

Perspectivas teórico-metodológicas para focalizar pessoas jovens e adultas surdas num curso de Educação Financeira ministrado em Libras

Theoretical-methodological perspectives for focusing on young and adult deaf people in a Financial Education course taught in Libras

Rodrigo Carlos Pinheiro¹
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca²

Resumo: Neste artigo, discutimos motivações técnicas e implicações político-pedagógicas das escolhas teórico-metodológicas da investigação que focalizou pessoas jovens e adultas surdas apropriando-se de práticas de numeramento da Educação Financeira, em um curso online, ministrado em Libras por um professor surdo. O material empírico, produzido por observação participante, foi registrado na videogravação das aulas, cujas interações foram traduzidas e transcritas em português e em glosas. Procuramos justificar a adoção da Análise Social do Discurso, conforme proposta por Norman Fairclough, como perspectiva teórico-metodológica apontando como o estudo das dimensões textual, de prática social e de prática discursiva das interações resulta numa compreensão de tais estudantes jovens e adultas/os surdas/os bilíngues como sujeitos sociais de conhecimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Pessoas Jovens e Adultas Surdas. Apropriação de Práticas de Numeramento. Análise Social do Discurso. Educação Financeira. Libras.

Abstract: In this article, we discuss the technical motivations and political-pedagogical implications of the theoretical-methodological choices of the research that focused on young and adult deaf people appropriating financial education numeracy practices in an online course taught in Libras by a deaf teacher. The empirical material, produced by participant observation, was recorded by videotaping the classes, whose interactions were translated and transcribed in Portuguese and in glosses. We tried to justify the adoption of Social Discourse Analysis proposed by Norman Fairclough as a theoretical-methodological perspective by pointing out how the study of the textual, social practice and discursive practice dimensions of interactions results in an understanding of these young and adult deaf bilingual students as social subjects of knowledge and learning.

Keywords: Young and Adult Deaf People. Appropriation of Numeracy Practices. Social Discourse Analysis. Financial Education. Libras.

1 Introdução

Neste artigo, discutimos o caráter técnico, mas também as motivações e implicações político-pedagógicas envolvidas nas escolhas conceituais e metodológicas de uma investigação sobre pessoas jovens e adultas surdas bilíngues – ou seja, pessoas surdas que são fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que utilizam o português em sua modalidade escrita –, que participam de curso de Educação Financeira.

A indagação que motivou e conduziu essa investigação foi: Como pessoas jovens e adultas surdas bilíngues se apropriam de práticas de numeramento da Educação Financeira numa relação pedagógica mediada pela Libras e pelo português escrito? Procurando respondê-la, acompanhamos a participação de estudantes jovens e adultas/os em um curso on-line de

¹ Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP • Belo Horizonte, MG — Brasil • ✉ rodrigopinheiro506@gmail.com • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4846-5291>

² Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG • Belo Horizonte, MG — Brasil • ✉ mcfrfon@gmail.com • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5702-7189>

Educação Financeira para Surdos, ministrado em Libras, em que as/os participantes e o professor eram pessoas surdas bilíngues. A produção do material empírico ocorreu por meio da *observação participante* do curso. Para isso, o primeiro autor deste trabalho, que era também o organizador do curso, realizou videogravações das aulas e, posteriormente, traduziu e transcreveu as interações que configurariam os eventos de *numeramento* submetidos à análise.

Nessa análise, assumimos uma perspectiva *social do discurso*, como proposta por Fairclough (2001), contemplando a dimensão *textual* (ou linguística), a dimensão de *prática discursiva* e a dimensão de *prática social* mais ampla dos posicionamentos que aquelas pessoas surdas bilíngues assumem quando se apropriam de habilidades e estratégias para a gestão de finanças pessoais e coletivas – mediadas por conceitos, procedimentos e critérios matemáticos – num curso de Educação Financeira on-line ministrado em Libras.

Se a discussão da Educação Financeira já nos demanda uma postura crítica e nos engendra nas reflexões sobre projetos de sociedade, compreendemos que seus desafios e suas interpelações serão ainda mais dramáticos quando confrontados com as diversas instâncias de exclusão vivenciadas e reiteradamente atualizadas nas trajetórias de pessoas jovens e adultas surdas.

Por isso, consideramos oportuno compartilhar num seminário de pesquisa em Educação Matemática que inaugura um fórum de discussões sobre Educação Matemática com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, os critérios de nossas escolhas teórico-metodológicas, suas possibilidades e seus limites.

2 Educação de pessoas surdas jovens e adultas

A proliferação de estudos sobre a educação de pessoas surdas parece atender a uma demanda advinda do movimento pelo atendimento universal da população escolar nas suas diferentes características, demandas e contribuições que começa a se instalar no discurso educacional brasileiro, principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) em 1996 (Brasil, 1996). As demandas específicas desse atendimento, no entanto, vão conformando os discursos e as práticas pedagógicas e, no caso do atendimento escolar de pessoas surdas, explicitando a necessidade de se adotarem posturas que possam contribuir efetivamente para torná-las mais autônomas, críticas e reflexivas, para que disponham de instrumental para reivindicar, promover e avaliar sua efetiva inclusão na sociedade, o que passa também pelas transformações pelas quais a própria sociedade precisa passar.

Buscando assumir postura alinhada a essa perspectiva, este estudo considera que as pessoas surdas constituem um grupo cultural, especialmente quando adotam uma Língua de Sinais – no caso do Brasil, a Libras –, desenvolvendo identidades surdas com uma visão de mundo diferenciada daquela desenvolvida pelos ouvintes, porque forjada por outros recursos de linguagem disponibilizados pelo uso de uma língua visual-espacial, independente da língua oral, que dispõe dos mesmos níveis linguísticos de análise, sendo, assim, tão complexa quanto as línguas faladas oralmente (Quadros & Karnopp, 2004). É nessa língua que se produzem jargões, costumes, modos de pensar, agir e narrar que conformarão Culturas Surdas (Santana & Bergamo, 2005), ou seja, culturas em que se constituem os modos pelos quais as pessoas surdas compreendem o mundo e nele atuam, de modo a

[...] torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades

surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2009, p. 27).

É, portanto, considerando-se os embates culturais, que a educação de pessoas surdas se apresenta como um desafio para professoras/es e pesquisadoras/es e para o sistema escolar, de modo mais amplo, justamente devido às especificidades da Língua de Sinais que usam e das condições de seu uso no contexto das instituições de ensino.

Deve-se, ainda, ponderar, quando discutimos a educação de pessoas surdas a partir do viés cultural, as questões aportadas pelo bilinguismo. Pereira e Vieira (2009, p. 62) argumentam que, “se o bilinguismo é definido como o uso de duas ou mais línguas, é possível afirmar que a maioria das pessoas surdas que usa a Língua de Sinais e a língua majoritária pode ser considerada bilíngue”. Contudo, Pereira e Vieira (2009, p. 66) explicam que

[...] ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte. O bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado, portanto, ao biculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a Língua de Sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Esse biculturalismo que insere as pessoas surdas fluentes em Libras numa cultura surda, mas também na cultura escrita, conformaria a relação pedagógica permeando as práticas escolares com as vivências de pessoas surdas mediadas pela Língua de Sinais e pela leitura e a escrita de textos em português. Pensando um pouco mais amplamente, o conceito de *interculturalidade* aportaria ainda maior flexibilidade a essa discussão, pois, nessa perspectiva, podemos dizer que também os modos de apropriação de práticas matemáticas seriam delineados na convivência e no confronto dessas culturas, o que lhes interpõe desafios específicos relacionados à compreensão de conceitos matemáticos que foram forjados numa cultura verbal e à intimidade com o registro das narrativas matemáticas, que, mesmo utilizando um léxico e uma gramática próprios, parametrizam-se pelos ditames de uma língua escrita criada para registrar uma língua oral.

Esses desafios, nem sempre compreendidos ou enfrentados na concepção das práticas pedagógicas, trazem grandes dificuldades para as pessoas surdas em seus processos de alfabetização e letramento e de aprendizagem da matemática escolar. Damázio (2007, p. 21) nos alerta para o risco de o não enfrentamento adequado dos desafios da escolarização de pessoas surdas desencadear uma avaliação equivocada de que “suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe”.

Essa avaliação desconsidera o desafio que é o aprendizado da leitura e da escrita de uma língua que não é falada pelo aprendiz. Além disso, o registro escrito de uma língua oral veicula a visão de mundo produzida nessa língua, sendo marcada pela modalidade oral-auditiva, que é estranha à pessoa cuja compreensão do mundo é mediada por uma língua visual-espacial. Nesse sentido, muitas pesquisas relacionadas com a educação de pessoas surdas vão destacar a urgência do enfrentamento desse desafio de alfabetizar pessoas surdas na leitura e na escrita da língua portuguesa (Freitas, 2018), uma vez que a cultura hegemônica confere centralidade à escrita numa diversidade de práticas sociais.

Porém, a alfabetização na língua portuguesa para pessoas ouvintes, falantes do português, já configura processos complexos que envolvem questões técnicas e cognitivas, mas também “dimensões sociais, culturais, tecnológicas e políticas mais amplas, que não se

restringem à apreensão de um conjunto de padrões e normas de um sistema que transforma sinais escritos em sons, e sons em palavras às quais se atribuirão certos significados” (Fonseca, 2017, p. 108). Por isso, o desafio da alfabetização (inclusive da alfabetização matemática) de pessoas surdas não se restringe à falta da mediação sonora, mas também se relaciona ao confronto de perspectivas em relação às “dimensões sociais, culturais, tecnológicas e políticas” que são vivenciadas diferentemente por essas pessoas.

3 Matemática Financeira e Educação Financeira

A preocupação em se oferecer à população, desde a tenra idade, uma Educação Financeira reflete influências do neoliberalismo na elaboração do projeto educacional de comunidades e nações. Lima e Frant (2020, p. 3) destacam que

Em uma economia capitalista, guiada pela lógica de mercado, um indivíduo pode possuir uma ou várias funções econômicas, não só como empresário ou investidor da bolsa de valores, mas também como consumidor, operário, empreendedor, dentre tantas outras possíveis. As condições e requisitos para o exercício das funções econômicas – assim como o que pode ser vendido ou comprado e quem pode vender ou comprar, ou quem pode ocupar esse ou aquele posto – estão sob a regulação do mercado e do Estado, que através dos membros da sociedade definem os limites de atuação, os direitos de propriedade ou as regras de proibição.

É nesse sentido que, numa sociedade como a que vivemos, há uma pressão para que se desenvolvam projetos de Educação Financeira nas escolas em geral e, de modo especial, nas iniciativas de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), escolares e não escolares. Embora não discordemos da relevância de se pautar a discussão do funcionamento financeiro da sociedade mais ampla e das comunidades específicas como modo de compreender o mundo e lidar com ele, avaliamos, todavia, que o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza deve ser acompanhado por uma reflexão crítica, de modo a evitar uma submissão ingênua à perspectiva delineada pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2005), que não considere os valores culturais e os interesses que orientam as proposições e as intervenções educacionais nesse campo.

A Educação Financeira envolve um amplo leque de conhecimentos técnicos, mas também sociológicos, culturais, políticos e discursivos. Contudo, no âmbito escolar, no qual ainda impera uma perspectiva disciplinarizada, a Educação Financeira tem-se vinculado frequentemente à disciplina Matemática, e focalizado predominantemente ferramentas operacionais e conceituais para lidar com a dimensão mais característica da vida financeira, que é sua conformação quantificada em valores monetários e nos critérios das operações comerciais e financeiras.

O desconforto com o reducionismo de uma abordagem quase que exclusivamente técnica da Educação Financeira, quando confrontada com outras possibilidades, problematizações e contribuições que se poderia contemplar em seu desenvolvimento em diferentes iniciativas educacionais, levou à proposição de uma distinção entre Matemática Financeira e Educação Financeira (Campos, Teixeira & Coutinho, 2015).

Melo (2019) explica que Matemática Financeira é um dos ramos da matemática que estuda a variação do capital no decorrer do tempo, sendo muito utilizada nas atividades financeiras do cotidiano, das mais simples às mais complicadas. O exemplo que mais frequentemente se costuma apresentar para justificar a relevância de as pessoas dominarem noções básicas de Matemática Financeira é o da necessidade de se avaliar, no caso da compra

de um bem de valor mais elevado (para condições financeiras do comprador), qual seria a forma de pagamento mais vantajosa: à vista ou parcelado, parcelado em quantas vezes, nessa ou naquela promoção. Para isso, a pessoa necessitaria saber fazer determinados cálculos que se utilizam de um conjunto de conceitos e ferramentas abordados na Matemática Financeira. Esse é o argumento que encontramos, por exemplo, em Melo (2019), em sua defesa da Matemática Financeira na escola, por propiciar que as pessoas aprendam a utilizar os cálculos para lidar com o dinheiro, tanto em sua vida pessoal como na profissional. Nessa perspectiva, o principal propósito da Matemática Financeira seria estudar o comportamento do dinheiro através de vários processos matemáticos, para instrumentalizar as pessoas em suas decisões nas operações que envolvem valores monetários.

Todavia, de acordo com Campos, Teixeira e Coutinho (2015), o ensino dos tópicos de Matemática Financeira dentro da disciplina de Matemática é insuficiente para promover a Educação Financeira de cidadãos, quando a abordagem não contempla circunstâncias concretas, efetivas, atuais e próximas das vivências e dos interesses das/os estudantes. Para esses autores, a Educação Financeira deve concorrer para que as/os estudantes venham a assumir uma postura autônoma e crítica diante de decisões no âmbito de suas finanças, sendo, portanto, necessário que a escola e seus currículos busquem o desenvolvimento de competências e habilidades não apenas de cálculo, mas também de avaliação das diversas dimensões envolvidas nessas decisões. Entretanto, é ainda na perspectiva proposta por uma instituição financeira, e não pelo campo educacional, que Campos, Teixeira e Coutinho (2015) entendem a Educação Financeira:

Em consonância com o Banco Central do Brasil (BCB, 2013), entendemos que a Educação Financeira representa um meio de prover conhecimentos e informações sobre finanças pessoais que podem contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades. Nesse sentido, a Educação Financeira se configura como um instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico, pois a qualidade das decisões financeiras dos indivíduos influencia toda a economia (Campos, Teixeira & Coutinho, 2015, p. 557).

Para Rossetto (2019, p. 32), “a Educação Financeira ganhou força após a crise política e financeira global ocorrida em 2008, sendo que no Brasil a temática teve destaque como política de Estado após o Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010”. Esse decreto, denominado Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) (Brasil, 2010), teria a finalidade de promover a Educação Financeira e Previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e a solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores (Rosseto, 2019).

Em 2020, o Decreto nº 10.393 instituiu a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF) (Brasil, 2020). O Artigo 2º desse decreto estabelece que o FBEF seja um colegiado de articulação, ao qual compete, de acordo com o seu item IV, “promover a interlocução entre os órgãos ou as entidades públicas e as instituições privadas para estimular e, sempre que possível, integrar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal” (Brasil, 2020, s/p).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), a Educação Financeira compõe o denominado grupo de temas contemporâneos que devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas, preferencialmente de forma transversal e integradora. A BNCC propõe-se a ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica”, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2017, p.7). Nesse sentido, a BNCC determina que as escolas ofereçam uma Educação Financeira que se estenda para além dos muros da escola e que seja capaz de desenvolver nas/os estudantes a capacidade crítica e a autonomia que “lhes permitam desenvolverem-se como cidadãos pertencentes a uma sociedade que necessita de pessoas dispostas a exercer seus direitos e deveres, fazendo com que ocorra uma melhora considerável dos valores sociais” (Herminio, 2008, p. 18).

A análise das concepções de Educação Financeira nos documentos acima citados (OCDE, 2005; Brasil, 2010; Brasil, 2020; Brasil, 2017) nos permite identificar um propósito comum, que vai além da oferta de ferramentas operacionais para que os indivíduos compreendam conceitos do mundo financeiro e façam a gestão de suas finanças pessoais. Em todos os documentos, insere-se uma finalidade última voltada ao bom funcionamento do sistema financeiro, motivo pelo qual vemos instituições financeiras se dedicarem à divulgação de orientações e de materiais voltados à Educação Financeira.

O reconhecimento dessa intencionalidade e do direcionamento que ela aporta à abordagem da Educação Financeira na escola e em outras iniciativas educacionais não pode ser negligenciado em pesquisas que contemplam projetos desse campo, especialmente, quando se voltam para o trabalho com pessoas que, nessa conformação de sociedade (e por causa dessa conformação de sociedade), vivenciaram e continuam vivenciando muitas experiências de exclusão – como é o caso das pessoas surdas.

4 Aprendizagem matemática como apropriação de práticas discursivas

É com essa preocupação que, em nossa investigação sobre Educação Financeira de pessoas jovens e adultas surdas bilíngues, entendemos que seria necessário explicitar o caráter de interpelação e embate cultural envolvido em todo processo de aprendizagem, mas, de modo muito especial, quando provocado por intervenções pedagógicas em que estão em jogo pressões sociais que buscam explicitamente veicular valores e induzir comportamentos de uma determinada compreensão de sociedade.

Foi por isso que, querendo focalizar os processos por que passam as/os aprendizes jovens e adultos numa iniciativa de Educação Financeira, optamos por mobilizar o conceito de *apropriação de práticas sociais* (Smolka, 2000), para produzir e analisar o material empírico da investigação. Com efeito, por estar intimamente relacionado à questão da significação, o conceito de apropriação, tal como o temos compreendido, está impregnado desse caráter de interpelação e embate cultural que julgamos decisivo naqueles processos.

Na tecedura dessa compreensão, recorreremos ao levantamento dos usos desse conceito em teses e dissertações sobre letramento e sobre numeramento realizado por Simões (2019), que mostra que a referência principal de grande parte dos trabalhos que mobilizaram, na análise de seu material empírico, o conceito de apropriação de práticas de numeramento (entendidas como práticas sociais) é o artigo seminal de Smolka (2000), intitulado “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação de práticas sociais”. As bases teóricas da elaboração de Smolka (2000) remetem aos estudos de Lev Vigotski, atualizados nas discussões e investigações sistemáticas desenvolvidas por diversos pesquisadores, entre os quais destacamos Wertsch (1985, 1991, 1998), Schneuwly (1994), I Pino (1994) e Góes (1994), em diálogo com temáticas e elaborações contemporâneas e quadros de referência que ora convergem, ora se distinguem, que mobilizam teorias do conhecimento e ciências da educação, e que se ancoram em abordagens linguísticas e semióticas, calcadas em abordagens da filosofia da linguagem e em

teorias do discurso.

Fundamental na elaboração de Smolka (2000) é compreender que *apropriação* se refere “a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (p. 28). A autora adverte, entretanto, que pode haver uma tensão decisiva entre o que será considerado *próprio* (no sentido de *seu*) e o que é classificado como *pertinente* (adequado ao outro), o que nos obriga a abordar a apropriação “relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido” (p.33), podendo ocorrer ora como adequação a normas sociais, mas também “independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não” (p.33). Essa tensão faz da apropriação uma categoria “essencialmente relacional” (p. 33).

No uso que fazemos, portanto, compreendemos que utilizar o conceito de apropriação de práticas sociais como um conceito relacional implicado nos diversos modos de participar de uma determinada prática social supõe admitir que os sujeitos podem produzir significados distintos numa mesma prática (Brito & Fonseca, 2017). Assim, ao eleger o conceito de apropriação de práticas de numeramento para orientar o design de nosso trabalho de campo, definir o tratamento conferido ao material empírico produzido, induzir a seleção do corpus de análise e operacionalizar essa análise, indicamos a questão da significação como decisiva na discussão que queríamos desenvolver.

A significação, todavia, se realiza na linguagem, o que nos faz tomar as práticas de numeramento como modos de usar a(s) língua(s) eleita(s) para a comunicação na interação; portanto, tomar as práticas de numeramento como práticas discursivas.

Práticas discursivas são sempre práticas sociais porque é no discurso que se forjam e se fazem refletir as demandas, tensões e produções que conformam a vida de um grupo social. Por isso, tomamos as práticas de numeramento como práticas sociais, envolvendo ideias, procedimentos, critérios e representações relacionadas à medição, à quantificação, à orientação no espaço, à ordenação ou à classificação, que, instituídas em modos de usar a(s) língua(s), produzem modos de ler e pronunciar o mundo.

Estudos internacionais como os que foram reunidos por Yasukawa, Rogers, Jackson e Street (2018) dedicam-se a analisar a relação entre as práticas que envolvem ideias e procedimentos matemáticos e os contextos socioculturais nos quais se configuram – e que são por eles configurados. Nesse sentido, aproximam-se de estudos desenvolvidos no Brasil, que identificam práticas de numeramento na convocação que indivíduos e grupos fazem de conceitos, representações, procedimentos e critérios que associamos ao que culturalmente aprendemos a chamar de *matemática*. Essa convocação instaura e atualiza

[...] padrões de estratégias, procedimentos, atitudes, comportamentos, disposições, hábitos, formas de uso e modos de matematizar que se forjam nas, e forjam as, situações em que se mobilizam [e se produzem] conhecimentos referentes à quantificação, à ordenação, à classificação, à mensuração e à espacialização, bem como suas relações, operações e representações (Faria, Gomes & Fonseca, 2008, p. 3-4).

Como esses estudos focalizam comunidades inseridas em sociedades grafocêntricas, boa parte deles tomam as práticas de numeramento como práticas de letramento, pois se considera que a apropriação da cultura escrita não pode privar-se do estabelecimento e/ou da mobilização de certas práticas de numeramento,

[...] não só porque representações matemáticas aparecem nos textos escritos, mas porque a própria cultura escrita que permeia e constitui tais práticas é também permeada por princípios calcados numa mesma racionalidade que forja ou parametriza as práticas ditas numeradas e que é por elas reforçada (Fonseca, 2009, p. 55).

Tomar as práticas de numeramento como práticas de letramento, ou seja, como práticas que forjam nossos modos de usar a(s) língua(s), e em especial na sua relação com a cultura escrita, disponibiliza, ainda, aos estudos dessas práticas discursivas o aporte dos desenvolvimentos dos estudos do letramento, especialmente dos estudos que tomam o letramento como prática social (Street, 2003). Isso pode ser particularmente interessante numa pesquisa sobre a apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira por pessoas surdas bilíngues, uma vez que essa abordagem permitirá focalizar a estreita relação do uso da língua (Libras) e as instâncias de pertencimento dos sujeitos à cultura surda num contexto social marcado pela lógica do capitalismo e pelas constantes demandas a indivíduos e grupos para a gestão de seus recursos (financeiros e outros).

5 Elegendo uma perspectiva teórico-metodológica

Considerar as práticas de numeramento como práticas sociais de natureza discursiva nos faz “considerar que sistemas de representação matemáticos dão forma e comunicabilidade, emprestam argumentos e estabelecem poderes às interações que compõem variadas práticas da vida social” (Fonseca & Simões, 2019, p. 43). É nesse sentido que, a exemplo de outros trabalhos que mobilizam o conceito de apropriação de práticas de numeramento (Simões, 2019; Grossi, 2021; Jesus, 2021; Vanegas-García, 2023), recorreremos à *Análise Social do Discurso* proposta por Fairclough (2001), para tomar o discurso como dimensão da prática social, na medida em que se relaciona às instituições em que ocorre: as instituições definem para o discurso papéis específicos, e os discursos aportam às instituições novos significados.

Nossa opção baseia-se, primeiramente, na perspectiva pela qual essa proposta considera o discurso. Fairclough (2001, p.91) considera que o discurso “é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Para analisar o discurso, Fairclough (2001, p. 100) propõe o que ele chama de uma análise tridimensional, como “uma tentativa de reunir três tradições analíticas”, uma vez que considera que cada uma dessas tradições – a da Análise Textual; a da Análise da Prática Social; e a da Análise Discursiva – aporta compreensões indispensáveis à análise do discurso.

De modo especial, como a questão linguística é decisiva – e dramática – na discussão sobre como pessoas jovens e adultas surdas se apropriam de práticas de numeramento, que são forjadas numa língua de referência oral, nosso empreendimento analítico deveria contemplar a materialidade linguística, desenvolvendo uma Análise Textual, focalizando aspectos de fonologia, morfologia e sintaxe, embora tais aspectos, inevitavelmente, se relacionem aos aspectos semânticos e pragmáticos no uso da língua.

Por isso, para a efetivação das análises, as entrevistas realizadas com as/os participantes do curso de Educação Financeira para Surdos e todas as suas 14 aulas foram traduzidas e transcritas para o português pelo primeiro autor, que é fluente em Libras, e por uma equipe de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa. Uma vez identificados os eventos em que vimos estudantes apropriando-se de práticas de numeramento da Educação Financeira, as interações que o compõem também foram transcritas em glosa³ pelos pesquisadores, pois nos

³ Glosas são palavras de uma determinada língua oral (no nosso caso, o português) grafadas com letras maiúsculas para representar o sentido mais próximo dos sinais utilizados pelo locutor que usa uma Língua de Sinais (no nosso caso, a Libras).

interessava identificar as escolhas linguísticas feitas pelas/os participantes, uma vez que as reconhecemos como forjadas por referências culturais e constituintes das culturas em que se referenciam.

Entretanto, também vislumbramos contribuições que a “tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais” (Fairclough, 2001, p. 94) aportaria a um estudo que focaliza pessoas que vivenciaram a exclusão do direito à Educação Escolar pela inexistência ou inadequação de sua oferta. É a essa tradição que, segundo Fairclough se vincula à Análise da Prática Social. O autor, entretanto, adverte que “a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso” (p. 94).

Assim, pensando no “uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (Fairclough, 2001, p. 90), avançamos de uma análise do uso dos sinais na composição dos enunciados (Análise Textual) – que poderia restringir a interpretação desse uso como escolhas meramente individuais de cada interlocutor em resposta às demandas comunicacionais específicas daquela interação –, para compreendê-lo associado a uma prática social mais ampla (Análise da Prática Social) que estabelece modos de relação com a vida financeira, com a instrução escolar e com os papéis de professor e de aluno, com a exclusão de pessoas surdas do acesso à informação e ao desenvolvimento de técnicas, e com a negação sistêmica do direito à educação a muitos grupos sociais.

Finalmente, seria indispensável proceder a uma Análise Discursiva recorrendo à “tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados” (Fairclough, 2001, p. 100). Com efeito, como a prática discursiva “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (p. 106-107), sua análise permite integrar a relação entre o texto e a prática social.

Isso porque os processos de produção e interpretação do discurso seriam condicionados pelos recursos linguísticos de que aquelas pessoas jovens e adultas dispunham, e esses recursos são “estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos” (p.109) e que foram constituídos mediante a prática das comunidades surdas e sua luta social passada. Todavia esses processos de produção e interpretação do discurso são também afetados “pela natureza específica da prática social da qual fazem parte” (p.109), neste caso, um curso de Educação Financeira ministrado em Libras por um professor surdo a estudantes surdos, numa plataforma de interação virtual. Esse contexto específico determina a que elementos (dos recursos de que dispõem) as/os participantes irão recorrer e se o farão “de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva” (p.109)

Assim, integrando a Análise Textual à Análise da Prática Social, a Análise da Prática Discursiva nos permitiria discutir a instituição daquelas pessoas surdas como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem nas posições discursivas que assumiam em relação às práticas de numeramento da Educação Financeira por elas e eles contempladas ou preteridas, produzidas ou atualizadas, compartilhadas ou interdidas, questionadas ou incentivadas, desdenhadas ou valorizadas, recusadas ou apropriadas.

6 Considerações finais

A compreensão das práticas de numeramento como práticas discursivas foi crucial na

conformação de nossa investigação e lhe aportou diferentes desafios, uma vez que a língua utilizada nas interações não seria o português falado, mas uma língua sinalizada, a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua com estrutura gramatical completa e que tem a sua modalidade diferente das línguas orais. A modalidade *visual-espacial* da Libras propicia diferentes formas de produzir palavras (ou sinais), frases e discursos, forjando, por isso, outros modos de significação que diferem das línguas orais.

O curso de Educação Financeira para Surdos, no qual desenvolvemos nosso trabalho de campo, foi ministrado em Libras, utilizando também o português escrito, ou seja, o curso foi realizado em uma perspectiva de Educação Bilíngue. Tal curso abordou conceitos, critérios e procedimentos da Educação Financeira que se relacionam com perspectivas econômicas e de gestão de finanças pessoais vivenciadas por indivíduos que, como sujeitos sociais, estão submetidos à lógica do capitalismo. Tais conceitos, critérios e procedimentos foram, no curso, veiculados e discutidos por pessoas jovens e adultas surdas, em Libras, usufruindo dos recursos lexicais e das estratégias retóricas que essa língua disponibiliza.

O uso da Libras, como o uso de qualquer língua, forja possibilidades de significação, marcados pela estrutura linguística e pela cultura que a constitui e que nela se constitui. Portanto, o uso da Libras nas práticas discursivas da Educação Financeira produziria modos de apropriação dessas práticas discursivas, que são mediadas por referências matemáticas (por isso chamadas de práticas de numeramento), em que se identificam possibilidades e constrangimentos da estrutura dessa língua e das culturas que dão suporte ao seu uso naquela situação discursiva (as culturas surda, capitalista, escrita, escolar, matemática etc.).

Assim, investigar a apropriação de práticas de numeramento por pessoas jovens e adultas surdas bilíngues, em um curso de Educação Financeira, ministrado em Libras, em plataforma de interação remota, se tornou uma oportunidade de compreender como esses sujeitos se apropriam de práticas matemáticas num contexto de uso marcado por relações e valores da cultura hegemônica, que é, todavia, confrontada por perspectivas da cultura surda e pelas vivências das demandas e oportunidades da juventude e da adultez.

Mobilizar o conceito de apropriação de práticas de numeramento nesta investigação nos auxiliou a dirigir nosso foco analítico para os sujeitos jovens e adultos surdos, em suas singularidades, mas como sujeitos sociais – uma vez que as práticas de numeramento, sendo discursivas, são socioculturais, como o serão também os modos como os sujeitos delas se apropriam. Essas escolhas teórico-metodológicas nos permitiram compartilhar o que fomos aprendendo sobre esses sujeitos e os modos como se constituem como sujeitos de cultura, o que pode vir a contribuir para a proposição e o desenvolvimento de práticas educativas mais dialógicas e inclusivas.

Agradecimentos

O estudo que subsidiou este artigo recebeu o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição*

- da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.397, de 22 de junho de 2010*. (2010). Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 10.393, de 09 de junho de 2020*. (2020). Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF). Brasília, DF.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF.
- Brito, R. P. S. & Fonseca, M. C. F. R. (2017). Apropriação de práticas discursivas da Matemática Escolar: considerações a partir de uma experiência de formação intercultural de educadores indígenas. *Boletim de Educação Matemática*, 31(58), p. 542-563.
- Campos, C. R.; Teixeira, J. & Coutinho, C. Q. S. (2015). Reflexões sobre a Educação Financeira e suas interfaces com a Educação Matemática e a Educação Crítica. *Educação Matemática Pesquisa*, 17(3), p. 556-577.
- Damázio, M. F. M. Ministério da Educação. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. (2007). *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. São Paulo, SP.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães. (1. Ed.). Brasília, DF: Editora UnB.
- Faria, J. B.; Gomes, M. L. & Fonseca, M. C. F. R. (2008). A artificialidade da dicotomia entre saberes cotidianos e saberes escolares na mobilização e constituição de práticas de numeramento na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. In: *Anais do 3º Congresso Brasileiro de Etnomatemática* (01-15). Niterói, RJ.
- Fonseca, M. C. F. R. (2009). Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: C. E. Lopes & A. Nacarato (Orgs.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. (1. Ed., pp. 47-60). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Fonseca, M. C. F. R. (2017). Práticas de numeramento na EJA. In: R. J. Catelli (Org.). *Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos*. (v. 1, 1. ed., pp. 105-115). São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Fonseca, M. C. F. R. & Simões, F. M. (2022). Apropriação de práticas de numeramento escolares: compreendendo aprendizagem matemática como prática discursiva. In: S. M. P. Magina; S. L. Lautert & A. G. Spinillo. (Orgs.). *Processos Cognitivos e Linguísticos na Educação Matemática: Teoria, Pesquisa e Sala de Aula*. (v. 21, 1. ed., pp. 25-54). Brasília, DF: SBEM Nacional (Coleção SBEM: biblioteca do educador).
- Freitas, L. A. G. (2018). *A multimodalidade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático*. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica. Belo Horizonte, MG.
- Góes, M. C. R. (1994). The modes of participation of others in the functioning of the subject. In: P. del Río; A. Alvarez; J. V. Wertsch; N. Mercer & C. Coll. (orgs.). *Explorations in socio-cultural studies: Teaching, learning and interaction* (v.3, 1. ed., pp. 123-127). Madrid:

Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Grossi, F. C. D. P. (2021). “*Mas eles tinha que pôr tudo aí, ó! Isso tá errado, uai... Seis... Eu vou mandar uma carta prá lá, que ele não tá falando direito, não!*”: mulheres em processo de envelhecimento, alfabetizadas na EJA, apropriando-se de práticas de numeramento escolares. 2021. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.
- Herminio, P. H. (2008). *Matemática financeira: um enfoque da resolução de problemas como metodologia de ensino e aprendizagem*. 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Matemática). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, SP.
- Jesus, G. F. (2021) “*Tem outro jeito de fazer, moço!*”: apropriação de práticas de numeramento escolares por estudantes de licenciatura em Matemática da Uneb-Caetité. 2021. 414 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.
- Lima, A. S. & Frant, J. B. (2020). Literacia financeira no pisa: uma estratégia neoliberal em larga escala. In: *Anais do IX Seminário de pesquisa em Educação Matemática do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ.
- Melo, D. P. (2019). *Educação financeira e matemática financeira: compreendendo possibilidades a partir de um grupo de estudo com professores do ensino médio*. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. (2005). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Paris, França.
- Pereira, M. C. C. & Vieira, M. I. S. (2009). Bilinguismo e educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, (19), 62-67.
- Pino, A. (1994). Public and private categories in an analysis of internalization. In: P. del Río; A. Alvarez; J. V. Wertsch & J. D. Ramirez (orgs.). *Explorations in socio-cultural studies: Literacy and other forms of mediated action*. (v.2, 1. ed. pp. 33-42). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Quadros, R. M. & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. (1. ed.). Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Rossetto, J. C. (2019). *Educação financeira crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática pedagógica na educação de jovens e adultos*. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas). Universidade do Vale do Taquari. Lajeado, RS.
- Santana, A. P. & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação Social*, 26(91), 565-582.
- Schneuwly, B. (1994). Tools to master writing: historical glimpses. In: P. del Río; A. Alvarez; J.V. Wertsch & J.D. Ramirez (orgs.). *Explorations in socio-cultural studies: Literacy and other forms of mediated action*. (v. 2, 1. ed. pp. 137-148). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Simões, F. M. (2019). “*Já li. Reli, reli, reli, reli de novo*”: apropriação de práticas de leitura e de escrita de textos matemáticos por estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA). 2019. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.



- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, 1(50), 26-40.
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-99.
- Strobel, K. L. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (1. ed.). Florianópolis, SC: Editora da UFSC.
- Vanegas-García, D. M. (2023). "*Bueno, niños, vamos a ahorrar, ¡vamos a hacer que la vida sea color de rosa!*": profesoras y profesores de básica primaria de Colombia apropiándose de prácticas de numeramiento de la educación económica y financiera. 2023. 347 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.
- Wertsch, J. (1985). *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives* (v. 1, 1. ed.). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action* (v. 1, 1. ed.). Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action* (v. 1, 1. ed.). New York: Oxford University Press.
- Yasukawa, K.; Rogers, A.; Jackson, K. & Street, B. V. (Orgs.) (2018). *Numeracy as Social Practice: Global and Local Perspectives*. (1. Ed.). New York: Routledge.