concluiu o Ensino Médio: “*português, eu sei combinar um pouco palavras português com Libras, quando a pessoa faz ou fala palavra mais difícil entender. Eu faz leitura labial de palavras pequenas, mas eu entende bem*” (Ana). Alex, também surdo profundo, estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental (antiga 3ª série) usuário de Libras, destaca a diferença linguística com relação ao uso do Português, na modalidade escrita: “*eu sabe ler palavras pequenas, palavras isoladas, não saber frases grandes.*”

Pela fala de Alex, pode-se inferir os cerceamentos ao uso da leitura e escrita, em uma sociedade que se organiza muito fortemente pela escrita, e ao isolamento no qual se vê, nessa sociedade, posto que não se insere nela oralmente e as comunicações via escrita se apresentam restritas. Em meio a essas restrições, ele empreende esforços de ir à

Associação para aprender “*sinais novos*”, e a Libras é a primeira língua em sua família, constituída da esposa surda e dos dois filhos ouvintes.

Os tensionamentos decorrentes das diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa são ressaltados pelos(as) entrevistados(as), especialmente quando colocamos como ponto de conversa na entrevista as experiências escolares, e introduzimos intencionalmente na pauta as disciplinas escolares: Língua Portuguesa e Matemática.

“Eu gosto muito Português, mais fácil, mas Matemática é muito difícil, e eu não sabe mais, menos, vezes, dividir, não sabe nada, nada. O Português mais fácil que eu copiava, pegava colega copiava, por exemplo, namorado ouvinte fazia e trocar comigo, então era mais fácil. Mas Matemática eu não sei nada, difícil, “mais” era mais fácil, mas outros tudo difícil.” (Alice)

“Eu escrevia Português, as palavras era mais fácil. Era tudo muito rápido, eu não ter preguiça, precisava fazer coisas correndo, escrever tudo. Ter momentos que era muito difícil, porque professor falava e eu não entender e pedir para professor falar de novo, de novo. Mas eu entendia coisas que eram ensinadas na sala. Os outros surdos era mais difícil entender o que era ensinado. Na ciências por exemplo, era difícil entender porque tinha cultura diferente, palavras diferentes e muitos momentos até os ouvintes não entendiam. Os outros surdos também ter deficiência mental que atrapalhava aprender também.” (Ana)

“Na escola, Português é mais fácil porque palavras fácil entender. Inglês difícil saber significado cada palavra. Ciências, Matemática, Espanhol, Literatura fácil entender. Matemática fácil porque intérprete explica soma, menos, vezes, dividir, e pergunta se entender e tirar dúvidas. Mas estudar é difícil, precisa esforçar. Eu agradecer Deus quando passar prova. Tem coisas Matemática, como equação, que é difícil e precisa treinar, treinar, treinar pra passar prova.” (Abel)

“Quando eu estudava eu gostava só Português. Matemática é muito difícil e eu não sei explicar porque difícil. Só uma eu gostava, Português. Matemática eu copiava colega ou fazia calculadora porque pensar muito difícil. Eu saber só “mais”, só uma. De “menos” eu saber pouco, só mais ou menos.” (Aline)

“Eu quando escola gosta mais português, um pouco matemática, porque muito difícil fazer contas, eu esquecia muitas palavras. Matemática eu sabe conta soma, diminuir, multiplica, divide saber mais ou menos. Eu não sabe nada de equação, por exemplo, porque muito difícil. Como não ter intérprete, professor fala, fala, escrever, eu não entender nada. Eu ficar dúvida, perguntar colega, e professor nervoso, não deixar. Colegas queria ajudar, dar copiar, mas proibido, professor não deixava, era cada pessoa lugar seu, e não pode usar calculadora, professor não deixava. Quando ter prova, professor não deixa troca papel. Professor ficava vigiando e fala: igual não pode, proibido. Eu ter conta dedo poder escrever prova, muito difícil.” (Alex)

Os excertos discursivos extraídos das entrevistas nas quais os sujeitos são surdos profundos (não ouvem nenhum som) e tiveram suas trajetórias escolares interrompidas

no Ensino Fundamental, com exceção de Ana que concluiu o Ensino Médio, mostram uma preferência dos sujeitos pelo “Português”, considerado “ mais fácil”. Nesse caso, referem-se ao português escrito, posto que, quando o professor fala, “*Ter momentos que era muito difícil, porque professor falava e eu não entender e pedir para professor falar de novo, de novo*”. Os relatos nos provocam a pensar sobre qual “*Português era mais fácil.*”

Alice afirma que copiava: “*eu copiava, pegava colega copiava, por exemplo, namorado ouvinte fazia e trocar comigo, então era mais fácil*”. Ana “*escrevia Português, as palavras era mais fácil*”; Abel considera que “*é mais fácil, porque palavras fácil entender*”. Nesses fragmentos, sobressaem uma aproximação com a Língua Portuguesa desvestida de seu status comunicativo e do seu potencial interlocutor e dialógico, por se reduzir a cópias e a “palavras”, faltando a “língua”, o fio discursivo.

Quadros e Schmiedt (2006) produziram pelo Ministério da Educação um livro destinado a orientar professores sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos como, segunda língua. As autoras, na introdução afirmam a necessidade de professores(as) compreenderem que a “pessoa precisa ‘entrar’ na língua, ‘viver’ a língua para poder ensinar por meio dela” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 8). Os excertos mostram, então, o distanciamento entre as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, pois alunos surdos, alunos ouvintes e professores não entraram efetivamente na Língua de Sinais ou na Língua Portuguesa escrita (situação dos surdos), como defendido na proposição de uma educação bilíngue pelas comunidades surdas e por pesquisadores (QUADROS, 2008; SÁ, 2010; STROBEL, 2008).

As autoras destacam, ainda, que o letramento para os surdos deve ser compreendido como

Processo [que] faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 8)

É desse lugar dos distanciamentos entre L1 e L2 na escola, e dos sentidos perdidos pelos usuários surdos dessas duas línguas, L2, na modalidade escrita, que também nos

aventuramos na análise das afirmativas dos sujeitos com relação às dificuldades em Matemática.

*“Matemática é muito difícil, e eu não sabe mais, menos, vezes, dividir, não sabe nada, nada.”
(Alice)*

“Matemática é muito difícil e eu não sei explicar porque difícil. Matemática eu copiava colega ou fazia calculadora porque pensar muito difícil. Eu saber só “mais”, só uma. De “menos” eu saber pouco, só mais ou menos.” (Aline)

“(…) matemática, porque muito difícil fazer contas, eu esquecia muitas palavras. Matemática eu sabe conta soma, diminuir, multiplica, divide saber mais ou menos. Eu não sabe nada de equação, por exemplo, porque muito difícil. Como não ter intérprete, professor fala, fala, escrever, eu não entender nada.”(Alex)

As referências desses sujeitos às dificuldades na disciplina Matemática são recorrentes na comunidade ouvinte, como testemunhamos em nossa vida cotidiana nos diferentes lugares e como professoras e pesquisadoras. Essas referências são também comuns na literatura no campo da EJA, e pesquisadores (as) as desconstruem colocando em pauta questões socioculturais, linguísticas, territoriais, de gênero, classe, etnia, desconstruindo discursos construídos sobre esses sujeitos, mostrando sua competência em matemática, na resolução de diversas questões da vida cotidiana (SOUZA; FONSECA, 2013; FERREIRA; FONSECA, 2015; ADELINO; FONSECA, 2014; FONSECA; SIMÕES, 2014; SILVA; FONSECA, 2014; SCHNEIDER; FONSECA, 2014).

O que nos chama atenção nos fragmentos destacados é a redução da matemática às contas, cópias, proibições em conversar com os colegas, em usar a calculadora ou “contar nos dedos”, buscando recursos para dominar uma matemática regida por uma língua pouco usual para eles, uma segunda língua. Para esses sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, talvez tomados como “deficientes”, parece-nos que bastava que dominassem as quatro operações básicas, como outros estudos sobre surdos e matemática destacam (COUTINHO, 2012, 2015; COUTINHO; CARVALHO, 2016; VIANA; BARRETO, 2014)

Refletindo sobre práticas de numeramento, gostaríamos de destacar a enunciação sobre as “dificuldades em equação” e a enunciação “eu esquecia muitas palavras”. Parece-nos que o esquecimento das palavras está ligado ao que eles denominam equação, posto que há incógnitas, “valores desconhecidos”, e a oralidade nesse caso é importante para que se compreenda as relações que se estabelecem entre variáveis e se chegar ao

resultado. Como professora de matemática, compreendo as dificuldades encontradas pelos sujeitos surdos no que se referem as equações, posto que reclamações desse tipo também são feitas pelos alunos ouvintes. Entendendo que essas dificuldades estão ligadas ao fato da resolução de equações, que representam a álgebra, exigirem dos alunos um alto grau de abstração justamente por não compreenderem a necessidade de se “traduzir” a língua escrita para a linguagem matemática algébrica. De igual modo, para os alunos surdos isso se tornaria muito mais difícil, já que teriam que realizar o trânsito exigido na tradução da L2 escrita para a L1, remetendo a linguagem matemática. (VIANA; BARRETO, 2014)

Além disso, nas situações matemáticas relatadas por esses sujeitos, impera a razão cartesiana que conforma a matemática escolar escrita, em detrimento de uma corporeidade presente na primeira língua dos surdos. Assim, “o eu tudo visual” se conforma “ao tudo escrito” presente no quadro, nas salas de aula, cujas relações e informações adicionais são silenciadas ou negadas pela escola.

Em matéria publicada no jornal da Universidade de São Paulo, a professora Adriana Belotti afirma que “ Os surdos têm uma maneira única de mergulhar no universo da matemática, por meio do corpo e do olhar”³². É do lugar do seu reconhecimento como visuais-gestuais, outorgado pela cultura e identidade surda, como usuários de Libras e pertencentes a uma comunidade surda, que esses sujeitos denunciam a escola pela ausência do intérprete de Libras, ao mesmo tempo que o reivindicam. Ao refletirem sobre as dificuldades escolares, eles não as atribuem a si mesmos, mas à ausência de um profissional de Libras. É a ausência desse profissional que marca os seus percalços escolares.

“Eu criança estuda surdo único escola. Não ter intérprete, muito difícil, dúvidas ter, eu não aprende coisas escola certo.” (Artur – 1ª oficina Ensino Médio completo)

“Eu estudar ensino médio, entende Física, fácil. Mas não ter intérprete muito difícil, eu não aprende nada Literatura porque ter muito Português.” (Peter – 1ª oficina, Ensino Médio incompleto)

“Eu parou estudar 7ª série. Eu parou. Também não tem intérprete, e professor só fala, professor ouvinte, eu não entender nada. Professor só escrever, falar, e eu não entender nada, matemática, português, outras coisas, eu não saber nada, só sabia algumas palavras, eu ter dúvida, fica nervoso, pergunta mas não sabia explicar nada eu.” (Alan – entrevista)

³² Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/por-que-os-surdos-precisam-enxergar-a-matematica> . Acesso em: 02 mar. 2020

“Quando eu ir escola, amigos não saber conversar comigo, não saber nada, não ter comunicação. Professor também não saber falar Libras, só um pouco. E não ter intérprete.” (Alex – entrevista)

Os relatos acima carregam em suas narrativas todo o peso da supressão que esses sujeitos sentiram no desenrolar da vida escolar e/ou acadêmica, em que se viam excluídos do processo educacional, posto que os professores não conheciam a língua de sinais e não podiam auxiliá-los, ressaltando novamente a barreira comunicativa existente entre os surdos e os ouvintes.

Em muitos depoimentos sobre a trajetória acadêmica dos sujeitos participantes, tanto aqueles colhidos nas entrevistas quanto nas oficinas, deparamo-nos com os surdos apontando que, se o tradutor-intérprete de Libras (TILS) fosse uma figura presente em sala de aula os resultados alcançados por eles na escola seriam diferentes, como relatado por Aline: *“eu pensar escola muito difícil. Eu estudar, mas não ter intérprete, professor não sabe Libras, muito difícil, ouvintes muita briga, muita confusão. Mas é importante escola ter intérprete ajuda surdos”*. Aline ressalta a relevância do TILS nas práticas comunicativas entre surdos e ouvintes.

Há pois uma complexidade envolvida na inclusão dos surdos na escola, e na sala de aula marcada por barreiras comunicativas entre professores, colegas ouvintes e surdos, que pode ser mediada por intérprete, dos quais se demanda, não só o favorecimento da comunicação, mas o domínio do que está sendo apresentado como conteúdo escolar, visando manter a fidedignidade conceitual do que está sendo apresentado.

Além do não cumprimento legal previsto na Constituição Federal de 1988 - é dever do Estado assegurar uma educação de qualidade para todos os cidadãos, deparamo-nos com situações que causam constrangimento, dor, sofrimento, revolta e discriminação.

“Eu parar de estudar 3ª série, não quer continuar depois. Eu parei porque pessoas ficavam falando que eu bobo, que burro, não aprender nada, não saber nada, por isso eu parei. As pessoas ouvintes sempre provocando, eu já ter 16 anos, então eu parar, não querer continuar estudando, não ter intérprete também ficar muito difícil.” (Alex - entrevista)

A exclusão dos surdos ao direito à aprendizagem e suas denúncias relativas à falta de acessibilidade comunicativa nas instituições de ensino, sejam elas de Educação Básica ou de Ensino Superior, também foram destacadas por Ana em sua entrevista, ao ser questionada sobre a continuidade dos estudos: *“eu formei ano de 2017, e agora eu estou*

folgada. Eu quero fazer faculdade, mas não ter intérprete. Eu procurando faculdade aqui em Valadares, mas não ter intérprete”.

Desse modo, em situações diversas, conforme pudemos ver nos relatos dos participantes da pesquisa, os surdos são estigmatizados, excluídos, e em alguns casos, submetidos a ocasiões como a relatada por Alice no ambiente escolar, quando solicitou à direção da escola a presença de um tradutor-intérprete de Libras,

“E eu única surda da escola, não ter outros surdos. Lá eu pedi pra arrumar outra aluna surda ficar junto eu, mas chefe (diretora) não deixar, diretora muito metida. Ela falou: Não! E não ter intérprete, e você precisa falar, ler lábios, não ter intérprete só uma aluna.” (Alice – entrevista)

São situações e circunstâncias como as descritas acima, nas quais se nega um direito, que trazem a figura do tradutor-intérprete de Libras como elo da comunicação, além de se reiterar a importância da língua de sinais para o sujeito surdo.

A defesa do intérprete de Libras nas escolas é pauta de luta dos surdos em diferentes instâncias e sua ausência nas escolas é denunciada nos estudos pelos motivos vivenciados pelos sujeitos desta pesquisa.

Embora não tenhamos acompanhado esses sujeitos na escola e não nos tenha sido possível apreender a constituição de práticas de numeramento no espaço escolar, recorreremos às reflexões do campo do letramento para refletir sobre o intérprete de Libras nas salas de aula de matemática, onde demandam dos sujeitos surdos respostas a situações “envolvendo quantificação, medição, orientação, ordenação e classificação [que] compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídos” (FONSECA, 2017, p. 170).

Barton e Hamilton (1998) identificam nas práticas de letramento por eles analisadas a presença de pessoas que desenvolvem uma “expertise local” (p. 243), ao dominarem diferentes conhecimentos e habilidades interpretativas, por exemplo, no campo legal, e se colocam nessas práticas como uma autoridade, valendo-se desse lugar para instaurar relações desiguais de poder.

É essa expertise local que identificamos na figura do tradutor de Libras, que de um lado, contribui para romper com a barreira comunicativa entre o surdo e a comunidade ouvinte, mas, por outro lado, detém a senha linguística na qual os surdos devem se fiar, em uma relação de confiança na tradução feita. Os sujeitos entrevistados mostram a

confiança no tradutor, mas a entrada desse profissional efetivamente nas aulas de matemática supõe ultrapassar o fazer contas, ou seja, não se reduz à equação e treinos.

“Eu ama Matemática, sabe fazer contas, fácil, muito fácil. Mas eu ter dificuldade criança não ter intérprete escola. Depois ter intérprete, mais fácil, eu aprende tudo, porque ter comunicação.” (Clara – 1ª oficina)

“Matemática fácil porque intérprete explica soma, menos, vezes, dividir, e pergunta se entender e tirar dúvidas. Tem coisas Matemática, como equação, que é difícil e precisa treinar, treinar, treinar pra passar prova.” (Abel)

Desse modo, é preciso estar atento à essa figura do intérprete, ao se refletir sobre a constituição de mobilização de práticas de numeramento na escola por sujeitos surdos. Perlin (2006, p. 142), ao relacionar a cultura surda e os intérpretes de Libras, aponta a interculturalidade desse profissional, afirmando que ele se dispõe a “intermediar a cultura surda e a outra cultura pautada na audição e na fala”, possibilitando ao TILS também transitar entre territórios.

Sendo o intermediador das culturas surda e ouvinte, o tradutor-intérprete de Libras, apropria-se dessas culturas para realizar o trânsito comunicativo presente nas narrativas dos sujeitos surdos e ouvintes. As narrativas desses sujeitos são apresentadas por Perlin (2006, p. 142) como sendo “as formas de uma cultura traduzir à outra sua constituição, seus valores, as realidades escolhidas e seu modo de representação cultural”, ressaltando a importância do TILS, visto que faz-se necessário a compreensão do outro – surdo e/ou ouvinte para a compreensão das suas culturas, sendo que o reconhecimento da cultura surda pelo tradutor-intérprete de Libras se efetiva “por uma legitimação, por uma percepção da diferença” (*ibidem*, p. 143) entre surdos e ouvintes.

As atribuições do tradutor-intérprete de Libras, bem como sua postura profissional e ética, foram estabelecidas a partir da promulgação da Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que institui:

Art. 7º - O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

- I - pela honestidade e discricção, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010)

A formação desse profissional e qualificação do tradutor-intérprete de Libras, rege-se pelo movimento da cultura surda. Segundo Perlin (2006),

Estratégias para a qualificação dos ILS têm sido apresentadas pelos próprios ILS e por parte das duas culturas: surda e ouvinte. Cabe processar esta formação em diferentes níveis entre eles o epistemológico, o político e o estratégico. Em nível epistemológico poderíamos entender o modo de pensar a cultura, as mediações interculturais, por político o jogo de poder e os estratégicos que são as articulações em torno das especificações da interpretação. (PERLIN, 2006, p. 145)

O tradutor – intérprete de Libras pode ou não ser aceito pelos sujeitos surdos, a partir da sua qualidade formativa. A identificação desse grupo com o profissional configura relação de poder que perpassa pela cumplicidade, bem como pelo reconhecimento ou suspeição de que os surdos têm sobre a fidedignidade na tradução/interpretação.

Por isso,

no meio do povo surdo, alguns ILS são mais aceitos que outros, reconhecidos como identidades mais compatível com a cultura surda. Isto significa que o intérprete emerge de certas relações políticas de discursos referentes à cultura surda. Na figura cúmplice do intérprete, aceita no povo surdo, existe a reinscrição cultural referencialmente política. (PERLIN, 2006, p. 144)

O intérprete é, pois, um mediador cultural, propiciador do trânsito comunicativo entre surdos e ouvintes,

“mas é preciso ter intérprete bom que sabe Libras, inteligente ajuda surdo e não intérprete que saber mais ou menos Libras. É importante ter contato intérprete, porque assim aprender mais fácil, faz prova e passar.” (Abel – entrevista)

Assim, a posição do intérprete é também questionada e sobre ele pesam suspeições. Podemos citar uma situação vivenciada no campo de pesquisa em que o reconhecimento do TILS e sua capacidade mediadora de comunicação entre surdos e ouvintes foi colocada sob suspeição.

Na realização da primeira oficina, após eu me apresentar em Libras como pesquisadora, Clara, 28 anos, surda profunda, filha de pais surdos e formada em Ciências Contábeis, não dando credibilidade à minha sinalização em Libras, mesmo sabendo que sou fluente na língua, levantou-se e tornou a me apresentar, em Libras, reforçando o que eu já havia sinalizado, sendo fiel à minha apresentação.

“Primeiro ela formou Matemática, depois formou em inglês, e também em Libras, fez pós em Matemática, em Organização Escola (Gestão Escolar) e depois em Libras. Ela estudando Mestrado na Univale e escolheu tema aqui ASUGOV e precisa fazer perguntas, entrevistas surdo como vida surdo, se formado escola, dúvida que tem Matemática e isso perguntar faculdade dela.” (Clara –Ensino Superior completo - 1ª oficina)

A análise na qual nos empenhamos, nesta seção, pretende reafirmar a língua como demarcadora de pertencimento da comunidade surda. Esse pertencimento faz da comunidade surda na qual nos integramos, território de pertencimento, onde se reafirma a cultura e identidade surda. Permite, também, acessar outros territórios como o virtual, promovendo assim multiterritorialidades – o estar entre uma cultura escrita e ouvinte sem grandes tensões. Essas tensões vão se apresentar quando eles narram um pouco das suas experiências familiares e escolares. Na escola, especialmente, quando se nega ao sujeito surdo o direito ao intérprete, ou quando o profissional intérprete de Libras é colocado sob suspeição pela comunidade surda, as fragilidades de uma cultura ouvinte que não respeita os surdos em sua diferença, são expostas pelos surdos usuários da língua de sinais.

Apesar dessas tensões entre cultura surda e cultura ouvinte e da negação da Libras como um direito, especialmente na escola, a Libras resiste,

mesmo a despeito de mais de um século de proibição de seu uso nas escolas de surdos, preconceito e marginalização por parte da sociedade, as línguas de sinais resistiram, demonstrando a necessidade essencial de sua utilização pelos povos surdos. (Strobel (2018, p. 58)

Essa resistência da Libras só pode ser compreendida pela força dos seus usuários. Se encontram com outros iguais nas Associações de surdos, reivindicam intérpretes, por vezes colocam sob suspeição sua competência, mas acima de tudo valoram a Libras como um artefato cultural e identitário da comunidade surda, transformando-a em um demarcador territorial.

CAPÍTULO 4 – “NÃO É SESSENTA E SEIS, É MEIA-MEIA” – LIBRAS DEMARCANDO O MOVIMENTO DE TRANSTERRITORIALIDADE

A enunciação “Não é sessenta e seis, é meia-meia!” que compõe o título desse capítulo foi captada no movimento da pesquisa, em um dos encontros de observação quando na Asugov foi realizado um bingo com todas as pessoas que estavam presentes no local. Nesse dia, a Associação estava recebendo alunos de uma instituição de ensino superior, para o cumprimento de uma atividade referente à disciplina de Libras que cursavam. Além dos surdos presentes, que era em torno de 20 pessoas, havia cerca de 40 pessoas ouvintes.

O jogo do bingo, uma sugestão da diretoria da Associação, foi realizado com o objetivo de promover a interação entre os surdos e os ouvintes presentes, e uma possibilidade de “aproximar” os sujeitos – surdos e ouvintes, de uma maneira lúdica. Aparentemente, o que seria um bingo como qualquer outro, que sempre acontece em reuniões de amigos e familiares, em nossas casas, nas férias ou mesmo nas tardes chuvosas de domingo, nos proporcionou um momento particular para a pesquisa em decorrência do sorteio do número 66, como podemos perceber na cena descrita a seguir:

Surda Clara – “Atenção pessoal, surdos e ouvintes, agora nós fazer bingo. Paga bingo R\$ 2,00, pessoa bingo ganha chaveiro. Daniela vir aqui, você sortear números bingo. Você Maria escreve números sorteio aqui quadro. Vocês (grupo) surdo ou ouvinte, não preocupa, número sorteio bingo escrito quadro.”

Surda Daniela – “Pode começar. Eu sortear número, tá bom? Professora Edmara, vem sentar aqui perto eu, precisa você falar números sorteados. Fala bem alto porque ter muito ouvinte. Primeiro número sorteado: 03, olha aqui, 03. Maria, escreve quadro, 03. Fala alto Edmara, 03.”

Claudia (ouvinte) – “Oiii...oiii...ganha como? Com a cartela fechada?”

Surda Daniela – “Sim, cartela toda marca. Você fala B-I-N-G-O. OK?”

Daniela – “Primeiro número sorteio.... número 12. Pode marcar... 12. Edmara pode falar, 12”

Daniela – “Segundo número... número 32. Isso, número 32.”

No momento que o número 66 foi sorteado, um fato curioso ocorreu:

Surda Daniela: “O número é 66. Viram? 66.”

Professora Edmara: “Atenção, número sessenta e seis.”

Surda Daniela: “Não, não é sessenta e seis, é meia-meia. Fala meia-meia. É assim que fala número: meia-meia” (Diário de campo)

No diálogo acima, podemos identificar, entre os diálogos dos participantes do bingo, elementos que nos remetem a cultura e identidade surda, as diferenças linguísticas entre surdos e ouvintes e o trânsito entre as duas modalidades linguísticas: as surdas

usavam durante todo o tempo a Libras, e a figura da intérprete (Edmara) se fazia necessária para os ouvintes.

Assim como em todos os bingos, os participantes precisam conhecer as regras, adquirir suas cartelas e saberem a qual prêmio estão concorrendo. É desse jeito que nossa cena se inicia, com Clara informando em Libras o preço de cada cartela e que o vencedor ganharia um chaveiro da Asugov, para se recordar dos surdos e da Associação. É Clara, surda profunda, e na condição de vice presidente da Associação, quem também escolhe as pessoas que auxiliaram no desenrolar do bingo, como Daniela, uma senhora que ficou surda aos 12 anos de idade em decorrência de uma meningite – que fará o sorteio e “cantará” as pedras, em Libras; Maria, uma surda profunda formada em Pedagogia – que escreverá os números no quadro branco e Edmara, intérprete, que oralmente cantará as pedras para todos os participantes.

Por estarem no seu território de pertencimento, os surdos ali presentes, não precisariam se “preocupar” com o fato de a maior parte dos ouvintes participantes do jogo, serem aprendizes da Libras e não dominarem a língua de sinais. Mas essa preocupação ou “alteridade com o outro”, sobre a qual Perlin (2003) nos leva a refletir, compareceram nos preparativos para a realização e na dinâmica do bingo. O quadro branco no qual os números sorteados foram escritos é um instrumento de uso habitual da Associação para informações escritas como palestras, reuniões e também nos momentos de lazer, como o bingo descrito envolvendo a Libras, permitindo, dessa forma, a “aproximação” com os sujeitos ouvintes aprendizes da língua de sinais, que sempre estão presentes na Associação com os surdos. No caso do bingo, por meio do registro escrito dos números, todos podem participar do momento lúdico. É nesse quadro, que Maria, registrou os números por meio de códigos da Língua Portuguesa, para os ouvintes que não dominavam a língua de sinais, após eles terem sido sinalizados em Libras.

As bolas utilizadas no bingo são iguais àquelas que utilizamos nos nossos bingos, mesmo sendo a Associação um território demarcado pelo uso da língua de sinais e sendo essa uma situação matemática de identificação numérica. A cada participante caberia olhar a bola sorteada, mostrada a todos e conferir o número que estava em sua cartela, marcando-o. Os realizadores do bingo preocuparam-se em registrar o número sorteado, por meio da escrita em Língua Portuguesa, demonstrando um sentimento de alteridade para com os ouvintes, reconhecendo o registro usual da comunidade ouvinte.

Além da inscrição numérica no quadro branco, as surdas que estavam à frente do bingo ainda preocuparam com a oralização dos números sorteados e recorreram a

intérprete para que os “cantassem”, e conforme instrução de Daniela tinha que *“fala bem alto porque ter muito ouvinte”*, reafirmando a empatia dos surdos pelos ouvintes presentes.

Um fato que nos chama a atenção aconteceu no momento em que o número 66 foi sorteado. Daniela – por ter se tornado surda aos 12 anos, e ter uma memória auditiva, apresentou o número em Libras e me pediu que o falasse oral, me corrigiu ao dizer “sessenta e seis”, mostrando-se indignada e afirmando *“Não, não é sessenta e seis, é meia-meia. Fala meia-meia. É assim que fala número: meia-meia”*, apontado que era dessa maneira que o número deveria ser dito em um bingo, e era do jeito que os ouvintes falavam, naquela situação. Daniela compreende pois os usos sociais do número e os contextos nos quais são utilizados por uma determinada comunidade linguística. Na escola, a leitura numérica em diferentes informações escritas ou na vida social quando nos referimos a preços de produtos, a referência usual é 66. No bingo, porém, Daniela flagra a incorreção da “cantadora” ao ler incorretamente o número naquela situação de jogo.

Na Libras, referencias numéricas podem ser expressas na indicação de quantidade, classificação (números cardinais) e ordenação (números ordinais). Nesse sentido, os numerais apresentam nos parâmetros configuração de mão, ponto de articulação e movimento, que são elementos formativos da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004). Por exemplo o 66 pode ser expresso em Libras como:

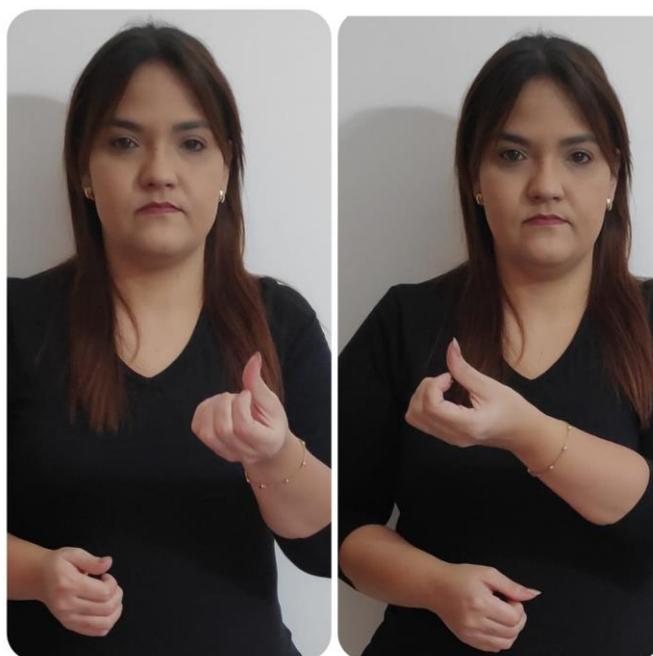


Figura 12 – Fotografia - sinal do número 66
Fonte: dados da pesquisa de campo

A compreensão sobre o significado do número 66 encontra-se atrelado ao contexto para o qual está sendo sinalizado. Na escola pode estar em uma situação de operações numéricas, mas pode também se encontrar presentes em situações de compra e venda, por exemplo. Assim, cabe ao surdo compreender o contexto de uso numérico, como cabe a uma comunidade ouvinte. Entretanto, a expressão “meia-meia” não faz parte da realidade numérica dos sujeitos surdos, já que indica uma forma oral (ouvinte) de se referir ao número 66.



Figura 13 – Fotografia - sinal de “meia”/metade
Fonte: dados da pesquisa de campo

Naquele território as diferenças entre 66 e meia-meia não causam discordâncias entre os surdos, à exceção de Daniela, mas também não permite que eles se aventurem nas sutilezas do bingo de uma comunidade ouvinte nos quais os números também ganham sentidos territoriais ligados a vivências, experiências e memórias de um dado grupo no território em um movimento alegre e de troça, mais do que de identificação numérica. Tomemos como exemplo, o 22 que no ritual do bingo às vezes é cantado oralmente como “dois patinhos na lagoa” e depois se mostra a pedra, e às nem sempre se verbaliza o número; ou a pedra 9 para a qual se verbaliza “pingo no pé” e, dependendo da plateia, ouve se a resposta “nove é”, ou a pedra 10 cantada como “craque de bola”.

Aqueles surdos se inserem nessa prática de numeramento, no momento da identificação e marcação dos números sorteados na cartela, e quando possuem esses números inscritos em suas cartelas, sinalizam a existência do número, e no momento que completam a tabela, reagem com alegria, do mesmo modo que os ouvintes fazem ao gritarem “bingo”. Assim, a Libras possibilita aos participantes surdos entrarem no ritual do jogo, se divertirem, ganharem e se alegrarem, como aconteceu no caso anteriormente relatado, se alegrarem inclusive quando uma pessoa ouvinte, que os visitava pela primeira, ter ganhado o bingo e “levado o brinde”.

No território de uma associação de surdos, contexto dessa prática de numeramento “o jogo do bingo”, se apresenta nas diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa, bem como as territorialidades de cada língua e seus nativos, além do trânsito entre as modalidades linguísticas, sem grandes tensões.

A descrição do jogo do bingo extraída do diário de campo nos mostra que, mesmo estando em seu “habitar”, em seu território de pertencimento no qual a língua dominante é a Libras, havia por parte dos sujeitos surdos que ali estavam a preocupação em promover a comunicação entre surdos e ouvintes. Essa preocupação pode ser flagrada na Associação, como por exemplo, na televisão que permanece ligada durante todo o tempo, em volume alto, e que, se para os surdos não interfere no desenrolar da comunicação, para os ouvintes o som alto, causa incômodos, e é necessário que algum ouvinte, mais ousado, solicite que se abaixe o volume, ou desligue o aparelho.

Essa preocupação também se torna evidente nos congressos promovidos pela Associação posto que neles o intérprete de Libras, é um tradutor, também para uma comunidade ouvinte que participa dos eventos, já que esses participantes e, em algumas situações os palestrantes, são convidados a entrar nos territórios nos quais os surdos são maioria, e desse modo, a língua presente é a Libras.

Quando as territorialidades são surdas, não se apresentam tensionamentos entre as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa, na modalidade oral), “não há silenciamento”, e o espaço-visual domina a cena comunicativa. A maioria daqueles que frequentam a Associação são usuários da língua de sinais e não se apresentam constrangimentos pelo não domínio linguístico e nem apagamento da cultura e da identidade surda, visto que esse território por si só é disseminador dessa cultura e identidade.

Assim, nos territórios constituídos por essa comunidade, a Associação, ou nos eventos promovidos por ela, o “estar entre territórios”, se coloca como um movimento de multiterritorialidades – transita-se por duas culturas surda e ouvinte, no uso da língua na

modalidade escrita, sem grandes dificuldades ou constrangimentos. As territorialidades que se apresentam nessa multiplicidade territorial são calcadas em “relações materiais e simbólicas de uma pessoa, grupo, classe ou instituição permeadas pelos valores e sentidos de identidade (pertencimento, inclusão, para dentro)” (GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 116).

Os surdos participantes deste estudo, sendo jovens e adultos, mães e pais de famílias, trabalhadores de fábrica, repositores e estoquistas, auxiliares de limpeza, e assim como os ouvintes, também se veem envolvidos em demandas cotidianas próprias de todos os seres humanos, como idas ao médico, dar remédios aos filhos, participar de entrevistas de emprego, locomover-se na cidade, ir às compras, usar o cartão de crédito e débito no comércio. Desse modo, os jovens e adultos surdos também se preocupam com a família, com a saúde dos filhos, a permanência no emprego, e expressam essas preocupações por meio dos cuidados com a casa e a família, as práticas laborais, e as relações sociais, como todo cidadão.

Nesta seção pretendemos trazer a cena um pouco dessa vida que nos foi possível conhecer, e como nela, flagramos práticas de numeramento em situações corriqueiras, que nos remetam aos cuidados com a casa e a família e as relações laborais, em que comparece o movimento da transterritorialidade como um processo.

Se nos territórios dessa comunidade surda, compareceu uma multiterritorialidade calcada em uma mutualidade linguística, essa não é uma constante para os sujeitos surdos, quando se faz necessária a sua presença em locais como hospitais, escolas, supermercados, setores públicos, em que a maioria comunicativa tem como língua materna, a Língua Portuguesa. Nessas situações, os surdos são submetidos a circunstâncias nas quais não podem expressar comunicativamente suas necessidades, seus anseios, suas preocupações, são silenciados linguisticamente e apagados cultural, identitária e territorialmente. Nesse sentido é mais do que multiplicidade territorial, é um “choque de territorialidades” (GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 222), e o que ocorre são relações “de diferenciação/alteridade (estranhamento, exclusão, para fora), balizada por relações de poder” (GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 116).

Ao fazermos neste estudo a passagem da multiterritorialidade para a transterritorialidade nos valem das explicações de Goettert e Mondardo:

Não queremos afirmar, com isso, que as condições de ‘multiterritorialidade’ são destituídas de tensões, conflitos, contradições, negociações etc. O que ressaltamos é que nos processos

de transterritorialidade as tensões, conflitos, contradições, negociações etc. são elementos, mais que ‘essenciais’, constitutivos de tais processos, ou seja, sem eles não poderíamos aludir, pelos pressupostos que apontamos, a ‘transterritorialidade’.(GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 116, aspas do original).

Na primeira seção estabelecemos a Libras como um território de pertencimento desse grupo, e destacamos as territorialidades e as multiterritorialidades que forjavam o trânsito entre territórios, nos quais a referência a Libras demarca fortemente esse trânsito. Mesmo quando se apresentam os conflitos com as regras escolares, com as disciplinas, com o ritual escolar e a exclusão linguística, entendemos que a Libras era um demarcador territorial da cultura e identidade surda. Nesta seção procuramos mostrar que é no confronto linguístico em diversas práticas sociais que flagramos processos de transterritorialidade quando eles se veem “obrigados a não dizer a sua palavra”, e se veem reduzidos ao mundo do silêncio, em relações desiguais de poder, de uma cultura ouvinte sobre uma cultura surda.

Ao refletirmos sobre práticas de numeramento de sujeitos surdos para além da Associação, ou sobre os fragmentos que trouxemos na seção anterior sobre a experiência escolar, o território da casa comparece fortemente demarcado na vida desses sujeitos. Embora jovens e adultos, poucos estão inseridos no mercado de trabalho, o que possibilitaria que participassem de outros territórios. As preocupações com oportunidades de trabalho são uma constante no grupo do WhatsApp nas postagens sobre vagas de emprego. E ainda se pergunta nos diálogos se as vagas são direcionadas para “PCD” (Pessoas com Deficiência).

Assim não se pode isolar da vida desses jovens e adultos as preocupações decorrentes desse “habitar” a casa que também se encontram presentes em estudos sobre jovens e adultos ouvintes na constituição e apropriação de práticas de numeramento (SOUZA; FONSECA, 2013; SILVA; FONSECA, 2014).

Alex, que não concluiu o Ensino Fundamental coloca como parte das suas preocupações os estudos dos filhos “*agora precisa trabalhar ajudar filhos estudar*”, Como dito anteriormente, Alex tem um casal de filhos, ainda crianças, e demonstra o cuidado com a família ao compreender que o estudo dos filhos é importante, especialmente por não ter tido condições de permanência na escola.

Alex, assim como as outras 04 surdas entrevistadas – Abel, Alice, Aline e Alan não concluíram a educação básica, tendo abandonado os estudos por situações adversas

que se apresentam na vida de outros jovens e adultos alijados precocemente da escola. A valoração dada aos estudos por Alex também é compartilhada por aqueles que deixaram a escola, seja por falta de oportunidades, diferenças sociais, problemas familiares, diferenças de gênero, dentre outros, e que compõem o público da EJA (FONSECA, 2005; SILVA; FONSECA, 2014; FERRERIA; FONSECA, 2015; SOUZA; FONSECA, 2013).

A preocupação de Alex com o futuro dos filhos traz em si uma perspectiva de cunho social. Por ter se conformado com posições subalternas no mercado de trabalho, por não ter formação profissional e não ter concluído os estudos, ou por ser considerado por grande parte da sociedade como “deficiente”, vê na educação uma possibilidade de melhoria das condições de vida. Como pai surdo não quer que seus filhos (ouvintes) passem pelas mesmas dificuldades que ele, especialmente no “para arrumarem trabalho”.

As dificuldades de inserção no trabalho, vividas pelos sujeitos deste estudo é mesma de grande parte dos surdos brasileiros que:

têm sido forçados a estar às margens [da sociedade], pois os poderes instituídos têm-lhes negado o acesso à informação, à educação (até mesmo a básica), a sua língua natural e, conseqüentemente, aos processos de tomada de decisão, aos melhores postos do mercado de trabalho, aos seus direitos jurídicos etc. (SÁ, 2010, p. 302-303)

Essa inquietação com a continuidade dos estudos como possibilidade de melhoria de vida também é expressa por Aline, que abandonou a escola no 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 8ª série) por ter engravidado. Na entrevista, ao se perguntar a ela se gostaria de voltar a estudar, a mesma disse que não, mas se posiciona com relação aos estudos das filhas ao dizer “*eu aviso minha filha precisa estudar*”, revelando que a educação da filha é importante e não pode ser ignorada. Mesmo compreendendo a importância da conclusão dos estudos, ela revela suas dificuldades quando precisa auxiliar a filha nas tarefas escolares, explicando “*quando filha ter dívida, eu não sabe explicar porque eu parou*”.

A interrupção da caminhada acadêmica de Alice foi forçada pela gravidez na adolescência, uma realidade de muitas adolescentes e jovens, surdas ou ouvintes, da nossa sociedade, que se viram cerceadas do direito ao estudo por serem mães precocemente, por não terem com quem deixar os filhos pequenos para retorno os estudos, por terem que se inserirem no mercado de trabalho para prover o sustento dos filhos, e que ao tentarem regressar aos bancos da escola tem seus direitos tolhidos.

Além disso, o fato de ser uma jovem surda torna-se um agravante, pois as diferenças linguísticas e culturais acentuam-se, visto que as modalidades comunicativas são diferentes, e conseqüentemente as peculiaridades do “ser surdo” não são respeitadas (PERLIN, 2003) sendo negado o direito à educação (SÁ, 2010).

Os cuidados com a família não estão atrelados apenas às questões educacionais (necessidade do estudo) mas podem ser vistos no cuidado com a casa na realização das tarefas domésticas. Alice, que tem dois filhos pequenos e trabalha de segunda-feira à sexta-feira em um supermercado como auxiliar de limpeza relata sobre o seu final de semana: “(...) sábado de tarde e domingo eu em casa, cuidar filhos, arrumar casa, fazer comida, ir casa mamãe visitar”. Alice utiliza os dias de folga do trabalho para cuidar da limpeza da casa e dos afazeres domésticos, bem como cuidar dos filhos, ter um contato próximo com eles, além de preocupar-se em manter laços afetivos com os demais familiares, visitando-os em seus momentos de descanso.

Assim como acontece com os ouvintes, os cuidados com a casa, que envolvem limpeza e organização, além dos cuidados com os filhos e outros familiares, se apresenta na vida desta mulher surda, e de outras mulheres surdas deste estudo, e de muitas mulheres da EJA. Em artigo intitulado “Territórios da casa: matemática e relações de gênero na EJA” (SOUZA, FONSECA, 2013) as autoras mostram uma produção de verdades sobre homens, mulheres e matemática, nas quais, as divisões de tarefas entre mulheres e homens, ainda se faz de modo desigual e cabe a elas, nas práticas de numeramento no âmbito doméstico assumir tarefas “como próprias do feminino por serem produzidas pelo discurso do cuidado na equação maternidade + trabalho = cuidar, prever, prover, administrar, suprir etc.” (p. 273).

Alan trabalha na mesma rede de supermercados de Alice na função de estoquista e repositor e ocupando o mesmo lugar discursivo nos diz: “*Eu gostar domingo tá junto minha namorada, ficar em casa, junto família. No sábado eu vou casa dela, ela ir casa meu*”, ressaltando quereres inerentes de muitos jovens trabalhadores que aproveitam seus dias de folga para se divertir, estar com familiares, passear, enfim, estreitar laços afetivos que, nessa situação, são diferentes para Alice.

Os cuidados com a família não ficam acoplados apenas ao convívio familiar, às tarefas domésticas (assumidas pelas mulheres) ou ao cuidado com os filhos no território da casa, local onde prevalece como referência a cultura e identidade surda e onde a Libras é uma língua validada, embora nem sempre usual dos familiares. Mas é, por exemplo, a L1 para a família de Alice e Alex que a transmitem como herança cultural aos seus filhos.

Transmissões culturais na família, segundo Claval (2007), permitem pertencimentos territoriais. Assim, Alex e Alice transmitem aos filhos a Libras, como artefato cultural, e por meio dela outros artefatos da cultura surda, mesmo eles sendo ouvintes. Essa experiência de transmissão cultural foi também vivida por Quadros (2008), filha de pais surdos, que se apropriou primeiro da língua de sinais. Reafirma-se assim a família como artefato cultural dessa comunidade surda.

Mas, é na saída desse território familiar que podem ser captados o movimento de transterritorialidade que implica em constrangimentos, contingenciamentos e contornamentos.

4.1 CONSTRANGIMENTOS, CONTINGENCIAMENTOS E CONTORNAMENTOS

Essa saída é provocada, dentre outras demandas, pelo cuidado com a saúde quando os surdos se veem, convocados a irem ao médico, ou a levarem os seus familiares. “Ir ao médico” por si só já demonstra uma situação preocupante, por vezes assustadora, ou constrangedora, para qualquer pessoa, pois ao recorrer um atendimento médico ou hospitalar a incerteza sobre as condições de saúde estão presentes, na necessidade de confiar em uma outra pessoa, e de se fiar nos saberes desses profissionais, e cabe àquele que buscou o atendimento acatar as recomendações prescritas pelo médico.

Mas a ida ao médico, a busca por atendimento ambulatorial e hospitalar para o sujeito surdo torna-se ainda mais difícil e constrangedora, visto as diferenças comunicativas entre os surdos e os profissionais da saúde. Essa situação pode ser identificada durante o período de observação da pesquisa na Asugov, em que Alice e Alan me relataram, como pai e mãe surdos, as dificuldades de levarem a filha pequena que estava doente ao posto de saúde:

Conversando com os surdos na associação antes da primeira oficina, Alex e Alice vieram me contar que a filha mais nova, de 1 ano e pouco de idade, estava bem enjoadinha porque havia tomado uma vacina, na terça feira, e na sexta feira ela ainda estava incomodada com dor na perninha, e me perguntaram se isso era normal. Alex me disse que a filha tomou uma vacina em cada perna, e que ele acreditava que isso era normal. Disse-lhe que seria normal mesmo, mas caso houvesse alguma alteração no comportamento dela, que procurassem um médico ou posto de saúde. Nesse momento, Alex e Alice relataram que é complicado porque não tinha ninguém para acompanhá-los ao posto, e lá não tem tradutor – intérprete de Libras. (Diário de campo – 01/11/2019)

Quando Alice e Alex relatam ser “*complicado [ir ao posto de saúde] porque não tinha ninguém para acompanhá-los*”, eles evidenciam as dificuldades comunicativas por estarem inseridos em uma sociedade majoritariamente ouvinte e usuária da língua oral e escrita, e também denunciam os constrangimento a que são submetidos ao buscarem um atendimento médico no serviço público de saúde, visto que os profissionais de saúde desconhecem a língua de sinais e não há intérpretes de Libras nesses locais, como também, de modo geral nos os encontramos em hospitais.

Nesses momentos os surdos se veem em dificuldades para buscarem auxílio médico, por são forçados a contar com a ajuda de uma pessoa que consiga transitar entre as duas línguas para acompanhá-los em um atendimento que é um direito assegurado legalmente.

Novaes (2014, p. 125) ao analisar a legislação brasileira sobre o atendimento à saúde, apontou como um dos requisitos básicos para o atendimento aos usuários surdos dos serviços prestados por profissionais da saúde é a comunicação, afirmando que, “a partir dela, todo o atendimento se processa. Sua qualidade afeta completamente a qualidade do serviço de saúde prestado.” O autor ainda completa afirmando que os surdos têm seus direitos à saúde tolhidos, a partir da compreensão de que,

(...) levando em consideração as especificidades linguísticas da língua materna dos surdos brasileiros – Libras, língua oriunda da comunidade surda, é correto afirmar que a falta de profissionais habilitados, bem como a ausência de intérpretes no atendimento do usuário surdo, afetará consideravelmente a comunicação e, por conseguinte, o serviço de saúde prestado. (NOVAES, 2014, p. 126)

Constrangimentos como o vivido por Alan e Alice apresentados anteriormente, fazem parte do cotidiano dos sujeitos surdos da pesquisa, que se veem marginalizados, silenciados, excluídos, por não poderem acessar um benefício – a saúde, que é seu direito, pois as instituições públicas e privadas de saúde não tem em seu quadro de funcionário profissionais habilitados que se comuniquem com eles, mesmo sendo uma exigência legal. Situações que constriam os sujeitos surdo por inacessibilidade ao serviço de saúde decorrente das diferenças linguísticas e comunicativas são passíveis de sanções legais:

A falta de profissionais em tradução/interpretação da Libras nos serviços do SUS pode portanto caracterizar crime em casos concretos, por dificultar a internação ou mesmo a prestação de assistência médico-hospitalar e ambulatorial, em razão da barreira de comunicação. (NOVAES, 2014, p. 135)

Imaginemos, pois, as apreensões desse pai e dessa mãe, que não sabiam se estava correta a aplicação da vacina – “uma em cada perna”, e a insegurança sobre a dor sentida pela criança. Faltou-nos, neste momento no campo de pesquisa indagar sobre folhetos informativos sobre a vacina (o que poderia favorecer o trânsito linguístico) mas ocorremos agora que até mesmo solicitá-los seria uma dificuldade para os dois.

A ida ao médico, ou acessar os serviços de saúde é uma dificuldade, já que necessitam sempre da presença de algum familiar, que tem nesta situação a “expertise” para transitar entre a Libras ou de um TILS que possa intermediar a comunicação:

“Ir médico é difícil porque não tem intérprete e sempre precisa ir com família, com namorada, e nem sempre essas pessoas pode ir.” (Alan – entrevista)

“É muito difícil, exemplo, quando vai médico (UPA) eu sempre ir junto minha vó, e nem sempre vovó pode ir junto eu.” (Aline – entrevista)

Momentos como os relatados anteriormente, em que os sujeitos surdos não têm os direitos à saúde assegurados, como todos os cidadãos ouvintes, como decorrência das diferenças comunicativas, por serem usuários da Libras, são recorrentes nas vidas dos surdos, exprimindo silenciamento a que são submetidos, já que não podem expressar as dores, os desconfortos e o mal-estar que sentem por estarem inseridos em um local que a cultura oral e escrita está evidenciada. Nessas ocasiões, as relações de poder se estabelecem pelo uso da língua oral, colocando o sujeito surdo em desvantagem por terem uma língua espaço-visual, apagando dessa maneira um dos artefatos da cultura e identidade surda, e sobrepondo se a força da língua majoritária no “esquecimento do outro”.

As situações desconfortantes e constrangedoras em que os surdos se veem envolvidos ao buscarem atendimento na saúde pública, resultam em decisões que mudam alguns rumos de suas vidas em decorrência do impedimento comunicativo. Alice nos descreve em sua entrevista, lembrando do nascimento dos filhos, o atendimento médico prestado no hospital público da cidade:

“Ir médico não sabe falar nada surdo. Por exemplo eu grávida menina sentindo dor, ir médico e não sabia falar nada, nenê queria nascer, eu não sabia falar com médico, eu gritava de dor muito, médico não sabe ajudar. Eu ir hospital, e ficar dor, passa mal, passa mal, e nada acontecer porque não ajudar. Já menino, demorar dois dias pra nascer, eu sentir muita dor, menina nascer logo, mas menino dor muito.” (Alice – entrevista)

Nesse relato apreendemos a dor, o sofrimento de uma jovem que estava prestes a dar à luz. Viveria um momento singular esperado pela maioria das mulheres de ver um(a) filho(a) nascer, ser apagado e transformado em uma recordação dolorosa, por não saber se comunicar com o profissional da saúde na hora do parto e expressar a dor que sentia: *“sentindo dor, ir médico e não sabia falar nada, nenê queria nascer, não sabia falar com médico, eu gritava dor muito, médico não sabe ajudar.”* Essas lembranças que essa jovem mãe surda carrega do nascimento de seus filhos, impregnadas de sofrimento e de um silenciamento doloroso, transparecem em um outro momento da entrevista em que ela afirma *“eu não quer mais filho, doer muito, não sabe falar médico”* evidenciando uma escolha, condicionada ao fato de ter uma língua diferente da maioria da sociedade.

Mesmo quando esses sujeitos têm acesso a assistência médica- hospitalar e ambulatorial, em que os profissionais de saúde mesmo desconhecendo a Libras prestam o atendimento, recorrendo ao código escrito da Língua Portuguesa para descrever os modos de administração de medicamentos aos usuários surdos e até mesmo ouvirem sobre suas queixas e problemas de saúde, novamente os surdos esbarram na comunicação, sendo confrontados pelas diferenças linguísticas entre a Libras e Língua Portuguesa.

No momento em que os sujeitos surdos se apropriam da L2 escrita como um recurso comunicativo que pode ser utilizado na comunicação com os ouvintes, mesmo inconscientemente, eles são constrangidos no ato comunicativo, pois veem-se confrontados a utilizarem uma língua que se estrutura na modalidade oral-auditiva que difere da Libras que é espaço-visual, resultando em declarações com a de Ana, *“o Português, eu sei combinar um pouco palavras Português com Libras, quando a pessoa faz ou fala palavra mais difícil entender.”*, em que novamente as diferenças linguísticas tornam-se promotoras de falhas na comunicação, e conseqüentemente de tensionamentos e desconfortos vividos pelos sujeitos surdos.

O ato de ler um receituário médico na busca por informações que indiquem o modo como medicamentos devem ser ingeridos, o horário e a quantidade que devem ser ministradas, tão simples e corriqueira na vida dos ouvintes torna-se dificultoso para alguns surdos que ainda não se apropriaram efetivamente da língua escrita, (*porque*

combinam um pouco palavras Português com Libras) e buscam em outras pessoas a ajuda necessária para orientá-los em sua vida, esclarecendo muitas vezes o que o médico diz ao explicar o receituário.

Nessas ocasiões em que não há comunicação e não é possível ouvir as orientações médicas, a Língua Portuguesa escrita poderia ser uma importante aliada, mas, para isso é preciso talvez um pouco mais do que “combinar um pouco palavras Português com Libras.

A minha inserção nessa comunidade surda, e no campo de pesquisa em que provocamos situações escritas, nas quais compareciam registros matemáticos, me possibilita afirmar as diferenças calcadas na escolaridade e que permitem um maior acesso e domínio da Língua Portuguesa escrita. As pessoas surdas com maior escolaridade e acessaram o Ensino Superior, e possuem um maior domínio da LP escrita, sobressaem na comunicação com os ouvintes, apropriando-se das informações contidas nos textos escritos.

Nessa situação da ida ao médico o texto escrito possibilitaria contornar a ausência da oralidade e dispensa a “expertise” de um terceiro como intermediador do ato comunicativo, ou como tradutor entre a prescrição feita e a escuta da autoridade em saúde. Assim a escrita funciona como um ato de contornamento:

Contornar, nesse sentido, seria uma das implicações desse ‘viver no limite’, nas próprias fronteiras, como se, na impossibilidade de superá-las, fosse inventada uma condição e liminaridade, de ambivalência, como se pudéssemos ‘estar dos dois lados’ do limite fronteiro ao mesmo tempo – ou, em outras, palavras, ‘em cima da linha’ (HAESBAERT, 2014, p. 292).

Alan e Alex, que não concluíram o Ensino Fundamental, criam estratégias nas quais sinalizam que são surdos (para enfermeira e médicos) e se valem das informações matemáticas escritas, mostradas pelo médico, sobre a prescrição medicamentosa: horários e posologia dos medicamentos.

“No meu dia-a-dia eu usar Matemática quando vou médico, exemplo lá UPA. Eu doente falo enfermeira e já mostrar que surdo. Médico, eu mostrar eu surdo. Médico me dá remédio, mostra tempo precisa tomar remédio, escrever e eu saber certo hora toma remédio.” (Alan – entrevista)

“Quando vai médico, ele explica tomar remédio, quantidade remédio e eu saber. Médico escreve papel hora toma remédio, tanto remédio tem toma, eu ver papel e sabe tomar, sabe dá filhos também.” (Alex – entrevista)

Nesse caso, a identificação da hora e a posologia são demandas para os surdos: a dosagem do remédio e como administrá-lo aos filhos. No caso de Alex, foi a dúvida sobre a vacina tomada pela filha que se apresentou como demanda comunicativa. Chamou-nos a atenção as afirmativas de Alex sobre a Língua Portuguesa. Ele afirma não saber Português (sabe palavras) mas “não sabe frases” – o “não sabe frases” alertou-nos para o fato de Alex se preocupar em explicar o modo de organização da sua segunda língua – e intuía que para o seu domínio deveria saber “formar frases”. Entretanto, ele compreende a prescrição medicamentosa, pelo próprio contexto no qual deveria apreender as informações matemáticas (enunciadas e apontadas) e que lhe indicariam o modo de usos do medicamento.

Ainda nas práticas relacionadas aos cuidados com a família e com a casa, foram identificadas nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, aquelas que envolvem as despesas domésticas, como pagamento de aluguel, gastos com água, energia, internet, Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e demais valores que configuram dispêndios domésticos, revelando preocupações que são compartilhadas tanto na comunidade surda, quanto na comunidade ouvinte – todos nós temos contas a pagar. Dentre essas preocupações, os sujeitos veem-se envolvidos em atividades nas quais precisam quantificar os gastos com a casa, classificar prioridades, mensurar valores, tomar decisões, enfim, operar com conhecimentos matemáticos na realização de tarefas corriqueiras da vida.

Novamente nas “prosas” com os surdos participantes da pesquisa, temos Abel, um jovem surdo solteiro, que na situação de entrevista afirma apresenta matemática como difícil para os surdos, mas é necessária, visto as demandas que tem com a casa e com a família: *“eu pensar muito difícil surdo entende Matemática, mas precisa entende porque tem pagar aluguel, comprar coisas casa, comprar remédio, então muito difícil.”*

Compreendemos que Abel, 31 anos, refere-se, a várias situações ao dizer *“difícil surdo entende Matemática”*. Abel, cursou o primeiro ano do Ensino Médio, e afirmou na entrevista ter feito opção para estudar no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), por não precisar de regularidade na frequência, para que pudesse trabalhar. Nessa escola, na qual “estudava sozinho” e podia ir “quando quisesse” ele contava com intérprete, mesmo assim, suspeitamos de sua referência a matemática escolar como difícil, mais do que surdo ter dificuldade em matemática. As dificuldades que se colocam para os surdos encontram-se na comunicação, muitas vezes insuficiente e/ou falha, por

parte do TILS e dos professores, e não na compreensão sobre regras, modos de raciocínios, encadeamentos de ideias, relações lógicas, dentre outros aspectos.

É nesse sentido que se compreende as recomendações de Coutinho; Carvalho (2016) sobre o ensino de matemática para surdos nas quais a Libras assumiria a função de língua instrutora, além de primeira língua, sem excluir a Língua Portuguesa escrita, visto que esse é o recurso utilizado para registros diversos no ambiente escolar e fora dele

Outra dificuldade enunciada por Abel e que ao recortarmos da entrevista pode parecer que estejam relacionadas dizem respeito, a necessária competência matemática para pagar contas. Lembramos que Abel também vive a condição de desempregado, o que adiciona enormes dificuldades, pois, como desempregado ainda *“tem pagar aluguel, comprar coisas casa, comprar remédio, então muito difícil.”* Assim, não há uma correlação entre a alegada dificuldade em matemática e essas demandas que emergem das práticas sociais, nas quais de algum modo decisões, conhecimentos e critérios matemáticos comparecem, o que evidencia a territorialização das práticas de numeramento.

Como constitutivas do território, práticas de numeramento se apresentam em contextos específicos de uso, nos quais se fazem presentes necessidades, sentidos, escolhas, decisões, interações, tanto quanto *“conhecimentos, registros, habilidades e encaminhamentos dos procedimentos matemáticos, sejam eles orais, sejam escritos.”* (FONSECA, 2010, p. 329, aspas da autora).

Nesse sentido compreendemos as situações vividas na primeira oficina. Nessa ocasião convidamos os surdos que ali estavam presentes a relatarem suas impressões sobre a matemática, nos apresentando situações em que ela comparecia no decorrer de suas atividades diárias e como poderíamos, como pesquisadoras, contribuir com o grupo (se era desejo do grupo ou não), discutirmos nas oficinas algumas dessas *“demandas matemáticas”*.

Clara, surda com formação superior em Ciências Contábeis, e uma referência para os surdos da Asugov sugeriu que voltássemos nossa atenção à situações que envolvessem o orçamento doméstico, que foi corroborada pelos demais surdos, afirmando ser *“importante surdo sabe tema salário, pagar contas, aluguel, despesa casa, importante surdos guardar dinheiro futuro”*, ressaltando a relevância de se planejar os gastos familiares.

Ao escutarmos Clara tivemos a impressão de que ela se referia a dificuldades do grupo em prever gastos e fazer provisões, inclusive futuras. Por isso ela insistia na necessidade do grupo compreender melhor como distribuir o salário.

Alex, que trabalha em uma fábrica de baterias como auxiliar de produção, recebendo um salário mínimo por essa função mensal, parece ecoar esse modo de pensar de Clara ao afirmar que *“eu preciso aprender dinheiro guardar, ter dois filhos pequenos, precisa guardar”*. Essa afirmativa mostra uma preocupação com o futuro, recorrente de modo geral na vida familiar. Mas, é na continuidade da fala de Alex que pode-se compreender que as dificuldades não são “matemáticas”: *“Eu já sabe organiza contas casa, luz, água, eu sabe, porque eu bom Matemática”*. Diante desse relato, vemos que as dificuldades de Alex não estão em operar com os conhecimentos matemáticos, em quantificar e mensurar despesas já que o mesmo afirma saber organizar as contas de casa, mas sim nas suas condições de trabalho e no salário que recebe que não oportuniza a ele, como pai de família, ter uma reserva financeira.

Na situação vivida por Alex, pelos surdos desempregados, ou por aqueles aposentados³³, práticas de numeramento se entrelaçam às desigualdades sociais vividas por não terem como planejar uma maneira de *“guardar dinheiro futuro”* justamente por esse dinheiro não ser suficiente nem para as despesas mensais, tendo que recorrer a ajuda de outras pessoas para completar a renda familiar, ou para viverem, (situação dos desempregados) ou para assumir responsabilidades com plano de saúde, por vezes custeado pelos avós, como é o caso de Alex.

Mesmo intuindo, após a apresentação feita por cada um sobre sua situação laboral, que os problemas relativos ao orçamento doméstico provavelmente não eram decorrentes da operacionalização de conhecimentos matemáticos, acatamos a sugestão de realizar uma oficina com essa temática. No dia da realização da oficina, estavam presentes 12 surdos, sendo 09 homens e 03 mulheres, que eram as únicas naquele momento na Associação e não quiseram participar, e desse modo, os homens foram divididos em dois grupos, sendo um formado por 04 homens e outro formado por 05 homens.

Para iniciar os trabalhos, foi distribuído a cada um dos sujeitos participantes, uma planilha que continha itens de despesas domésticas - aluguel, condomínio, IPTU, água,

³³ Os surdos participantes da pesquisa não são aposentados em decorrência da surdez, como seria possível, tendo vista as disposições estabelecidas como critérios necessários para a aposentaria em regime especial, previstas na Lei complementar nº 142, de 8 de maio de 2013, mas motivadas por deficiências físicas, como os casos de Ana e Aline.

energia, internet; supermercados; despesas com saúde – plano de saúde, consultas médicas, medicamentos, tratamentos dentários; transporte – combustível, IPVA, seguro do veículo, ônibus; lazer – idas ao cinema, teatro, lanchonetes, clubes; e eles deveriam preencher o valor real ou hipotético, de acordo com a escolha pessoal. Além desses dados, ainda havia lacunas para discriminar os salários - bruto e o líquido pessoal e do cônjuge.

Optamos por trabalhar a oficina por meio de planilhas por ser uma das formas que a temática comparece na matemática escolar, utilizada com frequências nas aulas de matemática, bem como por alguns ouvintes, que se propõe a discriminar gastos mensais como meio de planejar o uso de seus rendimentos, e esperávamos observar também de um modo mais efetivo a relação com nas “a matemática escrita”.

Escolhemos o preenchimento de planilha como metodologia para a oficina, por seu uso no meio das pessoas ouvintes, porém não entrevistamos que os sujeitos surdos teriam dificuldades no preenchimento devido às diferenças linguísticas. Ao optarmos por esse recurso, nós pesquisadoras geramos constrangimentos nos surdos que tinham pouca familiaridade com a Língua Portuguesa escrita, como já haviam enunciado. De modo geral, houve dificuldades em lidar com o escrito, principalmente na forma de uma planilha de gastos.

Dentre os sujeitos que não apresentaram dificuldades no preenchimento da planilha estava Davi, um jovem surdo casado, com formação superior em Educação Física que trabalha em uma montadora de automóveis na capital mineira, que auxiliava os outros surdos a realizarem a atividade.

Durante a atividade de preenchimento da planilha Davi demonstrou facilidade no trato e familiaridade com a LP escrita, colocando-o na condição de assumir entre os surdos de seu grupo um papel de líder, direcionando os modos como os colegas deveriam preencher as lacunas, e a quem os surdos recorria quando tinham dúvidas, revelando em sua figura uma “expertise” para operar com as duas línguas e transitar entre elas, como percebemos no diálogo abaixo entre a pesquisadora e Davi.

Pesquisadora: Oi, ter dificuldade você preencher papel?

Davi – Não, não ter. Eu sabe preencher papel. Fácil, muito fácil preencher. Eu entende tudo! Eu sabe Matemática precisa preencher.

Pesquisadora – Bom você sabe! Vocês outros ter dificuldade escrever papel?

Davi – Não ter, eu ajuda eles! Eles não sabe palavra Português, mas eu explicar Libras significado palavra.

Da mesma forma que apresentamos o tradutor-intérprete de Libras como a pessoa que possui uma “expertise local” que o permite transitar em culturas diferentes, temos nesse momento, Davi assumindo essa função, auxiliando os surdos do seu grupo no preenchimento da planilha, ao afirmar “*eles não sabe palavra Português, mas eu explicar Libras significado palavra*”. Posicionando-se com o mesmo papel que Davi, de mediador entre as línguas – Libras e Língua Portuguesa, estava Clara que se dispôs a auxiliar os outros 04 surdos que estavam no outro grupo a preencherem a planilha. Ao posicionar-se como “tradutora da Língua Portuguesa” para os surdos do grupo, Clara também demonstrou ter “a expertise” necessária para realizar o trânsito comunicativo naquela atividade.

O fragmento a seguir, retirado da transcrição da oficina, apresenta um dos momentos em que Clara assumiu esse papel de “tradutora”, utilizando para explicar os significados em Libras das palavras que estavam escritas em Língua Portuguesa, de uma planilha de despesas da própria Asugov que ela apresentou ao grupo como exemplo na suposição de que seria mais fácil para eles compreenderem o que a planilha apresentada pela pesquisadora solicitava como informações. Clara mostra, nessa situação e em outras, como a proposição da oficina, por exemplo, que exerce influência sobre os demais surdos da Associação e consegue transitar entre as duas línguas com aparente facilidade, e por ser formada em Ciências Contábeis está operando com questões que são inerentes a sua formação acadêmica:

Clara: Aqui, papel conta Asugov igual conta casa: luz, água, internet. Conta é Matemática. Você escreve todas contas valor, depois você soma tudo conta. Depois você valor salário seu faz conta menos ver quanto dinheiro sobra ou falta você ter guardar.

Juan: Mas valor salário dois diferentes por que?

Clara: Salário valor diferente porque valor desconta paga governo imposto. Faculdade eu estuda tudo coisa compra, tudo coisa pagar, tem parte dinheiro imposto governo. Tudo, tudo, tudo!

Juan: Verdade paga imposto? Eu não saber!

A identificação de figuras como as de Davi e Clara, sujeitos surdos que possuem um nível de escolaridade acima dos outros surdos presentes nessa oficina, nos leva a reflexão sobre as influências que a escolaridade exerce no domínio que os surdos tem da língua escrita, e na facilidade de transitarem entre as línguas. Mas também ressaltam as oportunidades que esses dois personagens tiveram de acessar a escola tendo a presença de intérpretes de Libras nesse local, o que fez com que não fossem silenciados como

usuários da Libras, além dos investimentos familiares presentes que possibilitaram aos dois ingressarem numa instituição de ensino superior. A escolaridade é pois, um mecanismo potente de contornamentos no trânsito “entre territórios”, estabelecendo uma relação de poder entre os sujeitos participantes.

Oportunidades de acessarem a escola, apreenderem a Língua Portuguesa e transitarem entre as culturas surdas e ouvintes não é a realidade que a maioria dos sujeitos surdos vive. Nas ocasiões que estão em contato direto com os ouvintes, por exemplo, ao irem a um supermercado, comprar uma roupa em uma loja, retirar um produto comprado pela internet em lojas de departamento e realizar pagamentos com o cartão de crédito e/ou de débito, situações tão comuns a nós ouvintes, os sujeitos surdos são silenciados e conformados a aceitarem o que lhes é enunciado pela sociedade ouvinte.

São nesses momentos que os sujeitos surdos relatam os tensionamentos vividos por não saberem lidar com a língua escrita ou operar com conhecimentos que remetem a matemática escolar, e veem-se silenciados e obrigados a aceitarem as condições comunicativas estabelecidas pelos ouvintes, como nos diz Alice, ao afirmar que “*quando eu precisa ir loja comprar ou pagar alguma coisa eu precisa ajuda outra pessoa porque eu muito dúvida, eu muito ruim Matemática, sabe nada.*”, indicando que precisa confiar em outras pessoas ouvintes usuárias da Libras para ajudar em tarefas simples, por não estar convictas de suas capacidades e saberes para tratar desses assuntos que envolvam conhecimentos atrelados à matemática se coloca oralizada na informação dada, e por vezes escrita, para uma usuária da língua espaço-visual.

Quando os sujeitos surdos narram as dificuldades e muitas vezes constrangimentos ao serem submetidos as situações que se faz necessário o uso de conhecimentos matemáticos, eles assim como nos cuidados com a casa e a família, estão referindo a matemática escolar regida por regras e normas.

Nesse entendimento, da Matemática formal, atrelada a escola, que Alex compara o modo como os saberes matemáticos comparecem na escola e na sociedade, ressaltando que o uso social da matemática extrapola os ensinamentos escolares, quando nos diz “*matemática sociedade é somar conta, pagar e comprar coisas, preciso pensar saber como fazer, exemplo, conta mais, faz, ver certo, se errado precisa começar de novo. Eu saber fazer todas contas, eu inteligente.*”, mostrando uma compreensão matemática que ultrapassa o ambiente escolar.

A associação dos saberes matemáticos com a matemática escolar também é feita por Alan quando diz “*matemática eu sabe conta soma, diminuir, multiplica, divide saber*

mais ou menos.”, sendo reafirmada ao expressar que “*eu ter conta dedo poder escrever prova, muito difícil.*”, fato que ressalta os tensionamentos vividos nas situações escolares. Mas, mesmo assim, o próprio Alan, em outro momento da entrevista, diz ser fiscal de contas da Asugov, descrevendo assim a função que exerce,

“Lá Asugov eu sou fiscal das contas, fazer soma gastos, comparar com contas feitas Maria. Junto com Carla, eu e Maria olha tudo conta, tudo certo, ok! Quando eu fazer conta fiscal, eu olhar gastos, perguntar o que gastou, como, eu fazer contas, depois Maria fazer contas também. Se contas diferentes, eu pergunta, fazer contas de novo. Se tudo certo, ok. Se diferente, eu chamo, eu pergunto dúvida que ter com Carla e Maria, faz de novo.” (Alan – entrevista)

Percebemos nessa colocação de Alan, que seu entendimento sobre a Matemática, ultrapassa a concepção de uma matemática formal, de matriz cartesiana, que carrega em seu escopo as tensões e dificuldades inerentes do trato no ambiente escolar, fortemente chancelada pela escrita e que se distancia, pela extraterritorialidade da sala de aula e pelos silenciamentos dos territórios de vidas dos sujeitos (SOUZA; FONSECA, 2018), e nesse caso do apagamento da cultura e identidade surdas.

Assim, encontramos situações nas quais os sujeitos desconstruem “essa matemática difícil”, como é o caso de Alan, que se vale da sua condição de Associado, para conferir contas da Associação, como fiscal, inclusive de contas feitas por quem tem maior escolaridade.

Embora Alice reafirme que “*Matemática eu não sei nada, difícil,*”, referindo-se, a matemática escolar, declara mobilizar conhecimentos e critérios matemáticos, nas demandas cotidianas:

“Mas eu sei dar remédio filhos hora certa, quantidade certa remédio, sei peso coisas supermercado, quando “mais” muito fácil, mas “vezes” muito difícil. Mas quando eu vou supermercado precisa marido junto porque é difícil fazer contas sozinhas. Igual minha amiga Aline, também precisa marido junto, mas ela sabe pouco.” (Alice – entrevista)

Novamente, comparece nas colocações de Alice sobre seus conhecimentos referentes aos cuidados com os filhos a função que fica sob sua responsabilidade, ao dizer que sabe “hora certa, quantidade certa remédio” que deve administrar os medicamentos aos filhos quando se encontram doentes. Mas, argumenta que tem dificuldades em realizar os pagamentos das contas de despesas de casa em supermercado sozinha, necessitando da ajuda do marido, confirmando um discurso no qual as mulheres (tanto

ouvintes quanto surdas), além de se colocarem como as responsáveis pela casa, são também menos competente em matemática do que os homens. Esse discurso, segundo Souza; Fonseca (2010) se sustenta em uma racionalidade de matriz cartesiana e sobre um “conjunto de universais sobre mulheres e homens” (SOUZA; FONSECA, 2013, p.262) que instaura nas práticas sociais, dentre elas, nas práticas de numeramento desigualdades de gênero, como destacam as autoras.

Nas práticas cotidianas quando se demanda dos sujeitos situações de quantificação, ordenação, medição e classificação (FONSECA, 2010), em situações escritas, como no caso do comércio compõem algumas situações interessantes:

“Eu tenho dificuldade para comprar as coisas, dá troco. Nas lojas... por exemplo, eu comprar pizza, que deu R\$ 45,00, eu sei que pessoa precisa dar R\$ 5,00 ou então eu pago no cartão de débito. É difícil pagar as coisas, e minha mãe sempre junto me ajudando, eu pagar algo posso parcelas também. Se não tem cartão de débito, como vai fazer para pagar porque tem dificuldade para entender conta.” (Ana – entrevista)

No caso relatado acima, a entrevistada aponta o uso de cartão de crédito/débito para efetuar os pagamentos de contas. O modo apresentado, configura-se numa forma “facilitada” de lidar com as demandas matemáticas implicadas no ato da compra. A dificuldade de Ana não está em “fazer a conta”, ou conferir o troco, pois sabe se der “R\$50,00” (valor que podemos inferir do seu relato) para pagar uma pizza de R\$45,00, deverá receber como troco é R\$5,00. A dificuldade de Ana é comunicativa, por isso “leva a mãe”, não para fazer a conta, muito embora ela afirme que “tenha dificuldade para entender conta”, e sim para ajudá-la na situação comunicativa “caso o troco não esteja correto”.

Assim, Ana se vale de outro contornamento para transitar entre territórios nesta situação: se vale do cartão de crédito. Ao utilizar o cartão de crédito, que ela prefere na função débito no parcelamento dos preços, para realizar compras, Ana, que diz ter “dificuldades comprar coisas, dar troco” apropria-se de uma estratégia de contornamento, já que as informações e conhecimentos matemáticos presentes nessa ação aparecem escritas nas etiqueta de preços dos produtos, nas prateleiras das lojas, nos cardápios das lanchonetes, não sendo necessário assim, no pagamento das despesas a necessidade de um ouvinte que intermedie a comunicação, como um intérprete e um familiar (mãe), já que só é preciso a conferência do valor cobrado na máquina de cartões. Assim, não é fundamental entrar em uma situação comunicativa que nem sempre

acontece, cabendo a Ana conferir os valores e confiar que estejam corretos os preços dos produtos.

Uma outra estratégia de contornamento é o uso do aparelho celular, em que os surdos recorrem as calculadoras presentes nesses dispositivos, e por meio de cálculos simples e conferência numérica de valores, esses sujeitos realizam geralmente as compras e pagamentos, como pudemos apreender no relato de Alan: *“quando ir loja comprar coisas sozinho difícil porque não ter intérprete, mas eu olha conta, faço conta celular, compara se igual, tudo certo”*. Nesse trecho, além de um contornamento referente a realização de contas sendo feitas por meio de uma calculadora, temos no aparelho celular um recurso utilizado para contornar a falta de um tradutor-intérprete de Libras, remetendo-nos, novamente, as conformações e tensionamentos oriundos das diferenças linguísticas entre surdos e ouvintes.

O trânsito territorial realizado pelos sujeitos surdos, não se restringem as práticas de cuidado com a casa e família, nem as práticas de comércio. Ele pode ser visto nas práticas laborais desses sujeitos ao se relacionarem com os ouvintes presentes nesse ambiente e as funções que são exercidas pelos surdos, que em certos momentos não condizem com sua formação e capacidade laboral, bem como nos tensionamentos e confrontações existentes no local.

Adentrar o mercado de trabalho é um sonho acalentado pela maioria dos jovens, que enxergam nessa oportunidade, inúmeras possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Assim, como os ouvintes, esse sonho está no imaginário dos jovens surdos, nos seus anseios e perspectivas para futuro. Mas nem sempre a entrada nesse campo acontece de um modo agradável.

Situações de constrangimentos e tensionamentos vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa nas práticas laborais, foram identificadas em relatos sobre a experiência profissional, como o de Alice, que trabalha em uma rede de supermercado, ao apresentar sua insatisfação com o empregador anterior, afirmando que

“Eu trabalhar antes outro supermercado. Muito difícil, ter muito problema. Surdo não ter direito, não ajudar surdo nada, difícil trabalhar supermercado, também não ter intérprete, surdo não entende nada, ouvinte não ajudar surdo entender trabalho.” (Alice – entrevista)

Percebemos nesse relato as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos surdos para terem acesso ao mercado de trabalho, e permanecerem nele, muitas vezes em decorrência

de diferenças linguísticas. Mesmo diante de legislações específicas, como a Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990), que estabelece a reserva de 20% das vagas em concursos públicos, e a Lei nº 8213/91 (BRASIL, 1991), conhecida como “Lei das Cotas”, que obriga as empresas, com um quantitativo de funcionários, igual ou superior, a 100, reservarem de 2% a 5% das vagas para pessoas com deficiência, que asseguram o acesso dos sujeitos surdos ao mercado de trabalho, muitos deles ainda encontram-se em situações de desemprego, tendo seus direitos lesados.

Em situação de desemprego, muitos surdos brasileiros veem-se confrontados e, em certas ocasiões, são obrigados a assumir funções inferiores às dos ouvintes, mesmo sendo capacitados para o exercício da função: “Muitas vezes, as pessoas surdas são contratadas, principalmente no âmbito particular, e colocadas em posições subalternas e humilhantes, não valorizando as áreas nas quais possuem talento nato e melhores aptidões” (NOVAES, 2014, p. 122)

Quando os sujeitos surdos são contratados, como nos alegam os sujeitos deste estudo, em muitos momentos, eles são submetidos à situações em que a comunicação inexistente, e nesse momento são silenciados, não podendo expressar suas dúvidas relativas ao trabalho que exercem, conseqüentemente as funções ficam sujeitas à compreensão das informações dadas a eles por meio da escrita e da oralidade, exigindo dos surdos um esforço para realizar a leitura labial, e mesmo com todos os esforços empreendidos, a permanência deles no local de trabalho não é assegurada, como nos afirma Aline na entrevista, quando questionada sobre seu trabalho, afirma *“hoje eu não trabalho, eu desempregada. Última vez eu trabalho supermercado e trabalho 7 meses e mandou embora, juiz trabalho falou não trabalhar mais.”*, fato vivenciado também por Abel ao dizer, *“eu agora não comprar nada porque eu desempregado, precisa trabalho, mas Deus abençoa eu trabalho.”*, relatos que acentuam os constrangimentos por não estarem inseridos no mercado de trabalho.

Os tensionamentos e confrontações geradas pela falta de comunicação entre surdos e ouvintes, podem ser visto nos relatos apresentados por Alice e Alan, que trabalham numa mesma rede de supermercados, só em que filiais diferentes. Quando questionados sobre o relacionamento com os colegas de trabalhos, Alice e Alan apontam,

“Meu trabalho supermercado [rua x³⁴], eu fazer limpeza supermercado. Mas precisa intérprete supermercado. Lá tem eu e três pessoas surdas. Tem pessoa

³⁴Locais substituídos.

secretário chefe sabe Libras, ele fala eu e outros surdos. Ele falou eu muito inteligente. Quando eu entrevista supermercado, secretário chefe faz entrevista porque sabe Libras.” (Alice – entrevista)

“Eu trabalho supermercado [rua y]. Eu trabalho estoque, olha prateleiras, coloca produto falta. Aqui ter eu e outras duas surdas. Aqui ter mulher secretária sabe Libras, ela sempre conversa com surdos.” (Alan – entrevista)

Nos relatos anteriores, temos a presença de outros funcionários que intermediam a comunicação, exercendo a função de tradutores-intérpretes de Libras, mesmo não possuindo formação em Libras. Essas pessoas, também exercem uma “expertise local” (BARTON; HAMILTON, 1998) o que possibilita a comunicação entre os funcionários surdos e a chefia, bem como demais colegas. Além do ouvinte que é usuário da Libras, vemos que é no contato com os outros surdos que também trabalham no mesmo supermercado, que Alice e Alan podem “ser surdos”, comunicando-se livremente em Libras.

As dificuldades comunicativas nas práticas laborais dos sujeitos surdos, presentes nos fragmentos anteriores, decorrentes da inexistência do tradutor – intérprete de Libras, e do desconhecimento dos ouvintes sobre a Libras, foi relatado por Alan, ao ser questionado sobre o uso da Libras em seu local de trabalho. Ele relata que ensina a língua de sinais para os colegas ouvintes como forma de facilitar a comunicação entre eles, apontando assim a importância da língua de sinais para ele:

“Aqui supermercado, eu sempre ensinar sinais produtos como arroz, feijão, carne. Colegas ouvintes pergunta sinal coisas, eu sempre ensinar. Tem surda aqui, por exemplo, que quase não sabe sinais e sempre ensinar para ela e todos os ouvintes que querem aprender.” (Alan – entrevista)

Mas em situações laborais nas quais a comunicação entre surdos e ouvintes inexistente foi identificada na entrevista dada por Alex, quando foi perguntado sobre a maneira que se comunica com os colegas de trabalho. Ele afirma que:

“Eu trabalho fábrica bateria carro e moto, eu trabalho auxiliar de produção lá. Lá ter meu amigo surdo, só nós dois surdos lá. Colegas ouvintes trabalha junto eu não sabe Libras, não existe comunicação, eles só apontam coisas eu precisa fazer, não sabe nada Libras, eu precisa paciência com eles. Ele sempre só apontam.” (Alex – entrevista)

A importância dada as práticas laborais também foi ressaltada por Alan, ao afirmar “eu trabalho supermercado desde 2016, tem 4 anos, muito bom aqui, sorte meu.

Trabalhar importante, porque tem muito surdo desempregado”. Nessa mesma colocação, o entrevistado ressalta a existência de muitos surdos desempregados, fato que reafirma a não permanência dos sujeitos surdos no mercado de trabalho, em decorrência, em alguns casos, das diferenças comunicativas e culturais. Os sujeitos deste estudo mostram as posições que lhes são destinadas no mercado de trabalho, como surdos, e como sujeitos da EJA pela interrupção de suas trajetórias escolares. Impregna a fala desses sujeitos o reconhecimento da Libras como “sua língua” e é desse lugar que eles dizem que precisam ensinar a nós ouvintes a Libras, porque na nossa comunicação com os surdos como não usuários da Libras, muitas vezes, “só apontamos” e eles “precisam ter paciência conosco”, exercício empreendido por Alex com seus colegas de trabalho.

Em nossa análise destacamos a Língua como demarcador territorial e nos esforçamos por mostrar a força de uma comunidade surda, em uma Associação de surdos, em território forjado pela cultura e identidade surda. É desse território que eles denunciam, reivindicam e mostram como transitam entre territórios. Nesse exercício nos esforçamos em tornar visíveis práticas de numeramento, que se forjam em relações desiguais de poder, de uma cultura ouvinte sobre uma cultura surda – mas nas quais eles criam estratégias de contornamento, para se equilibrar entre fronteiras linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas caminhadas na comunidade surda tiveram início antes mesmo da minha decisão de tornar-me professora de Matemática, pois sempre me vi encantada por essas pessoas que se comunicavam por meio das mãos, o que resultou na minha aventura por ser intérprete de Libras antes de mesmo de ser docente.

Desbravar e descobrir esse “mundo do silêncio”, que na realidade é repleto de sons, de barulhos, de vozes, sempre me instigou servindo como motivação para a busca de novos conhecimentos, de aprofundamentos da cultura surda, como uma busca para o entendimento de porquê em meio a aparente ausência de som, muitas coisas poderiam ser ditas, culturas e identidades de constituem, e isso continua a me fascinar a cada dia.

A possibilidade de esquadrihar esse mundo, agora agregando minha formação em Matemática, e os anos de atuação como tradutora – intérprete de Libras ao campo da Geografia só me foi possível ao ingressar no programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território (GIT) em 2018.

Durante a pesquisa, que foi uma aventura, me redescobri como professora de Matemática e intérprete de Libras e me descobri como pesquisadora. Novos campos de estudo me foram apresentados: Geografia, Educação Matemática, Numeramento, Letramento, Estudos Surdos e diversos conhecimentos foram apropriados por mim, o que se tornou uma experiência “assustadora”, “temerosa”, mas também, “transformadora” como pessoa, como profissional, e como pesquisadora – o que só me foi possível pelo desafio constantemente repetido no GIT de produção do conhecimento interdisciplinar e do movimento necessário de “ser interdisciplinar”

Desvendar o campo da Geografia, reconfigurando os conhecimentos que já possuía sobre Território, e agregando novos saberes sobre as pessoas, as culturas, as paisagens, os lugares, dentre outros, me mostrou a riqueza presente nesse campo, que também foi desmistificado por mim, presa de uma Geografia escolar, que na minha formação se fez em uma acepção positivista.

De igual modo, descobrir a Educação Matemática e seu interesse pelos modos como grupos sociais operam em suas vidas diárias com conhecimento atrelados a matemática expandiu minha compreensão da Matemática, que anteriormente eu pensava conhecer, e me apresentou novos campos de estudos como Numeramento e seus entrelaçamentos com o campo do Letramento. Todo esse movimento me fez revisitar os Estudos Surdos e redescobrir novas possibilidades de análise.

Nos processos vividos na realização do presente estudo, buscávamos – eu e minha orientadora, compreendermos configurações de práticas de numeramento dos jovens e adultos surdos da Asugov, aliados da escola, que se utilizam da Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação, e ao mesmo tempo, da Língua Portuguesa, para leitura e escrita.

O processo de produção dos dados, mesmo para uma usuária da Libras, apresentou dificuldades e momentos de tensão já narrados, mas sem a opção de usar a L1 dessa comunidade surda, acreditamos que não teria sido possível esse processo de produção – o que também não aventado por nós pela defesa que fazemos da cultura e identidade surda. Durante esse processo e na análise dos dados gerados a cultura e identidade surda fortemente representada pelo uso da Libras nos relatos, nas atitudes, nas posturas dos sujeitos surdos, foi nos sendo nos apresentada de um modo singular e belo, em cada experiência relatada, cada fato memorado, cada sentimento expresso pelos sujeitos que ajudaram a construir esta pesquisa.

O material empírico gerado durante os meses que estivemos presentes na Associação para a realização da pesquisa, nos possibilitou refletir acerca das indagações que tínhamos no começo sobre a Libras e a Língua Portuguesa, a Cultura e Identidade Surda, Práticas de Numeramento e as estratégias utilizadas pelos sujeitos surdos ao relacionarem-se com ouvintes, nos permitindo uma imersão nos campos teóricos que balizaram o estudo.

Nesse sentido, após as análises desse material, reafirmamos práticas de numeramento como fenômeno cultural e como práticas sociais, se fazem na mediação na experiência que analisamos pelos textos escritos – portanto uma cultura escrita, em sociedade ouvinte, e que se sobrepõe a uma cultura espaço-visual. Nesse sentido elas são modeladas por relações de poder, que estão representadas nas instituições, como a escola, em que a presença da língua escrita é forte, exigindo do sujeito surdos buscarem meios de contornar as diferentes linguísticas, sendo o intérprete de Libras aquele que promove o trânsito comunicativo entre surdos e ouvintes, portanto aquele que possui uma “expertise local”, detentor da senha comunidade, reivindicado pelo surdo, mas também, por vezes colocado sob suspeição.

De igual modo, relações de poder estabelecem-se na Asugov, território de pertencimentos dos surdos, seu “habitar”, resultando na identificação entre os membros dessa comunidade, em permanente confronto com uma sociedade ouvinte, mas que também se coloca como território aberto e se propõe a disseminar a cultura surda na

cidade. É na interação dos sujeitos surdos com outros surdos presentes na Associação que nos deparamos com a Libras como demarcador territorial desse grupo, pois é por meio dela que a cultura e a identidade surda são apropriadas pelos surdos dessa comunidade, e se fortalecem. É esse demarcador que favorece territorialidades surdas (de pertencimento, defesa de ideias, posicionamentos, trocas) reafirmando o “ser surdo”. Nesse território não há silenciamentos e contingenciamentos gerados pela impossibilidade comunicativa mas, identificação com a língua de sinais como expressão cultural, linguística e territorial.

Percebemos que o contexto social vivido pelos sujeitos resultam em diferentes práticas de numeramento posto que as relações estabelecidas com os ouvintes estão refletidas nas diferenças sociais entre eles presentes nas oportunidades de acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho, nos cuidados com a casa e família, decorrendo em modos variados de operar com os conhecimentos atrelados a matemática em situações corriqueiras. É nas relações estabelecidas diretamente com os ouvintes, que a comunicação se trunca, e muitas vezes os surdos são silenciados, sentem-se constrangidos, e recorrem à estratégias de contornamento na busca pela garantia de seus direitos, recorrendo aos intérpretes de Libras e familiares ou outras pessoas que conhecem e usam a língua de sinais, permitindo a efetivação do trânsito entre as culturas surdas e ouvinte.

Na constituição de práticas de numeramento nas quais os sujeitos deste estudos encontram se implicados são carregadas de propósitos, de sentidos, urgências e demandas e incorporam-se a práticas culturais mais amplas, como na busca pelo atendimento médico – hospitalar, na permanência na escola e, conseqüente continuidade dos estudos, na inserção no mercado de trabalho e as funções disponibilizadas aos surdos que sem considerar a capacidade do sujeito e sua qualificação. Essa práticas são histórica e territorialmente situadas, exigindo que os sujeitos surdos atravessem “fronteiras” instauradas pelas diferenças comunicativas presentes em duas línguas de modalidades diferentes – Libras (espaço-visual) e Língua Portuguesa (oral-auditiva). Foi possível apreender um movimento de multiterritorialidade, mas também, de transterritorialidade reafirmando a relações desiguais de poder entre cultura ouvinte, chancelada pela escrita, e entre cultura surda. dos surdos para a sociedade ouvinte.

A Libras demarca territórios nos quais os sujeitos surdos necessitam utilizar de estratégias de contornamento para se posicionarem cultural e identitariamente num sociedade majoritariamente ouvinte, buscando através dos meios encontrados terem seus

direitos assegurados mesmo frente as diferenças linguísticas existente entre surdos e ouvintes, e nesse caso, a escrita, vou apreendida por nós como uma estratégia de contornamento, por meio da qual se pode desequilibrar as relações de poder.

Para concluir, retomamos a Abel, surdo profundo e sua defesa, já apresentada neste texto, mas aqui reafirmada.

Libras é importante aprende, ouvinte importante aprende e ter contato com surdo. Dois precisa entende língua diferente – Libras, Português, porque sociedade viver junto, pode comunicar, trocar conhecimento surdo e ouvinte. É importante verdade saber Libras, mas é preciso esforçar, é preciso ter coragem e não pode preguiça para aprender Libras e ter comunicação com surdo. (Abel, 31 anos, surdo profundo)

Hoje acompanhamos a Libras nas igrejas, na televisão, em palestras, e o seu uso no cenário político, com destaque após a eleição presidencial, deste último pleito. Nesses casos, é quase uma concessão feita por uma comunidade ouvinte a comunidade surda Abel vai além e tensiona essa concessão ao nos convocar a “entender a Libras, trocar conhecimento, viver junto, ter coragem, esforçar, não ter preguiça”.

Ao concluirmos este estudo queremos problematizar na perspectiva da educação inclusiva, da educação matemática inclusiva, da luta das comunidades surdas, a ausência da Libras nas escolas, denunciar as tentativas de apagamento da cultura e identidade surdas, quando se usa a Libras como concessão nas práticas e discursos, mas se nega o direito a diferença deste grupo social e de tantos outros, da minorias e nas tentativas de apagamento das diferenças geracionais, territoriais, de gênero, dentre outras. Sem o direito a diferença não é possível construir relações justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

ADELINO, P. R. **Jovens no ensino médio técnico: um olhar a partir das aulas de matemática**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte, 2018.

ADELINO, P. R.; FONSECA, M. C. F. R. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Brasileira de Educação**. v.19, p.181 - 200, 2014.

ALBERTON, B. F. A; THOMA, A. S. Matemática para a cidadania: discursos curriculares sobre educação matemática para surdos. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 218-239, Set./Dez. 2015.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso: 09.mar.2020.

ANDRADE, C. D. **Rosa do Povo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARROIO, R. S; PEREIRA, A. L. M; PINTO, G. M. F; ESQUINCALHA, A. C. Ensino de matemática para o aluno surdo: revendo concepções e construindo paradigmas. **RPEM**, Campo Mourão, Pr, v.5, n.9, p.248-269, jul.-dez. 2016.

ASSIS SILVA, C. A. **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

ASUGOV. **Estatuto Interno da Associação de Surdos de Governador Valadares**. Governador Valadares, 26 de abril de 2016.

BAKER, D.; STREET, B.; TOMLIN, A. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. **For the Learning of Mathematics**, v. 23, n. 3, p. 11-15, nov. 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BELOTTI, A; WOLF, A. **Por que os surdos precisam enxergar a matemática?**. Jornal da USP. 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/por-que-os-surdos-precisam-enxergar-a-matematica/> Acesso: 09.mar.2020.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROZENTHAL, Z. (Orgs.) **Geografia Cultural: um século** (3). Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2002. p. 83-131.

BRASIL. **Lei 8112 de 11/12/1990**. Dispões sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 09.mar.2020.

BRASIL. **Lei nº 8213 de 24 de julho de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm Acesso: 09. mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos** : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il. : v. 3

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso:18 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e 116 critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso: 18 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Lei complementar nº 142, de 8 de maio de 2013**, Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social - RGPS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp142.htm> Acesso: 10.mar.2020.

CABRAL, V. R. de S. **Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CABRAL, V. R. S. ; FONSECA, M. C. F. R. . **Alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos e a matemática escolar: desafios na constituição das redes de significação**. Paidéia (Belo Horizonte), v. 7, p. 123-143, 2010.

CABRAL, V. R. S. **Nada é cem por cento: usos de conhecimentos matemáticos como táticas retóricas nas práticas discursivas de adolescentes atendidos pelo Centro de Referência de Assistência Social –CRAS**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: UFMG 2015.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. 3ª ed. Florianópolis: Ed da UFSC, 2007.

CLAVAL, P. C. C. Geografia Cultural: um balanço. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 005-024, set./dez. 2011. URL: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso: 09.mar.2020.

CLAVAL, P. **Epistemologia da geografia**. 2.ed. rev. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: a geografia**. Trad. Domitila Madureira. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

COUTINHO, M. D. M. C. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: [s.n.], 2015.

COUTINHO, M. D. M. C. Educação matemática e surdez: um diálogo necessário. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 37, jan/jun, 2012.

COUTINHO, M. D. M. da C.; CARVALHO, D. L. Educação matemática, surdez e letramentos: O processo de ensinar e aprender matemática mediado por duas línguas em contato. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. RPEM, Campo Mourão, Pr, v.5, n.9, p.33-55, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/viewFile/1206/pdf_200>. Acesso em: 23. Jan. 2020)

ELIAS, N.; SCOTSON, J.. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA, J. B. ; GOMES, M. L. M. ; FONSECA, M. C. F. R. . **Práticas de numeramento nas interações discursivas na sala de aula da educação de pessoas jovens e adultas**. ZETETIKÉ, v. 18, p. 345-378, 2010.

FERNANDES, S. Prefácio. In: STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed UFSC, 2018.

FERREIRA, A. R.C. ; FONSECA, M. C. F. R. . Práticas de numeramento no Ensino Médio da EJA: reflexões para a sala de aula. **Cadernos de Educação -UFPeL** (ONLINE), v. 2015, p. 1-17, 2015.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro., v.1, n.1, p.20-43, 1990.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, M. da C. F. R. Estudos sobre numeramento: conceitos e indagações. In: **Congresso de Literatura do Brasil**, 8, Seminário de Educação Matemática, 2, 2005, Campinas, SP: Resumos...Campinas: ALB, 2005.

FONSECA, M. C. F. R. **Numeramento**. Letra A. , v.13, p.3 - 3, 2008.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento In: LOPES, C.; NACARATO, A. (Orgs). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, v.1, p. 47-60, 2009.

FONSECA, M. da C. F. R. Matemática cultura escrita e numeramento. In: MARINHO, M. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 321-335.

FONSECA, M. C. F. R. Prefácio. In: NACARATO, A. M.; LOPES C. A. E. (Orgs.). **Indagações, reflexões e práticas de leitura e escrita na Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

FONSECA, M. C. F. R.; SIMÕES, F. M. . **Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 40, p. 517-531, 2014.

FONSECA, M. C. F. R. Numeramento. In: FRADE, I.; COSYA VAL, M.; BREGUNCI, M. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**.1 ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, v.1, p. 235-236

FONSECA, M. C. F. R.. **Parâmetros balizadores da pesquisa em Educação Matemática e Diversidade: EJA e Inclusão**. Educação Matemática Pesquisa (Online), v. 17, p. 530-540, 2015.

FONSECA, M. da C. F. R. Numeramento: usos de um termo na configuração de demandas e perspectivas da pesquisa em educação matemática de pessoas jovens e adultas. In: Beatriz da Silva D'Ambrósio; Celi Espasandin Lopes. (Org.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. 1ed.Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2015, v. 1, p. 257-281.

FONSECA, M. da C. F. R. Alfabetização, letramento e numeramento: conceitos para compreender a apropriação das culturas do escrito. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) *A Alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

FONSECA, M. C. F. R. Práticas de Numeramento na EJA In: CATELLI JR., R. (Org.). **Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**.1 ed. São Paulo : Ação Educativa, 2017, v.1, p. 105-115.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, A. C.B; MÉLO, A.D. B; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOETTERT, J. ; MONDARDO, M. L. . O "Brasil Migrante": gentes, lugares e transterritorialidades. **GEOgraphia (UFF)**, v. 11, p. 101-136, 2009.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: Eduff, 1997.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1999. p. 169-190.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural á essencialização das identidades). In: ARAÚJO, F. G.; HAESBAERT, R. (Org.). **Identidade e Territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: 2007, p. 93-123.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. **O território em tempos de Globalização, espaço, tempo e crítica, etc.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007a.

HAESBAERT, R.; MONDARDO, M. L. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. **GEOgraphia (UFF)**, v. 12, p. 19-50, 2010.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2014.

HAESBAERT, R. O Mito da Desterritorialização: Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira-BA, v. 7 n. 1, p. 74-77, Jun. 2014.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. RJ: Bertrand, 2014.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982].

HEREDIA, F. “Me di cuenta de que podía hablar con las manos...”: las personas sordas y su encuentro con la Lengua de Señas y la comunidad sorda*. in: **IX Congreso Argentino de Antropología Social “Fronteras de la Antropología”**. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008.

LEMOS, L. de J; DÖRR, R. C. Os desafios e as percepções do ensino de matemática para alunos surdos. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. São Paulo, SP. 2016. Disponível em http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7669_3587_ID.pdf. Acesso: 23. Jan.2020).

LODI, A . B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACHADO, P. C.. Integração/inclusão escolar: um olhar do egresso surdo. In R. M. Quadros, & G. Perlin (Orgs.). **Estudos Surdos I** (pp. 39-75). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MARINHO, M. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MENDONCA, A. A. N. ; FONSECA, M. C. F. R. . Indigenização de práticas de numeramento no desenvolvimento e na gestão de projetos sociais do povo indígena Xakriabá. **REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS**, v. 01, p. 68-83, 2017.

MOREIRA, G. E. O ensino de matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto. Teaching math students for deaf: in and out of text in context. **Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S.l.], v. 18, n. 2, set. 2016. ISSN 1983-3156. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/23486>. Acesso: 23 jan. 2020.

NOVAES, E. C.. **Surdos: educação, direito e cidadania**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.

NOVAES, E. C., NOVAES, E. C., MOURA, J. R. de. (2019). SIGNWRITING: a proposta de leitura para alunos surdos pela transcrição da Língua Brasileira de Sinais. **Revista Inter Ação**, 43(3), 785-800. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/50212> Acesso em: 23.jan.2020.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado) Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Florianópolis, n. 5, p. 217-226, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>. Acesso: 09.mar.2020.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. **Educação Temática Digital**, v.7, n. 2, p. 135-146. Campinas, 2006.

PERLIN, G. Prefácio. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 9-13.

- PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em:
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf.
 Acesso: 13.jun.2019.
- PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. (Editores). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2019.
- PIACENTINI, M. T. de Q. **Como escrever siglas**. 2017. Instituto Euclides da Cunha: Coluna Não tropece na Língua (nº 283). Disponível em:
<http://www.linguabrasil.com.br/naotropecedetail.php?id=446&busca=como%20escrever%20siglas>. Acesso: 08.mar.2020.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição de linguagem**. São Paulo: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira – Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2007.
- QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- QUADROS, R.M. Aquisição das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M; STUMPF, M.R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.
- SÁ, N. L. **Cultura, poder educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.
- SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem. **Bolema**.

Boletim de Educação Matemática (UNESP). Rio Claro. Impresso, v.28, p.1287 - 1302, 2014.

SILVA, I. R; SILVA, M. P. M. **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, V. L. ; FONSECA, M. da C. F. R. . Solidariedade no contexto laboral: práticas de numeramento como táticas de resistência de estudantes camponeses da EJA. EM TEIA: **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 5, p. 1-19, 2014.

SILVA, V. L. **Práticas de numeramento e táticas de resistência de estudantes camponeses da EJA trabalhadores na indústria de confecção**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: 2013.

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: ANAIS do **Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. INES, Rio de Janeiro, 1997.

SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **A Surdez um Olhar Sobre as Diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOARES. Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e Alfabetização – as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n 25, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. E.; SALES, E. R. de. Uma reflexão sobre pesquisas em educação matemática e educação de surdos. **Educação Matemática em Debate**. Montes Claros, v.2, n. 4, jan./abri. 2018.

SOUZA, M.C. R.F. **Gênero e matemática(s) - jogos de verdades nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: 2008.

SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. da C. F. R. Razão cartesiana, matemática e sujeito: olhares foucaultianos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35, p. 303-318, set./dez. 2010.

SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. da C. F. R. **Relações de gênero, educação matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.B

SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. da C. F. R. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 256-279, jan./abr. 2013.

SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. da C. F. R. Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 138-163, set. 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300138&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SOUZA, M. C. R. F.; SOUZA, W.J. Práticas de leitura em uma penitenciária masculina: Acesso, cerceamentos e sentidos. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**, v. 27, p. 51-31, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 4a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

SOUZA, R. M. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. et. al. (Orgs). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 136-43

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London. Longman, 1985.

STREET, Brian. "Literacy practices and literacy myths." In R. Saljo (Ed.) **The Written Word: Studies in Literate Thought and Action**, Springer-Verlag Press, 59-72.1988.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Kings College, London, 2003.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan. - abr. 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado). Florianópolis: UFSC., 2008.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2018.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O ensino de matemática para alunos com surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes.** – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

ANEXOS

OFICINA 1

Tema: Você e a Matemática

Horário: 19h às 21h

Local: Sede da Associação de Surdos

Objetivos:

- Apresentar aos surdos frequentadores da Asugov a pesquisa a ser realizada.
- Identificar as demandas dos sujeitos surdos sobre a matemática.
- Conhecer os sujeitos surdos, trajetória acadêmica, experiências com a matemática na escola e na vida social.
- Fornecer informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a ser realizada na Asugov.

Direcionamento:

- Apresentação ao grupo a pesquisadora e a orientadora.
- Apresentação a pesquisa, os objetivos, a problemática da pesquisa
- Conhecer os sujeitos surdos, a trajetória escolar, as experiências vivida na escola com a Matemática.
- Por meio das conversas geradas no decorrer do encontro, identificar as principais demandas dos sujeitos com relação à matemática, as dificuldades que experimentam ao operar com conhecimentos matemáticos em situações do cotidiano.
- Propor um momento de conversas e discussões sobre o tema da oficina e as expectativas dos surdos em relação à pesquisa.
- Discutir observações e dúvidas do grupo.

Avaliação: Discutir com o grupo a pesquisa a ser realizada, observando as principais proposições dos sujeitos surdos acerca da matemática no cotidiano.

Foco da observação: Relação dos jovens e adultos surdos com a matemática em situações cotidianas e a trajetória escolar de cada um deles.

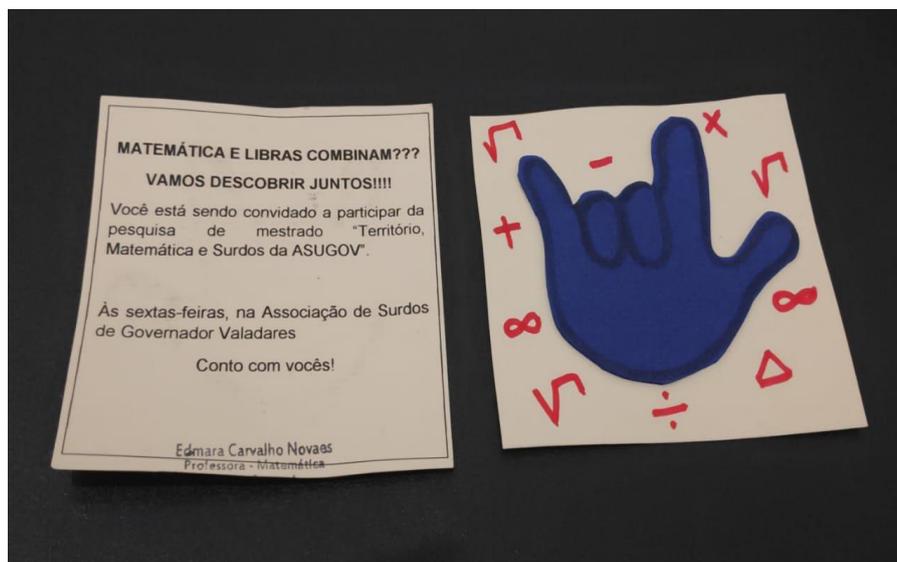


Figura 14 – Fotografia – Convite entregue aos surdos na 1ª oficina.
Fonte: dados da pesquisa de campo

OFICINA 2

Tema: Orçamento Doméstico

Horário: 19h às 21h

Local: Sede da Associação de Surdos

Objetivos:

- Preencher uma planilha com os possíveis gastos de uma família em um mês.
- Identificar as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos surdos no preenchimento da planilha.
- Observar os modos como os sujeitos operam com textos escritos e como a Libras comparece no preenchimento da planilha.
- Observar o relacionamento entre os sujeitos do grupo;
- Analisar quais sujeitos se destacam na orientação os demais componentes do grupo, auxiliando os demais.

Direcionamento:

- Dividir os surdos presentes na Associação em 02 grupos.
- Distribuir a planilha de custos, explicando em Libras os itens que estão inseridos na tabela.
- Após a distribuição do material, observar as estratégias comunicativas adotadas pelos componentes dos grupos no preenchimento da tabela. Apresentação ao grupo a pesquisadora e a orientadora.
- Por meio das conversas geradas no decorrer da oficina, identificar as principais demandas dos sujeitos com relação ao preenchimento da planilha.
- Propor um momento de conversas e discussões sobre o tema da oficina.
- Discutir observações e dúvidas do grupo.

Avaliação: Discutir com o grupo a pesquisa a ser realizada, observando as principais proposições dos sujeitos surdos acerca da matemática no cotidiano.

Foco da observação: Relação dos jovens e adultos surdos com a matemática em situações cotidianas e a trajetória escolar de cada um deles.

Mestrado Em Gestão Integrada do Território

Pesquisa: Práticas de Numeramento de Jovens e Adultos Surdos da Associação

Oficina Temática 2: Orçamento doméstico

NOME: _____ DATA: _____

PLANILHA DE ORÇAMENTO DOMÉSTICO				
Mês/Ano:				
	Receita Bruta (R\$)	Receita Líquida (R\$)	Prevista	Recebida
Minha receita bruta(R\$):				
Receita esposa/marido (bruta)(R\$)				
Outra receita da família(R\$):				

NATUREZA DA DESPESA	PLANEJADO	REALIZADO
MORADIA		
Aluguel		
Condomínio		
Água		
Energia elétrica		
Gás		
Telefone (fixo e celular)		
IPTU		
Prestações		
Conserto/manutenção		
Empregada/Faxineira		
Limpeza		
Outros		
ALIMENTAÇÃO		
Supermercado		
Sacolão		
Alimentação fora de casa		
Padaria		
Outros		
TRANSPORTE		
Combustível		
Estacionamento		
IPVA		
Seguro do carro		
Prestações		

Ônibus/ UBER		
Manutenção do automóvel (oficina)		
Multas de trânsito		
Outros		
SAÚDE		
Plano de saúde		
Clínica odontológica		
Farmácia		
Outros		

OFICINA 3

Tema: DESENHANDO A ASUGOV

Horário: 19h às 21h

Local: Sede da Associação de Surdos

Objetivos:

- Observar a maneira como os surdos e ouvintes percebem a Associação, se relacionam com ela.
- Identificar quais locais da Asugov aparece com mais frequência nos desenhos, buscando numa conversa com os sujeitos participantes da oficina qual a importância que esses locais têm para eles.
- Analisar os modos que os sujeitos participantes da oficina operam com situações matemáticas que envolvam dimensões espaciais.
- Observar o relacionamento entre os sujeitos do grupo;
- Analisar quais sujeitos se destacam na orientação dos demais componentes do grupo, auxiliando os demais.

Direcionamento:

- Dividir os surdos presentes na Associação em 03 grupos.
- Distribuir uma folha em branco na qual os participantes da oficina desenharam a Asugov..
- Explicar para os sujeitos que eles poderão desenhar a Associação da maneira que quiserem, como se estivessem fotografando a Asugov.
- Após a realização dos desenhos, identificar com os participantes quais locais apareceram com mais frequência e qual a percepção deles para que isso tenha acontecido.
- Após a distribuição do material, observar as estratégias comunicativas adotadas pelos componentes dos grupos na realização do desenho.
- Por meio das conversas geradas no decorrer da oficina, identificar as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos durante a realização da oficina.
- Propor um momento de conversas e discussões sobre o tema da oficina.
- Discutir observações e dúvidas do grupo.

Avaliação: Discutir com o grupo a oficina realizada, observando as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos na elaboração do desenho e os modos como eles percebem a Associação.

Foco da observação: A representação da Asugov por meio de desenho e a importância atribuída pelos sujeitos a associação.

Mestrado Em Gestão Integrada do Território

Pesquisa: Práticas de Numeramento de Jovens e Adultos Surdos da Associação

Pesquisadora: Edmara Carvalho Novaes

Oficina Temática: Planta da Asugov – Geometria

GUIA DAS ENTREVISTAS

Entrevistas semiestruturadas em Libras, que serão filmadas e posteriormente transcritas na íntegra. As entrevistas terão como fio condutor três blocos:

BLOCO 1 - O SUJEITO E A SURDEZ – HISTÓRIA PESSOAL E A SURDEZ

- Apresentação de um modo geral;
- Seu nome;
- Sua idade;
- Seu sinal. O significado dele;
- Como é sua surdez: deficiente auditivo, o nível de surdez;
- A família, se existem outras pessoas surdas na família, o modo como a família lida com a surdez.
- Queria que você me falasse onde mora, se tem outras pessoas surdas....

BLOCO 2 – TRAJETÓRIA ESCOLAR

- Como se deu o processo de entrada na escola;
- A disciplina que mais gostava na escola;
- A relação com os colegas;
- A relação com os professores;
- A relação com o intérprete;
- Por que parou de estudar;
- E qual a relação dele com a matemática. (português....)

BLOCO 3 – DIA-A-DIA DO SUJEITO SURDO

- Como foi a ida para a Asugov;
- Qual a função dele na Asugov;
- Porque vai a Asugov; a importância de ir, como faz para chegar a Associação.
- Frequência com que vai a Asugov e a distância que fica de sua casa.
- A sua profissão e se gosta do que faz;
- Como opera com o salário que recebe e com lida com as despesas de casa;
- A semana tem 7 dias, qual o dia que mais gosta e porquê.

- Antes eu perguntei a você sobre a matemática na escola, agora eu gostaria que você me contasse um pouco sobre a matemática que você usa no seu dia a dia (pode ser em casa, no trabalho, na igreja, na associação, em outros lugares).
- Fico curiosa, por exemplo, se você considera que tem dificuldades na hora de comunicar e que você precise de matemática. Como é que você faz?
- O comparecimento da matemática em sua profissão.
- Se sente incomodado em usar a matemática no cotidiano.
- Se sente incomodado de usar a Língua Portuguesa escrita no cotidiano.
- Se gosta ou não da matemática e o porquê.

Observação: Todas as entrevistas serão filmadas e posteriormente transcritas.