

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Rodrigo Carlos Pinheiro

**“SURD@ ASSIM SURD@ ASSIM CULTURA ASSIM” “TOD@ ALUN@ ASSIM”:  
PESSOAS JOVENS E ADULTAS SURDAS BILÍNGUES APROPRIANDO-SE DE  
PRÁTICAS DE NUMERAMENTO EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

Belo Horizonte

2023

Rodrigo Carlos Pinheiro



**“SURD@ ASSIM SURD@ ASSIM CULTURA ASSIM” “TOD@ ALUN@ ASSIM”:  
PESSOAS JOVENS E ADULTAS SURDAS BILÍNGUES APROPRIANDO-SE DE  
PRÁTICAS DE NUMERAMENTO EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição  
Ferreira Reis Fonseca

Belo Horizonte

2023

P654s  
T

Pinheiro, Rodrigo Carlos, 1990-

Surd@ assim surd@ assim cultura assim" "tod@ alun@ assim [manuscrito] :  
pessoas jovens e adultas surdas bilingues apropriando-se de práticas de numeramento  
em um curso de educação financeira / Rodrigo Carlos Pinheiro. -- Belo Horizonte, 2023.  
234 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.

Bibliografia: f. 209-219.

Anexos: f. 227-234.

Apêndices: f. 220-226.

1. Educação -- Teses. 2. Surdos -- Educação -- Teses. 3. Deficientes auditivos --  
Educação -- Teses. 4. Língua brasileira de sinais -- Teses. 5. Matemática -- Estudo e  
ensino (Ensino médio) -- Teses. 6. Matemática -- Estudo e ensino -- Meios auxiliares --  
Teses. 7. Matemática -- Métodos de ensino -- Teses. 8. Surdos -- Capacidade  
matemática -- Teses. 9. Deficientes auditivos -- Capacidade matemática -- Teses.  
10. Deficientes auditivos -- Educação financeira -- Teses. 11. Matemática financeira --  
Estudo e ensino -- Teses. 12. Educação especial -- Belo Horizonte (MG) -- Teses.

I. Título. II. Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis, 1962-. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.912

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO

#### RODRIGO CARLOS PINHEIRO

Realizou-se, no dia 06 de junho de 2023, às 14:00 horas, no Auditório Luiz Pompeu, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 933ª defesa de tese do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, intitulada “*SURD@ ASSIM SURD@ ASSIM CULTURA ASSIM*” “*TOD@ ALUN@ ASSIM*”: *peças jovens e adultas surdas bilíngues apropriando-se de práticas de numeramento em um curso de Educação Financeira*, apresentada por RODRIGO CARLOS PINHEIRO, número de registro 2019651933, graduado no curso de MATEMÁTICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca - Orientadora (UFMG), Profa. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS), Profa. Vanessa Sena Tomaz (UFMG), Profa. Ana Cristina Ferreira (UFOP), Profa. Giselli Mara da Silva (UFMG).

A comissão considerou a tese: APROVADA, destacando a originalidade da pesquisa, seu rigor teórico-metodológico, a qualidade do texto e suas contribuições para a Educação de Surdos e para os estudos do Letramento e do Numeramento.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 06 de junho de 2023.

Profa. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Doutora)

Profa. Lodenir Becker Karnopp (Doutora)

Profa. Vanessa Sena Tomaz (Doutora)

Profa. Ana Cristina Ferreira (Doutora)

Profa. Giselli Mara da Silva (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Professora do Magistério Superior**, em 08/06/2023, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Sena Tomaz, Professora do Magistério Superior**, em 08/06/2023, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 08/06/2023, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lodenir Becker Karnopp, Usuária Externa**, em 12/06/2023, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Ferreira, Usuária Externa**, em 12/06/2023, às 18:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2372945** e o código CRC **20455C12**.

---

*Dedico esta tese à minha querida Tia Preta, que, além de me acolher e cuidar de mim por 14 anos, me apresentou o **mundo surdo**.*

*Às pessoas surdas, que dão vida e significado a este trabalho, com quem eu reaprendi a **olhar** o mundo e, assim, melhor compreendê-lo.*

## AGRADECIMENTOS<sup>1</sup>



Pensei que a tarefa de escrever os agradecimentos fosse a mais simples... Contudo, ao refletir sobre algumas experiências que vivenciei nesses últimos quatro anos e sobre todas as pessoas que estiveram e/ou estão ao meu lado, apoiando-me e fortalecendo-me, percebo que vou precisar de muitas linhas para escrevê-los. Essa reflexão coloca-me a pensar sobre minha própria *existência*, sobretudo após sobreviver a uma pandemia e a um (des)governo negacionista... Pois é, eu sobrevivi. E ainda trabalhei, pesquisei e estudei. Na minha compreensão, tudo isso foi possível porque um *Ser* poderoso, amigo e bondoso permitiu e planejou. Esse *Ser*, para mim, se chama *Deus*, a quem eu sou imensamente grato.

À minha orientadora, *Profa. Dra. Conceição Fonseca*, a querida *Çãõ*. A generosidade, competência e sensibilidade são suas principais ferramentas para nos transformar em pessoas e pesquisadores melhores. Além de ser uma orientadora maravilhosa, *Çãõ* me acolheu como um membro de sua família. Inclusive, estendo esses agradecimentos à sua família, por toda paciência e carinho, em especial ao *Sérgio*, à *Gigi* e às *vovós*.

Aos meus amados Pais (*Neusa e Totone*) e irmãos (*Rogério e Ronaldo*), por compreenderem minha ausência, por me apoiarem nos momentos de dificuldade e, principalmente, por me amarem. Também à minha cunhada *Daniele* e à sobrinha mais linda desse mundo, *Laura*.

Ao meu amado *Klausner*, por seu companheirismo, paciência e amor. Nos momentos mais difíceis e também nos mais felizes, lá estava ele, segurando a minha mão e me apoiando.

Às minhas amigas e aos meus amigos GENiais. Foram muitas leituras coletivas, discussões e reflexões que contribuíram para a escrita desta tese, e, é claro, para meu crescimento pessoal. Obrigado *Raquel, Diana, Gildelson, Felipe, Gabriel, Ilaine, Daniel, Luana, Edmara, Ruana, Isabella e Ianna*. Gratidão especial à minha amiga *Flávia Grossi*, que sempre me ouviu, me aconselhou e me motivou.

Às/aos amigas/os que ingressaram comigo no doutorado, pelas trocas de experiências (e de desespero) e pelas boas conversas nos intervalos para o café: *Diana, Renata, Paulo, Dani, Rafael e Gleice*.

---

<sup>1</sup> Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e acesse os Agradecimentos em Libras.

Às minhas queridas amigas *Ana Paula Cavalcanti* e *Luciana Freitas*, por estarem sempre me apoiando (mesmo que pelo WhatsApp), ouvindo sobre meus sono e cansaço, aconselhando-me e ensinando-me sobre feminismo, racismo, machismo e inclusão.

Às/aos minhas/meus tias/os e primas/os. Em especial a *Caíque, Paula, Patrícia, João Vitor, Renata* e *Rosana*, pois graças a vocês a palavra *família* continua fazendo sentido em minha vida. Agradeço também à minha comadre *Cecília* e ao meu afilhadinho lindo *Samuel*. Amo cada um/a de vocês!

Às professoras *Ana Cristina Ferreira, Dayse Garcia, Giselli Silva, Lodenir Karnopp, Vanessa Tomaz* e *Terezinha Rocha*, que gentilmente aceitaram o nosso convite para ler esta tese e, assim, compor a banca de sua defesa. Obrigado pelas reflexões e sugestões que servirão para uma melhor compreensão do nosso trabalho.

Às professoras e professor da Faculdade de Educação da UFMG que tive o privilégio de conhecer e conviver nas disciplinas. Agradeço pelos conhecimentos e aprendizagens compartilhados em suas aulas. Gratidão às professoras *Vanessa Tomaz, Jussara Araújo, Taísa Gonçalves* e *Maria Laura Gomes* e ao professor *Filipe Fernandes*. Gratidão extensiva a todos os profissionais da Educação que me apontaram caminhos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Às/aos alunas/os surdas/os do curso de *Educação Financeira para Surdos* e ao professor *Paulo*, que aceitaram o convite de participar desta pesquisa e protagonizaram o papel principal desta tese. Obrigado por gentilmente me possibilitarem conhecer e partilhar suas histórias de vida, suas lutas e seus modos de *ser* e *estar* no mundo.

Às minhas amigas e amigos, surdas/os e ouvintes, do CAS Belo Horizonte. Gratidão pelas longas conversas e risadas, e principalmente às/aos surdas/os por me acolherem e me ensinarem sobre o *mundo surdo*.

Às/os tradutores/intérpretes de Libras, *Bruno, Daniel, Débora* e *Rosane*, que, com empenho e qualidade, realizaram muitas das traduções que compõem o material empírico desta tese.

Às/aos colegas e professoras/es do Grupo de Pesquisa em Etnomatemática da UFOP pelas inúmeras reflexões e aprendizados compartilhados em nossas reuniões mensais.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, por financiar esta pesquisa; e ao *Centro Universitário Newton Paiva* por me conceder a licença para concluir esta tese.

## RESUMO<sup>2</sup>



Este estudo tem por objetivo analisar como pessoas jovens e adultas surdas bilíngues – que se comunicam em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e utilizam o português na modalidade escrita como segunda língua – se constituem como sujeitos sociais apropriando-se de práticas de numeramento da Educação Financeira num curso ministrado em Libras. O trabalho de campo foi realizado em um curso de Educação Financeira para Surdos, que costuma ser ofertado, semestralmente e gratuitamente, pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em Belo Horizonte, Minas Gerais. As exigências para se matricular nesse curso são: ser surdo fluente em Libras e ter cursado, ou estar cursando, o Ensino Médio. A edição focalizada ocorreu no segundo semestre de 2020, na modalidade remota (pela plataforma Zoom), em função da pandemia da COVID-19. O curso foi ministrado por um professor de Matemática surdo e organizado pelo pesquisador. Matricularam-se no curso 15 pessoas surdas bilíngues. Adotando a Etnografia na Educação como lógica de pesquisa, o material empírico foi produzido na observação participante das aulas do curso, que foram registradas em videogravação e em apontamentos no diário de campo. Foi criado um grupo de WhatsApp da turma que o pesquisador também acompanhou e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 participantes após o término do curso. No material empírico produzido, foram identificados 40 *eventos de numeramento*, e 6 deles foram selecionados e submetidos à Análise Social do Discurso numa perspectiva tridimensional, conforme proposto por Norman Fairclough. Nessa análise, contemplaram-se: a dimensão Textual (ou linguística) das interações em Libras que compõem os eventos; a dimensão das Práticas Sociais mais amplas que configuram a estrutura social em que esses eventos ocorrem; e a dimensão da Prática Discursiva na qual se estabelecem os jogos interlocutivos que são parametrizados por aquela estrutura e produzidos com os recursos daquela língua. Procura-se discutir essas dimensões articuladamente (que é como atuam na interlocução) nas análises dos posicionamentos que aquelas pessoas surdas bilíngues assumiam quando se apropriavam de habilidades, estratégias e discursos mobilizados na gestão de finanças pessoais e coletivas – mediadas por conceitos, procedimentos, representações e critérios matemáticos – num curso de Educação Financeira ministrado em Libras. Nos eventos analisados, identificam-se diferentes estratégias adotadas pelas/os estudantes para produzir e compartilhar significados. Essas estratégias são forjadas nas e forjam as posições discursivas assumidas na apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira numa dinâmica de comunicação em Libras num curso realizado virtualmente. As análises apontam que tais estratégias constituem aquelas pessoas surdas bilíngues como sujeitos de aprendizagem, sujeitos de conhecimentos, sujeitos de cultura e sujeitos do discurso.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Libras; Cultura Surda; apropriação de práticas de numeramento; Educação Financeira.

---

<sup>2</sup> Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e acesse o Resumo em Libras.

## ABSTRACT

This study aims to analyze how bilingual young and adult deaf people – who communicate in Brazilian Sign Language (Libras) and use Portuguese in written form as a second language – constitute themselves as social subjects by appropriating Financial Education numeracy practices in a course taught in Libras. The field work was carried out in a course on Financial Education for Deaf, which is usually offered, every six months and free of charge, by the Training Center for Professionals in Education and Care for People with Deafness (CAS), in Belo Horizonte, Minas Gerais, taught in Libras. The requirements to enroll in this course are: being deaf, fluent in Libras and having attended, or currently attending, high school. The focused edition took place in the second half of 2020, in the remote modality (by the Zoom platform), due to the COVID-19 Pandemic, and the course was taught by a deaf Mathematics teacher. Fifteen bilingual deaf people participated in the course. Adopting Ethnography in Education as a research logic, the empirical material was produced in the participant observation of the course classes, recorded in video and in notes in the field diary. We also created and monitored a WhatsApp group for the class and conducted semi-structured interviews with 11 participants after the end of the course. In the empirical material produced, we identified 40 numeracy events, and 6 of them were selected and submitted to a Social Discourse Analysis, in a three-dimensional perspective, as proposed by Norman Fairclough. In this analysis, we contemplate: the Textual (or linguistic) dimension of the interactions in Libras that make up the events; the dimension of broader Social Practices that configure the social structure in which these events occurred; and the dimension of the Discursive Practice in which the interlocutive games (parameterized by that structure and produced with the resources of that language) are established. We seek to contemplate these dimensions articulately (because in this way they act in the interlocution) in the analysis of the positions that those bilingual deaf people assumed when they appropriated abilities, strategies and discourses mobilized in the management of personal and collective finances – mediated by concepts, procedures, representations and mathematical criteria – in a Financial Education course taught in Libras. The analyzes point out that the different strategies adopted by the students to produce and share meanings, which are forged in and which forge the discursive positions assumed in the appropriation of numeracy practices of Financial Education in a dynamic of communication in Libras in a course carried out virtually, constitute those bilingual deaf people as subjects of learning, subjects of knowledge, subjects of culture and subjects of discourse.

Keywords: Deaf Education; Libras; Deaf Culture; appropriation of numeracy practices; Financial Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Sinal icônico de escovar os dentes.....	33
<b>Figura 2:</b> Sinal arbitrário para <i>pessoa</i> e <i>perdoar</i> .....	34
<b>Figura 3:</b> Alfabeto manual de Libras.....	34
<b>Figura 4:</b> Representação dos números em Libras.....	35
<b>Figura 5:</b> Sinalização do número 1000 (em Libras).....	35
<b>Figura 6:</b> Configuração das mãos para os sinais <i>aprender</i> , <i>sábado</i> e <i>amor</i> .....	37
<b>Figura 7:</b> Ponto de articulação dos sinais <i>trabalhar</i> , <i>brincar</i> , <i>aprender</i> e <i>pensar</i> .....	38
<b>Figura 8:</b> Movimentação em espiral do sinal de <i>barco</i> .....	38
<b>Figura 9:</b> Orientação de diversos sinais da Libras.....	39
<b>Figura 10:</b> Expressão facial/corporal para os sinais <i>triste</i> e <i>cansado</i> .....	39
<b>Figura 11:</b> Primeiras orientações sobre o curso enviadas por WhatsApp.....	51
<b>Figura 12:</b> Cartaz de divulgação do curso de Educação Financeira para Surdos.....	57
<b>Figura 13:</b> QR Code do vídeo de divulgação do curso de Educação Financeira para surdos.....	58
<b>Figura 14:</b> Planilha de notas do curso.....	58
<b>Figura 15:</b> Modelo de certificado.....	59
<b>Figura 16:</b> Atividade número 3.....	137
<b>Figura 17:</b> Atividade número 5.....	148
<b>Figura 18:</b> Sinais utilizados por Sapoti e Paulo para referirem-se à palavra “troco”.....	153
<b>Figura 19:</b> Sinal de “voltar” usado para se referir à palavra “troco”.....	154
<b>Figura 20:</b> Atividade número 2.....	160
<b>Figura 21:</b> QR Code para acesso ao vídeo da sinalização do professor Paulo para explicar a soma de oito moedas de 25 centavos cada.....	183
<b>Figura 22:</b> Sinalização de Emanuella para chamar a atenção de Belinha.....	188

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Cronograma das aulas.....	59
<b>Quadro 2:</b> Consolidado de informações sobre as/os participantes da pesquisa.....	67
<b>Quadro 3:</b> Símbolos utilizados nas transcrições dos sinais.....	91
<b>Quadro 4:</b> Cabeçalho da planilha de transcrições das aulas do curso.....	91
<b>Quadro 5:</b> Cabeçalho do mapa de eventos.....	93
<b>Quadro 6:</b> Mapa de eventos de apropriação de práticas de numeramento.....	94
<b>Quadro 7:</b> Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.1 – “OLHAR MAS NÃO-ENTENDER NADA”.....	110
<b>Quadro 8:</b> Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 3.8 – “DEPENDE VOCÊS INTERESSE PERFIL”.....	117
<b>Quadro 9:</b> Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.2 – “EU AVISAR EU PÉSSIMA MATEMÁTICA PÉSSIMA MESMO”.....	130
<b>Quadro 10:</b> Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.4 – “BELINHA DIFICULDADE PORTUGUÊS”.....	138
<b>Quadro 11:</b> Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.5 – “T-R-O-C-O DINHEIRO DIFERENTE TROCAR É VOLTAR”.....	150
<b>Quadro 12:</b> Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.3 – “8 CERVEJA 3 <CORTAR> <sub>CL</sub> CARNE” .....	162

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASMG	Associação dos Surdos de Minas Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CM	Configuração de Mão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
FBEF	Fórum Brasileiro de Educação Financeira
GEN	Grupo de Estudos sobre Numeramento
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L	Locação
M	Movimento
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SSBH	Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

<b>ABERTURA.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1: PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
1.1 APROXIMAÇÃO COM O OBJETO .....	19
1.2 O CONTEXTO SOCIAL DESTA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS...	26
1.3 O CONTEXTO LINGUÍSTICO DESTA PESQUISA: A LIBRAS COMO LÍNGUA.....	32
1.4 O CONTEXTO DISCURSIVO DESTA PESQUISA: APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS DE NUMERAMENTO NUM CURSO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA MINISTRADO EM LIBRAS.....	41
<b>CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>48</b>
2.1 A ETNOGRAFIA COMO LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO .....	48
2.2 A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	53
2.2.1 Procedimentos de produção material empírico: observação participante das aulas virtuais síncronas, participação no grupo WhatsApp, realização de entrevistas e coleta de registros escritos de atividades do curso.....	53
2.2.2 O curso de Educação Financeira para Surdos .....	55
2.2.3 Sobre as aulas do curso.....	59
2.2.3 Sobre os participantes da pesquisa .....	66
2.3 A IDENTIFICAÇÃO DOS EVENTOS DE NUMERAMENTO NO MATERIAL EMPÍRICO .....	88
2.4 A ELABORAÇÃO DO MAPA DE EVENTOS .....	92
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE .....</b>	<b>101</b>
3.1 NOSSA PROPOSTA DE ANÁLISE.....	101
3.2 “SURD@ ASSIM SURD@ ASSIM CULTURA ASSIM”: PESSOAS SURDAS COMO SUJEITOS DE CULTURA .....	103
3.3 “OLHAR MAS NÃO-ENTENDER NADA”: PESSOAS SURDAS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E DE APRENDIZAGEM .....	107
3.4 “EU AVISAR EU PÉSSIMA MATEMÁTICA PÉSSIMA MESMO”: PESSOAS SURDAS APROPRIANDO-SE DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS MATEMÁTICOS .....	129
3.5 “T-R-O-C-O DINHEIRO DIFERENTE TROCAR É VOLTAR”: PESSOAS SURDAS COMO SUJEITOS DO DISCURSO.....	147
3.6 “8 CERVEJA 3 <CORTAR> <sub>CL</sub> CARNE”: PESSOAS SURDAS APROPRIANDO-SE DE PRÁTICAS DE NUMERAMENTO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA .....	160
3.6.1 “BELEZA EU EXPLICAR TENTAR VER OK”: diferentes estratégias adotadas pelos/os estudantes para produzir e compartilhar significados.....	176

3.6.2 “<PODER FALAR>?2x”: a dinâmica da comunicação em Libras e as tomadas de turnos	187
3.6.3 “PAGAR O-QUE NECESSÁRIO FALTAR COISAS SÓ IMPORTANTE”: constituição de sujeitos na apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira .....	193
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>227</b>

## ABERTURA

### Thyago<sup>3</sup>, 43 anos

*Boa tarde! Eu me chamo Thyago e este é o meu sinal [ele mostra seu sinal].<sup>4</sup>*

*Então, a minha família é de Caeté, mas quando eu estava para nascer os meus pais vieram para Sabará e eu nasci aqui em Sabará [...].<sup>5</sup> Quando eu tinha um pouco mais de 5 anos, a minha família se mudou para Belo Horizonte; o meu irmão e a minha irmã nasceram em BH. Só eu que nasci aqui em Sabará. Sou nascido e criado aqui [em Sabará]. Nós nos mudamos para Belo Horizonte, porque eu estudei no Instituto Santa Inês, que é uma escola para surdos, e o meu pai sempre trabalhou em Belo Horizonte. Quando meu pai conseguiu um trabalho em Sabará, minha família se mudou para Sabará, e aqui estamos até os dias atuais.*

*O meu pai foi chefe da Belgo, uma fábrica, há muitos anos. Ele é aposentado. A minha mãe trabalhou um tempo atrás, mas atualmente ela é dona [sua expressão facial indica dúvida em relação ao uso da palavra “dona”, que ele sinaliza por datilologia, para compor a expressão que indicaria a função laboral de sua mãe] de casa... E é viva... Ela trabalhava, mas era na juventude dela. Depois que ela casou, parou de trabalhar e é dona de casa até os dias atuais. [...] A minha mãe estudou até a quarta série, e meu pai completou o Ensino Médio, o segundo grau. Ele concluiu o Ensino Médio. Antigamente não era comum... Hoje em dia, é como se fosse uma lei ter que fazer faculdade. Hoje em dia, para você trabalhar tem que ter pós, mestrado e doutorado, mas antigamente, não.*

*[...] Somos três [irmãos]. Eu sou o mais velho. [...] E os três casados, cada um com dois filhos. Os três têm dois filhos, e os três é um menino e uma menina. [...] Eu nasci ouvinte, mas por volta dos 3 anos e meio tive meningite, que acarretou a surdez. [...] E não tem nenhum histórico na família, assim, de tios, no passado... Eu sou o primeiro surdo da família.*

*Eu estudava no Instituto Santa Inês, que não era provido de qualidade no ensino. Eles tinham uma forma [de ensino] muito forte voltada para o Oralismo. E eu não conseguia entender... Eu não conseguia desenvolver. [...] E eu sofria muito bullying, bullying...*

---

<sup>3</sup> Os nomes das/os participantes da pesquisa, adotados nesta tese, são fictícios e foram escolhidos por elas/es próprias/os.

<sup>4</sup> O texto em itálico é a tradução da sinalização produzida pelos participantes desta pesquisa. As expressões entre colchetes e sem o uso do itálico se referem às nossas inserções para esclarecer algum aspecto da tradução ou dos sinais, enquanto as expressões entre colchetes e em itálico são utilizadas para complementar as falas não sinalizadas pelos participantes, de modo a facilitar a compreensão da frase.

<sup>5</sup> Reticências entre colchetes sinaliza a supressão de algumas falas.

*Falavam que eu era gordinho, é questão da consciência dos colegas... Mas muitos anos atrás, eu sempre precisava que os meus pais me explicassem o que eu tinha que fazer... Matemática, Ciências... Eu sempre dependi dos meus pais, porque na escola era muito restrito. Eu me lembro da Matemática, que eu não entendia na escola. Aí, depois que fiz o seu<sup>6</sup> curso [de Educação Financeira para Surdos], me abriu um leque de oportunidades. Aquela relação para mim foi muito mais clara. Então, Rodrigo, te agradeço muito. No período de escolarização eu não entendia e não tinha esses conhecimentos, era só algo bastante simples: soma, divisão, multiplicação... Mas não tinha esse X, essa porcentagem, essa regra de três. Então, você falando foi bastante claro... E a gente fala da questão da acessibilidade e do ensino bilíngue.*

*[Eu estudei no Instituto Santa Inês] até a oitava série, naquela época era até a oitava série.<sup>7</sup> Fiz o Ensino Médio no Maurício Murgel, que é estadual. Maurício Murgel é estadual. [...] Mas era a mesma coisa, a gente só funcionava à base de cola. Era uma turma mista. Tinha colegas surdos e, às vezes, a gente fazia a atividade errada, [mas] os professores ficavam com pena e nos aprovavam. Mas eu não concordo com isso! Hoje em dia eu acredito que a realidade seja diferente do que era antes.*

*Não tinha como gostar [de estudar], porque eu não entendia, não era claro. O professor não sabia Língua de Sinais, o aprendizado era mediado, questão de... Vamos pensar em um professor de Biologia... Mas não, era o intérprete que falava de todos os conteúdos, e os professores trocavam. Eu sentia falta. O intérprete também, ele... Vamos pensar, em Matemática: às vezes, não era a área de afinidade do intérprete, às vezes o intérprete tem mais habilidade na área de Humanas. Então, eu não conseguia essa clareza, essa entrega toda. Era um intérprete para dominar todos os conteúdos, e isso me tirava o interesse na escola. [A interação com os colegas ouvintes] era para zoar, eles ficavam nos zoando. Isso não era legal, porque eram turmas inclusivas, parte de alunos surdos e ouvintes. Era sempre confuso, a sala era dividida, então não era uma inclusão real. Eu não gostava desse modelo.*

*[Sobre as contas de casa,] eu e a minha esposa temos uma planilha em que a gente coloca as despesas. É tudo combinado, tudo dividido. Nunca aconteceu de faltar, de atrasar. Mas eu agradeço a você, Rodrigo, as suas aulas foram muito produtivas. [...] [Antes do*

---

<sup>6</sup> Apesar de eu não ter sido o ministrante do curso, fui eu quem o organizou, e estive presente em todas as aulas, fazendo intervenções com frequência.

<sup>7</sup> Refere-se à organização do Ensino Fundamental de oito anos que vigorou até que a Lei 11.274/2006 estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos (antecipando o ingresso das crianças para a idade de 5-6 anos) e concedeu prazo de implantação do novo formato até o ano de 2010.

*curso,] chegava a correspondência e eu pagava. Se estivesse perto do vencimento e eu não tivesse o dinheiro, pedia emprestado para o meu pai e era bastante desagradável. Então, agora não, agora a gente faz a planilha. Isso foi depois do seu curso. A gente coloca tudo na lista. Está formal agora, então não tem nenhuma pendência, está tudo certinho. [...] Eu fiquei um tempo desempregado, e era a minha esposa que pagava tudo. Agora somos os dois, mas a minha esposa ganha mais, então é proporcional os pagamentos.*

*Eu fiquei interessado [em participar do curso] porque era um professor que ia ensinar diretamente em Língua de Sinais, as aulas seriam na minha língua, isso me deixou admirado. Não era passado para o intérprete, o que, às vezes, dificulta a compreensão [...]. Então, o curso foi ministrado diretamente por um professor que sabe Libras. Eu gostei mais do curso por isso, por causa do professor. [...] Eu não [sabia nada sobre investimentos]. Nada! Não tinha informação nenhuma. Porque eu não entendia o que o professor ensinava sobre matemática. Eu só aprendi a contar dinheiro, a dar e receber o troco e fazer compras... Agora, entender aqueles cálculos, as divisões, os gráficos, eu não entendia nada.*

Iniciamos<sup>8</sup> esta tese com fragmentos da entrevista concedida no dia 19 de janeiro de 2021 por Thyago (43 anos), que é um participante desta pesquisa e, como todas/os as/os demais participantes, à exceção do pesquisador e de sua orientadora, é surdo. O depoimento desse aluno do curso de Educação Financeira para Surdos, de certa forma, ilustra diversas experiências relatadas também por outras/os estudantes surdas/os, e nos ajuda a compreender a problemática deste estudo. Inspira-nos, ainda, a refletir sobre as questões linguísticas, culturais, educacionais, socioeconômicas e políticas que permeiam a educação de surdas/os, especialmente numa proposta que considera a Língua de Sinais como primeira língua, e que, conseqüentemente, interferem no modo como esses sujeitos se apropriam não apenas dos conceitos matemáticos, mas também dos discursos que tais conceitos constituem e nos quais são constituídos.

---

<sup>8</sup> Nesta tese, os usos da primeira pessoa do plural e do singular se alternam: o plural será utilizado quando o sujeito é um coletivo que engloba não apenas o doutorando e sua orientadora, mas também o grupo de pesquisa que conosco compartilha estudos e discussões; o singular será utilizado quando o texto se referir a ações ou deliberações de cunho pessoal do doutorando.

## CAPÍTULO 1: Proposição do problema de pesquisa

### 1.1 Aproximação com o objeto

O meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorreu, de forma superficial, em uma disciplina da graduação em Matemática,<sup>9</sup> em 2010. Tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos dessa língua somente em 2012, quando me deparei com uma aluna surda em um curso de Matemática Financeira na instituição em que lecionava, a Associação Profissionalizante do Menor (ASSPROM).<sup>10</sup> Essa experiência me motivou a me matricular em um curso básico de Libras e me aprofundar nessa língua até alcançar a fluência.

Em junho de 2014, como requisito para finalizar o Curso de Libras Avançado, ministrei uma aula sobre porcentagem para duas professoras surdas e para os meus colegas ouvintes.<sup>11</sup> Ao preparar essa aula, percebi que, ao lado do domínio do vocabulário e da consideração de questões linguísticas e culturais das/os surdas/os, também a utilização de recursos visuais nas explicações tinha uma relevância decisiva para a promoção da compreensão dos conteúdos matemáticos contemplados numa exposição para pessoas surdas.

Em fevereiro de 2015, fui contratado para lecionar em uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais<sup>12</sup> em Belo Horizonte que é especializada em alunas/os surdas/os. Nessa escola, atuando com pessoas jovens e adultas surdas, percebi o quanto eram complexos os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática para estudantes surdas/os, pois envolvia: questões linguísticas (e, conseqüentemente, culturais) da primeira e da segunda língua das/os alunas/os; a natureza e os recursos das estratégias pedagógicas; a disponibilidade e a adequação do material didático; e as disposições e relações que configuram os modos pelos quais aquelas/es jovens e adultas/os se apropriavam dos conteúdos matemáticos.

Ainda em 2015, iniciei o mestrado profissional em Educação Matemática na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), realizando a pesquisa de campo na escola especial para surdas/os em que eu lecionava. O objetivo principal da pesquisa de mestrado era compreender como o Programa Etnomatemática poderia contribuir para o desenvolvimento da Educação Financeira das/os alunas/os surdas/os que se comunicavam em Libras. Defendi minha dissertação de mestrado (PINHEIRO, 2017) destacando como questões linguísticas e

---

<sup>9</sup> Graduação cursada no Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH).

<sup>10</sup> Para mais informações sobre essa instituição, consultar: [www.assprom.org.br](http://www.assprom.org.br).

<sup>11</sup> “Ouvinte” é uma palavra muito utilizada pelos surdos para designar aqueles que não são surdos (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 20).

<sup>12</sup> Contratações do Estado de Minas Gerais em regime de recrutamento amplo são chamadas de contratação por designação.

da cultura surda interferem na relação pedagógica e despertando para várias outras indagações relacionadas à aprendizagem de matemática no contexto da Educação de Pessoas Surdas.

Para o estudo que desenvolvi no doutorado, tomando as questões culturais em sua conformação discursiva, interessa-nos conhecer melhor estudantes surdas/os bilíngues constituindo-se como sujeitos de aprendizagem, de conhecimento, de cultura e, para isso, do discurso, enquanto se apropriam de práticas matemáticas da Educação Financeira, tomadas como práticas discursivas, em um curso ministrado em Libras.

Atualmente, a Educação de Surdos no Brasil tem sido um tema bastante debatido e estudado por inúmeros pesquisadores, resultando em diversos trabalhos principalmente sobre: as questões linguísticas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004; SOUZA, 2018); os processos de tradução e interpretação da Libras para o português, e vice-versa (QUADROS, 2002; RODRIGUES, 2013; RODRIGUES; QUADROS, 2015; GUEDES, 2020); o ensino de português como segunda língua para surdos (QUADROS, 2006; SILVA, 2018; FREITAS, 2018; MIRANDA, 2019; BERNADINO; PEREIRA, 2019); e a aquisição da linguagem de crianças surdas (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 1997). Contudo, pesquisas referentes à Educação Matemática para surdos no Brasil podem ser consideradas recentes e ainda escassas. Nesse grupo, podemos citar, todavia, os trabalhos de Fábio Borges (2013), Clélia Nogueira (2013), Sílvia Frizzarini (2014), Rodrigo Pinheiro (2017), Bruna Alberton (2021), Edmara Novaes (2020), Maria Dolores Coutinho (2015), dentre outros.

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 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394) em 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 adotar 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.

Nesse sentido, se se espera que as escolas promovam o desenvolvimento cultural, científico e social também de educandas/os surdas/os, muitas transformações nos âmbitos curricular, metodológico e organizacional precisariam ser implementadas. No âmbito da

Educação Matemática, um primeiro tímido movimento, ainda na perspectiva da *adaptação curricular*, começa a ser esboçado no final do século XX, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática (BRASIL, 1998) apontam para a perspectiva da inclusão de uma maneira geral, alertando quanto à necessidade de criação de condições físicas, ambientais e materiais para propiciar a *todos* os estudantes melhores níveis de comunicação e interação na comunidade escolar. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, recorrendo à Lei nº 10.436 de 2002, que reconheceu a Libras como língua, menciona apenas a *possibilidade* de “realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (BRASIL, 2017, p. 68).

Ainda que o Decreto nº 5.626 de 2005 estabeleça a obrigatoriedade da disponibilização de intérprete de Libras em diversos equipamentos públicos que atendem pessoas surdas, como Thyago bem pontuou em sua entrevista, apenas ter o intérprete não é suficiente para o sucesso escolar de estudantes surdos. A demanda por docentes bilíngues (fluentes em Libras e português prioritariamente escrito) explicitada por Thyago relaciona-se também à necessidade de se conhecer e compreender as especificidades das/os discentes surdas/os para traçar estratégias e metodologias de ensino que considerem seus modos de ver e narrar o mundo – que, como ocorre com todas as pessoas, é decisivamente conformado pelos recursos de linguagem de que dispõem e pela configuração da língua que adotam.

É nesse sentido que se considera que as pessoas surdas constituem um grupo cultural, especialmente quando adotam uma Língua de Sinais – que, no caso do Brasil, é 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) 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, na perspectiva dos 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, considerar, quando discutimos a educação de pessoas surdas a partir do viés cultural, as questões aportadas pelo *bilinguismo*. Maria Cristina Pereira e Maria Inês 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*<sup>13</sup> 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. Mirlene Damázio (2007, p. 21) nos alerta para o risco de o não enfrentamento adequado dos desafios da escolarização

---

<sup>13</sup> No encontro de culturas, o conceito de interculturalidade emerge como uma proposição de diálogo entre elas e não apenas como uma mescla de duas culturas, mas como um terceiro campo da diversidade produzida dessa dinâmica que reconhece a diferença como vantagem pedagógica (GOMES; CAMILLO, 2021, p. 33-34).

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 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.

Entretanto, a relevância social da escrita numa sociedade *grafocêntrica* (SOARES, 2009) como a nossa estabelece a apropriação da leitura e da escrita por pessoas surdas como uma condição decisiva para que possam lidar com as situações cotidianas impostas pela vida social com certa autonomia. Nesse sentido, vale para a educação de pessoas surdas a mesma advertência apresentada para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas que foram excluídas da educação escolar quando crianças ou adolescentes:

Se vivemos numa sociedade em que as marcas e os valores da cultura escrita permeiam as mais diversas atividades desenvolvidas pelas pessoas e pelas instituições, a promoção de condições para que educandas e educandos jovens e adultos possam se inserir de maneira crítica nessa cultura também deve ser assumida como compromisso da ação pedagógica que nos dispomos a desenvolver (FONSECA, 2017, p. 113).

Essa ação pedagógica engloba um leque de conhecimentos, habilidades e técnicas, mas também valores e usos sociais da leitura e da escrita que caracterizam as práticas de ler e escrever como práticas sociais. É essa dimensão social que se busca destacar quando se nomeia as práticas mediadas pela leitura e a escrita de *práticas de letramento* (SOARES,

2009). O uso dessa expressão reitera que as práticas de leitura e escrita, como práticas sociais que são, demandam “processos de apropriação não só de um código ou de um sistema, mas de uma cultura escrita” (FONSECA, 2017, p. 108).

Todavia, as práticas sociais de leitura e escrita demandam uma pluralidade cada vez maior de conhecimentos, e, “entre eles, destaca-se o conhecimento matemático, o qual dá suporte a grande parte das relações sociais que se estabelecem nessa sociedade, apegada tanto aos argumentos quantitativos quanto à expressão escrita” (SIMÕES, 2010, p. 15). Por isso incluímos, entre as práticas de letramento, as *práticas de numeramento*. Referimo-nos aqui a

[...] um conjunto de referências de quantificação, ordenação, medição, classificação, organização dos espaços, apreciação e uso das formas, que caracterizam certas práticas sociais, em particular as práticas letradas, e cuja relevância para essas práticas nos leva a reconhecê-las como práticas de numeramento (FONSECA, 2017, p. 111).

Tomar as práticas matemáticas como práticas de letramento pode contribuir para a compreensão dos conhecimentos que as/os estudantes mobilizam para dar sentido às práticas letradas desenvolvidas na escola. Além disso, permite “reconhecer e levar em conta a dimensão sociocultural do fazer matemático” (SIMÕES, 2010, p. 69), bem como sua integração aos modos próprios, mas sempre culturais, de usar a língua. Por isso, são desenvolvidos estudos sobre apropriação de práticas de numeramento, considerando tais práticas como *práticas discursivas*.

A natureza discursiva das práticas de numeramento estabelece a relevância das referências culturais de quem as protagoniza, sendo, portanto, fundamental, num estudo que focaliza pessoas surdas apropriando-se de práticas de numeramento, considerar as culturas das pessoas surdas e seus modos de socialização nas comunidades em que se inserem. É essa dimensão discursiva e, como tal, sociocultural que queremos destacar quando optamos por usar a expressão *práticas de numeramento* para nos referirmos a práticas matemáticas – no caso deste estudo, a práticas matemáticas da Educação Financeira, – considerando-as sempre “constituídas no enfrentamento de situações de vida dos sujeitos, inclusive nas escolares, que mobilizam conceitos, procedimentos, representações, critérios e valores associados à quantificação, à ordenação, à espacialização, à organização de formas, à mensuração etc.” (FERREIRA, 2009, p. 30).

Essa compreensão da natureza discursiva das práticas matemáticas nos obriga a considerar o uso da Libras uma característica definidora dos modos como pessoas surdas, fluentes nessa língua, se apropriam de práticas de numeramento, e como nessa apropriação

essas pessoas se constituem como sujeitos sociais. Por isso, formulamos assim a indagação que motiva a investigação que subsidia esta tese: *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?*

Em especial, nos ocorreu investigar a apropriação de práticas de numeramento por pessoas jovens e adultas surdas bilíngues em um curso de Educação Financeira ministrado em Libras, porque a temática desse curso por certo contemplaria conceitos e procedimentos matemáticos, mas em situações de uso social, na análise de situações e alternativas de gestão pessoal de finanças. Ou seja, o acompanhamento desse curso seria uma oportunidade de identificar eventos de apropriação de práticas discursivas mediadas por ideias, conceitos, representações e critérios matemáticos, em contextos de uso, marcados por valores e dinâmicas de culturas (cultura capitalista, cultura escrita, cultura matemática, cultura escolar, cultura surda) que se confrontam e se interpenetram. É nesse confronto de culturas que queremos compreender pessoas surdas constituindo-se como sujeitos sociais, na intenção de que essa compreensão venha a oferecer subsídios para a proposição de ações pedagógicas respeitadas e relevantes para essas pessoas.

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar como pessoas jovens e adultas surdas bilíngues se constituem como sujeitos sociais apropriando-se de práticas de numeramento da Educação Financeira num curso ministrado em Libras. Buscando contemplar tal objetivo, delineamos ainda quatro objetivos específicos: analisar modos de apropriação de conceitos, procedimentos e ideias da Educação Financeira protagonizados por pessoas surdas em interações discursivas realizadas em Libras; problematizar os papéis que a Libras e o português escrito assumem nessas interações a partir da análise das posições discursivas assumidas pelas/os participantes por meio da ou em relação à mediação dessas línguas; discutir como a relação dos sujeitos com conceitos e procedimentos de gestão de finanças pessoais ou coletivas atravessa as culturas que esses sujeitos integram (capitalista, escrita, matemática, escolar, surda) e é por elas atravessada; e compreender como, apropriando-se de práticas da Educação Financeira, pessoas surdas bilíngues se constituem sujeitos de aprendizagem, sujeitos de conhecimento, sujeitos de cultura e sujeitos do discurso.

Com efeito, para contemplar esses objetivos, acompanhamos um curso de Educação Financeira para Surdos, ministrado em Libras, em que as/os participantes e o professor<sup>14</sup> são pessoas surdas bilíngues; e, posteriormente, procedemos a uma análise do material empírico baseando-nos na *Análise Social do Discurso*, proposta por Norman Fairclough (2001), na perspectiva da Análise Tridimensional. Isso porque nos parecem decisivas a dimensão Textual (ou linguística), a dimensão da Prática Social mais ampla e a dimensão da Prática Discursiva na análise 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 ministrado em Libras.

Compreendemos, portanto, que na abordagem de nossa questão de investigação não podemos deixar de considerar três grandes condicionantes desses posicionamentos, os quais iremos apontar nas próximas seções deste capítulo, nas quais apresentamos nossa intenção de pesquisa: o contexto social, relacionado à perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos; o contexto linguístico, em que a Libras é a língua de interação e instrução; e o contexto discursivo, que está relacionado à realização de aulas de um curso de Educação Financeira ministrado em Libras por meio de uma plataforma de interação remota durante uma pandemia.<sup>15</sup>

## **1.2 O contexto social desta pesquisa: reflexões sobre a Educação de Surdos**

As vivências das/os participantes desta pesquisa – pessoas surdas jovens e adultas, hoje bilíngues –, que foram compartilhadas conosco nas entrevistas e em conversas informais ao longo do trabalho de campo, refletem transformações e permanências da educação de surdos no Brasil nas últimas décadas. As propostas educacionais implementadas no país foram se modificando por causa das lutas das comunidades surdas, do surgimento de novas pesquisas sobre o tema e das novas disposições legais que foram sendo propostas em decorrência daquelas lutas e desses estudos.

Essas transformações e permanências moldaram a história do povo surdo, a partir de princípios e práticas relacionadas a três filosofias da educação de surdos – a do *Oralismo*, a da *Comunicação Total* e a do *Bilinguismo* – cujos métodos e pressupostos permeiam, menos ou

---

<sup>14</sup> Embora eu fosse o organizador do curso, muitas vezes, fiz intervenções com uma dupla motivação: a curiosidade de pesquisador e, principalmente, a responsabilidade de educador. Com isso, era de docente o papel que as/os estudantes me atribuíam naquele curso.

<sup>15</sup> Especialmente no capítulo dedicado à apresentação da metodologia desta pesquisa, discutiremos a circunstância (e alguns de seus desdobramentos) de realizarmos esta investigação durante as restrições de distanciamento (isolamento) social impostas pela pandemia de COVID-19.

mais hibridizados, as posturas e as ações pedagógicas assumidas pelos sistemas, pelas escolas, por educadoras/es e pelas famílias.

Desde o Congresso de Milão,<sup>16</sup> em 1880, até a década de 1960, a linguagem oral foi considerada como a única forma de comunicação, cabendo, pois, à ação educativa voltada para pessoas surdas envidar esforços para desenvolver esse tipo de linguagem, a despeito da deficiência auditiva. A filosofia que subsidiava essa proposta ficou conhecida como *Oralismo*, que desconsiderava a língua de sinais e sequer aventava a discussão de “questões relacionadas à cultura e à sociedade surda” (QUADROS, 1997, p. 23).

A permanência de nuances de práticas oralistas ainda no século XXI é denunciada no depoimento de Thyago que abre esta tese, como também no de Bianca, de 29 anos, quando ela nos conta um pouco do que viveu em sua escolarização.

Então, a minha trajetória escolar teve desafios, eu não tive intérpretes. Eu sempre fui a única surda da classe, e eu também não tinha amigos, apoio... Às vezes, os professores sabiam da minha presença, mas esqueciam. Então às vezes eles anotavam no quadro de costas... E eu faço leitura labial, mas ainda assim com muita dificuldade. Então tinha professor que pedia para o colega me explicar, mas às vezes alguns colegas não tinham paciência para falar comigo... Aí, meus pais investiram em aulas particulares para mim, para que eu tivesse um entendimento melhor do conteúdo. Porque era só eu e o professor particular, diferente da sala de aula, que é um professor para vários alunos. Assim têm sido até os dias atuais (Bianca, entrevista concedida em 25/01/2021).

Na década de 1970, entretanto, muitas investigações foram realizadas na área da Linguística, buscando uma perspectiva pedagógica que enfrentasse o fracasso educacional e a violência cultural resultantes do Oralismo (LACERDA, 1998). É como decorrência dessas investigações que a Língua de Sinais, que já tinha tido certo destaque quando da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Segundo Império, mas que fora proibida a partir do Congresso de Milão, voltou a ser aceita como manifestação linguística, na proposição de uma nova filosofia, nomeada de *Comunicação Total*, “que preconizava o uso de linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 26). De acordo com Cristina Lacerda (1998, s/p.) a Comunicação Total “favoreceu de maneira efetiva [...] o

---

<sup>16</sup> O II Congresso Internacional de Educação dos Surdos que ocorreu em Milão, na Itália, em setembro de 1880 ficou conhecido como Congresso de Milão. Esse encontro foi a primeira conferência internacional para tratar sobre a educação de surdos e contou com mais de 160 educadores e especialistas da área, que eram, em sua maioria, pessoas ouvintes. Nessa época, acreditava-se na superioridade da língua falada, considerando-se, assim, as Línguas de Sinais um prejuízo para a educação de surdos. Esse congresso resultou na hegemonia do Oralismo, ou seja, a orientação, a partir de então, passou a ser que as pessoas surdas tivessem acesso à educação por meio da fala e da leitura labial.

contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar”.

Essa proposta, todavia, seria contestada pelas pessoas surdas e por especialistas por produzir “a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o ‘português sinalizado’” (PERLIN; STROBEL, 2009, p. 21, aspas das autoras). Segundo as pesquisadoras surdas Gládis Perlin e Karin Strobel (2009), o problema dessa mistura é o *bimodalismo* que se instaura no uso simultâneo da Língua de Sinais e do português, que são línguas de estruturas diferentes, o que impossibilitaria uma prática equilibrada.

A Comunicação Total, apesar de não ser mais considerada uma proposta educativa adequada para pessoas surdas, ainda era adotada na virada para o século XXI como forma de interação e ensino para estudantes surdas/os, com a prevalência da oralidade, como previam Perlin e Strobel (2009). No depoimento de Lucinha, de 31 anos, relatando suas vivências enquanto aluna da Educação Básica, há referências que não são exatamente à adoção da Comunicação Total, mas ilustram a utilização de diferentes sistemas de comunicação no contexto escolar:

Eu estudava em uma escola especial com outras crianças surdas quando eu morava em Pouso Alegre. E lá tem uma escola especial para surdos, mas não era usada Língua de Sinais. A professora usava a comunicação oral, com alguns gestos. E isso era no período da manhã. No período da tarde, eu ia para a escola regular, em que eu era a única em meio aos outros alunos ouvintes, e não tinha intérprete. Então eu tinha esses dois turnos de aula, mas eu acho que na escola especializada era mais fraco o ensino (Lucinha, entrevista concedida em 21/01/2021).

Todavia, desde a década de 1990 a comunidade surda já defendia a *Educação Bilíngue de Surdos* (FERNANDES; MOREIRA, 2014), tirando o foco da deficiência e enfatizando a existência de uma Língua de Sinais própria para a comunicação de pessoas surdas (no caso do Brasil, a Libras) que independe da oralidade. O Bilinguismo, portanto, é uma proposta educacional que recomenda que as pessoas surdas sejam instruídas em duas línguas para possibilitar seu acesso nos contextos social e escolar. Essa proposta considera a Língua de Sinais como a primeira língua; e a língua materna do país, que no caso do Brasil é o português, é considerada a segunda língua (PERLIN; STROBEL, 2009). Nessa proposta, a Língua de Sinais é considerada decisiva para o desenvolvimento das pessoas surdas, pois propicia o desenvolvimento da comunicação e desempenha uma importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social em todos os campos do conhecimento (FERREIRA-BRITO, 1993).

A proposta de Educação Bilíngue de Surdos, estabelecida como uma modalidade de ensino, busca atender aos anseios da comunidade surda por uma proposta de ensino eficiente que considere suas características linguísticas, históricas e culturais. Ainda assim, o atendimento a essa proposta (e à legislação que garantiria sua implementação) está sempre vulnerável à falta de condições e compromisso político de instituições e sistemas, e o direito que a lei assegura muitas vezes precisa ser reconquistado:

[...] eu fazia faculdade de Gestão de Planejamento Escolar, mas acabei deixando a faculdade porque eu não tinha o intérprete de Libras. Reivindiquei, solicitei... Mas se essa situação não for resolvida, eu vou procurar o MEC ou o Ministério Público, porque é um direito meu (Kally, em entrevista concedida em 20/01/2021).

Não é raro que pessoas surdas manifestem sua intenção de recorrer ao Ministério Público para garantir seu direito à Educação Bilíngue ou à disponibilização de um intérprete. Isso encontra respaldo no que dispõe o Decreto 5.626 de 2005, em seu Capítulo 5, Artigo 19, Parágrafo único, que estabelece a responsabilidade das instituições de ensino com a promoção das condições de aprendizagem às pessoas surdas ou com deficiência auditiva:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, s/p).

Em 3 de agosto de 2021, passou a vigorar a Lei nº 14.191, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – no que se referia à Educação de Surdos. A Lei nº 14.191 reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade, entendida, conforme disposto em seu Artigo 60-A, como

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, s/p).

A nova legislação reconhece, assim, a Educação Bilíngue de Surdos como uma educação condizente com a realidade linguística e sociocultural das pessoas surdas. Dessa forma, o Artigo 78-A dessa lei aponta dois objetivos para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural às/aos estudantes surdas/os:

- I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;
- II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (BRASIL, 2021, s/p).

O curso de Educação Financeira para Surdos que acompanhamos foi planejado e realizado buscando contemplar a proposta da Educação Bilíngue de pessoas surdas. Nesse curso, a língua de interação e instrução era a Libras, e todas/os as/os participantes (docente e discentes) eram surdas/os, exceto o pesquisador, que é ouvinte, mas também é fluente em Libras. Portanto, as atividades propostas nesse curso, bem como sua avaliação foram apresentadas em Libras e em português escrito. Em sua entrevista, concedida ao pesquisador após o curso, a estudante Bianca ressaltou a relevância da Língua de Sinais como língua de instrução, apontando para o papel da língua nos modos de pensar e compreender.

Ah, foi ótimo, porque era de surdo para surdo. O Paulo explicou... Você também, Rodrigo. Tinha aqueles cálculos, lembra de regra de três? Do jeito que vocês explicaram ficou muito claro, eu tinha dúvidas, então gostei bastante. *Com professores ouvintes, eles explicam a forma da cultura ouvinte entender*, então para mim era mais difícil (Bianca, entrevista concedida em 25/01/2021, destaque nosso).

Apesar de a legislação mais recente direcionar para a *Educação Bilíngue de Surdos*, o modelo educacional predominante no Brasil é a proposta de *Educação Inclusiva*. Nas escolas inclusivas, todas/os as/os estudantes (surdas/os e ouvintes) frequentam a mesma classe e têm (ou deveriam ter) acesso aos mesmos conteúdos e materiais didáticos, porém, no caso de estudantes surdos, a comunicação é mediada por uma pessoa tradutora/intérprete de Libras. O movimento surdo,<sup>17</sup> entretanto, tem se posicionado contrariamente à Educação Inclusiva, entre outros fatores, pelo maior destaque que nela se costuma a dar à língua portuguesa:

O movimento surdo denuncia que a educação inclusiva, quando feita com valorização maior da LP, reflete uma política de desejo almejada por pessoas ouvintes e com pouca parceria das pessoas surdas. Com isso, muitos surdos reivindicam seu direito de aparição surda em Libras e de ter essa língua como mediadora da sua aprendizagem (MARTINS; TORRES, 2021, p. 179).

Também as/os participantes desta pesquisa, fluentes em Libras, recorrentemente apontam a demanda pela valorização e pela mais ampla adoção da comunicação em Libras. É o que podemos identificar em seus depoimentos durante as entrevistas e em muitos

---

<sup>17</sup> O Movimento Surdo configura-se como uma mobilização social, envolvendo pessoas surdas e ouvintes, que se constitui a partir de uma agenda política relativa às questões da surdez (BARROS, 2014). Esse movimento luta em defesa das Línguas de Sinais, da Cultura Surda e da Educação Bilíngue de Surdos.

posicionamentos seus ao longo das aulas do curso. Apesar de haver entre elas/es divergências sobre a proposta de Educação Inclusiva, todas/os convergem naquela demanda e ressaltam que a adoção da Libras como língua de instrução e interação é essencial para um bom desempenho escolar e para a vida social das pessoas surdas.

Eu estudei em uma escola especial para surdos, onde eu aprendi a Língua de Sinais. [...] [Escola inclusiva é] difícil, porque eu estava acostumada a interagir totalmente em Língua de Sinais. Tinha a presença do intérprete, mas não era muito fluente... (Lili, 33 anos, entrevista concedida em 19/01/2021).

[No Ensino Fundamental] eu estudei no Instituto Santa Inês, onde tinha colegas surdos, a gente se comunicava em Língua de Sinais, e era ótimo. [...] No Ensino Médio, o primeiro ano eu estudei no Monte Calvário, escola particular ao lado do Instituto Santa Inês, anexo ao Instituto, e ali eu era o único surdo em meio aos colegas ouvintes. E eu falava com a minha mãe que eu não estava me sentindo confortável naquele espaço. Foi quando fui para a Escola Estadual Maurício Murgel. Lá tem turmas de surdos. Fui muito feliz lá e concluí o Ensino Médio. Com a presença de intérpretes, e com colegas surdos e ouvintes na mesma classe, misturado... (Lúcio, 39 anos, entrevista concedida em 24/02/2021).

Uma vez me ensinaram a usar a planilha e achei difícil demais. Não entendi como inserir os dados. Não entendi nada. A pessoa ficou falando e eu não entendi. Eu não entendi. Faltam informações em Libras. Agora, praticando e estudando em Libras, vou tentar. Quero aprender a controlar o dinheiro (Kally, aula 3, realizada no dia 03/11/2020, turno 112).

É nesse cenário de disputas (políticas, educacionais, sociais e linguísticas) que nossa investigação se estabelece. Tais disputas estão relacionadas aos modos como se concebe e se acredita promover a aprendizagem das pessoas surdas, mas também às compreensões da aprendizagem como função cognitiva e da relação entre cognição e linguagem, bem como, portanto, entre a cognição dos sujeitos surdos e sua linguagem. Além disso, se podemos identificar nessas disputas diferentes perspectivas quanto às estratégias de promoção da inserção e da participação das pessoas surdas na sociedade, isso nos leva a perceber ali uma disputa entre compreensões da própria sociedade e de projetos de sociedade. São esses tensionamentos que tentaremos apontar ao longo desta tese.

Ainda que as forças sociais que impõem a valorização da gestão financeira numa vida em sociedade e a hegemonia de critérios de uma matemática de matriz cartesiana como parâmetro dessa gestão componham o contexto social no qual as interações que focalizamos se estabelecem, optamos por destacar, na constituição desse contexto, as vivências dos sujeitos nas diferentes propostas de Educação de Surdos, bem como a concepção e o desenvolvimento dessas propostas no Brasil. Isso porque tais propostas, sua concepção, seu

desenvolvimento e as maneiras como os sujeitos as vivenciaram e as avaliam enredam essas várias disputas de cunho social e político, que nos parecem decisivas na conformação dos modos como essas pessoas surdas bilíngues apropriam-se de práticas de numeramento em um curso de Educação Financeira ofertado numa perspectiva de Educação Bilíngue.

### **1.3 O contexto linguístico desta pesquisa: a Libras como língua**

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece, no seu primeiro artigo, a Língua Brasileira de Sinais – “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, s/p) – como meio legal de comunicação e expressão. Em 2005, com o Decreto nº 5.626, a Libras se tornou uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Com as lutas das comunidades, a legislação que busca contemplá-la, os esforços teóricos e práticas na implantação dessa legislação, a Libras assumiu um papel linguístico de destaque na educação brasileira, buscando ampliar as oportunidades de socialização, interação e participação das pessoas surdas nos mais diversos espaços sociais (ALMEIDA, 2013).

Na análise que aqui desenvolvemos dos modos como pessoas surdas se apropriam de práticas de numeramento, considerando tais práticas como práticas discursivas, interessa-nos, portanto, não apenas a discussão das pressões e repercussões sociais envolvidas no uso da Libras. Também os aspectos mais estritamente linguísticos nos parecem decisivos para a configuração desses modos de apropriação. Por isso, pareceu-nos adequado discutir aqui algumas das características da estruturação dessa língua. E a visualidade é a primeira delas e a que define os recursos pelos quais a Libras faz a mediação da produção de sentidos e significados. Ana Regina Campello (2008, p. 87) remete-se ao que em Vigotsky (1994) compreende-se por *sentido* (“dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados”) e por *significado* (o “que está coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais”), para destacar o papel fundamental que, sendo os signos na Libras “não-auditivos”, a visualidade desempenhará na “construção de sentidos e significados”. A autora argumenta que

O signo visual nascido ou criado culturalmente pela comunidade Surda está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada percepção visual e construção de ideias e imagens visualizadas que regem ou se constituem

como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a interação comunicativa entre os Surdos em um mesmo ambiente linguístico ou distinto deles (CAMPELLO, 2008, p.100).

Na constituição do signo visual, “os sinais são os itens lexicais da Língua de Sinais, dotados de significado” (ALMEIDA, 2013, p. 24). Esses sinais não são estabelecidos para necessariamente sugerir uma relação entre o significado e o significante, de modo visual. Ainda que parte deles permita uma associação icônica, a arbitrariedade dos sinais possibilita a expressão de “sentimentos, emoções, inclusive ideias abstratas” (Idem). Por isso, cabe reiterar que a Libras é, nesse sentido, uma língua independente da língua oral, que dispõe dos mesmos níveis linguísticos de análise, sendo, assim, tão complexa quanto as línguas oralizadas.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), existe a percepção equivocada de que os sinais realizados para comunicação são somente desenhos no ar ou mímica. Por isso, é preciso esclarecer que, dada sua natureza linguística, eventualmente, a “[...] realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra” (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 4).

Com efeito, há entre os sinais que compõem a Libras vários que são considerados *sinais icônicos*, ou seja, que representam uma determinada ideia por meio de uma sinalização que alude a uma imagem relacionada a seu significado. Por exemplo, escovar os dentes é sinalizado por um gesto realizado com a mão fechada, como se a pessoa estivesse pegando a escova de dente, descrevendo movimentos repetidos em frente à boca, ou seja, um gesto que lembra exatamente os movimentos ao escovar os dentes (Figura 1).

**Figura 1:** Sinal icônico de escovar os dentes



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Os sinais icônicos não são iguais em todas as Línguas de Sinais, pois cada sociedade pode captar facetas ou características diferentes do mesmo referente, representando-o convencionalmente com seus próprios sinais (STROBEL; FERNANDES, 1998). Por outro

lado, há nas Línguas de Sinais aqueles que não mantêm qualquer semelhança ou característica que os associem diretamente à ideia representada. Esses sinais são denominados *sinais arbitrários*. Esse é o caso, por exemplo, do sinal que representa *pessoa* e do sinal que representa *perdoar*. A Figura 2 mostra o sinal arbitrário para *pessoa* e o sinal arbitrário para *perdoar*.

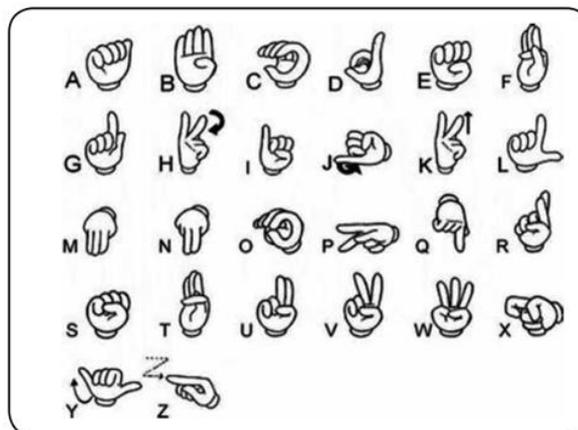
**Figura 2:** Sinal arbitrário para *pessoa* e *perdoar*



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

As Línguas de Sinais também recorrem ao seu *alfabeto manual* ou *datilologia*, que é um sistema simbólico que representa, por meio das mãos, as letras do alfabeto da língua oral – no caso da Libras, portanto, da língua portuguesa. Esse alfabeto é utilizado: “quando não existe ou se desconhece um [sinal] equivalente [...] à palavra ou conceito na Língua de Sinais; para nomes próprios; para títulos de trabalhos; para explicar o significado de um sinal para um ouvinte que conheça o alfabeto manual” (BISOL; VALENTINI, 2011, p. 1). A Figura 3 mostra o alfabeto manual de Libras.

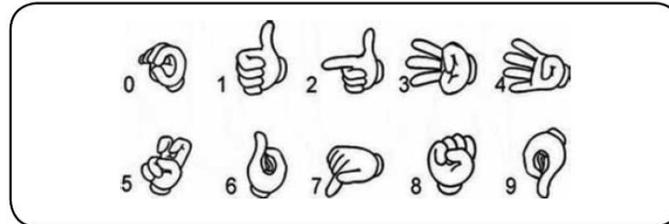
**Figura 3:** Alfabeto manual de Libras



**Fonte:** Almeida (2013, p. 31).

Assim como o alfabeto, os algarismos também são representados manualmente na Libras. A Figura 4 mostra a representação dos algarismos em Libras.

**Figura 4:** Representação dos números em Libras



**Fonte:** Almeida (2013, p. 31).

Todavia, a Libras e outras Línguas de Sinais “podem ter formas diferentes para apresentar os numerais quando utilizados como cardinais, ordinais, quantidade, medida, idade, dias da semana ou mês, horas e valores monetários” (FELIPE; MONTEIRO, 2006, p. 58). Os números, quando usados para expressar medidas ou para identificação, por exemplo, são representados sinalizando-se sequencialmente, em ordem do maior para o menor, os algarismos que compõem o numeral que o representa, como na forma escrita. Há algumas exceções, como é o caso do número 1000, que pode ser sinalizado por um sinal específico (Figura 5). Para representar os ordinais, usa-se o mesmo sistema, mas para a representação dos ordinais do primeiro ao nono agrega-se movimento ao sinal dos algarismos. Os números, quando representam quantidades de um, dois, três ou quatro elementos, têm sinais diferentes dos algarismos usados para representar medidas, identificações e ordenação.

**Figura 5:** Sinalização do número 1.000 (em Libras)



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

A Libras, como qualquer outra língua, também apresenta variações e dialetos. Com efeito, André Xavier (2019, p. 54) explica que, “assim como nas línguas orais, a variação

motivada por diferentes fatores sociolinguísticos é atestada em diferentes níveis estruturais das línguas sinalizadas”. Para o autor, essas variações podem ocorrer nas esferas fonológicas, lexicais, morfossintáticas ou discursivas. Conforme Xavier (2019, p.56), “as pesquisas sobre a variação lexical nas línguas de sinais também têm revelado que ela é condicionada por diferentes fatores sociais”, como região, gênero, etnia, idade, sexualidade e a religião dos sinalizantes.

As variações fortalecem a existência da Libras como uma língua que, assim como as línguas orais, tem a capacidade para transmitir ideias, conceitos e costumes dos membros de um grupo cultural, nesse caso, de uma *Comunidade Surda* (STROBEL; FERNANDES, 1998).

Por muito tempo, as Línguas de Sinais não eram aceitas como *línguas*, por serem consideradas icônicas e porque se supunha que não pudessem representar conceitos complexos e abstratos. Porém, a literatura mostra que as Línguas de Sinais podem representar qualquer conceito, já que possuem uma estrutura gramatical completa (QUADROS; KARNOPP, 2004). Nesse sentido, Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2004, p. 30) explicam que as línguas de sinais são “consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.

O pesquisador William Stokoe, em 1960, demonstrou que a “Língua de Sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Ele foi o primeiro a “procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes”. Assim, Stokoe defendeu que “os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior” (*apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Para isso,

Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30-31).

Assim como as outras línguas sinalizadas, a Libras é uma língua de modalidade *espaço-visual*, em que a “informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47-48). Como se destaca no estudo de Stokoe sobre a linguística das Línguas de Sinais, também na Libras os *sinais* são produzidos por meio das articulações com as mãos e com o corpo, que dependem da combinação de três aspectos importantes: a) um formato específico feito com as mãos – *configuração de mão* (CM); b) um

determinado lugar do corpo ou em frente ao corpo em que o sinal é feito – *locação* (L); c) o movimento das mãos – *movimento* (M). Esses três aspectos, inicialmente, eram considerados as unidades mínimas para a formação dos sinais, ou seja, os *fonemas* das Línguas de Sinais.

Pode parecer estranho falarmos de *fonemas* de uma língua que não utiliza sons. Entretanto, apesar da diferença em relação à modalidade de percepção e produção da informação linguística entre as Línguas de Sinais (visual-espacial) e as línguas orais (oral-auditiva), o termo *fonologia* é utilizado para se referir ao estudo dos elementos básicos das Línguas de Sinais. “O argumento para a utilização desses termos [*fonema e fonologia*] é o de que as Línguas de Sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48). Assim, como explicam Quadros e Karnopp (2004, p. 49), “a ideia de que CM, L e M são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas Línguas de Sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais, começou a prevalecer”.

Estudos posteriores aos de Stokoe sugeriram, ainda, outras duas unidades de formação dos sinais, que são: a *orientação da mão* e os aspectos *não-manuais* – que incluem as expressões corporais e faciais. Dessa forma, Quadros e Karnopp (2004) consideram que a *fonologia* da Libras é constituída por cinco *parâmetros*.

O primeiro parâmetro é a *configuração de mão*. Esse parâmetro está relacionado com os formatos realizados com as mãos, que podem ser obtidos por meio da datilologia (alfabeto manual) ou de outras formas realizadas pela mão predominante (mão direita para os destros e mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos (ambidestro) dos emissores ou dos sinalizadores, ou seja, da pessoa que realiza o sinal. Por exemplo, os sinais para *aprender*, *sábado* e *amor* têm a mesma configuração de mão, porém se distinguem em outros parâmetros (ALMEIDA, 2013). A Figura 6 mostra a configuração de mãos para esses sinais.

**Figura 6:** Configuração das mãos para os sinais *aprender*, *sábado* e *amor*



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

O segundo parâmetro apontado por Quadros e Karnopp (2004) é o *ponto de articulação* ou *locação*. Trata-se do “lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor)” (ALMEIDA, 2013, p. 79). Os sinais *trabalhar* e *brincar* são realizados no espaço neutro, enquanto os sinais *aprender* e *pensar* são realizados na testa. A Figura 7 mostra o ponto de articulação dos sinais *trabalhar*, *brincar*, *aprender* e *pensar*.

**Figura 7:** Ponto de articulação dos sinais *trabalhar*, *brincar*, *aprender* e *pensar*



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

O terceiro parâmetro é o *movimento*. Os sinais podem ter um movimento ou não, que é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço. A Figura 8 mostra, como um exemplo, o movimento em espiral do sinal para *barco*.

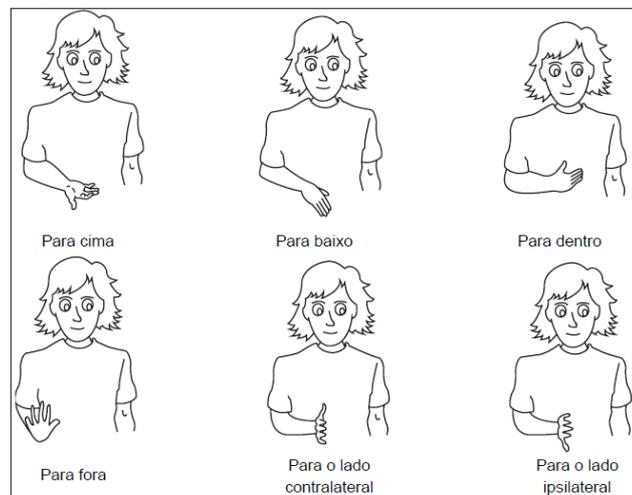
**Figura 8:** Movimentação em espiral do sinal de *barco*



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

O quarto parâmetro é a *orientação da mão*. Refere-se à direção da palma da mão e dos dedos durante a execução de um determinado sinal da Libras, como para cima, para baixo, para o lado e para a frente. Também pode ocorrer a mudança de orientação da mão durante a execução de um sinal que pode significar uma ideia de oposição ou de concordância (STROBEL; FERNANDES, 1998). A Figura 9 mostra a orientação de diversos sinais da Libras.

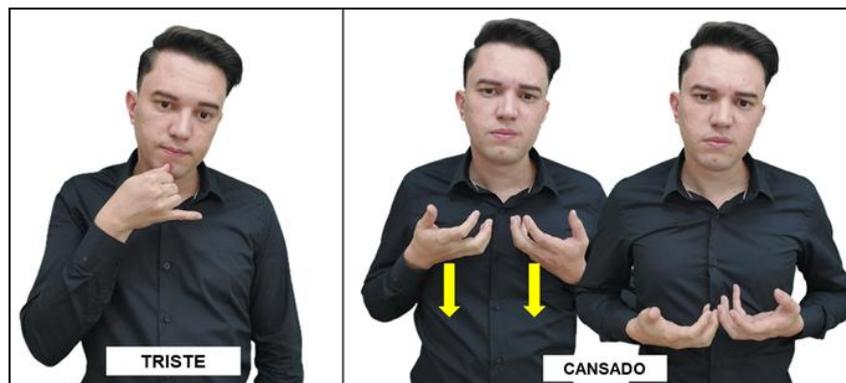
**Figura 9:** Orientação de diversos sinais da Libras



**Fonte:** Itiro (2013, p. 24).

Por fim, o quinto parâmetro refere-se às *expressões não manuais*. Com efeito, as expressões facial e corporal podem traduzir alegria, tristeza, raiva, amor e encantamento, fornecendo mais sentido à Libras e, em alguns casos, determinando o significado de um sinal (STROBEL; FERNANDES, 1998). A Figura 10 mostra a expressão facial/corporal para os sinais *triste* e *cansado*.

**Figura 10:** Expressão facial/corporal para os sinais *triste* e *cansado*



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Na Língua de Sinais, também a exploração do espaço físico e a utilização do próprio corpo são elementos fundamentais para uma boa comunicação. O espaço no qual os sinais são realizados ou o espaço neutro nas Línguas de Sinais são utilizados para

[...] marcação e identificação dos referentes, sendo esses identificados em pontos específicos no espaço de referência. Além desse uso, o espaço neutro ou a localização física à frente do sinalizador é utilizado para a realização das construções gramaticais com verbos espaciais e de concordância, e também para a realização de construções usando classificadores (CLs) (BERNADINO, 2012, p. 251).

Na Libras, temos ainda os *classificadores*, que são as formas representadas pelas configurações das mãos, dos braços, dos dedos e de todo o corpo para transmitir conceitos, ideias, ações, formatos de objetos e situações que possibilitam a representação da realidade para complementar o sentido de uma frase, de uma situação ou de um sinal. Os classificadores auxiliam na construção da estrutura sintática da Língua de Sinais por meio de recursos corporais que possibilitam as relações gramaticais complexas e abstratas (BOMFIM, 2011).

A utilização dos classificadores está relacionada às vivências de cada indivíduo com a sua cultura, mas também com suas expectativas sobre as vivências de seus interlocutores. Assim, “ao nos referirmos a esse tipo de sistema, desencadeamos outras análises que abarcam os aspectos sociais, culturais, semânticos e morfológicos” (MENDONÇA, 2012, p. 2). É importante ressaltar também que a “função dos classificadores ultrapassa os aspectos morfossintáticos e vai ao encontro de fatores sociais e culturais que fazem parte do sistema de classificação nominal das línguas” (MENDONÇA, 2012, p. 46).

A estrutura gramatical da Libras não se restringe a fonética e fonologia, ou seja, essa língua é composta também por aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Julgamos importante trazer aqui algumas dessas características da composição da língua porque foi no uso do conjunto de recursos linguísticos que a Libras disponibiliza que os sujeitos se posicionaram ao longo do curso e, em particular, nas situações discursivas que envolviam conceitos, ideias, representações e critérios matemáticos associados à gestão financeira. Na análise tridimensional das interações discursivas que compõem o material empírico desta investigação e conformam os eventos de numeramento que selecionamos, o uso desses recursos linguísticos será focalizado por consideramos que as escolhas das estruturas linguísticas configuram os modos de apropriação de práticas discursivas, não sendo diferente para o caso das práticas discursivas mediadas por ideias, conceitos, representações e critérios matemáticos, as quais chamamos práticas de numeramento.

#### 1.4 O contexto discursivo desta pesquisa: apropriação de práticas de numeramento num curso de Educação Financeira ministrado em Libras

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. Adriana Lima e Janete 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 capitalista como a que vivemos, há uma pressão para que se desenvolva uma Educação Financeira nas escolas. Todavia, a opção por desenvolver um trabalho dessa natureza no contexto escolar deve ser acompanhada por uma reflexão crítica, de modo a evitar uma submissão ingênua à perspectiva delineada pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>18</sup> (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. Contudo, no âmbito escolar, no qual ainda impera uma perspectiva disciplinarizada, a Educação Financeira tem se vinculado frequentemente à Educação Matemática, na medida em que esta oferece 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.

No entanto, é importante distinguir Matemática Financeira de Educação Financeira (CAMPOS; TEIXEIRA; COUTINHO, 2015). Danilo 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. Por exemplo, se a pessoa deseja comprar um automóvel, precisa escolher uma forma de pagamento, à vista ou parcelado, e calcular qual forma de pagamento é mais

---

<sup>18</sup> A OCDE é um organismo internacional e intergovernamental, criado em 1961, que possui 34 países membros e tem o objetivo de desenvolver atividades nas mais diversas áreas do conhecimento humano, discutindo os assuntos macro, como ações contra terrorismo, e os assuntos micro, como os textos com as fontes minúsculas, que são muito comuns ao final de contratos (CAMPOS, 2013, p. 14).

vantajosa. Para isso, necessita saber fazer cálculos que são abordados na Matemática Financeira (MELO, 2019).

Ainda de acordo com Melo (2019), na Matemática Financeira, as pessoas aprendem a utilizar os cálculos para lidar com o dinheiro, tanto em sua vida pessoal como na profissional. Logo, o principal propósito da Matemática Financeira é estudar o comportamento do dinheiro através de vários processos matemáticos. No entanto, de acordo com Celso Campos, James Teixeira e Cileda Coutinho (2015), o ensino dos tópicos de Matemática Financeira dentro da disciplina de Matemática em si é insuficiente para promover a Educação Financeira de cidadãos em formação, 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 Júlio César 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 (ROSSETTO, 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 é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas/os as/os estudantes 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).

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.

Ao propor uma investigação sobre a apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira por pessoas jovens e adultas surdas bilíngues, entendemos, por isso, que é necessário explicitar o caráter de interpelação e embate cultural que impregna a compreensão que temos tecido do conceito de *apropriação de práticas*, com o qual operamos para produzir e analisar o material empírico deste trabalho. Na tecedura dessa compreensão, recorreremos aos estudos realizados pelo Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN),<sup>19</sup> o qual passei a integrar quando ingressei no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação

---

<sup>19</sup> O Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG) e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mais informações encontram-se em: <https://sites.google.com/view/gen-numeramento>.

em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2019.

O levantamento dos usos desse conceito em teses e dissertações sobre letramento e sobre numeramento realizado por Fernanda Simões (2019) mostra que a referência principal de grande parte das dissertações e teses do GEN que mobilizaram o conceito de apropriação de práticas de numeramento para a análise de seu material empírico é o artigo seminal de Ana Luiza Smolka (2000), nomeado “O impróprio e o impertinente na apropriação de práticas sociais”, cujas bases teóricas remetem aos estudos de Lev Vigotski. A autora explica que apropriação se refere “a modos de *tornar próprio*, de tornar seu; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28, destaques da autora).

A autora, porém, adverte que a apropriação

[...] está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer 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. Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional (SMOLKA, 2000, p. 33, destaques da autora).

Nessa perspectiva, 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 operacionalizar nossa análise, indicamos a questão da significação como decisiva na discussão que queremos propor. 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.

Reconhecer as práticas de numeramento como práticas discursivas 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” (SIMÕES, 2019, p. 58). É nesse sentido que Simões (2019), inspirada pela proposta da Análise Social do Discurso de Norman Fairclough (2001), toma 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. Ou seja, “a compreensão da dinâmica discursiva que o conceito de apropriação, tal como o temos utilizado, nos inspira requer, assim, relacionar o discurso ao uso da linguagem como prática social” (SIMÕES, 2019, p. 58).

Por isso, tomamos as práticas de numeramento como práticas discursivas e, como tal, sociais, envolvendo ideias, procedimentos, critérios e representações relacionados 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.

Assim, os trabalhos do GEN e outros estudos no campo (YASUKAWA *et al.*, 2018) identificam práticas de numeramento na convocação que indivíduos e grupos fazem de

[...] conceitos, concepções, representações, crenças, valores e critérios, 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 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).

Esses trabalhos se dedicam ainda a analisar a relação entre esses aspectos e os contextos socioculturais nos quais se configuram – e que são por eles configurados. Como esses estudos focalizam comunidades inseridas em sociedades grafocêntricas, boa parte deles (como ocorre nos trabalhos desenvolvidos pelo GEN, em geral voltados para a apropriação de práticas de numeramento escolares ou hegemônicas) 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 a esta investigação, uma vez que nossa abordagem procura focalizar a estreita relação do uso da língua (Libras) em interações no campo da Educação Financeira 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).

Com efeito, a compreensão das práticas de numeramento como práticas discursivas é crucial na conformação desta investigação e lhe aporta diferentes desafios em relação aos demais trabalhos do GEN, uma vez que a língua que será utilizada nas interações não é o português falado, como era o caso de praticamente todos os estudos desse grupo realizados até aqui.<sup>20</sup>

As interações discursivas que compõem o material empírico desta tese foram realizadas em Libras, 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.

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 aborda 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 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. Assim, nossa hipótese é a de que o uso da Libras nas práticas discursivas da Educação Financeira produz 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 se torna

---

<sup>20</sup> Apenas o estudo de Adelino (2009) analisou exclusivamente textos escritos. Os demais (CABRAL, 2007; 2015; FARIA, 2007; LIMA, 2007; 2012; SOUZA, 2008; ADELINO, 2009; 2018; FERREIRA, 2009; SCHNEIDER, 2010; MENDONÇA, 2014; VASCONCELOS, 2011; BRITO, 2012; LIMA, 2012; SILVA, 2013; CARVALHO, 2014; FONSECA; SIMÕES, 2014; MIRANDA, 2015; FONSECA, 2009; 2015; SÁ, 2016; ARAÚJO, 2017; LIMA; FONSECA, 2018) analisam práticas de numeramento se constituindo em interações orais, ainda que, muitas vezes, mediadas por textos escritos.

uma oportunidade de compreender como esses sujeitos se apropriam de práticas matemáticas num contexto de uso marcado por relações e valores da cultura hegemônica confrontada por perspectivas da cultura surda. Em última instância, esta investigação que põe seu foco nos sujeitos 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 –, nos permite conhecer melhor esses sujeitos, o que pode vir a contribuir para a proposição e o desenvolvimento de práticas educativas mais dialógicas e inclusivas.

## CAPÍTULO 2: Aspectos metodológicos

### 2.1 A etnografia como lógica de investigação

A investigação proposta neste trabalho busca compreender como pessoas jovens e adultas surdas bilíngues se constituem como sujeitos sociais apropriando-se de práticas de numeramento da Educação Financeira num curso ministrado em Libras. Os modos dessa apropriação são aqui identificados nos posicionamentos discursivos, realizados em Libras, dessas pessoas surdas nas interações que aconteceram durante as aulas do curso de Educação Financeira para Surdos.

A proposta inicial para a produção do material empírico desta tese era realizar uma *observação participante* de um curso de Educação Financeira para Surdos que aconteceria em 2020, presencialmente, no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), unidade Belo Horizonte. Pretendíamos, ainda, realizar a videogravação das aulas e entrevistar as/os participantes do curso também de forma presencial. Metodologicamente, propusemos, então, realizar uma pesquisa qualitativa, elegendo a *etnografia na educação* como lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Entretanto, devido às restrições de distanciamento e isolamento social impostas pela pandemia de COVID-19, foi necessário modificar o formato do trabalho de campo. Decidimos acompanhar um curso de Educação Financeira para Surdos que foi ofertado na modalidade remota, com aulas síncronas<sup>21</sup> realizadas por meio da plataforma Zoom Meeting. Além das aulas on-line, as entrevistas também foram realizadas virtualmente. Esse novo contexto de pesquisa nos colocou a questão da possibilidade de se realizar uma etnografia em uma sala de aula on-line.

Com efeito, era preciso considerar que, para a realização do propósito da pesquisa, deveríamos focalizar pessoas surdas protagonizando processos de apropriação de práticas de numeramento no contexto de um curso de Educação Financeira, e que a sala de aula na qual realizaríamos o trabalho de campo era constituída totalmente por sujeitos surdos que, fluentes em Libras, comungam da *Cultura Surda*. Nesse sentido, não haveria grandes modificações na natureza dos processos para os quais voltáramos nossa atenção – processos estes forjados na interação discursiva de pessoas surdas bilíngues num curso de Educação Financeira ministrado em Libras –, ainda que alterações na mídia em que as interações ocorreriam

---

<sup>21</sup> As aulas síncronas aconteceram em tempo real. Dessa forma, docentes e discentes ficam conectados, simultaneamente, em uma mesma sala virtual e em um mesmo horário, podendo, então, interagir uns com os outros durante a transmissão ao vivo.

exigissem que os procedimentos para a produção do material empírico incorporassem novos protocolos. Assim, entendemos que era ainda a *etnografia da sala de aula*<sup>22</sup> a lógica que regeria essa produção e sua análise, orientando-nos na realização de uma descrição detalhada do que aconteceria naquela sala de aula que desse ênfase aos processos sociais e culturais (BLOOME, 2012).

Com efeito, ao propormos esta investigação, considerávamos que os aspectos linguísticos e culturais das/os estudantes surdas/os que poderiam emergir nas interações discursivas que ocorreriam durante o curso configurariam “oportunidades diferenciadas de apropriação de práticas (inclusive matemáticas), sendo elas escolares ou não” (GROSSI, 2021, p. 89). Nesse sentido, apostávamos na possibilidade de que a etnografia daquela sala de aula pudesse auxiliar-nos a identificar essas oportunidades que, por certo, estariam marcadas pelas forças culturais, sociais, ideológicas e políticas que tecem as relações entre Educação Bilíngue de Surdos, Educação Matemática e Educação Financeira. Nessa aposta, apoiávamos-nos em David Bloome (2012, p. 7, tradução nossa), que defende que,

Na melhor das hipóteses, a etnografia da sala de aula contribui para reconceituar o que é uma sala de aula e o que acontece nela: ilumina um subconjunto dos esforços de socialização e enculturação de uma sociedade; articula a relação de grupos sociais, culturais e linguísticos dominantes com grupos não dominantes; gera novas direções no currículo e na instrução que abordam as desigualdades de longa data; e desafia as teorias educacionais de aprendizagem e de conhecimento existentes.<sup>23</sup>

Todavia, a mudança na natureza da sala de aula investigada (de uma sala de aula presencial para uma sala de aula virtual) exigiria de nós elaborar um novo desenho dos procedimentos, o que seria fundamental dada a novidade da situação para participantes, docentes e pesquisadores. Porém, teríamos também que aprender como assumir uma atitude etnográfica numa observação em ambiente virtual, reconhecendo que, diferentemente de outros tipos de pesquisa educacional, a etnografia não é um processo linear, em que todas as decisões sobre o trabalho são realizadas antes do início da pesquisa de campo. Pelo contrário, “é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48).

---

<sup>22</sup> Em inglês: *Classroom Ethnography*.

<sup>23</sup> No original: “At its best, classroom ethnography contributes to reconceptualizing what a classroom is and what happens there: it illuminates a subset of a society's socialization and enculturation efforts; it articulates the relationship of dominant social, cultural, and linguistic groups to non-dominant groups; it generates new directions in curriculum and instruction that address long-standing inequities; and it challenges extant educational theories of learning and knowledge”.

Sobre esse processo dinâmico, Judith Green, Carol Dixon e Amy Zaharlick (2005, p. 69) explicam que na pesquisa etnográfica,

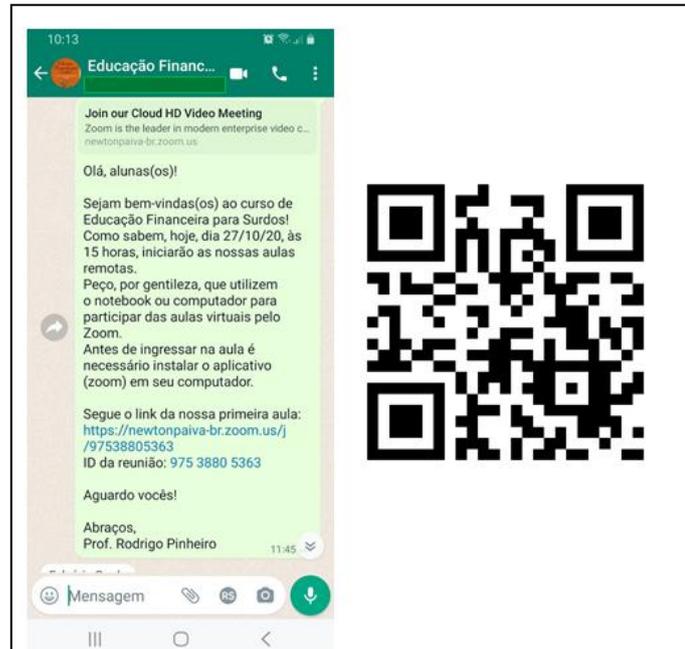
[...] na qual o(a) pesquisador(a) acessa um grupo social a fim de aprender sobre suas práticas e processos, há passos e questões adicionais que devem ser levadas em consideração, tais como o acesso ao grupo, bem como aspectos particulares do mundo cultural desse grupo. No que tange ao acesso, o(a) pesquisador(a) precisará negociar um tipo de contrato social com seus membros, que será negociado durante o desenvolvimento do estudo etnográfico. Além disso, um conjunto de papéis e relações precisa ser considerado, presumindo e/ou negociado desde o início da fase do estudo, admitindo-se, igualmente, que tais papéis e relações sofrerão mudanças através do tempo e dos eventos.

Por isso, para a realização do trabalho de campo desta investigação, o contrato social começou a ser estabelecido antes mesmo da primeira aula síncrona. Após realizadas as matrículas das/os alunas/os, sendo eu o organizador do curso (e funcionário do CAS), enviei um e-mail às pessoas matriculadas com informações sobre a primeira aula síncrona e, em seguida, criei um grupo de WhatsApp da turma. O grupo de WhatsApp permitiria interações não apenas em português escrito (a segunda língua dos participantes), mas também a comunicação em Libras, por meio do envio de vídeos. E foi o que eu fiz logo em minha primeira intervenção no grupo, na manhã do dia 27 de outubro de 2020, em que ocorreria a primeira aula: enviei uma mensagem escrita com orientações sobre equipamento e procedimentos para participação na aula, e em seguida enviei um vídeo<sup>24</sup> sinalizando a mesma mensagem (Figura 11).

---

<sup>24</sup> Acesse este vídeo apontando a câmera do seu celular para o QR Code da Figura 11 ou em: <https://youtu.be/VfcY83y2lpg>.

**Figura 11:** Primeiras orientações sobre o curso enviadas por WhatsApp



**Fonte:** Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Na primeira aula, o professor, o pesquisador (ainda na função de organizador) e as/os alunas/os negociaram um conjunto de procedimentos e comportamentos para o bom andamento das aulas e do curso, mas que, por certo, também favoreceriam a observação participante. Por exemplo: as aulas síncronas seriam gravadas; todas/os deveriam permanecer com a câmera ligada e o microfone desligado durante a aula; para solicitar a atenção de todas/os era necessário aproximar a palma da mão em sua própria câmera. As/os estudantes também foram informados de que uma pesquisa seria realizada em sua turma, mas os esclarecimentos sobre o teor da pesquisa e sobre sua opção por participar ou não dela foram sendo explicados informalmente ao longo das aulas seguintes, e comunicados mais detalhadamente por meio de um vídeo postado no grupo de WhatsApp – por onde seria encaminhado também, por escrito e traduzido em Libras num outro vídeo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) para ser assinado por aquelas/es que concordassem em participar.

Todavia, a cada encontro síncrono e mesmo nas postagens no WhatsApp, esse acordo iria se reconfigurando, e os papéis de pesquisador, organizador, por vezes de professor ou mesmo de colega ia adquirindo contornos contextuais, como se poderá identificar na narrativa de alguns eventos e em algumas passagens das entrevistas.

As/os estudantes também assumiram diferentes papéis, ora explicitados em suas intervenções, ora atribuídos pelas/os colegas, ora permitido pelo contexto da interação

(exposição da matéria, resolução de problemas propostos pelo professor, sinalização para colegas de uma tarefa proposta por escrito pelo professor, apresentação de trabalhos, conversas antes do início da aula, comentários gaiatos, troca de mensagens no WhatsApp, entrevista etc.). Os eventos que analisaremos poderão indicar melhor papéis e relações que foram sendo estabelecidos e como esse estabelecimento concorre para a constituição da turma e é também, de certa forma, consequência dessa constituição.

A etnografia daquela sala de aula virtual, todavia, não poderia desconsiderar o fato de que estudantes, professor e pesquisador jamais se encontraram pessoalmente e sequer estavam na mesma cidade. A inexistência de um contato físico e do compartilhamento das mesmas sensações e condições – como o clima, o mobiliário, equipamentos ou recursos – configura diferentemente a convivência e, assim, a vivência da cultura da sala de aula. É nesse sentido que seria preciso assumir que “os etnógrafos estudam conexões culturais e práticas criadoras de significado que podem não coincidir com fronteiras geograficamente baseadas” (HINE, 2020, p. 9).

Ao adotar novos procedimentos para a produção do material empírico, devido à pandemia, nos ocorreu verificar como, na literatura, se discutia a configuração de uma etnografia de uma sala de aula on-line e se avaliava as diferenças em sua constituição quando comparada à etnografia de uma sala de aula presencial. Encontramos, então, alguns estudos sobre *Netnografia*<sup>25</sup> (KOZINETS, 2014) e *Etnografia Virtual* (HINE, 2000). No entanto, tendo lido esses textos e também a transcrição de uma entrevista da pesquisadora Christiane Hine publicada na revista *MATRIZES*,<sup>26</sup> tendemos a concordar com a autora, que avalia que a mudança de termo para se referir à etnografia realizada em um ambiente virtual não é útil, já que os princípios etnográficos são os mesmos utilizados em contextos presenciais. A pesquisadora argumenta que,

Se usar algum dos termos comuns *on-line*, *virtual* ou *net* implica que isso é, de algum modo, um tipo fundamentalmente diferente de etnografia, então prefiro evitar o termo. Vejo uma continuidade de princípios metodológicos entre os tipos de etnografia que podemos aplicar à internet e os tipos que usamos em qualquer outro domínio cultural, embora algumas das técnicas possam diferir. Não creio que usar um termo específico para a etnografia envolvendo a internet é particularmente útil, pois promove um afastamento dos princípios metodológicos mais gerais da etnografia (HINE, 2015, p. 170, destaque do editor).

---

<sup>25</sup> Robert Kozinets (2014, p. 61-62) explica que a netnografia é uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal”.

<sup>26</sup> A entrevista foi realizada pelo professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Bruno Roberto Campanella.

Nesse sentido, ao desenhar nosso trabalho de campo e planejar e desenvolver os procedimentos de acompanhamento e registro das aulas, apostamos, como o faz Hine (2020, p. 4), que a etnografia, mesmo sendo realizada em uma sala de aula virtual, “continua a desenvolver uma forma distinta de conhecimento através do estar, fazer, aprender e praticar e por uma associação próxima com aqueles que fazem o mesmo no decorrer de suas vidas cotidianas”. Com efeito, como dissemos, assumimos aqui a etnografia como lógica de investigação, e não como um conjunto de procedimentos. Essa lógica, porém, supõe a adoção de procedimentos que sejam com ela compatíveis e por ela inspirados. É o que procuraremos esclarecer ao descrevê-los a seguir.

## **2.2 A produção do material empírico**

### **2.2.1 Procedimentos de produção material empírico: observação participante das aulas virtuais síncronas, participação no grupo WhatsApp, realização de entrevistas e coleta de registros escritos de atividades do curso**

O material empírico que subsidia esta tese foi produzido por meio da *observação participante* das aulas de um curso de Educação Financeira para Surdos ministrado em Libras e ofertado gratuitamente, em outubro de 2020, pelo CAS Belo Horizonte. Essas aulas foram também registradas em videogravação e em apontamentos no diário de campo. Durante a realização do curso, e mesmo depois do seu encerramento, o pesquisador também participou do grupo de WhatsApp em que foram inscritas/os todas/os as/os estudantes do curso e seu professor. Após o término do curso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com algumas/alguns participantes. Além disso, os registros escritos referentes às atividades matemáticas propostas durante o curso produzidos pelas/os participantes também foram coletados e compõem o material empírico desta investigação.

A *observação participante* seria o principal procedimento para produzir o material empírico, uma vez que a proposta de investigação e o modo como nela se compreende a apropriação de práticas de numeramento exigiriam do investigador uma “relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (MINAYO, 1999, p. 70). Nesse sentido, o pesquisador, que também era o organizador do curso (mas não o professor responsável por ministrar as aulas), assistiu e participou de todas as aulas, fazendo intervenções quando necessário ao desempenho de seu papel de organizador, de pesquisador e, eventualmente, de docente que já ministrara o curso a

outras turmas e que se sentia provocado pela relação pedagógica a contribuir com aquele grupo, que também se dispunha a contribuir com sua pesquisa.

A videogravação das aulas do curso foi realizada com a utilização de uma ferramenta gratuita on-line denominada Gravador de Tela Grátis Online.<sup>27</sup> Por meio dessa ferramenta, o pesquisador tinha a possibilidade de gravar a tela inteira do computador incluindo o áudio, se desejasse. Porém a função do áudio não foi utilizada, já que durante todas as aulas os microfones ficaram desligados.

Também fazia parte do acompanhamento do curso a participação num grupo de WhatsApp em que estudantes, professor e pesquisador interagiram ao longo de sua realização, mas não durante as aulas, a menos quando havia alguma ocorrência que subitamente impedia algum dos participantes de assistir sincronamente à aula. Nessa participação, também me moviam minhas responsabilidades de organizador do curso, minha curiosidade de pesquisador e meu compromisso de educador.

Nesta pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, combinando perguntas abertas e fechadas para que os respondentes discorressem um pouco sobre alguns temas que julgamos que nos ajudaria a conhecer melhor as/os estudantes e, assim, compreender algumas das posições discursivas que assumiriam ao longo do curso. O desenvolvimento das entrevistas – umas mais, outras menos – acabou por suscitar outras questões que emergiram da interação social entre a/o entrevistada/o e o entrevistador (PATTON, 1990). A intimidade que fomos conquistando com as interações on-line, especialmente durante a pandemia, fez com que essas entrevistas assumissem uma dinâmica muito parecida com a entrevista presencial (KOZINETS, 2014).

A intenção dessas entrevistas foi conhecer um pouco melhor os sujeitos no que se refere a suas relações familiares, sua trajetória escolar e sua experiência profissional, bem como suas intenções e perspectivas na participação do curso. Essas entrevistas foram realizadas com nove<sup>28</sup> dos dez participantes que concluíram o curso e com dois que não concluíram, mas que se disponibilizaram a serem entrevistados.

As entrevistas foram conduzidas em Libras, por meio de chamada de vídeo via Google Meet, durante o mês de janeiro de 2021, e sua tradução para o português foi transcrita na íntegra. O roteiro completo das entrevistas encontra-se no Apêndice B. É importante ressaltar que os nomes de todas/os as/os estudantes usados nesta tese são fictícios para preservar sua

---

<sup>27</sup> Acessível em: <https://www.acethinker.com.br/gravador-de-tela-gratis-online>.

<sup>28</sup> Uma concluinte teve problemas de conexão no horário agendado para a entrevista e não disponibilizou outro horário para realizá-la.

identidade, conforme os acordos éticos que selamos. Após o encerramento do curso, enviei uma mensagem de WhatsApp com um vídeo em que eu explicava em Libras o motivo pelo qual não seriam usados seus nomes verdadeiros e solicitando que cada uma/um escolhesse o próprio pseudônimo. Todas/os as/os estudantes do curso enviaram, por escrito, o pseudônimo pelo qual queriam ser identificadas/os na tese.

O curso de Educação Financeira para Surdos era composto por aulas síncronas, por trabalhos individuais e em grupo e por atividades matemáticas escritas. Os registros realizados pelas/os estudantes na resolução das atividades também foram coletados para, se necessário, serem utilizados no processo analítico.

Para efetivação das análises, as entrevistas e as aulas do curso foram traduzidas e transcritas para o português pelo pesquisador, que é fluente em Libras, e por uma equipe de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa. O pesquisador também transcreveu em glosas<sup>29</sup> as interações que compõem os eventos selecionados para a análise que apresentamos nesta tese.

Do ponto de vista legal, o projeto para o desenvolvimento desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (Anexo A) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) antes do início do trabalho de campo (CAAE: 36143920.9.0000.5149; número do parecer: 4.453.223), de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

## **2.2.2 O curso de Educação Financeira para Surdos**

Os cursos de Educação Financeira para Surdos acontecem, geralmente, a cada semestre, presencialmente, nas unidades do CAS. Esse curso foi criado em 2017, inicialmente, com o objetivo de dar uma formação sobre questões financeiras e econômicas para estudantes surdas/os da rede estadual de Educação de Minas Gerais. O curso é realizado pelos CAS, sendo ministrado em Libras por professores surdos e por professores ouvintes que sejam fluentes, contemplando, assim, a proposta de Educação Bilíngue (ver anexo B). Seu público-alvo são pessoas jovens e adultas surdas, fluentes em Libras, que estejam cursando o Ensino Médio na Rede Estadual, incluindo, no caso de disponibilidade de vaga, pessoas surdas que já tenham concluído a Educação Básica.

---

<sup>29</sup> 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).

É importante ressaltar que o curso é gratuito, com carga horária total de 40 horas e é realizado em turnos distintos a cada semestre. A divulgação desses cursos, quando realizados no CAS Belo Horizonte, acontece nas escolas públicas localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e por meio de redes sociais, sendo que as inscrições ocorrem de forma on-line no período estipulado pelo próprio CAS.

O principal objetivo do CAS é promover melhores condições para a Educação de Surdos, priorizando a proposta de Educação Bilíngue. Visa, assim, “produzir condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes com surdez ou deficiência auditiva, assegurando-lhes o princípio da igualdade de oportunidades previstas em legislações específicas” (MINAS GERAIS, 2016, p. 5).

Em Minas Gerais, os CAS estão subordinados à Secretaria de Estado de Educação (SEE), sendo que a primeira unidade foi implantada em 2002, na cidade de Belo Horizonte. Atualmente, a SEE possui unidades do CAS em Belo Horizonte, Montes Claros, Varginha, Diamantina e Uberaba, todas dotadas de equipes de profissionais surdos e ouvintes fluentes em Libras, compostas por professores, intérpretes de Libras, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, secretários e coordenador.

Os CAS promovem também cursos de formação continuada para professores nas seguintes áreas: Libras Básico 1 e 2; Alfabetização, Letramento e Português como Segunda Língua para Surdos; e Educação Matemática para Surdos. São ofertados, também: cursos de capacitação para tradutores e intérpretes de Libras; oficinas de Matemática; e seminários e cursos diversos voltados para o público surdo, entre os quais está o curso de Educação Financeira para Surdos. Os CAS têm, ainda, o propósito de produzir materiais didáticos acessíveis aos estudantes surdos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016).

É importante ressaltar que a estrutura física do CAS Belo Horizonte faz parte da Escola Estadual Francisco Sales, e por isso todas/os as/os funcionárias/os são contratados por essa escola. Assim, são também subordinados à direção e às regras de funcionamento dessa instituição escolar. Portanto, para que pudéssemos realizar a pesquisa de campo num curso ofertado pelo CAS Belo Horizonte, foi necessário solicitar a autorização do diretor da escola e da coordenadora do CAS (Apêndice C – Termo de Anuência).

Devido à pandemia de COVID-19, o curso ofertado no segundo semestre de 2020 foi realizado de forma remota. As aulas síncronas ocorreram por meio da plataforma Zoom Meeting, e as atividades assíncronas foram disponibilizadas pelo Google Sala de Aula (Google Classroom). Além disso, conforme dito anteriormente, foi criado um grupo de

WhatsApp para agilizar a comunicação entre as/os participantes do curso, o professor e o pesquisador.

Em virtude do formato remoto, esse curso foi realizado por uma parceria firmada entre os CAS Belo Horizonte e Uberaba, ocorrendo no período de 27 de outubro a 15 de dezembro de 2020, com aulas síncronas nas terças e quintas-feiras, de 15 às 17 horas. As inscrições aconteceram entre os dias 23 de setembro e 29 de setembro de 2020, de forma on-line, por meio do preenchimento de um formulário eletrônico elaborado na ferramenta Google Forms, conforme o edital interno do CAS (Anexo B). Em virtude dessa parceria entre os CAS, a coordenadora do CAS Belo Horizonte solicitou que a coordenadora do CAS de Uberaba liberasse o professor Paulo para ministrar as aulas e para que a pesquisa de campo pudesse ser realizada nessa turma.

Para a divulgação do curso, foi elaborado um cartaz digital (Figura 12)<sup>30</sup> com as principais informações sobre seu desenvolvimento. Além do cartaz, os professores gravaram um vídeo (Figura 13) em Libras, disponível no YouTube pelo link: <https://youtu.be/iI-VYCK-b10>, para que a divulgação acontecesse de forma mais acessível às pessoas surdas. Conforme consta no cartaz de divulgação, o curso estava previsto para iniciar no dia 13 de outubro de 2020, mas, por motivos administrativos, seu início foi adiado para o dia 27 de outubro de 2020, adiando-se, assim, também o seu término, e todas/os as/s alunas/os matriculadas/os foram informadas/os, por e-mail, sobre essa mudança.

**Figura 12:** Cartaz de divulgação do curso de Educação Financeira para Surdos

**Fonte:** Arquivo pessoal dos pesquisadores.

<sup>30</sup> O professor Paulo autorizou a divulgação de sua imagem e de seu nome real.

**Figura 13:** QR Code do vídeo de divulgação do curso de Educação Financeira para Surdos

**Fonte:** Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Pelo fato de o curso acontecer de forma remota, as inscrições foram liberadas para que qualquer pessoa surda falante de Libras de qualquer estado pudesse se inscrever, desde que estivesse cursando ou tivesse concluído o Ensino Médio – ainda que a prioridade continuasse sendo estudantes da Rede Estadual de Minas Gerais. Dessa forma, 31 pessoas se inscreveram para participar do curso, todas com Ensino Médio completo.<sup>31</sup> Como havia somente 20 vagas, foi necessário, então, realizar um sorteio para selecionar, entre os candidatos inscritos, os 20 alunos. Após a divulgação dos selecionados, 15 pessoas efetivaram suas matrículas.

Para que as/os estudantes tivessem direito ao certificado que seria emitido pelo CAS Belo Horizonte, era necessário obter, no mínimo, 70 pontos e ter 75% de frequência. As atividades avaliativas foram definidas pelos professores do curso, conforme a Figura 14. As atividades foram postadas no Classroom, e, após os lançamentos das notas, os certificados foram enviados por e-mail (Figura 15).

**Figura 14:** Planilha de notas do curso

Nomes	27/10 a 10/12/20	15 de dez.	24 de nov.	10 de dez.	10 de dez.	10 de dez.	17 de dez.	17 de dez.	TOTAL	Frequência	Resultado final/ conceito
	Participação nas aulas	Prova Final	Trabalho sobre investimentos	Lista de exercícios 01	Lista de exercícios 02 - Regra de três Simples	Lista de exercícios 03 - Porcentagem	Lista de exercícios 04: Juros compostos	Trabalho Final			
	10,0	40,0	20,0	2,0	2,0	2,0	4,0	20,0	100,0		

**Fonte:** Arquivo do CAS Belo Horizonte.

<sup>31</sup> Acreditamos que o funcionamento precário das atividades remotas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais no primeiro ano de isolamento social em função da pandemia da COVID-19 tenha fragilizado as estratégias de divulgação do curso entre estudantes ou mesmo tenha desestimulado seu engajamento em outras atividades educativas no formato remoto.

**Figura 15:** Modelo de certificado



**Fonte:** Arquivo do CAS Belo Horizonte.

### 2.2.3 Sobre as aulas do curso

O curso foi ministrado em 14 aulas síncronas, que foram acompanhadas integralmente. O quadro 1 resume o conjunto dessas atividades e o escopo do trabalho pedagógico em cada uma delas.

**Quadro 1:** Cronograma das aulas

<b>Aula</b>	<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE REALIZADA</b>
1 <sup>a</sup>	27/10/2020 (Terça-feira)	Apresentação pessoal de cada participante e informes gerais sobre o curso. Conteúdo trabalhado: Conceito de Educação Financeira; a relação das pessoas com o dinheiro; a história da moeda; e o sistema monetário brasileiro.
2 <sup>a</sup>	29/10/2020 (Quinta-feira)	Casa da Moeda brasileira; como verificar se o dinheiro é verdadeiro ou falso; Banco Central do Brasil; o que são investimentos e os seus possíveis riscos.
3 <sup>a</sup>	03/11/2020 (Terça-feira)	Possíveis benefícios e riscos ao utilizar o cartão de crédito. O que é planejar; as vantagens de se realizar um planejamento financeiro e como fazê-lo.
4 <sup>a</sup>	05/11/2020 (Quinta-feira)	Possibilidades de economias domésticas.
5 <sup>a</sup>	10/11/2020 (Terça-feira)	Apresentação de um modelo de planejamento financeira em planilha de Excel; Atividade que envolvia operações matemáticas com dinheiro.
6 <sup>a</sup>	12/11/2020 (Quinta-feira)	Apresentações de trabalhos relacionados aos investimentos financeiros.
7 <sup>a</sup>	17/11/2020 (Terça-feira)	Apresentações de trabalhos relacionados aos investimentos financeiros.
8 <sup>a</sup>	19/11/2020 (Quinta-feira)	Proporção direta e de proporção inversa; Regra de Três direta e inversa
9 <sup>a</sup>	24/11/2020 (Terça-feira)	Correção de exercícios e introdução ao conteúdo de porcentagem.

10 <sup>a</sup>	26/11/2020 (Quinta-feira)	Resolução de problemas sobre porcentagem.
11 <sup>a</sup>	01/12/2020 (Terça-feira)	Atividades sobre porcentagem que envolviam os conceitos de lucro e desconto.
12 <sup>a</sup>	03/12/2020 (Quinta-feira)	Juros compostos.
13 <sup>a</sup>	10/12/2020 (Quinta-feira)	Resolução de problemas sobre Juros compostos.
14 <sup>a</sup>	15/12/2020 (Terça-feira)	Encerramento do curso.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Passamos, a seguir, a narrar brevemente como cada aula foi desenvolvida.

### **1<sup>a</sup> Aula:** 27/10/2020 (Terça-feira)

Na primeira aula, inicialmente os professores se apresentaram e explicaram a dinâmica do curso. Explicaram também que o professor Paulo seria o responsável por ministrar as aulas, enquanto o professor Rodrigo (o pesquisador) ficaria responsável por esclarecer as dúvidas técnicas e aquelas referentes às atividades avaliativas. Apresentaram, ainda, as temáticas que seriam abordadas no curso e as atividades avaliativas com suas respectivas pontuações. Em seguida, cada participante se apresentou e contou seu motivo para se matricular no curso. A aluna Bianca, por problemas técnicos, não conseguiu ligar a sua câmera e se apresentar; por isso, posteriormente ela enviou um vídeo, em Libras, no grupo de WhatsApp se apresentando e contando os motivos que a levaram a se interessar pelo curso.

Ainda nessa aula, o professor Paulo abordou os seguintes conteúdos: o conceito de Educação Financeira; a relação das pessoas com o dinheiro; a história da moeda; e o sistema monetário brasileiro. Para a explicação dos conteúdos, ele utilizou *slides*, que continham muitas imagens, com o propósito de valorizar as habilidades visuais das pessoas surdas, tornando, assim, os conteúdos mais acessíveis para as/os participantes do curso.

Por questões técnicas,<sup>32</sup> alguns comentários realizados pelas/os participantes naquele encontro não foram gravados. No entanto, por ser a primeira aula, houve poucas interações e perguntas por parte das/os estudantes. Vale mencionar que somente a aluna Ana Paula esteve ausente neste encontro.

### **2<sup>a</sup> Aula:** 29/10/2020 (Quinta-feira)

Na segunda aula, o professor Paulo deu continuidade aos conteúdos cuja abordagem havia iniciado na aula anterior e, em seguida, abordou os seguintes temas: Casa da Moeda

<sup>32</sup> Na primeira e na segunda aulas, somente foi utilizado o sistema de gravação próprio da Plataforma Zoom, o que não permitia ver todos os participantes durante uma projeção de slides. A partir do terceiro encontro, as gravações foram realizadas também se utilizando o Gravador de Tela Grátis Online, o que permitiu registrar as imagens de todas/os as/os participantes durante toda a aula.

brasileira; como verificar se o dinheiro é verdadeiro ou falso; Banco Central do Brasil; o que são investimentos e os seus possíveis riscos. Posteriormente, foi realizada uma dinâmica, em formato de quiz, para que as/os alunas/os pudessem refletir sobre o próprio perfil em relação ao controle financeiro. Após essa dinâmica, muitas/os estudantes fizeram comentários sobre o seu próprio perfil e sobre a sua relação com as receitas e com os gastos pessoais.

Ao final dessa aula, os professores selecionaram sete tipos de investimentos e pediram que as/os alunas/os se organizassem em grupos para realizar uma pesquisa sobre o investimento escolhido e, na semana seguinte, apresentassem os seus trabalhos para as/os demais colegas e professores. Apenas a estudante Gabriella não pôde estar presente nesta aula.

### **3ª Aula:** 03/11/2020 (Terça-feira)

O professor Paulo iniciou a terceira aula explicando a dinâmica e as regras de uso e pagamento de cartões de crédito. Apresentou, então, os possíveis benefícios e também os riscos de se utilizar o cartão de crédito, citando, por exemplo, as vantagens desse uso para se fazer compras on-line e parceladas que são, muitas vezes, “sem juros” e, por outro lado, advertindo sobre os juros abusivos quando o valor da fatura não é pago integralmente.

Muitos alunos e alunas interagiram com o professor, relatando suas diversas experiências com cartões de crédito. Argumentaram, também, que alguns bancos oferecem melhores taxas de juros e não cobram anuidade dos cartões que concedem a seus clientes. Em seguida, o professor abordou os seguintes temas: possibilidades de renegociação ao se contrair dívidas; o que é planejar; as vantagens de se realizar um planejamento financeiro e como fazê-lo.

Foi apresentada, ainda, uma pesquisa que mostra o funcionamento do cérebro de pessoas que são compulsivas em fazer compras. Por fim, o professor abordou algumas dicas para economizar dinheiro. Houve muita participação das/os estudantes, e, por isso, não foi possível esgotar todos os conteúdos que foram planejados para essa aula. Neste encontro, Gabriella e Marcos estavam ausentes.

### **4ª Aula:** 05/11/2020 (Quinta-feira)

Nesta aula, foram abordadas as questões sobre possibilidades para economizar. Inicialmente, o professor Paulo pediu para as/os estudantes anotarem quais eram os três maiores gastos que elas/es tinham em casa. Após as anotações, cada participante teve a

oportunidade de comentar sobre esses gastos, e, assim, o professor discutiu as alternativas para economizar, como diminuir os gastos de água e luz, por exemplo.

Somente o aluno Marcos esteve ausente nesse encontro. Houve muita interação e participação das/os estudantes que estavam presentes, por isso não deu tempo de contemplar algumas formas de economia que estavam no planejamento desta aula.

#### **5ª Aula:** 10/11/2020 (Terça-feira)

Inicialmente, o professor concluiu o conteúdo que contemplava alternativas para fazer economia em casa e, em seguida, apresentou modelos de planilhas e aplicativos de celular para elaborar e realizar o planejamento financeiro pessoal ou familiar. Foi apresentada uma planilha de Excel em que é possível inserir todos os gastos e ganhos do mês para realizar o próprio controle financeiro.

Após várias explicações e esclarecimentos de dúvidas, o professor Paulo propôs uma atividade que envolvia operações matemáticas com dinheiro. Para tanto, um documento em Word com as questões propostas foi compartilhado na tela para que os alunos e as alunas pudessem lê-las para responder por escrito num caderno ou numa folha de anotações. O registro escrito dessas respostas deveria ser fotografado ou scaneado e postado no Classroom até o final do curso, e isso computaria pontos para avaliação.

Então, as/os estudantes realizaram todas as atividades propostas durante essa aula, fazendo perguntas aos professores e compartilhando suas percepções com as/os colegas. Ainda nesse encontro, todas as questões foram corrigidas e comentadas pelos professores e alunas/os. Somente a aluna Gabriella esteve ausente a este encontro.

#### **6ª Aula:** 12/11/2020 (Quinta-feira)

Essa aula iniciou-se com as apresentações dos trabalhos relacionados aos investimentos financeiros. O professor Rodrigo havia convidado uma profissional da área para assistir as apresentações e contribuir com informações extras e com o esclarecimento de possíveis dúvidas. A professora convidada não tinha conhecimentos de Libras, por isso o pesquisador realizou a interpretação simultânea deste encontro.

Os alunos Bianca, Samuel Stocker e Emanuella foram os primeiros a apresentar o trabalho, que tinha como temática os *fundos de investimentos*. A segunda apresentação foi sobre *títulos públicos*, sendo realizada por Thyago e Lolinha. Em seguida, Belinha e Sapoti apresentaram o trabalho sobre *fundo de investimento cambial (câmbio)*. A última

apresentação foi a realizada por Lili e Kally sobre o *mercado de ações*. Ao final de cada apresentação, a professora convidada trouxe várias contribuições sobre a temática em questão.

O tempo não foi suficiente para que todos os grupos apresentassem os seus trabalhos, e, além disso, as alunas Paloma e Ana Paula não estavam presentes nessa aula. Então ficou combinado que os demais trabalhos seriam apresentados na aula seguinte, e a profissional em investimentos foi convidada a voltar a participar da aula.

**7ª Aula:** 17/11/2020 (Terça-feira)

A sétima aula foi iniciada com a apresentação do trabalho dos estudantes Lúcio e Marcos, que abordaram os *Certificados de Depósitos Bancários (CDB)*. Em seguida, o professor Paulo e a professora convidada fizeram algumas considerações sobre esse tipo de investimento e esclareceram algumas dúvidas. Posteriormente, as alunas Lucinha e Ana Paula realizaram a apresentação sobre *clubes de investimentos*.

Após as apresentações, a professora convidada explicou o que eram as *commodities agrícolas* e, a seguir, esclareceu várias dúvidas sobre os investimentos. Nesse momento, as/os estudantes aproveitaram para fazer outras perguntas e contar algumas experiências relacionadas ao assunto. Todas/os as/os estudantes participaram desta aula, inclusive as alunas Paloma e Gabriella, que não realizaram o trabalho proposto.

**8ª Aula:** 19/11/2020 (Quinta-feira)

O professor Paulo iniciou esta aula explicando que iria abordar alguns conteúdos matemáticos, conforme a programação do curso, mas que as/os alunas/os poderiam utilizar a calculadora para realizar os cálculos das atividades propostas. Assim, o primeiro assunto trabalhado foram os conceitos de proporção direta e de proporção inversa. Em seguida, foi explicado um passo a passo para solucionar problemas para cuja solução se pode usar regra de três direta ou regra de três inversa.

Para isso, o professor utilizou um quadro branco (físico), no qual ele efetuou registros com pincel, diante da câmera, para mostrar os procedimentos de solução de alguns exemplos de situações-problemas que constavam na lista digitada e exibida na tela. A seguir, um documento em Word contendo perguntas que deveriam ser respondidas individualmente pelas/os estudantes foi compartilhado na tela. Assim, cada estudante realizou os cálculos em seus cadernos e, em muitos momentos, conversavam com colegas, sinalizando suas respostas, seus procedimentos ou suas dúvidas. O tempo não foi suficiente para a realização e a correção

de todas as atividades que estavam programadas. As/os alunas/os Kally, Emanuella, Lucinha e Samuel Stocker faltaram à aula neste dia.

**9ª Aula:** 24/11/2020 (Terça-feira)

Os professores Paulo e Rodrigo iniciaram esta aula explicando que todas as atividades matemáticas realizadas pelas/os estudantes deveriam ser postadas no Classroom: após finalizarem as resoluções, as/os estudantes deveriam fotografar as respostas e inseri-las na plataforma para que fossem avaliadas. Em seguida, as atividades sobre regra de três foram novamente compartilhadas na tela para que os alunos e as alunas finalizassem as resoluções. No momento da correção dos exercícios, as/os estudantes explicavam o problema em questão e mostravam as suas respostas ou resoluções, e posteriormente o professor resolvia o problema no quadro e esclarecia as dúvidas, se houvesse.

Quase no final da aula, o professor Paulo iniciou a explicação do conteúdo de porcentagem. Muitas/os alunas/os relacionaram a porcentagem com questões do dia a dia, como os percentuais de descontos e os juros. Paloma, Bianca e Lolinha não estavam presentes neste encontro.

**10ª Aula:** 26/11/2020 (Quinta-feira)

Na décima aula, o professor Paulo retomou a explicação sobre porcentagem que havia iniciado na aula anterior, e em seguida propôs que as/os estudantes resolvessem algumas atividades sobre o tema. Após algum tempo, todos os problemas foram resolvidos no quadro e explicados pelo professor.

Muitas/os estudantes trocaram ideias durante a resolução dos exercícios. Esta aula rendeu muita conversa, ainda que apenas nove estudantes estivessem presentes, pois Paloma, Sapoti, Ana Paula, Lili, Emanuella e Lolinha não compareceram.

**11ª Aula:** 01/12/2020 (Terça-feira)

Nesta aula, os professores compartilharam na tela um arquivo com algumas atividades sobre porcentagem que envolviam os conceitos de lucro e desconto. As/os estudantes resolveram tais atividades dialogando com os professores e colegas, mas o tempo não foi suficiente para realizar a correção no quadro. Paloma, Gabriella, Sapoti, Ana Paula, Lucinha e Lolinha faltaram a esta aula.

**12ª Aula:** 03/12/2020 (Quinta-feira)

Uma parte desta aula foi dedicada à correção dos exercícios que foram realizados na aula anterior. Após as correções e os esclarecimentos de dúvidas, o professor Paulo deu início a um novo conteúdo: juros compostos. Para isso, explicou o conceito de juros, foram abordadas algumas aplicações práticas e, em seguida, detalhados os procedimentos para a resolução de problemas sobre esse assunto.

Paulo utilizou o quadro branco para apresentar a fórmula utilizada em cálculos de juros compostos e, por meio de um exemplo, explicou como extrair as informações do problema para aplicar à fórmula. O professor Rodrigo mostrou às/aos alunas/os como utilizar a calculadora do celular para resolver as potenciações com expoentes variados.

Após explicações e esclarecimentos de dúvidas, Rodrigo informou que ele mesmo iria postar dois problemas sobre juros compostos no Classroom, e que as/os alunas/os deveriam resolvê-los para a próxima aula. As alunas Paloma, Gabriella, Ana Paula e Lolinha não estiveram presentes nesta aula.

### **13ª Aula:** 10/12/2020 (Quinta-feira)

Nesta aula, os professores propuseram que as/os estudantes resolvessem alguns problemas sobre juros compostos. Como todas as interações eram em Libras, isso permitiu que, em vários momentos, os dois professores auxiliassem diferentes estudantes concomitantemente, um atendendo uma/um aluna/o enquanto o outro, ao mesmo tempo, conversava com outra/o estudante, e também que outras/os estudantes interagissem entre si. Isso tornou a aula muito interativa, e a tela, às vezes, um pouco confusa.

Por fim, o professor Paulo apresentou a proposta do trabalho final: cada estudante deveria gravar um vídeo, com de 3 a 5 minutos, contando os principais aprendizados adquiridos no curso. Posteriormente, o professor Rodrigo explicou que a prova final seria aplicada a cada estudante individualmente, em um horário agendado com ele por essa/e estudante. No horário agendado, a/o estudante receberia um link para acesso a um formulário (Google Form)<sup>33</sup> que continha as questões em Libras (vídeo) e em português (escrito). A veiculação da prova nessas duas línguas tinha a intenção de valorizar a proposta de Educação Bilíngue assumida pelo curso. As/os estudantes Paloma, Ana Paula, Thyago, Emanuella, Lolinha e Samuel Stocker faltaram a esta aula.

### **14ª Aula:** 15/12/2020 (Terça-feira)

---

<sup>33</sup> As/os alunas/os receberam links diferentes, pois havia três modelos de provas. O link a seguir é referente a uma das provas que foi aplicada: <https://forms.gle/MZ6jy4urxLm4zkkA7>.

Neste encontro, nenhum conteúdo foi abordado. As/os alunas/os e professores conversaram sobre a oportunidade de realizar o curso de forma remota, sobre as questões avaliativas e sobre algumas questões informais do cotidiano. Como seria o último encontro da turma, as/os participantes também aproveitaram para se despedir. As estudantes Gabriella, Ana Paula, Emanuella e Lolinha não estiveram presentes.

### **2.2.3 Sobre os participantes da pesquisa**

O curso iniciou com a participação de quinze pessoas surdas, com idades entre 26 a 59 anos, residentes em Minas Gerais, São Paulo e Goiás. No decorrer das aulas, por motivos diversos, cinco alunas desistiram do curso (Ana Paula, Emanuella, Gabriella, Lolinha e Paloma).

Na primeira aula, foi apresentada, pelo pesquisador, a proposta da pesquisa em termos gerais, e foi solicitada às/aos estudantes a autorização para gravação das aulas. Após alguns dias, lhes foram enviados: pelo grupo de WhatsApp, um link para acesso a um vídeo com a tradução em Libras do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e, por WhatsApp e por e-mail, o arquivo em Word desse termo para que o preenchessem e assinassem digitalmente. Todas/os as/os alunas/os matriculadas/os concordaram em participar da pesquisa. O link do vídeo referente ao TCLE está disponível em: <https://youtu.be/nMcfiyMLO4g>.<sup>34</sup>

A seguir, apresentaremos o professor Paulo e todas/os as/os estudantes do curso, participantes da pesquisa de campo, incluindo aquelas/es que não concluíram o curso e/ou não foram entrevistadas/os. A intenção dessa apresentação é auxiliar a quem nos lê na compreensão da constituição daquela turma para que possa considerá-la na avaliação das condições de produção dos discursos durante as aulas. Isso porque nossa análise se propõe a identificar justamente nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos nas interações discursivas seus modos de apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira.

A descrição sobre cada participante foi construída a partir da apresentação que cada pessoa fez de si na primeira aula, das entrevistas realizadas após o encerramento do curso e de outros enunciados extraídos das interações durante as aulas síncronas. Assim, aquelas/es que não foram entrevistadas/os serão, eventualmente, apresentadas/os de forma mais resumida. Na edição dessas apresentações, procuramos compartilhar um pouco de como essas pessoas vivenciaram a condição de ser ou ter se tornado surda, principalmente no ambiente escolar,

---

<sup>34</sup> A intérprete autorizou a divulgação de sua imagem.

mas também no meio familiar e em outras instâncias de socialização. Também procuramos apresentar um pouco do que essas pessoas nos permitiram conhecer de sua relação com a matemática escolar e com seu uso na gestão de sua vida financeira. Ao final, apresentamos o Quadro 2, em que esquematizamos as informações relativas à idade, escolaridade, atuação profissional e relação com a surdez para oferecer uma visão de conjunto do grupo que compunha a turma investigada.

**Quadro 2:** Consolidado de informações sobre as/os participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Atuação profissional</b>	<b>Relação com a surdez</b>	<b>Cidade em que reside</b>	<b>Concluiu o curso?</b>
Professor Paulo	31 anos	Superior completo	Professor de Matemática e Libras	Nasceu surdo.	Uberaba - MG	-
Ana Paula	42 anos	Cursado Ensino Superior	-	-	Belo Horizonte - MG	Não
Belinha	51 anos	Superior completo	Professora de Libras	Nasceu surda.	Belo Horizonte - MG	Sim
Bianca	29 anos	Superior completo	Buscando emprego	Ficou surda com 1 ano 4 meses em decorrência da meningite.	Belo Horizonte - MG	Sim
Emanuella	40 anos	Doutorado	Professora de Libras	Nasceu surda.	Belo Horizonte - MG	Não
Gabriella	46 anos	Superior completo	Professora de Libras	Ficou surda com um ano de idade em decorrência de uma infecção de ouvido.	Goiânia - GO	Não
Kally	59 anos	Ensino Médio Completo	Desempregada	Ficou surda aos 10 meses de idade em decorrência da rubéola, catapora e sarampo.	São Paulo - SP	Sim
Lolinha	32 anos	Ensino Médio completo	-	-	Sete Lagoas - MG	Não
Lili	33 anos	Superior completo	Professora de Libras	Nasceu surda.	Osasco - SP	Sim
Lucinha	31 anos	Superior completo	Desempregada	Nasceu ouvinte.	Belo Horizonte - MG	Sim
Lúcio	39 anos	Superior completo	Professor de Libras	Ficou surdo com 6, 7 anos em decorrência da meningite.	Belo Horizonte - MG	Sim

Marcos	34 anos	Cursado Ensino Superior	-	Nasceu surdo.	Belo Horizonte - MG	Sim
Paloma	35 anos	Ensino Médio completo	Professora de Libras	-	Betim - MG	Não
Samuel Stocker	32 anos	Cursado Ensino Superior	Professor de Libras	Ficou surdo nos primeiros meses de vida em decorrência da Meningite	Coronel Fabriciano - MG	Sim
Sapoti	26 anos	Superior completo	Professor de Libras	Ficou surdo aos 3 anos de idade em decorrência da meningite.	Belo Horizonte - MG	Sim
Thyago	43 anos	Superior completo	Desempregado	Nasceu surdo.	Sabará - MG	Sim

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

### **Professor Paulo, 31 anos**

*Eu nasci em Uberaba, Minas Gerais, e atualmente moro sozinho. Tenho 31 anos e desde a infância sempre estudei em escola particular. Nesse processo [de escolarização], eu tive dificuldades, mas minha mãe e minha irmã me ajudavam, me ensinavam, sentavam do meu lado e iam me explicando. Eu fazia leitura labial e, algumas poucas vezes, elas usavam gestos, usava mais a leitura labial. Na escola, que era particular, não tinha intérprete, mas os professores tinham estratégias para me ajudar na aprendizagem e para que eu pudesse acompanhar as aulas. Até o primeiro ano do Ensino Médio, eu não estudava sozinho; depois disso, não precisei da minha mãe e da minha irmã me ajudarem, pois eu tinha me acostumado a ler e estudar sozinho, e, também, na sala de aula, minhas/meus colegas me ajudavam e me explicavam as matérias que eu não entendia bem, algumas matérias que os professores ensinavam.*

*Eu aprendi Libras atrasado, com 19 anos de idade, pois eu cresci fazendo leitura labial e convivia com grupos de ouvintes. Depois que eu comecei a observar e a ter contato com surdos, já aos 19 anos. Então, eu comecei a ter acesso a surdos e ouvintes!*

*Meus pais concluíram o Ensino Médio em escola particular. Sobre a minha vida financeira, eu comecei a preocupar com a questão salarial, então comecei a estudar e pesquisar, buscar informações, fazendo cursos e assistindo vídeos no Youtube... Então, estudando, eu consegui aprender e controlar os meus gastos. Separo os gastos mais importantes, planejando as viagens, a questão do lazer, automóvel, etc. Assim eu consigo controlar o meu salário.*

*Eu moro sozinho, por isso, antes, eu estudei para verificar se o salário seria suficiente. Guardo dinheiro para o futuro, comprar casa, comprar carro novo, trocar... Então, eu estou tranquilo! Como eu sou professor de Educação Financeira, então eu estudo bastante sobre esse assunto e sobre a área de investimentos.*

*Sou formado em Engenharia Civil, em Matemática e em Letras Libras, e tenho uma pós-graduação na área de Libras. Quando iniciei a engenharia, tive muita dificuldade, sofri, chorei, porque a faculdade era muito diferente da escola. Era diferente, muito pesado e também o professor não dava muito apoio. Na escola, tinha suporte, estratégias, estímulos, ajuda, mas na faculdade não. Era diferente! A sorte é que tinha dois intérpretes de Libras, mas a metodologia era muito diferente. Nos dois primeiros anos, eu sofri, mas depois me acostumei e consegui... Na outra faculdade, foi tranquilo, porque eu já havia me acostumado.*

#### **Ana Paula, 42 anos**

Esta aluna não disponibilizou nenhum horário para ser entrevistada e nem se apresentou na primeira aula do curso. Além disso, ela esteve ausente a sete aulas síncronas, e nas aulas em que esteve presente mantinha a câmera desligada por muito tempo, impossibilitando apresentar a sua descrição. Ana Paula não concluiu o curso.

#### **Belinha, 51 anos**

*O meu nome é [Belinha]! Este é o meu sinal. Sou formada em Pedagogia e estou me formando também em Letras Libras. Moro aqui em Belo Horizonte. Não entendo muito sobre as questões de bancos, e quando tenho alguma dívida e preciso fazer empréstimos sei que tem muitos juros... Então, quero aprender mais sobre isso.<sup>35</sup>*

[Em outras interações durante o curso, Belinha comentou que trabalha como professora de Libras no CAS Belo Horizonte e na Escola Estadual Francisco Sales. Ela tem um filho ouvinte e já se tornou avó.]

#### **Bianca, 29 anos**

*Eu nasci e fui criada em Belo Horizonte, e vivo ainda hoje em BH. [...] Eu nasci ouvinte e tive uma doença, meningite, com 1 ano e 4 meses. A seqüela foi a perda da audição; tenho surdez profunda.*

---

<sup>35</sup> Essa aluna concluiu o curso. Entretanto, no momento da entrevista, a sua conexão ficou instável e não foi possível dar continuidade. Por isso, a sua descrição foi baseada na sua apresentação realizada na primeira aula síncrona.

*Eu tenho uma irmã mais velha e moramos junto [com meus pais]. O meu pai é aposentado, ele era servidor público municipal, mas se aposentou há uns três ou quatro anos. E a minha mãe trabalha no TRE, no Tribunal Regional Eleitoral. [...] Ela é concursada. E o meu pai também era concursado na Prefeitura, mas hoje ele é aposentado. O meu pai é graduado em Engenharia Civil, e a minha mãe é graduada em Gestão Pública. O curso da minha mãe teve uma duração menor, de dois anos, e o curso do meu pai durou cinco anos. [A minha irmã] é graduada em Direito, mas não está trabalhando.*

*Eu concluí o meu curso agora em junho, Administração, na PUC Minas. [...] Estou procurando estágio, mas não encontrei. E a pandemia também vem sendo um dificultador, um momento bastante difícil.*

*Então, a minha trajetória escolar teve desafios, pois não tive intérpretes. Eu sempre fui a única surda da classe e também não tinha amigos e nem apoio... Às vezes, os professores sabiam da minha presença, mas esqueciam. Então, às vezes eles falavam de costas enquanto anotavam no quadro... E eu fazia leitura labial e, ainda assim, com muita dificuldade. Tinha professor que pedia para o colega me explicar, mas, às vezes, alguns colegas não tinham paciência para falar comigo... Meus pais investiram em aulas particulares para mim, para que eu tivesse um entendimento melhor dos conteúdos, pois, assim, era só eu e o professor particular, diferente da sala de aula, que é um professor para vários alunos.*

*[...] Com 15 anos, eu conheci a comunidade surda. Comecei a aprender alguns sinais, mas eu nunca fiz curso, então o que eu sei de Libras aprendi em um ano, de forma natural, com a interação com os colegas surdos. Foi muito rápido o meu aprendizado da Língua de Sinais.*

*No Ensino Médio, eu não tinha intérpretes, mas a minha relação depois disso sempre foi com os surdos, porque os colegas ouvintes, muitas vezes, não tinham paciência comigo, e é o espaço em que me sinto mais confortável.*

*Na PUC Minas é muito diferente, porque quando fiz o Ensino Médio, sem os intérpretes, eu tinha muitas dificuldades. Hoje, no curso superior na PUC Minas, eu consigo participar das aulas: quando eu tenho alguma dúvida, as pessoas têm paciência, eu tenho uma interação com os colegas... Então, o fato de ter o intérprete me ajuda muito a ter essa interação com a turma; mas antes era muito difícil.*

*[Eu me interessei pelo curso de Educação Financeira porque] o meu pai me chamou a atenção, falando que eu gasto muito, a minha irmã, também. E a minha irmã gosta de sair, de curtir, usar roupas caras, calçados caros... Então, fiquei pensando que não é bom eu ficar*

*dependendo só do meu pai, porque vai que na falta dele a gente passe por uma redução de rendimentos na família. Então eu preciso aprender a me organizar em relação a isso. Quando eu tiver o meu emprego, preciso saber como vou fazer com as despesas. Assim como o Paulo e você falaram durante o curso, para eu poder ter o meu investimento. Eu conversei com o meu pai, mas ele ainda tem o receio de fazer investimentos, ele acha que é melhor a poupança. Mas é uma visão dele, uma visão tradicional. Ele tem 65 anos e acha que é melhor fazer poupança do que investimento. E eu conversando com colegas surdos com idades próximas à minha, eles falam que é melhor investimento do que poupança. Então, assim que eu tiver o meu emprego, eu vou sim fazer investimentos para poder me organizar. [...] Sobre investimentos, eu não sabia nada. Depois que o Paulo deu o curso, eu fui entender como é que funciona.*

#### **Emanuella, 40 anos**

*Eu nasci em Belo Horizonte, e ainda bebê, com 1 mês de idade, voltamos para a nossa cidade no Norte de Minas. A cidade se chama Salinas. E aí eu fui criada lá até os meus 14 anos. Voltei para Belo Horizonte e fiquei dois anos, aí voltei para Salinas por mais um ano. Próximo dos 17 anos, voltei para Belo Horizonte e estou aqui até hoje. [...] Eu nasci surda, mas não profunda, não com perda total. E com o passar do tempo, com o passar da idade, essa surdez foi se agravando. Isso porque, segundo os médicos, a minha surdez é congênita.<sup>36</sup> Então é isso.*

*A minha mãe é surda e ela trabalhava como autônoma. Ela comprava semijoias e revendia. E o meu pai, eu não tive contato com ele, inclusive nos meus documentos não há o nome dele. Hoje eu sei que ele tem um bar, mas é só isso que eu sei dele. [...] Tenho dois irmãos, sendo que um já é falecido. E uma irmã que mora em São Paulo, ela também tem perda de audição, assim como eu. Do lado do meu pai, eu sei que são mais três irmãos, sendo um homem e duas mulheres.*

*Mamãe estudou até o quarto ano. Aos 9 anos de idade, ela teve sarampo, em decorrência do sarampo ela perdeu a audição. E aí ela parou de estudar, ela estava no quarto ano, não tinha comunicação, por isso não chegou a concluir. [...] Ela é oralizada e não usa Língua de Sinais.*

---

<sup>36</sup> Na surdez congênita, a criança adquire a deficiência auditiva durante a gestação, podendo ser de origem genética ou por outros fatores como doenças da mãe na gravidez, uso inadequado de medicamentos, complicações de parto ou infecções.

*[...] Tenho um filho de 19 anos, quase 20, e ele é ouvinte. [...] Meu esposo tem perda parcial. Mas ele não é o pai do meu filho. O pai do meu filho é ouvinte, e meu esposo tem perda parcial.*

*Estou fazendo doutorado. [Sobre meus estudos durante a Educação Básica,] eu me lembro de algumas coisas. Me recordo da sensação da comunicação com os colegas. Eu sempre gostei muito de conversar. E com os colegas essa comunicação acontecia. Primeiro pela questão da idade, né?! Quando a gente é criança, não se tem muita ligação com essa questão da perda da audição, eu não me via como uma pessoa diferente. Na escola, com relação ao aprendizado, eu tinha problemas, sim. Do primeiro ao quinto ano, eu tive cinco reprovações. Era um sistema de escolaridade que não era igual a hoje em dia, que você tem oportunidade de ser aprovado sem conhecimento. [...] E aí depois eu fui buscar saber o que tinha acontecido, e a sensação que eu tive era a de que eu era burra. Mas, na verdade, foi um momento em que... Eu fui para a escola em 1987, eu tinha 6 anos. E era um período em que a escolarização se dava muito por ditado. A professora fazia ditado das palavras, então falava lá “pato”, e eu confundia com “mato”. Eu escutava um pouco, mas o ditado chegava a mim com essa falta de entendimento. A relação com a língua portuguesa era muito forte! A gente tinha aula de Português todos os dias. Hoje a gente tem um número um pouco menor de aulas, mas na época a disciplina mais importante da grade era Português, não era Matemática, Ciências... E em Português eu estava sempre atrás... [...] A minha família não tinha muito essa preocupação de buscar médico, os professores também não, e eles pensavam: “A Emanuella só fala diferente porque a mãe dela não escuta”. Então nunca se deu um acompanhamento efetivo com relação a essa minha perda de audição. Hoje em dia, não; hoje em dia, os professores são mais atentos às características dos estudantes. Então só um professor viu que eu tinha algo de diferente, que foi no quinto ano. [...] Então, do quinto ao oitavo ano foi em escola pública e pela EJA. Eu fiquei grávida e ainda não tinha concluído os estudos, e o Ensino Médio eu fiz em escola particular, ali na Augusto de Lima, o Colégio Minas Gerais. É particular e não tinha intérprete; eu também não conhecia Língua de Sinais naquela época. A gente está falando de um... Eu não era fluente. Eu concluí o Ensino Médio em 2005, nesse Colégio Minas Gerais. Em 2005, meu filho já com 4 anos...*

*[...] Eu concluí o Ensino Médio com 24 anos. E comecei a ter contato com a Língua de Sinais aos 24 anos, então eu fui conhecer a Língua de Sinais eu já estava no Colégio Minas Gerais. Então, eu fui ter contato com a Língua de Sinais tardiamente, mas eu aprendi tudo de uma forma muito rápida. Eu não fiz curso, foi só com contato. Eu trabalhei no Detran*

*como digitadora: a gente trabalhava cinquenta minutos e parava dez minutos. E nesses dez minutos eu interagia com os colegas surdos. Então, ali de dez em dez minutos...*

*[...] Em 2006, uma amiga minha começou a fazer Letras Libras no INES, no Rio de Janeiro; então eu conversei com ela, por curiosidade, para saber o que era isso de Faculdade de Letras com ênfase em Libras. Mas, até então, o meu grande sonho era fazer Direito. Eu sempre quis conhecer sobre a legislação. Agora essa vontade já passou, mas eu memorizava várias partes da Constituição, de tão alucinada que eu era pela área do Direito. E o meu sonho era passar no concurso no Tribunal de Justiça de Minas Gerais.*

*Enfim, fui com essa minha amiga para o Rio, para fazer a prova do Letras Libras. Fui aprovada, mas não fiquei entre as classificadas. E essa minha amiga foi aprovada. E em 2007 eu fiquei sabendo que abriu uma nova turma, para início em 2008, do Letras Libras. E nessa época eu frequentava a Igreja Batista da Lagoinha, e o pastor de lá também falou: “Olha, faz o teste do Prolibras, que é o exame de proficiência em Libras que você, sendo aprovada, pode ministrar aulas de Libras na igreja”. E eu estava passando por um processo de separação, estava com dificuldade financeira e me interessei. E então eu fui aprovada no Prolibras em 2008. Também fui aprovada no Letras Libras no Polo CEFET, em parceria com a UFSC. [...] Foi muito rápido. Em 2008 eu entrei, em 2012 foi a formatura, a conclusão da graduação. Em 2013, eu entrei para o mestrado, e em 2015 concluí o mestrado.*

*[...] O mestrado foi na PUC Minas, no Coração Eucarístico. Foi difícil, um período de aprendizado, mas os professores são muito resistentes em reconhecer a Libras como língua. Entender a Libras como equivalente à língua portuguesa foi um desafio muito grande com os professores de lá. Mas aí eu passei no concurso na Universidade Federal de Juiz de Fora, entrei em exercício em janeiro de 2015. Em junho de 2015, eu concluí o mestrado, e em fevereiro de 2016 eu fui aprovada num concurso da UFMG, a Universidade Federal de Minas Gerais, mas eu só entrei em exercício em outubro de 2016, porque foi um concurso que teve recurso, alguns outros candidatos entraram com recurso. Mas, enfim, em 2018 entrei no doutorado na UFMG. E agora estou quase concluindo a tese.*

*[Em relação às despesas,] a água vem junto com o condomínio. Aí eu tenho luz, internet, telefone, que vem à parte, mas tem mês que a gente deixa atrasar, porque às vezes... Não é a falta do dinheiro, é a tecnologia... A gente já não recebe mais as contas por correspondência física em papel. Então eu preciso entrar no sistema da operadora e pedir a conta. E algumas contas minhas estão em débito automático, mas eu não gosto muito, porque eu não consigo ver o detalhamento do que eu consumi. Então eu não tenho controle. Eu não sou uma pessoa pão dura, eu não guardo, então se eu tenho dinheiro eu vou passando, eu vou*

*usando o cartão, vou gastando, gastando... Se eu vejo uma roupa que eu gosto, eu compro; se eu estou com vontade de comer algo, de beber, de passear... Eu gasto mesmo. Aqui em casa, o meu esposo é responsável pelo pagamento do condomínio; ele recebe ticket refeição, então isso supre a compra de supermercado. Mas o ticket refeição não contempla tudo, então a gente acaba tirando também dos nossos salários.*

*[...] Bem, na verdade eu me interessei porque o curso... Para que eu pudesse ter uma mudança minha, para que eu pudesse ter um conhecimento. [...] E eu também não consigo guardar, fazer uma poupança para guardar dinheiro. Eu estou querendo aprender a fazer isso, e o curso para mim foi ótimo, porque eu aprendi muita coisa, aprendi a questão das taxas bancárias que a gente pode negociar para pegar um pacote mais barato de taxa administrativa de banco. Mas eu tenho essa questão que é muito subjetiva minha: eu acho que eu preciso mais de um acompanhamento com psicólogo em relação a isso! [...] Eu me sinto bem gastando dinheiro, e eu sei que isso é uma coisa ruim. E, no curso, eu aprendi, eu absorvi muita coisa, inclusive mais do que eu esperava do curso. E eu só não concluí por conta das atividades que eu não conseguia conciliar com as atividades domésticas e do doutorado... Mas eu consegui aprender muita coisa, e isso foi bom.*

### **Gabriella, 46 anos**

*Eu nasci em Brasília, numa cidade próxima a Taguatinga, que fica no Distrito Federal. Eu nasci lá e, com mais ou menos 2 anos me mudei para Goiânia, por conta de estudos da minha mãe e por conta da minha perda de audição. Eu tive uma infecção no ouvido com 1 ano de idade, ocasionando a minha surdez. [...] Eu nasci normal, ouvinte. Depois que a minha mãe tomou conhecimento do meu diagnóstico, depois dessa infecção, a gente veio para Goiânia, e não existia escola especial, então eu tive que ir para a APAE. A minha mãe não concordou com aquilo. Ela tinha um receio, porque era muito diverso, [tinha pessoas com] síndrome de Down e outras [deficiências]. Então, ela decidiu procurar mais, e eu fui para a escola com 3 anos. Era uma sala especial com fonoaudióloga. A comunicação se dava só pela oralização, a gente não usava Língua de Sinais. E isso foi até os meus 11 anos. Onze não, desculpa, 12 anos, e aí eu fui para escola regular com 12 anos!*

*Já com uma idade tardia. Na sala especial, era sempre o primeiro ano. E aí com 12 anos eu fui fazer o segundo ano na escola inclusiva, e isso porque o foco do processo da sala era desenvolver a oralização. Assim que eu estivesse apta para isso, eu poderia ir para a escola inclusiva. Eu sempre fazia leitura labial com os professores, e era muito difícil. E o professor perguntava: “Você está entendendo?”. E eu: “Sim, sim”, mas era mentira, porque*

*eu perdia muitas palavras, muitas coisas se perdiam, mas algumas eu identificava. Tinha a questão da distância também: eu ficava longe do professor. E o professor ficava de costas e às vezes falava, então foi bastante árduo esse caminho. E, com 15 anos, eu vi um grupo de pessoas surdas se comunicando em Libras. E foi na rua isso, eu estava de passagem, indo para um curso de Produção de Boneca e de Flores. Eu peguei o ônibus às 5 horas da tarde. Eu sempre via aquele pessoal naquele lugar, mas eu não me aproximava, eu ia para casa. Sempre com vontade de conhecer, de entender... Eu tinha minhas dúvidas de como que era aquilo. [...] Até que um dia eu resolvi chegar até eles, eu me identifiquei como surda e todos me olharam. Eu falei que eu não sabia, falei que não sabia Libras. E eu tinha um alfabeto manual por conta do programa da Xuxa. A Xuxa que passava na televisão... Então eu sabia o alfabeto manual. Aí eles me deram um sinal, e eu não sabia o que era aquilo, o que significava ter um sinal. Mas fui acompanhando aquilo e fui gostando. Eu fiquei apaixonada por aquela forma de comunicação, e eu era bastante tímida. E eu tenho uma amiga, a Eva, que sempre me procurava. A gente começou a manter mais contato, ela me ensinava. [...] E aí eu falei com a minha mãe que eu tinha visto o pessoal se comunicando em Libras e que achei aquilo lindo, mas a minha mãe não deixou eu me comunicar em Libras. Isso porque ela, a minha mãe, teve um trauma de uma vez que fizeram bullying comigo. [...] Mas aí eu fui me comunicando com os colegas surdos escondida. Até que eu levei colegas em casa, apresentei para minha mãe, e a minha mãe perguntou: “Fala? Faz leitura labial?”. Aí eu falei: “Não, não, só usa Libras”. “Aí, sério isso?” Minha mãe por fim aceitou. [...] A minha mãe ainda não sabe Libras, a minha família também não, nem os irmãos... A gente se comunica só pela leitura labial.*

*[...] Então, fui para a escola regular inclusiva com 12 anos. O professor falava, oralizava, e eu não entendia. [...] O professor chegava e perguntava: “Você entendeu?”. E eu: “Não, não entendi”. Eu usava aparelho auditivo, aí as pessoas riam na sala, e aquilo me constrangia. Eu não queria olhar para trás, eu não queria ver o que estava acontecendo, eu ficava com vergonha. Aí depois o professor chegava para mim e perguntava: “Você entendeu?”. E eu: “Sim, sim. Claro, entendi”, mas era tudo mentira. E depois tinha um momento de leitura de livros. Eu tinha que ler dez vezes para decorar. Era tudo decorado, não tinha o entendimento, e eu tinha que estudar sozinha. A minha mãe me dava bronca e pegava no meu pé. Se eu tirasse notas baixas, eu ia apanhar quando chegasse em casa... E a relação com os professores era péssima, a gente não tinha comunicação. O que tinha para mim era paciência. Eu aguentava tudo aquilo calada sem poder questionar, e alguns colegas faziam sim bullying: “Ah, você é pintadinha, é feia”, que eu tenho sardinhas, “Você é*

*magrela, você é feia”. “Ah, você é mudinha, você é macaca.” Então, assim, amizade não. A minha irmã ficava brava, brigava com o pessoal e ela é mais nova que eu, é minha irmã do meio. Eu com 12, ela tinha uns 10 anos mais ou menos. E ela ouvinte. E ela identificava: “Estão falando mal da minha irmã”. E ela saía brigando com todo mundo. “Ah, não briguem com a minha irmã.” Era um apoio que tinha para mim.*

*[...] Somos três [irmãs]. E a mais nova era muito pequenininha. A do meio é bastante brava. Somos todas mulheres. E a do meio brigava, ela me apoiava. Mas porque a nossa referência era nossa mãe. Minha mãe sempre brigava com todo mundo para me defender, e ela, também. E eu não sabia o que estava acontecendo. Eu identificava sons, barulhos, mas eu não sabia o que estava acontecendo.*

*Em relação ao namoro, a minha mãe sempre falou para namorar com uma pessoa ouvinte. Mas eu nunca tive essa experiência, eu não queria. Eu tinha vergonha, eu não me sentia à vontade. E eu queria namorar uma pessoa surda, pela questão da comunicação. E aí me casei com um surdo. Tenho um filho, que também teve uma infecção nos rins, que deu febre alta, eram muitos medicamentos, e que acabou também perdendo a audição com 1 ano e 4 meses. E a comunicação fluiu de forma natural, pois eu nunca exigi do meu filho que ele fizesse leitura labial. Ele ia ao fonoaudiólogo [...]. Ele foi para o fonoaudiólogo porque a minha sogra... Meu marido não é oralizado, e ela falava que não queria que o neto passasse por isso também. Então a minha sogra levava ele para o fonoaudiólogo.*

*[...] [O meu filho] tem 23 anos. [...] Ele é mais oralizado do que eu. Ele é formado em Design Gráfico. Na realidade, o [meu filho] foi oralizado sim, porque a Língua de Sinais a gente sabe que é a língua de comunicação, e a segunda língua dele é a língua portuguesa, então ele teve essa oportunidade de caminhar com as duas oportunidades. [...] [Ele] foi crescendo nesse meio... Sempre com as duas línguas com o significado, com sinal. Na minha casa eu identifiquei uma parede com diversas palavras. No sofá, por exemplo, eu colocava “S-O-F-Á” [Ela faz a datilologia da palavra], [...] eu fui adesivando a casa com essas palavras em língua portuguesa, então ele ia fazendo a datilologia, e hoje tem plena fluência.*

*[...] [Eu sou graduada em] em Letras Libras. [...] Eu trabalho no CAS e no Instituto Goiano de Libras, que é este o sinal.*

*[...] Eu moro de aluguel, não é barato por conta do espaço, pois a gente fez um estúdio de gravação. [...] Nos mudamos para cá, eu e meu filho, com bastante trabalho na área de Libras, de cursos. [Meu filho] também é instrutor. E eu trabalhando no CAS também tinha que fazer as gravações aqui em casa. E aí meu filho se mudou para São Paulo. Ele trabalha hoje em São Paulo, e eu sozinha aqui nesse apartamento grande. Meu namorado*

*mora aqui comigo, ele paga água, luz e internet. Eu pago o aluguel e alimentos. [...] Em março, eu pretendo me mudar para um espaço menor, porque somos só eu e meu companheiro, a gente não tem essa necessidade de ter um espaço grande. Então um espaço menor, para a gente economizar... Fica difícil a vida, mas tem a questão do contrato... Vou esperar o término do contrato... E é isso.*

*[...] Me interessei [pelo curso]... Mas confesso que tenho muita dificuldade nesses cálculos e em buscar, em fazer cálculos de porcentagem. Algumas coisas eu entendia... Em Libras, a gente entende mais... A gente consegue entender o porquê da porcentagem, questão de investimento, também. Então eu gostei bastante do curso, das informações. Mas é difícil matemática, para mim é difícil.*

### **Kally, 59 anos**

*[...] Eu nasci em São Paulo. O bairro é próximo ao Shopping Morumbi, onde eu moro, aqui em São Paulo. [Morei aqui] a minha vida toda. Tenho vontade de me mudar para Florianópolis, próximo ao mar, ia ser bom.*

*[...] Deus já os levou, não tenho mais meus pais comigo. [...] A minha mãe foi professora de Química, a primeira professora de Química do Brasil. Minha mãe tinha doutorado. [...] O meu pai era dono de uma loja de tecidos na 25 de Março.*

*Eu nasci ouvinte, e por volta dos 10 meses de idade eu fiquei surda, mais ou menos nesse período. Mas a minha mãe não percebeu que eu era surda, porque ela estava cuidando dos meus avós, cuidando do meu pai. O meu avô tinha leucemia, meu pai estava com uma gripe muito forte, minha mãe estava cuidando e não percebeu. Aí uma tia ou tio percebeu a diferença, e meus pais me levaram ao médico. E ficou comprovado que eu fiquei surda em consequência da rubéola, catapora e sarampo. Todas essas infecções juntas acabaram rompendo com o tímpano. O médico sugeriu fazer uma cirurgia na face, mas a minha mãe não concordou. [...] Eu fui oralizada desde pequenininha.*

*Eu era a única pessoa surda da família; agora minha irmã mais velha também ficou surda. Agora. Eu me tornei surda primeiro, e na época não tinha acesso à Língua de Sinais. Eu comecei a estudar Libras como segunda língua, aos 40 anos de idade. Anteriormente a esse período, não. Somente com a língua oral. [...] A minha irmã não sabe nada de Língua de Sinais.*

*[...] Eu prefiro a língua oral do que a Língua de Sinais. Para dizer a verdade, se eu vou, por exemplo, à rua, como que eu vou me comunicar com as pessoas? Língua de Sinais? As pessoas não sabem, eu vou obrigá-las? Não adianta. Então, por meio da língua oral eu me*

*comunico, é preciso respeitar. [...] Por outro lado, a Língua de Sinais é importante sim, eu concordo que ela é importante, mas infelizmente o Brasil é atrasado em relação à questão da educação de surdos. Eu acredito que vai demorar muito para um desenvolvimento melhor, Deus sabe quando. Graças a Deus, eu tenho a língua oral desde pequena. Agradeço aos meus pais que me ensinaram a falar, graças a Deus. No momento, agora, eu estou utilizando a Língua de Sinais e não ouço nada. Preciso me comunicar por meio da língua oral e da Língua de Sinais, mas quando me encontro com surdos eu me comunico por meio da Língua de Sinais. [...] Tem pouco tempo [que comecei a aprender Libras], quatro anos.*

*[...] Tenho dois [filhos]. Dois homens. O mais velho mora em Florianópolis, ele é coordenador em uma empresa. Ele trabalha... Não sei bem como é o trabalho dele. E meu filho caçula, o mais novo, ele agora mudou de empresa e está trabalhando em home office. E o trabalho dele é voltado para jogos de videogame, trabalhando agora remotamente. Trabalhando nessa área de jogos, ele está muito feliz.*

*Ah, mas eu quero um companheiro, não quero ficar sozinha. Sou divorciada. [...] Quando eu me casei, eu não trabalhava. Eu comecei a trabalhar depois. Aí engravidei do meu primeiro filho. Eu precisei pedir demissão do emprego. Eu acho que eu fui burra, não sei por que, mas eu saí do emprego para cuidar do meu filho, não tinha uma pessoa que pudesse cuidar dele para mim. E depois foi difícil para encontrar outro emprego. Aí eu engravidei do meu segundo filho, e sempre cuidando dos meus filhos. Mas os meus pais sempre me ajudaram muito. Não tive ajuda do meu ex-marido, nenhuma. Aí eu pedi o divórcio. Não quis voltar para ele, que ele seguisse a vida dele. [...] Me separei em 1999.*

*[...] [Eu estudei] numa escola particular. Não tinha Libras, era muito difícil para nós, surdos, a comunicação. Foi muito sofrido, bastante. Os professores proibiam a Língua de Sinais. Não deixavam, batiam em nossas mãos. [...] Mas a relação com os professores sempre foi muito difícil; na minha época, não era como hoje. Discriminavam surdos na sala de aula. Era uma sala com nove alunos, eles sentavam de frente para o quadro. E a professora falando, falando o tempo todo, entendeu? Só por meio da língua oral. Então era muito sofrido. [...] Aí quando eu fui para outra escola, uma escola alemã, foi muito difícil. [...] Nessa escola, éramos cinco surdos, eu e mais quatro. No momento dos estudos, era muito difícil para a gente compreender o conteúdo. Nós ficamos desesperados, porque o professor falava de costas, de frente para o quadro. Nós pedimos para o professor virar, não tinha intérprete... Muito sofrido. Foi uma luta. A gente pedia intérprete, eles não deixavam. Para fazer um trabalho escolar, a maioria dos colegas ouvintes não queria fazer com a gente, com*

*os cinco surdos da sala. A professora... Eu li nos lábios dela quando ela disse que nós não tínhamos capacidade.*

*[...] Estou sem emprego, estou à procura. [...] Eu tenho ajuda da minha família, dou aula particular de Libras [...]. Mas eu tenho ajuda da família até eu encontrar um emprego. Realmente tá muito difícil.*

*[Eu me interessei pelo curso] porque não compreendo bem a matemática, a questão da Matemática Financeira, a Educação Financeira, o controle sobre gastos. E eu aprendi no curso a controlar as minhas finanças. Eu não tinha conhecimento de nada sobre isso. Agora estou feliz, porque quando eu encontrar um emprego já vai constar no meu currículo esse curso. Pode ser que eu consiga uma vaga; a gente não sabe, né? É importante não só essa questão dos cursos, mas também que o curso seja divulgado para outras pessoas surdas, para que elas possam participar e, quem sabe, também buscar a graduação nesses cursos voltados para matemática, para administração. Não deixa de ser cultura de conhecimento. Ampliar o conhecimento. Nós não precisamos pensar somente na questão de lazer, temos que lutar, buscar.*

*[Antes do curso,] não conhecia nada [sobre gestão financeira]. A primeira vez que eu tive acesso foi no curso, foi muito importante para mim, muito bom.*

### **Lili, 33 anos**

*Olá! Eu me chamo Lili e este é o meu sinal. Eu moro em Osasco, no estado de São Paulo. [...] Aos 27 anos, eu me casei e mudei de casa, mas é na mesma cidade. Eu sempre vivi em Osasco, sou casada há quatro anos, e meu marido é surdo. [...] Não [tenho filhos], talvez no futuro.*

*Então, eu tenho mãe, mas não tenho pai. Eu estudei em uma escola especial para surdos, que foi onde eu aprendi a Língua de Sinais. A minha mãe é ouvinte e estudou até a quarta série. A minha mãe era a responsável financeira pela família, [...] [mas] hoje ela já é aposentada, e tem 65 anos. Ela trabalhava com limpeza de casa.*

*Eu, Lili, concluí o Ensino Médio e fiz a graduação de RH. [Atualmente,] trabalho em um escritório na Fundação Bradesco. [Meu marido] fez Gestão Financeira, e agora ele está fazendo uma pós-graduação na mesma área, de Gestão Financeira.*

*Eu estudava no Colégio Rio Branco, que tinha uma instituição mantenedora. Então era gratuita. Era uma escola particular, mas que tinha uma instituição mantenedora para nós, surdos. [É uma] escola bilíngue. [Estudei lá] a partir dos 3 anos, até concluir os estudos. Até o quarto ano, porque lá não tinha o Ensino Fundamental 2. Aí fui para uma*

*escola regular inclusiva, e tinha intérprete, que era vinculado ainda ao Instituto Rio Branco. E foi assim até concluir o Ensino Médio, mas era em outro espaço.*

*[Na escola inclusiva foi] difícil, porque eu estava acostumada a interagir totalmente em Língua de Sinais. E tinha a presença do intérprete, que não era muito fluente...*

*[Sobre as contas de casa,] somos nós dois que pagamos as contas. Eu sou mais gastadeira, e meu esposo controla mais; mas é isso: os dois controlam as contas. Então, eu fiquei curiosa em conhecer [o curso de Educação Financeira], em saber como eu poderia investir e guardar dinheiro. Não sei, talvez comprar uma fazenda... Para entender, para conhecer.*

### **Lolinha, 32 anos<sup>37</sup>**

*Olá! Eu sou a [Lolinha] e este é o meu sinal. Eu sou de Minas Gerais, moro em Sete Lagoas, uma cidade vizinha a Belo Horizonte. É um prazer conhecer vocês! Este é o sinal de Sete Lagoas. Então, é um prazer conhecer cada um de vocês... Eu fico um pouco envergonhada de falar na frente de todos, mas com o tempo a gente vai se acostumando. Cada um tem um costume diferente, uma cultura, então eu fico um pouco envergonhada. Bom, eu entrei no curso de Educação Financeira, primeiramente, porque eu só tenho o Ensino Médio, mas ano que vem tenho interesse em fazer faculdade e quero fazer o curso de Letras Libras. E também tenho interesse em fazer Administração. Estou muito curiosa para saber como será este curso! É só isso. Obrigada!*

### **Lucinha, 31 anos**

*Eu nasci em Bambuí, uma cidade no interior. Com 6 meses de vida, minha família mudou para Montes Claros, e depois, com 3 anos, mudamos novamente para a cidade de Pouso Alegre, no Sul de Minas. Depois, quando eu estava com 15 anos, mudamos para Belo Horizonte, cidade em que vivo até hoje.*

*Não [nasci surda], minha mãe não sabe em qual momento veio a surdez, porque foi uma série de fatores: a questão de ela não ter tomado a vacina [de rubéola]... Porque a minha mãe acha que ela não tomou a vacina de rubéola, então fica essa dúvida. [...] Eu usei aparelho por muito tempo. Durante a minha infância, eu fui oralizada e fui aprender Libras aos 16 anos, tardiamente. E hoje tenho 31 anos.*

---

<sup>37</sup> Esta participante não concluiu o curso e não disponibilizou uma data para ser entrevistada, por isso a sua descrição foi retirada da primeira aula do curso.

*Não [moro com meus pais,] meus pais estão no sítio e eu estou em um apartamento em Belo Horizonte, por conta de trabalhos e estudos. Agora, na pandemia, eu voltei a ficar no sítio, e tenho dividido o tempo entre os dois espaços. [...] Eu tenho um irmão mais novo, eu sou a mais velha. [...] A minha mãe é dona de casa, mas é graduada em Nutrição, mas acabou não conseguindo ocupação no mercado de trabalho. E meu pai é... Você conhece o IMBA? Meu pai é fiscal nesse Instituto.*

*A minha primeira graduação é em Enfermagem, depois fiz uma pós em Emergências de Traumas. Agora eu sou estudante de Letras Libras na UFMG. [...] Atualmente, estou desempregada. Infelizmente. [...] Não [tenho filhos]. [...] Sou divorciada.*

*[Na educação básica,] eu estudava em uma escola especial com outras crianças surdas, quando eu morava em Pouso Alegre. E lá tem uma escola especial para surdos, mas não era usada Língua de Sinais. A professora usava a comunicação oral com alguns gestos. E isso era no período da manhã. No período da tarde, eu ia para a escola regular, em que eu era a única [surda] em meio aos outros alunos ouvintes, e não tinha intérprete. Então eu tinha esses dois turnos de aula, mas eu acho que na escola especializada era mais fraco o ensino. Não tinha muito texto, não tinha muita leitura, era muito básico. E aí o meu pai decidiu que eu continuaria na escola inclusiva, porque estava muito cansativo eu continuar nas duas escolas. [...] Fiquei na escola especializada no primeiro, segundo e terceiro. No segundo ano, fiquei na escola inclusiva... Mas enfim, estava muito cansativo ficar nas duas escolas. Eu tinha que chegar em casa, almoçar, correr para a outra escola... E meu pai, vendo aquele desgaste todo, optou para que eu ficasse em uma escola só, que foi essa no turno da tarde. Foi passando o tempo, fui vendo que não estava legal: todos ouvintes ali, eu não estava rendendo... Eu estava concluindo o terceiro ano na escola regular. No ano seguinte, eu retornei para o terceiro ano em outra escola, onde eu fiquei até o oitavo ano. Era difícil! Às vezes, eu pegava uma recuperação, tinha essa questão da comunicação, a gesticulação da fala do professor, ele escrevia no quadro de costas para a sala, então eu tinha que pedir ajuda para os colegas. Enfim, aí eu vim para Belo Horizonte, já estava na época de cursar o Ensino Médio, e para mim foi a melhor experiência, porque tinha intérprete na sala. Aí eu fiz o meu Ensino Médio todo com intérprete. [...] A escola especializada era Estadual. O Ensino Médio também foi na escola Estadual, que foi no Maurício Murgel, que deu para acompanhar e foi ótimo, graças a Deus.*

*[A graduação] foi na PUC e foi ótimo. Uma vez ou outra que tinha uma ausência de intérprete que gerava substituição. Era ruim, porque são termos muito específicos, então eu*

*tinha que passar os novos sinais. E quando substituía, eu tinha que falar tudo de novo... Essa parte era trabalhosa.*

*[Sobre as minhas despesas,] o meu pai me ajuda a pagar as contas de casa, mas, quando eu me empregar, eu que vou pagar as contas.*

*A [Bianca] que indicou [o curso]. E aí eu disse: “Mas pra quê?”. E ela disse: “Para você aprender como funciona a questão de investimentos”. Eu entrei e gostei muito do curso, da parte que fala sobre relação bancária, investimento, coisas que eu não sabia. Então, isso me deu mais segurança.*

### **Lúcio, 39 anos**

*Eu nasci em Patos de Minas e me mudei para Belo Horizonte, onde vivo ainda hoje. [...] Eu era pequenininho, tinha 2 anos de idade [quando me mudei para Belo Horizonte]. [...] Eu tive meningite, e fui perdendo a audição por volta dos 6 a 7 anos. [Porém,] eu sempre convivi com ouvintes. Depois de um tempo que fui aprender a Língua de Sinais, mas eu já tinha uns 13 ou 14 anos quando fui aprender Libras.*

*[Atualmente,] sou instrutor de Libras e ajudo o meu pai na comercialização de gado. [...] Sou graduado em Turismo, e em junho de 2021 me formarei em Letras Libras. Também estou fazendo uma pós em Libras, que concluirei no mês de agosto.*

*[Na escola,] eu tive contato normal [com os colegas], “Oi, boa tarde”, e só. Cumprimentava... Dúvidas de trabalho, das disciplinas não tinha interação nenhuma, era eu sozinho. Eu estudei no Instituto Santa Inês, onde tinha colegas surdos. A gente se comunicava em Língua de Sinais, e era ótimo. Hoje, nas escolas, é mais comum ver pessoas ouvintes saberem Libras, mas no curso de Turismo eu era o único surdo, e era comum a gente ver episódios de preconceito. Era necessário ter persistência, estudar noite afora. Até que veio a formatura, e todos ficaram encantados com o meu desempenho durante o curso [...].*

*No primeiro e segundo anos, eu estudei em escola regular para ouvintes. E aí minha mãe viu que eu estava com muita dificuldade, então fui para a Escola Estadual Francisco Sales... Eu era o único que tinha algum desenvolvimento, eu achava a turma muito fraca... E aí fiquei lá no segundo, terceiro e quarto anos. Do quinto ao nono anos, estudei no Instituto Santa Inês.*

*No Ensino Médio, o primeiro ano eu estudei no Monte Calvário, escola particular ao lado do Instituto Santa Inês, anexo ao Instituto Santa Inês, e ali eu era o único surdo em meio aos colegas ouvintes. E eu falava com a minha mãe que eu não estava me sentindo confortável naquele espaço. Então fui para a Escola Estadual Maurício Murgel, pois tinha*

*turmas com colegas surdos. Fui muito feliz lá e concluí o Ensino Médio. Com a presença de intérpretes e com colegas surdos e ouvintes na mesma classe, misturado, né?!*

*Eu gosto muito de matemática, tenho facilidade nos cálculos... E faz sentido, né?! É a medida, a distância que a gente percorre, os valores, questão de dinheiro, banco, quanto você tem na sua conta. Então, matemática é para vida, a gente usa em muitos espaços da nossa vida.*

*[Em relação ao curso de Educação Financeira,] eu achei que fosse ser diferente... Muitas coisas eu não sabia e achei muito interessante. CDB, regra de três, que eu não sabia fazer. Então, eu gostei muito! Eu busquei o curso para aprender mais, para melhorar a condição de vida.*

### **Marcos, 34 anos**

*Eu nasci em Belo Horizonte e sempre morei aqui. Hoje eu tenho 34 anos, e desde quando eu nasci eu moro aqui. Eu nunca morei em outro lugar, nunca morei em São Paulo, no Rio ou no Mato Grosso do Sul, não. Só em Minas Gerais, só aqui em Belo Horizonte.*

*Bem, a minha mãe e o meu pai vivem juntos, eles não são separados. Desde quando eu nasci, eles estão juntos. Eu ajudo eles, eles me ajudam e moramos juntos aqui em Belo Horizonte, Minas Gerais... [...] Eu tenho um irmão que é casado. Tenho um irmão, um só. E aqui mora só eu, meu pai e minha mãe.*

*Então, o meu pai terminou o Ensino Médio, mas não fez faculdade. Naquele tempo, antigamente... Você sabe como é que era... Não tinha muita faculdade. E aí ele começou a trabalhar, ele fez um concurso para bombeiro, para policial civil bombeiro, ele sempre trabalhou com isso, ele é concursado. [...] Desde 2008 que ele se aposentou como bombeiro. E a minha mãe, ela não trabalha fora, ela é dona de casa. E ela estudou até a oitava série. É que era difícil para a mulher, também... Era difícil estudar. Então ela não chegou a concluir o Ensino Médio.*

*Não, não [tenho filhos]. Só tenho namorada, só estou namorando. E ela é lá do Mato Grosso do Sul.*

*[...] Quando eu era bebê, a minha mãe falava comigo em língua portuguesa, em voz, e percebeu que sou surdo. Me levaram em um fonoaudiólogo e viram que eu sou surdo profundo. Isso foi quando eu tinha mais ou menos 1 ano, um ano e 8 meses, pois a família emitia sons e eu não respondia. E aí depois eu fui para a escola... Não sei se você conhece Venda Nova. [...] Eu fui para uma escola que fica na região. [...] Quando eu tinha mais ou menos 5 a 6 anos, eles falaram que seria bom eu ir para outra escola. Então eu fui para a*

*Escola Estadual Francisco Sales, que é uma escola para surdos. Meus pais procuraram lá, viram que era uma escola só para surdos, aí eu fui para lá.*

*Eu tinha uns 7... Seis ou 7 anos, mais ou menos. E aí eu fui para o Francisco Sales. E foram vendo que eu tinha potencialidade. Nas reuniões, eles sempre falavam para os meus pais que eu estava aprendendo com os colegas nessa troca. Diferente da outra escola, que era em Venda Nova, em que eles não usavam Libras. E no Francisco Sales sim, é Libras que eles usam para a comunicação. [...] E o tempo passou, eu fui aprendendo muita coisa: Matemática, Português... Desculpa, desculpa. Matemática, Português, Ciências... Tinha Ciências. Isso foi mais para a quinta série, que eu fui estudando isso. [...] Na quarta série, eram menos coisas que a gente via, mas era basicamente Português e Matemática.*

*Na quinta, sexta... Eu fui para a cidade de Lafaiete, que é perto de Ouro Preto. Aí eu fui para lá e não tinha intérprete, era sala inclusiva, era só eu de surdo. Eu não gostei daquilo e falei com os meus pais. Então a gente voltou para Belo Horizonte e eu fui para a Escola Estadual José Bonifácio, você já ouviu falar? Então, eu fui para o José Bonifácio, fiz a sexta, sétima, oitava. E no Ensino Médio, primeiro, segundo e terceiro ano, eu fui para a Escola Municipal Paulo Mendes Campos. [...] Aí eu concluí e parei. É, foi muito trabalhoso, né?! E aí eu estou fazendo Letras Libras, fazendo a graduação de Letras Libras, e a previsão é formar em julho de 2021. Ufa! Eu concluo em julho o curso de Letras Libras.*

*[...] Eu ajudo a pagar a conta de água, de luz e o celular. Tem o cartão de crédito, o Mastercard. Tem o dia certo para pagar, não pode deixar atrasar. Então eu tenho que receber o salário e pagar direitinho para ficar com o nome limpo. O dia que vai usar o cartão de crédito também tem que saber para usar certo. A conta de água e luz tem que ser paga no dia certo. Aí tem que ficar de olho, porque no mês das férias a gente recebe um pouco menos, então eu já passei por essa dificuldade, mas aí eu me organizei para parar de passear, para pagar tudo. Tem que ter atenção com o dia certo do mês, tudo certinho para pagar as contas.*

*[Sobre o curso,] teve a parte inicial, que foi de soma e adição, e foi muito interessante. A parte de porcentagem é muito importante e eu não sabia. [...] Na oitava série, eu vi um pouco, mas era muito simples [...]. Geralmente era soma, adição, subtração e multiplicação. Porcentagem não, porcentagem eu não vi. Tinham aquelas contas em que eram usados os parênteses, aquelas expressões que eram grandes e iam ficando pequenas... Nossa, dava muito trabalho a matemática. Mas é importante, porque ajuda a gente a conhecer o banco, a conhecer a poupança, e é importante. [...] Então eu entendi a questão da porcentagem, do investimento... Enfim, é muito importante mesmo, é interessante.*

*[...] Sobre investimento, eu não sabia... No curso eu fui aprendendo a questão dos juros. Por exemplo, tem 1% de juros, o Banco do Brasil tem mais taxa, mais juros. Eu não sei agora quanto que é. O Itaú também tem. Aí a gente viu que a Caixa e o Banco do Brasil que têm juros maiores, e o Itaú, mais ou menos. Então eu aprendi, eu gostei muito e opto por ter [conta] na Caixa e no Banco Itaú. Mas por que eu perguntei? Porque na Caixa a gente pode ter a casa própria, pode ter casa, o fundo de garantia que é da própria Caixa. O Banco do Brasil tem mais dinheiro para a fazenda, o crédito rural. E no Itaú é livre, você pode fazer qualquer tipo de empréstimo. Mas é legal, porque eu aprendi essas diferenças também.*

**Paloma, 35 anos<sup>38</sup>**

*Olá! Sou [Paloma] e este é o meu sinal. Há dois anos, eu estava com um objetivo de poupar dinheiro ou fazer algum investimento, mas verifiquei vários e não obtive muitas informações. Agora surgiu a oportunidade de fazer este curso, então resolvi aproveitar para não perder dinheiro, como aconteceu anteriormente... Quero aprender a obter retorno financeiro e a recuperar o dinheiro perdido.*

**Samuel Stocker, 32 anos<sup>39</sup>**

*Bem, hoje eu moro em Coronel Fabriciano, que fica a dez minutos de Ipatinga, bem próximo, mas sou nascido em Ipatinga. Muita gente não conhece Coronel Fabriciano, aí a gente fala Ipatinga e todo mundo já sabe onde é.*

*[...] Então, o meu pai é falecido, está no céu. Eu moro com a minha mãe, ela é viva. Eu tenho um irmão que é casado, ele mora em São Paulo. Então hoje eu estou sozinho aqui. Eu também tenho um sobrinho, meu irmão tem um filho. [Minha mãe] é dona de casa. [Meu pai] trabalhava na Usiminas. Ele se aposentou na Usiminas, e hoje a gente vive com a aposentadoria que era do meu pai.*

*Então, o meu pai fez até o terceiro ano, mas ele tinha uma habilidade muito grande para o trabalho. Ele tinha facilidade com finanças, fazia investimentos... Ele trabalhava na parte elétrica, com madeira também, de forma maravilhosa. A minha mãe... Não sei se ela foi até a oitava série... Mas ela parou os estudos por conta dos filhos, e depois de crescidos ela voltou a estudar e concluiu o Ensino Médio. Então é isso, ela concluiu o Ensino Médio. Ela*

---

<sup>38</sup> Essa participante não concluiu o curso e não disponibilizou uma data para ser entrevistada, por isso a sua descrição foi baseada em sua apresentação na primeira aula do curso.

<sup>39</sup> Esse aluno escolheu o nome Samuel Stocker, pois se identifica com o gênero masculino, ainda que em seu registro de nascimento conste o gênero feminino. Durante o curso, porém, esse aluno apresentou-se com seu nome de registro e todas as referências que lhe eram feitas eram no feminino.

*fala que tinha saudades da escola, que era bom o ambiente. Hoje em dia é muito mais fácil! Minha mãe conta que, antigamente, tinha poucas escolas; elas eram longe das casas, e tinha que pegar um barco para ir. Tinha o retorno também, tinha que andar muito, fazer a travessia de balsa, e era isso todos os dias... Era muito cansativo. Hoje ela fala que é muito mais fácil, tem escola para todos os lados, tem muitas escolas, então hoje em dia é muito mais fácil estudar do que antigamente. É isso.*

*Então, eu nasci prematuro, com 7 meses. E aparentemente estava tudo bem, mas com quinze dias de nascido eu tive meningite. Dizem que quase morri. Mas aí me salvaram e depois, quando eu estava maior, com 8 meses, descobriram que a sequela foi a perda da audição. Eu não respondia aos estímulos sonoros, e aí, indo aos médicos, eles viram que... Minha mãe ficou desesperada, porque não sabia como lidar com a surdez. Mas vieram as informações, tinha fonoaudiólogo, psicólogo, tudo para entender o funcionamento cognitivo... E foi isso.*

*Eu sou instrutor no CAS, [mas] eu trabalho na Secretaria de Educação ensinando pessoas ouvintes a aprender Libras. [...] Sou quase formado, estou fazendo o TCC. Isso, eu faço Letras Libras.*

*Próximo à quarta, quinta série, eu gostava muito de Matemática. A gente tinha só Português e Matemática, não tinha outras matérias. Aí depois que eu fui entender o que era Geografia, Ciências... Mas eu sempre gostei de Matemática, de Geografia. Eu queria entender onde eu moro, onde estou no mundo... Isso é coisa de criança, né!? No Ensino Médio, eu tinha mais interesse nas áreas de Química, Matemática e Línguas, que era o Inglês. Com as outras disciplinas eu não tinha muita afinidade. [...] Foi só nos primeiros anos que fui para uma escolinha particular. O Fundamental 1 e 2 e o Ensino Médio todo estudei em escola pública.*

*[...] Eu estudei na APAE dos 4 aos 7 anos. Aí eu mudei de escola, fui para uma escola especial. Tinha uma sala específica de surdos. Na escola toda eram três classes de surdos, eram professores ouvintes que sabiam alguns sinais. Eu já era fluente, desde pequeno conhecia Língua de Sinais, principalmente porque nós, surdos daqui, já tínhamos contatos. E aí foi uma classe especial dentro de uma escola regular, até a oitava série, e concluí o Fundamental. Já no Ensino Médio que a gente teve intérprete na sala. Isso foi no Ensino Médio todo, e na graduação.*

*[...] Eu tenho minha moto e as despesas com os gatos. Mas em relação à casa é a minha mãe [que paga as contas], e uma vez ou outra eu ajudo com alguma coisa.*

*Então, sempre que precisei ir ao banco, as pessoas me ofereciam esses serviços, investimentos... Eu levava pra casa, perguntava para o meu pai e ele falava que era ruim, mas eu não entendia o que não era bom. Aí eu via isso de ter rendimentos por investimentos. Tinha gente que falava que não era bom, porque nos roubavam; tinha gente que falava que era bom, que valia a pena... E aí eu não busquei saber o que significava. Eu vi que alguns colegas estavam fazendo esses investimentos, e assim eu descobri a quantidade de coisas que pode ser um investimento. Eu comecei a ter interesse, a buscar... E ver qual é o meu perfil. Isso é muito importante. [...] O curso que a gente fez foi um curso rápido, curto. Eu queria conhecer com mais detalhes, então, se tiver uma oportunidade, eu gostaria muito de participar.*

### **Sapoti, 26 anos**

*Olá, eu me chamo Sapoti. Eu sou da cidade de Coluna, no Norte de Minas, próximo à Diamantina, Montes Claros e Itamarandiba. Fica próximo também a Valadares, Ipatinga e Itabira... Eu me mudei para Belo Horizonte em 2012, aos 17 anos, e agora estou com 26 anos. E venho correndo atrás, estudando, fiz supletivo, fiz curso técnico. Técnico em Contabilidade e em Segurança do Trabalho. E hoje faço curso de Engenharia Civil, Letras Libras, que já estou quase concluindo, e Psicologia.*

*Eu nasci ouvinte, mas tive meningite aos 3 anos e, como sequela, tive a perda da audição. [...] Tenho três irmãs que são formadas, e eu sou o quarto a fazer curso superior. E os outros três não fizeram curso superior. [Ao todo, somos] sete irmãos.*

*No entanto, eu moro com amigos, e a minha família ainda mora em Coluna, que é muito interior, na área rural. O meu pai já faleceu, há muitos anos. A minha mãe é concursada em um hospital. [...] A minha mãe fez até a quarta série. E o meu pai também, fez só até a quarta série.*

*Sou sócio da Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG) e trabalhava como professor de Libras na Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte (SSBH). Também sou vinculado à Feneis<sup>40</sup> e à associação de Contagem. Sou bastante assíduo nessas quatro instituições.*

*[Em relação à minha Educação Básica,] do primeiro ao terceiro ano eu tinha uma relação normal: as atividades, os desenhos, o período de alfabetização... Que é onde a gente aprende as letras. Mas foi demorado, não foi fácil, e o nível de dificuldade que eu tinha era*

---

<sup>40</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

*praticamente o mesmo de crianças ouvintes. Do quinto ao nono, foi onde eu senti muita dificuldade, que eram muitas disciplinas. E a gente tinha professores exigentes, que exigiam que eu fizesse redação, que é algo que eu não me identificava, e eu não escutava. [...] Eu sempre estudei em escola pública. E em escola particular foi onde eu fiz o pré-vestibular, no preparo para o Enem.*

*Até o Ensino Médio era só eu de estudante surdo. Mas aí eu não concluí os estudos, eu tive que ir para o supletivo, porque a minha primeira língua é a língua portuguesa, e depois que eu aprendi a Língua de Sinais. Mas eu me identifico com a minha segunda língua, que é a Língua de Sinais, e o português só para comunicação escrita.*

*Eu tenho dois empregos. Um deles é de analista fiscal e tributário, que é mais ligado à área de Contabilidade. Eu tenho que verificar os impostos e questões de juros. [...] E o outro é na área de Educação, no ensino de Libras [...] voltado para pessoas ouvintes.*

*[Sobre a minha vida financeira,] eu me mantenho. Eu pago as minhas contas sozinho.*

*Veza ou outra, a minha mãe fala, oferece algum recurso, mas eu não aceito porque eu falo com ela que eu tenho condição de correr atrás, que eu tenho capacidade, eu sei das minhas responsabilidades, das minhas finanças. Sei do meu emprego, que o meu foco é estudar, e é isso.*

### **Thyago, 43 anos**

O participante Thyago foi apresentado na abertura desta tese, por isso não faremos outra descrição sua.

### **2.3 A identificação dos eventos de numeramento no material empírico**

As interações discursivas realizadas, em Libras, pelas/os alunas/os surdas/os que expressam ou supõem ideias, procedimentos, conhecimentos e critérios que de algum modo se associam à matemática hegemônica são consideradas neste estudo como *eventos de numeramento*. Assim, “considerando a condição de prática social que atribuímos aos discursos em geral e aos discursos que mobilizam e produzem matemáticas, em particular, consideramos que, nesses eventos, as [e os] participantes apropriam-se de práticas discursivas de numeramento” (GROSSI, 2021, p. 97).

Para Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 32), os *eventos* devem ser analisados de forma aprofundada quando se busca “explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos (quer dizer, a maneira como esse evento se realiza, as demandas sociais e

acadêmicas para participação, os papéis e os relacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação)”.

Neste estudo, tomamos os eventos de numeramento como unidades de análise, o que nos levou, metodologicamente, à seleção de cenas do material empírico nas quais identificamos processos em que as/os estudantes surdas/os se apropriam de – tornam suas, tornam próprias – ideias, procedimentos, conhecimentos e critérios matemáticos que são forjados por e num contexto cultural, e sobre os quais os sujeitos operam a partir das referências desse contexto e de outras culturas de que participam. Isso faz com que tais processos se relacionem “a um contexto social mais amplo, envolvendo interdiscursos, intenções pragmáticas, referências culturais e relações de poder” (GROSSI, 2021, p. 98), de modo a se configurarem como práticas sociais – no caso desta investigação, práticas sociais a que chamamos *práticas de numeramento*, com destaque para aquelas que se relacionam aos temas da Educação Financeira.

Para identificar os eventos de numeramento no material empírico, retomamos todas as interações discursivas protagonizadas pelas/os participantes do curso: aquelas oportunizadas pelas aulas síncronas do curso; aquelas que ocorreram na troca de mensagens do grupo de WhatsApp; e aquelas forjadas na situação de entrevista. As interações em que os sujeitos discorriam sobre práticas sociais relacionadas às questões de economia, de finanças ou a conceitos e procedimentos da matemática escolar foram selecionadas e caracterizadas como *eventos de numeramento*. De modo especial, como nossa hipótese de trabalho considera que os sujeitos, quando participam dessas interações, posicionam-se discursivamente, de maneira responsiva e convertendo a palavra alheia em própria (BAKHTIN, 1997), esses eventos se constituem de processos de apropriação de práticas de numeramento. Assim, nosso *corpus* de análise é, pois, o conjunto desses eventos de apropriação de práticas de numeramento selecionados de nosso material empírico.

Também selecionamos interações em que eram pautadas questões culturais e linguísticas de pessoas surdas, por julgarmos que nos auxiliariam a compreender a cultura daquele grupo que se constituiu como a turma do curso de Educação Financeira para Surdos que acompanhamos (até porque, muitas vezes, o jogo interlocutivo em que as questões culturais e linguísticas eram pontuadas inseria-se nos eventos de apropriação de práticas de numeramento já selecionados, reiterando nossa compreensão de que tais eventos envolvem práticas socioculturais no bojo das quais se mobilizam ideias, procedimentos, conhecimentos e critérios associados à matemática hegemônica).

Para que pudéssemos identificar esses eventos nas aulas, procedemos de duas formas: realizando a tradução das aulas do curso e demarcando os eventos no texto traduzido, o que demandou voltar aos vídeos diversas vezes; e assistindo diretamente os vídeos e demarcando os eventos numa planilha em que registrávamos os tempos inicial e final de cada evento.

Nas aulas em que ocorreram muitas interações entre as/os participantes, consideramos que seria importante traduzi-las na íntegra para que, posteriormente, pudéssemos mapear de maneira mais detalhada os eventos que identificamos nessas aulas. As traduções foram realizadas por uma equipe de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa. As aulas selecionadas para tradução integral foram as aulas 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 13.

Vale enfatizar que os intérpretes de Libras fizeram uma *tradução*<sup>41</sup> dos enunciados produzidos pelos sujeitos, registrando-os na língua portuguesa. Para isso, esses profissionais tiveram que assistir às videogravações diversas vezes, fazendo pausas para que pudessem compreender o contexto da fala. Por vezes, os intérpretes optaram por alguns acréscimos ou omissões para que o texto escrito fizesse sentido para quem o lesse. Assim, as traduções dos eventos que compuseram o *corpus* analisado passaram, inevitavelmente, por revisões antes e durante o processo analítico. Além disso, para esses eventos também procedemos à sua *transcrição*, explicitando, para cada enunciado, a sequência de sinais utilizados pelas/os interlocutoras/os. Esses sinais procuramos registrar em *glosas*, pois nos 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. Assim, nos parece ser fundamental contemplá-las numa análise dos modos como os sujeitos se apropriam de práticas discursivas – e, como tal, socioculturais – como o são as práticas de numeramento da Educação Financeira. A transcrição das interações em glosas foi feita exclusivamente pelo pesquisador e sua orientadora.

Os critérios de transcrição dos sinais foram inspirados na proposta apresentada no livro *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*, escrito por Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2004), embora não nos tenha sido possível seguir todas as indicações e utilizar todos os recursos dessa proposta. Como as autoras, decidimos “utilizar glosas com palavras do português nas transcrições” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 37). Conforme elas explicam, tradução e transcrição são processos complexos, porque requerem buscar, numa língua oral, a palavra que mais se aproxima do sentido que se buscou expressar por meio de sinais. Assim, ambos processos já envolvem uma disposição interpretativa.

---

<sup>41</sup> Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita (BRASIL, 2004, p. 11).

Na proposta de transcrição de Quadros e Karnopp (2004), as autoras se valeram, ainda, de fotos e recursos gráficos inseridos nas fotos e nas transcrições. Em nossa transcrição, utilizamos alguns dos símbolos de que essas autoras se valem para indicar elementos não manuais, como intensidade, dúvida ou questionamento, classificadores, gênero e repetições. Não utilizamos, porém, todos os recursos por elas propostos. Os símbolos que utilizamos nas glosas foram reunidos no Quadro 3.

**Quadro 3:** Símbolos utilizados nas transcrições dos sinais

Símbolos	Significado dos símbolos nas transcrições
< > <sub>CL</sub>	Quando um classificador for utilizado
@	Quando o gênero não é demarcado
< + >	Quando o sujeito confere intensidade ao sinal
< ++ >	Quando o sujeito confere muita intensidade ao sinal
< > ?	Quando o sujeito expressa dúvida ou questionamento
< > <sub>3x</sub>	O número indica a quantidade de repetições do sinal
-	Hífen entre letras indica datilologia; Hífen entre palavras indica incorporação da negação ou do numeral ao sinal, ou o uso de duas ou mais palavras em português para representar um único sinal
[ ]	Esclarecimentos sobre os sinais inseridos pelo pesquisador

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Cabe esclarecer que, seguindo o que propõem Quadros e Karnopp (2004, p. 38-39), “quando em português foram usadas mais de uma palavra para representar um único sinal da Língua de Sinais brasileira, foi feita uma junção de palavras por hífen”. Entretanto, quando uma ideia é sinalizada por um sinal composto, foi utilizada a palavra em português correspondente a tal ideia.

As traduções e as transcrições (quando era o caso) das interações de cada aula foram inseridas em planilhas estruturadas em cinco colunas. O Quadro 4 reproduz o cabeçalho dessas planilhas.

**Quadro 4:** Cabeçalho da planilha de transcrições das aulas do curso

Turno	Tempo	Interlocutor/a	Tradução dos enunciados	Transcrição dos sinais (glosas)	Observações

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Na primeira coluna, nomeada *Turno*, enumeramos, em ordem crescente, todos os enunciados de cada aula. Quando um interlocutor diferente iniciava o enunciado seguinte consideramos como um novo *Turno*. Na segunda coluna, denominada *Tempo*, inserimos o tempo do vídeo de cada aula em que o enunciado começava. A terceira coluna foi destinada à *Tradução dos enunciados* das/os participantes da interação, inclusive do professor e do pesquisador. Na quarta coluna, que foi preenchida para os eventos selecionados para análise, inserimos a *Transcrição dos sinais (glosas)*, de modo a explicitar a sinalização produzida pelo interlocutor em cada enunciado. Na última coluna, *Observações*, foram inseridos comentários sobre diversas questões, por exemplo: a dificuldade que os intérpretes tiveram para compreender determinados sinais, seja pela qualidade da imagem ou pela agilidade na sinalização; a explicação de algum fato que foi mostrado na tela, mas não foi sinalizado; a composição do sinal utilizado; e outros registros feitos pelo pesquisador sobre algo que lhe pareceu relevante observar ou explicar para a compreensão da situação discursiva; etc. Asteriscos inseridos nas glosas indicam que as observações daquela linha se referem ao sinal ali representado.

Nas aulas em que houve poucas interações entre as/os estudantes, optamos por assistir às videograções desses encontros, e, quando considerado necessário, fizemos a tradução somente da sequência de enunciados que compõem o evento identificado. Esse foi o procedimento adotado na identificação dos eventos das aulas 1, 2, 6, 7 e 14. Como não selecionamos eventos dessas aulas para a análise que apresentamos nesta tese, não chegamos a fazer a transcrição em glosas desses eventos.

De um modo geral, quando identificado um evento de numeramento na sequência de interações de uma aula, as linhas dos enunciados que o compunham foram sombreadas, para facilitar sua retomada e orientar a produção do mapa de eventos.

## **2.4 A elaboração do mapa de eventos**

Após realizar a identificação dos eventos nas traduções e/ou nas videograções das aulas do curso, elaboramos uma outra planilha para registrar o mapeamento desses eventos. O Quadro 5 apresenta o cabeçalho dessa planilha, à qual se denomina mapa de eventos, que contém nove colunas.

**Quadro 5:** Cabeçalho do mapa de eventos

Data	Nº da aula	Estudantes envolvidos/as no evento	Nº do evento	Horário de início e de fim do evento	Título provisório do evento	Breve descrição do evento	Temática	Observações

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

- A primeira coluna se refere à *Data* em que ocorreu o evento, sendo ordenada cronologicamente;
- O *Nº da aula*, na segunda coluna, foi atribuído, sequencialmente, de acordo com a sucessão cronológica de aulas do curso e obedeceu ao planejamento que previa quatorze aulas;
- Na terceira coluna, inserimos os nomes somente das/os *Estudantes envolvidos/as* no respectivo evento, uma vez que, dada a dinâmica acordada para o funcionamento das aulas, o professor e/ou o pesquisador participaram de todas as interações;
- O *Nº do evento*, na quarta coluna, foi atribuído sequencialmente, em ordem crescente, para facilitar a referência aos eventos de apropriação de práticas de numeramento que foram identificados;
- Na quinta coluna, inserimos o *Horário do início e do fim do evento*, conforme as marcas do contador da videogravação de cada aula;
- Um *Título provisório do evento* foi inserido na sexta coluna. Esse título foi atribuído para uma rápida referência que nos ajudasse a lembrar a cena. Todos os títulos reproduzem um enunciado (ou parte de um enunciado) sinalizado por uma/um das/os estudantes;
- Na sétima coluna, foi inserida uma *Breve descrição do evento*, que o narra resumidamente, a fim de auxiliar na referência para a seleção dos eventos que seriam submetidos a uma análise mais detalhada;
- Na oitava coluna, inserimos a *Temática* que o professor pretendia trabalhar ou que foi contemplada nas interações entre as/os estudantes ou entre as/os estudantes, o professor e o pesquisador;
- Por último, quando necessário, foram inseridas *Observações* sobre as aulas, como: problemas técnicos (em relação à câmera das/os estudantes ou da gravação); questões linguísticas apontadas pelas/os participantes; e outras informações que o pesquisador considerou importante registrar.

O Quadro 6 apresenta o mapa dos eventos que foram identificados nas quatorze aulas do curso.

**Quadro 6:** Mapa de eventos de apropriação de práticas de numeramento

<b>Data</b>	<b>Nº da aula</b>	<b>Estudantes envolvidos/as no evento</b>	<b>Nº do evento</b>	<b>Horário de início e de fim do evento</b>	<b>Título provisório do evento</b>	<b>Breve descrição do evento</b>	<b>Temática</b>	<b>Observações</b>
27/10/2020	1	Gabriella	1.1	01:08:46 a 01:12:47	Eu não sei onde investir!	A estudante relata sobre suas questões econômicas e sobre sua vontade de aprender fazer investimentos.	Investimentos e organização financeira	Outras/os estudantes indicaram que concordavam com as falas de Gabriella e do professor
29/10/2020	2	Sapoti, Thyago, Emanuella, Lolinha, Marcos e Lúcio	2.1	00:12:54 a 00:25:44	O dinheiro era falso. Eu não entendi aquilo!	As/os alunas/os relataram suas experiências com dinheiro falso. Thyago conta que sacou dinheiro falso em um caixa eletrônico.	Dinheiro	Nesse evento, algumas falas não foram gravadas.
29/10/2020	2	Emanuella, Thyago e Samuel Stocker	2.2	01:27:28 a 01:43:00	Quando eu era jovem, não tinha juízo.	As/os alunas/os comentaram sobre o próprio perfil em relação às finanças. Thyago explica porque considera bobagem dar presente em todas as datas comemorativas.	Perfil financeiro (compras e gastos)	Nesse evento, algumas falas não foram gravadas.
03/11/2020	3	Kally	3.1	00:10:07 a 00:15:20	Eles não têm porcentagem, não?	O professor apresentou dados de uma pesquisa sobre pessoas endividadas, mas não tinha a faixa etária correspondente à idade de Kally.	Endividamento (percentual)	-
03/11/2020	3	Kally, Belinha e Sapoti	3.2	00:15:21 a 00:24:12	Não é fingimento. Eu realmente tive essas experiências!	O professor explicou sobre o pagamento mínimo da fatura do cartão de crédito. Na sequência, a aluna Kally contou uma experiência negativa com dívida em bancos.	Endividamento	Eventualmente os sinais ficam difusos. Algumas vezes por questões da imagem, e outras vezes por sinalizações confusas ou muito rápidas.
03/11/2020	3	Samuel Stocker	3.3	00:24:57 a 00:33:21	Seria o PIX?	O evento se trata das taxas bancárias e sobre o surgimento dos bancos digitais	Questões bancárias	-
03/11/2020	3	Sapoti e Lolinha	3.4	00:33:19 a 00:40:32	Achei diferente, não entendi.	Sapoti e o professor Paulo conversaram sobre as bandeiras de cartões de crédito.	Questões bancárias	-

03/11/2020	3	Sapoti, Thyago, Emanuella e Kally	3.5	00:40:44 a 00:49:25	Eu acho que não adianta falar que existe banco bom ou banco ruim.	As/os alunas/os comentaram sobre qual banco eles consideravam mais vantajoso para se ter o cartão de crédito e sobre suas experiências negativas com os bancos.	Questões bancárias e endividamento	-
03/11/2020	3	Emanuella e Sapoti	3.6	00:49:19 a 00:55:35	Eu disse que não queria!	Conversando sobre taxas bancárias, cartões de créditos e empréstimos, as/os alunas/os comentaram sobre algumas experiências negativas com empréstimos.	Empréstimos, questões bancárias e endividamento	-
03/11/2020	3	Sapoti e Paloma	3.7	00:55:35 a 01:01:13	Eu já fiz uma planilha de Excel e sempre coloco o que estou devendo.	Ao explicar sobre o planejamento financeiro, as/os alunas/os comentaram (e perguntaram) sobre as planilhas e os aplicativos que são utilizados para elaborar o planejamento.	Planejamento financeiro e uso do Excel	Sapoti fez o sinal de “soma” e de “cálculo”: mudou a expressão e velocidade do movimento.
03/11/2020	3	Sapoti, Thyago, Emanuella, Paloma e Kally	3.8	01:02:24 a 01:14:03	Depende do perfil e do interesse de cada um.	Neste evento, as/os alunas/os e professores deram continuidade sobre a questão de fazer o planejamento pessoal utilizando uma planilha do Excel.	Planejamento financeiro e uso do Excel	Kally comenta sobre a necessidade de ter acesso às informações em Libras
03/11/2020	3	Samuel Stocker e Sapoti	3.9	01:30:37 a 01:37:39	Eu comprei, porque realmente mereço. E não me arrependi!	Ainda discutindo sobre o Planejamento, as/os alunas/os e professores comentaram sobre fazer compras por necessidade e por impulso.	Planejamento financeiro	-
03/11/2020	3	Sapoti, Kally e Thyago	3.10	01:39:00 a 01:49:58	Não podemos acreditar nessas promoções...	Falando sobre como economizar, as/os alunas/os e professores falaram sobre promoções, sendo que muitas são enganosas (citaram a Black Friday).	Compras e promoções	-
05/11/2020	4	Thyago, Sapoti, Belinha, Samuel Stocker, Lolinha e Lúcio	4.1	00:18:10 a 00:29:10	Se for novo, melhor guardar.	Nesse evento, o professor explicava sobre a importância da organização financeira e dos pagamentos de impostos (IPVA, IPTU...).	Planejamento financeiro	A aluna Belinha não conseguia mudar o formato da tela, então os seus colegas e professores explicaram como modificar.

05/11/2020	4	Sapoti, Paloma, Lolinha, Kally, Thyago, Emanuella, Lucinha e Gabriella	4.2	00:29:12 a 00:36:10	Foi uma estratégia que usei para economizar.	O professor pediu para as/os estudantes anotarem os três principais gastos domésticos, o que gerou vários comentários de como economizar em casa.	Gastos domésticos e economias	-
05/11/2020	4	Bianca, Belinha, Sapoti, Kally, Gabriella e Emanuella	4.3	00:36:11 a 00:46:28	Eu tenho medo do escuro, as luzes ficam todas acesas, gasta muito.	As/os alunas/os continuam comentando sobre os seus gastos domésticos, dando ênfase ao consumo de energia elétrica.	Gastos domésticos e economias	-
05/11/2020	4	Emanuella, Samuel Stocker, Sapoti e Lucinha	4.4	00:46:30 a 00:49:50	Eu queria um marido robô também.	A aluna Emanuella conta sobre os seus gastos domésticos e explica que possui muitos equipamentos eletrônicos, tornando o consumo de energia elétrica muito alto.	Gastos domésticos e economias	Esse evento é continuação dos anteriores. No entanto, o foco está no caso de Emanuella.
05/11/2020	4	Emanuella, Paloma, Sapoti, Belinha, Lucinha e Samuel Stocker	4.5	00:49:51 a 00:57:20	Talvez tivesse suborno.	Nesse evento, Paloma comenta que o IPTU em sua cidade é gratuito, e as/os colegas conversam sobre essa questão.	Gastos domésticos e impostos	
05/11/2020	4	Emanuella, Paloma, Lucinha, Sapoti, Samuel Stocker, Thyago e Belinha	4.6	00:57:23 a 01:08:53	Parece que a alma sai do corpo!	A aluna Emanuella explica que o imposto mais caro é o imposto de renda. Esse comentário gerou várias dúvidas e explicações.	Imposto de renda	
05/11/2020	4	Lolinha, Sapoti, Thyago, Emanuella	4.7	01:08:54 a 01:11:00	A vida do pobre é muito difícil, os ricos ficam na boa.	As/os alunas/os falam que produtos sem nota fiscal são mais baratos, mas, muitas vezes, são de qualidade ruim.	Impostos	
05/11/2020	4	Samuel Stocker, Lucinha, Sapoti, Lúcio, Bianca, Paloma e Thyago	4.8	01:11:00 a 01:21:38	Se você não colocar o CPF, você não paga nada.	As/os estudantes retomaram o assunto sobre o imposto de renda e outros impostos.	Impostos (de renda)	

05/11/2020	4	Thyago, Sapoti, Lolinha, Kally	4.9	01:21:39 a 01:35:08	Eu nunca como antes de ir ao supermercado	O professor retomou o assunto sobre economias domésticas. As/os estudantes e o professor comentaram sobre estratégias para economizar em casa.	Economia doméstica	
05/11/2020	4	Lolinha, Sapoti, Thyago, Emanuella, Samuel Stocker, Ana Paula, Paloma e Kally	4.10	01:35:18 a 01:45:45	Por que o gás está acabando tão rápido?	Nesse evento, as/os alunas/os e professores conversaram especificamente sobre a economia de gás.	Economia doméstica (gás)	
05/11/2020	4	Lolinha, Thyago, Lucinha, Ana Paula, Samuel Stocker e Kally	4.11	01:45:46 a 01:56:29	Eu estava lavando roupas todo dia, quando veio a conta de luz, tomei um susto.	As/os estudantes e o professor conversaram sobre várias formas de economizar energia elétrica e água.	Economia doméstica (água e luz)	
10/11/2020	5	Kally, Paloma e Sapoti	5.1	00:42:17 a 00:46:22	Olhei, mas não entendi nada!	O professor Paulo apresentou a planilha de Excel para organização financeira. Porém, surgiram dúvidas em relação a utilização do Excel.	Planejamento financeiro e uso do Excel	
10/11/2020	5	Emanuella, Bianca, Sapoti, Samuel Stocker e Lucinha	5.2	00:56:00 a 00:58:01	Aviso que sou péssima em Matemática, péssima mesmo!	O professor Paulo propôs uma atividade de matemática, e a aluna Emanuella argumentou que é péssima em matemática.	Concepção própria sobre a matemática	
10/11/2020	5	Sapoti, Emanuella, Belinha, Paloma, Thyago, Samuel Stocker, Bianca, Marcos, Lili, Lucinha e Kally	5.3	01:01:04 a 01:14:35	Oito cervejas, três filé de carne e pronto!	As/os estudantes responderam à Questão 1: Somar uma determinada quantia de dinheiro e argumentar o que poderiam comprar com aquela quantia.	Operações com dinheiro	

10/11/2020	5	Sapoti, Lolinha, Belinha e Paloma	5.4	01:27:25 a 01:29:30	Belinha tem muita dificuldade com o português	Ao resolverem a Questão 3, sobre o cálculo de troco, as/os estudantes fizeram comentários sobre questões escolares e do cotidiano.	Operações com dinheiro	
10/11/2020	5	Emanuella, Paloma, Lolinha	5.5	01:42:31 a 01:44:37	Troco, relacionado a dinheiro, não é o sinal de “mudar” e sim de “voltar”	Emanuella sugere que criem um glossário com os sinais específicos do curso para que as/os demais alunas/os não fiquem confusas/os.	Sinal de troco	Discussão sobre as escolhas lexicais.
17/11/2020	7	Samuel Stocker	7.1	01:40:37 a 01:49:14	É difícil escolher um tipo de investimento.	Samuel Stocker relata como foram as primeiras experiências com investimentos e sobre a importância do curso. Em seguida, Thyago pergunta sobre as variações nos preços do café internacionalmente.	Investimentos	
19/11/2020	8	Thyago, Sapoti, Marcos e Belinha	8.1	00:10:26 a 00:19:51	Depende do tempo que vai levar pra secar!	Paulo iniciou a explicação do conteúdo proporção direta e inversa. Para tanto, alguns exemplos foram lançados para que as/os estudantes argumentassem e compreendessem.	Proporção direta e inversa	
19/11/2020	8	Thyago e Sapoti	8.2	01:21:35 a 01:22:37	Cada pessoa tem um jeito de calcular.	Thyago apresentou uma estratégia para resolver a atividade que não precisa armar a regra de três.	Regra de três simples	
19/11/2020	8	Thyago, Sapoti, Marcos, Ana Paula, Paloma, Belinha Gabriella e Lúcio.	8.3	01:30:52 a 02:01:25	Esse tempo de doze horas dá para ir até Vitória... De ônibus! De carro, dá umas nove horas.	Ao resolverem a Questão 3 sobre regra de três, as/os estudantes levantaram algumas hipóteses sobre o tempo de viagem e a distância percorrida. Além disso, conversaram sobre o fato da proporção ser inversa.	Regra de três simples	

19/11/2020	8	Thyago, Sapoti, Marcos, Ana Paula, Paloma, Belinha Gabriella e Lúcio.	8.4	02:01:50 a 02:03:25	Eu era péssimo nos textos e não entendia nada de Matemática.	Ao final da oitava aula, Thyago fez um comentário sobre a dificuldade que teve para aprender regra de três na escola, mas no curso percebeu que o conteúdo era bastante fácil.	Dificuldade de aprendizagem de matemática	
24/11/2020	9	Sapoti e Lúcio	9.1	01:27:27 a 01:29:02	O surdo é mais visual.	Alguns estudantes comentam sobre as suas percepções em relação à matemática.	Relação com a matemática	
24/11/2020	9	Lucinha, Sapoti, Thyago e Marcos	9.2	01:35:18 a 01:40:28	Só roupa que tem desconto, mas celular e outras coisas é mentira.	Ao iniciar o conteúdo de porcentagem, as/os estudantes discutiram sobre promoções e descontos falsos.	Promoções e descontos	
26/11/2020	10	Gabriella, Marcos, Thyago, Lucinha, Bianca, Kally	10.1	00:10:51 a 00:48:34	Peraí, eu achei a resposta 33,33%, mas de homens eu não sei.	O professor propôs que as/os alunas/os calculassem a porcentagem de homens e de mulheres que estavam na sala de aula on-line. Essa atividade rendeu muitas dúvidas e discussões sobre o cálculo de porcentagem, arredondamento e vírgulas.	Cálculo de porcentagens	
26/11/2020	10	Samuel Stocker, Marcos, Thyago, Lúcio e Kally	10.2	00:50:00 a 01:02:15	Eu já estudei isso, é fácil!	Rodrigo fez o desenho de alguns círculos para explicar algumas porcentagens. Neste momento, alguns estudantes fizeram comentários e comparações.	Cálculo de porcentagens	
01/12/2020	11	Lucinha, Sapoti, Thyago e Marcos	11.1	00:38:01 a 00:57:0	Eu não consigo fazer multiplicação cruzada... Faço de cabeça!	As/os estudantes discutem a resolução da Questão 3, calculando a população de uma cidade por meio de porcentagem.	Cálculo de porcentagens	
10/12/2020	13	Lúcio conversa com o professor Rodrigo	13.1	00:44:33 a 00:45:56	Porque os surdos brasileiros não sabem sobre finanças.	Lúcio fala com o professor Rodrigo que está gostando e aprendendo muito com o curso. Pede outros cursos com aprofundamento na área financeira.	Importância da Matemática Financeira	

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Elaborado o mapa de eventos, em que identificamos quarenta eventos de apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira, coube-nos, então, estabelecer um critério para selecionar aqueles que seriam analisados detalhadamente, bem como definir os procedimentos dessa análise.

Esses critérios e procedimentos serão apresentados no Capítulo 3.

## CAPÍTULO 3: Análise

### 3.1 Nossa proposta de análise

A elaboração do Quadro 6, intitulado “Mapa de eventos de apropriação de práticas de numeramento”, nos permitiu verificar que diversos tensionamentos permeiam as interações entre as/os participantes, forjados no confronto entre compreensões próprias das questões bancárias, de endividamento, de pagamento de impostos, de planejamento financeiro, de gastos e economias domésticas, mas também nas discussões relacionadas à acessibilidade linguística, ao uso da Libras e ao uso que cada um faz dela, além de relatos e problematizações que remetem à relação daquelas pessoas com a vida escolar, em especial com o português escrito como segunda língua e com a Matemática Escolar. Esses tensionamentos são atravessados pela *Cultura Surda* – são permeados pelas demandas e pelas possibilidades das vivências das pessoas surdas; são afetados pelos modos como as pessoas surdas significam essas vivências; são produzidos nesses processos de significação –, e ao mesmo tempo compõem essa cultura.

Tais tensionamentos, assim, desenham os modos de apropriação de práticas de Educação Financeira por essas pessoas, práticas que nós identificamos especialmente em interações (em Libras ou escritas) oportunizadas pelo curso, seja nas aulas síncronas, seja no grupo de WhatsApp, que contemplavam a gestão das próprias finanças e a compreensão dos mecanismos que estruturam e sustentam a economia.

Nesse sentido, nossa compreensão da apropriação das práticas de numeramento não se limita à verificação da capacidade de reprodução de certos conceitos e procedimentos matemáticos (ou financeiros). Entendemos que essa apropriação se forjava pragmaticamente na adesão ou na recusa, na valorização ou no desdém, na crítica ou na indiferença assumidas discursivamente pelos sujeitos em relação ao uso ou às (im)possibilidades de uso de ferramentas de gestão das próprias finanças e aos critérios de tomadas de decisão que orientam esse uso. É nesses posicionamentos (de recusa, adesão, valorização, desdém, crítica, indiferença etc.) que vamos identificando modos pelos quais as pessoas surdas vão tornando suas as palavras (ou sinais) alheias, ou seja, os sujeitos “convertem a palavra alheia em própria, opondo à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1997, p. 105).

A identificação desses modos de apropriação, todavia, nos aponta também um confronto de culturas que eles oportunizam e no qual se constituem. Com efeito, ao participar de um curso de Educação Financeira, as/os estudantes surdas/os daquela turma colocam em interação a cultura capitalista (ou financista) – que produz aquele conjunto de conceitos,

critérios e procedimentos e neles se reproduz, e na qual todas/os as/os participantes estão, de alguma forma, imersas/os – e a cultura surda, constituída, alimentada e tensionada pelo uso da Libras, que, se por um lado, se presta e se adapta à discussão daqueles conceitos, critérios e procedimentos da Educação Financeira, por outro lado, também interpela a cultura financista, seus valores e mecanismos de exclusão, justamente por evidenciar a natureza excludente de seus conceitos e práticas.

É com essa perspectiva de apropriação de práticas, e considerando as condições e contexto que forjam os modos como aqueles sujeitos surdos apropriam-se de práticas de numeramento num curso de Educação Financeira, que buscamos compreender esses modos recorrendo à análise das interações discursivas que ocorreram em Libras no âmbito desse curso, eventualmente contemplando outras interações que se deram em português escrito.

Para proceder a essa análise, ocorreu-nos utilizar a *Análise Social do Discurso*, proposta por Norman Fairclough (2001). Nossa opção baseia-se, primeiramente, na perspectiva pela qual essa proposta considera o discurso. O autor 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” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). 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.

A Análise Textual ou Linguística, segundo o autor, contempla questões que relacionamos mais diretamente à materialidade linguística; portanto, essa análise deverá contemplar aspectos de fonologia, morfologia e sintaxe, embora tais aspectos, inevitavelmente, se relacionem aos aspectos semânticos e pragmáticos no uso da língua.

Fairclough (2001, p. 94) vincula a Análise da Prática Social à “tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais”. 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” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Por fim, Fairclough (2001, p. 100) associa a Análise Discursiva à “tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados”. Assim, 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” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106-107). A análise da prática discursiva, nesse sentido, integra a relação entre o texto e a prática social. Isso porque os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo:

Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que 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 do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles se recorre (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

Foi considerando essas dimensões e essas possibilidades de análise que, no processo de produção do material empírico, selecionamos, em todas as aulas do curso, eventos em que identificamos apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira, e os organizamos num mapa de eventos (apresentado no Quadro 6). Também a consideração dessas dimensões e possibilidades nos fez avaliar que os eventos identificados na quinta aula, do dia 10 de novembro de 2020, eram potentes e interessantes para apontar como aqueles tensionamentos se constituem e operam na produção das condições de apropriação de práticas de numeramento, disponibilizando posições que as/os estudantes assumem, rejeitam ou transformam, elaborando seus modos próprios de se apropriarem dessas práticas culturais. Por isso, e considerando a historicidade de todo evento e sua relação com os que o precedem e o sucedem, decidimos submeter os eventos dessa aula à Análise Social do Discurso.

### **3.2 “SURD@ ASSIM SURD@ ASSIM CULTURA ASSIM”: pessoas surdas como sujeitos de cultura**

Os cinco eventos que identificamos na quinta aula, de certa forma, reproduzem, representam e atualizam os posicionamentos e tensionamentos que surgiram ao longo de todo o curso. É por isso que, para analisá-los, teríamos de recorrer também a eventos identificados em outras aulas. Esses cinco eventos se relacionam com temáticas variadas que foram contempladas em diversas ocasiões durante o curso: o planejamento das finanças pessoais e uso da planilha de Excel; a relação que as pessoas estabelecem com a matemática; modos de lidar com operações matemáticas que envolvem dinheiro; o uso do dinheiro no cotidiano; escolhas lexicais (em Libras) para conceitos e definições matemáticas; e dificuldades na comunicação em português escrito.

A quinta aula se iniciou, como as demais, com os cumprimentos entre estudantes e professores. Ao acessar a sala virtual, cada estudante e professor cumprimentava as pessoas

que haviam entrado anteriormente. Às vezes, o cumprimento era geral (por exemplo, sinalizando “Boa tarde!”); às vezes, a/o estudante ou um professor realizava o sinal de cada participante para cumprimentá-los individualmente. Durante os cumprimentos, muitas vezes, algum/a estudante ou professor repetia o sinal de outra pessoa até que tivesse a sua atenção, e assim eles iniciavam alguma conversa aleatória.

As conversas iniciais nesse dia falavam, de modo especial, sobre o fato de a internet estar ruim – devido ao clima chuvoso em Belo Horizonte – e sobre o clima no local de moradia de alguns estudantes, já que residiam em outras cidades ou estados.<sup>42</sup> Após cinco minutos de conversa, o professor Paulo interrompeu o diálogo para dar início à aula propriamente dita. A interrupção do professor desencadeia uma reação da aluna Emanuella, que não apenas aponta características da cultura surda, mas a apresenta como argumento para explicar a situação. Com efeito, no tempo 00:04:56, Paulo coloca a mão aberta cobrindo sua imagem na tela e fazendo com ela um movimento (como se tivesse dando adeus) para chamar a atenção da turma. Em seguida, sorrindo, sinaliza um comentário: “OK INTERAÇÃO BATE-PAPO GOSTOSO. AGORA COMEÇAR AULA VERDADE”. Em resposta, Emanuella, também rindo, sinalizou: “SURD@ ASSIM SURD@ ASSIM CULTURA ASSIM”, fazendo nas três vezes a articulação labial da palavra “assim”. Imediatamente, Samuel Stocker, também em tom de brincadeira, contra-argumentou: “TOD@ ALUN@ ASSIM!”.

Emanuella se referia ao fato de que as pessoas surdas costumam ficar animadas quando estão reunidas, interagindo intensamente em Libras. Essa observação sua tematiza algumas questões discutidas por Gladis Perlin (2015) e Karin Strobel (2009) relacionadas à convivência entre pessoas surdas e às oportunidades e modos de interação entre elas, que são consideradas elementos constitutivos das identidades surdas e da cultura surda. Discutindo as identidades surdas, Perlin (2015, p. 63) explica que as pessoas surdas quando se encontram (ou se reúnem) são levadas “a agir intensamente, e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo”. A autora menciona esse comportamento identificando-o como componente da constituição da “identidade política surda”, e respalda seu argumento apresentando o depoimento de G., uma pessoa surda de 20 anos, que reproduzimos aqui para reiterar essa perspectiva de constituição da cultura surda, discutida por Perlin e sugerida no comentário de Emanuella.

---

<sup>42</sup> Lili morava em Osasco (SP); Lolinha morava em Sete Lagoas (MG); Paloma morava em Betim (MG); Samuel Stocker morava em Coronel Fabriciano (MG); Kally morava em São Paulo (SP); e os demais estudantes que estavam presentes nessa aula moravam em Belo Horizonte (MG).

Se há festas de família, é natural o surdo procurar o semelhante surdo. Se na festa não há um semelhante surdo, a tendência é fugir para ir ao encontro do surdo onde quer que ele esteja. Somos assim. Algo atrai por ser melhor. Juntos é melhor. A maioria surda sempre está junto. Estar com os amigos surdos é sentir que se tem este parentesco. É um parentesco virtual. Isso porque chegamos na profundidade de nossas relações de semelhantes. Uma semelhança forte que nos mantém vivos, unidos. Se acontecer visitas entre nós, ficamos horas falando de tudo que é possível. Na família, o ouvinte intervém, geralmente o pai, a mãe, os irmãos. Ficam ansiosos em relação ao tempo gasto nessa forma de comunicação. Nossa comunicação é uma forma de transmitir fatos, de compreendê-los, de valorizá-los na semelhança, no descompasso (PERLIN, 2015, p. 63).

Strobel (2009, p. 99) explica que “os defensores da Língua de Sinais para os povos<sup>43</sup> surdos asseguram que é na posse dessa língua que o sujeito surdo construirá a identidade surda, já que ele não é sujeito ouvinte”. Nesse sentido, o comentário de Emanuella, de certa forma, relaciona-se a uma prática social mais ampla, ecoando as narrativas que têm como base “a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua” (STROBEL, 2009, p. 99). A autora (2009 p. 99) explica, todavia, que “a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais”, isso porque, “no encontro do surdo com outro surdo que também usa a Língua de Sinais, se faz brotar novas probabilidades de subjetividades, de compartilhar a cultura, de aquisição de conhecimentos que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte”.

A inserção do enunciado sinalizado por Emanuella nas discussões sobre identidade surda não pode, todavia, desconsiderar as escolhas lexicais que ela convoca para realizar sua intenção discursiva: observamos que, além de repetir duas vezes a sinalização “SURD@ASSIM”, Emanuella faz a articulação labial da palavra “assim”, talvez para garantir a compreensão de seu argumento, mas certamente para reforçá-lo, demarcando seu engajamento na defesa de sua posição em relação a esse discurso sobre os modos como as pessoas surdas interagem quando se encontram. Nesse sentido, suas *escolhas lexicais* são recursos de uma *prática discursiva* que busca legitimar (pela reiteração) uma *prática social* atribuída aos povos surdos, como apontado nos estudos de Perlin (2015) e Strobel (2009), que destacam esses modos de interação entre as/os surdas/os como constituintes das identidades surdas e da cultura surda.

Desse modo, o comentário de Emanuella, que também convoca a referência à *Cultura Surda*, remete-nos a um conjunto de possibilidades de constituição e expressão das

---

<sup>43</sup> Strobel (2009, p. 37) fala em *povo surdo* referindo-se a “sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais”, ou seja, são sujeitos surdos que, independentemente de seu nível linguístico ou do local em que habitam, constroem suas concepções de mundo por meio do artefato cultural visual.

subjetividades, de produção e partilha de conhecimentos e de composição e atualização de uma cultura surda que institui os sujeitos surdos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, de memória e de cultura. Conhecimento, aprendizagem, memória e cultura das pessoas surdas estruturam-se num modo *visual* de relação com o mundo – e não apenas num modo viso-gestual de comunicar-se com outras pessoas. É nesse sentido que Caroline Belaunde e Cássia Sofiato (2019, p. 77) entendem que a *visualidade*, para as pessoas surdas, “participa tanto do processo de produção de cultura quanto do de apropriação, ficando claro que a visualidade é um traço constitutivo do surdo”. Portanto, essa *visualidade* produz modos de interpretar, organizar, atuar, avaliar etc. referenciados nesse modo de estar no mundo que define seus modos de produzir identidades e alteridades. Em outras palavras, Ana Regina Campello (2008, p. 91, destaque da autora) explica que, por meio da visualidade, a pessoa surda “se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e da ‘experiência visual’ como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda”.

Assim compreendemos que a visualidade como modo de relação das pessoas surdas com o mundo e constituinte da cultura surda permite a esses sujeitos, como apontam Belaunde e Sofiato (2019, p. 74), “uma resistência às práticas significantes que circulam no âmbito da dinâmica estrutural da sociedade, dada a capacidade do visual de interpretar essas práticas sob o viés da cultura e, assim, construir os sentidos que lhes são condizentes”. Por isso, o modo *visual* de estar e de se relacionar com o mundo pode ser considerado, como defendem Maura Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2006), como um marcador cultural da comunidade surda. Entre os marcadores culturais surdos cuja constituição no espaço escolar procuram discutir, os autores incluem o *olhar*. Para eles, o *olhar* é muito mais do que um sentido; trata-se de uma “possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 90, destaque dos autores). É como marcador cultural que o *olhar* permite às pessoas surdas “um modo de vida de diferentes formas, o cuidado de uns sobre os outros, o interesse por coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 90). Isso confere a esse marcador cultural – o *olhar* –, como destacarão Belaunde e Sofiato (2019, p. 81), um sentido político,

[...] pois permite ao surdo a possibilidade de conhecer o mundo à sua maneira, por meio de estratégias específicas e que vão além das capacidades estabelecidas socialmente, ao mesmo tempo que carrega um sentido cultural, posto se tratar de uma experiência comum aos surdos, que se apropria de significados construídos coletivamente, bem como individualmente.

Ao comentário de Emanuella, que remete a atitude *tagarela* da classe à cultura surda, Samuel, todavia, acrescenta outra interpretação, que a identifica, antes, com a cultura escolar e com o *ofício de aluna/o* – parafraseando Perrenoud (1995). Essa nova interpretação da eloquência da turma, que Samuel contrapõe à de Emanuella, anuncia, ainda, um outro pertencimento: o a um ambiente formal de aprendizagem no qual os sujeitos se engajam no papel de aluno. O contra-argumento de Samuel tematiza outra *prática social* mais ampla, que configura um certo *papel de aluna/o* assumido por essas pessoas surdas ao se matricularem em um curso de Educação Financeira, ao qual o enunciado de Samuel concorre para conferir legitimidade. Aqui, recorreremos, mais uma vez, a Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 90), quando observam que “a alteridade surda enunciada nas narrativas surdas exige dos sujeitos uma luta permanente pela sobrevivência surda”. É sob essa perspectiva que os autores analisam os marcadores culturais surdos constituindo-se no espaço escolar, uma vez que avaliam que, entre os diferentes espaços em que os sujeitos lutam pela sobrevivência surda, “a escola ocupa posição de destaque”.

É por isso que também consideramos um ambiente formal de aprendizagem, como esse curso de Educação Financeira (em que circulam conhecimentos tipicamente escolares, ainda que abordados numa sala de aula on-line e numa perspectiva declaradamente um pouco mais utilitária do que se costuma abordar na escola), como um campo rico para conhecermos melhor pessoas surdas em sua constituição como sujeitos de aprendizagem, de conhecimento, de memória e de cultura, tensionando, pelos modos como se apropriam de práticas de numeramento, os modos marcadamente verbais de instituição de práticas matemáticas escolares.

### **3.3 “OLHAR MAS NÃO-ENTENDER NADA”:** pessoas surdas como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem

Para dar prosseguimento à aula, o professor Paulo explicou como seria a dinâmica daquela tarde:<sup>44</sup>

*Então, hoje é terça-feira, certo? Na última aula, quinta-feira, faltou concluir a apresentação do conteúdo, por isso, hoje, vou apresentar resumidamente, de forma rápida. Também farei a apresentação de uma tabela para demonstrar como fazer a organização financeira. Farei a demonstração com alguns exemplos, mas vocês escolhem se irão utilizá-la*

---

<sup>44</sup> Optamos por inserir somente a tradução da fala do professor para dar mais fluidez ao texto, uma vez que a inclusão desse turno da interação tem a intenção de apresentar como foi proposto aos estudantes o planejamento da quinta aula do curso.

*ou não, se vão gostar ou não, pois depende do perfil de cada pessoa, que é diferente. A tabela é personalizada, sendo editada de acordo com os seus gastos, cartão, dinheiro etc. Lembrando que é apenas um exemplo. Após concluir a apresentação da tabela, vamos à prática com matemática básica. Assim, observarei se vocês vão conseguir ou não e poderei analisar cada um de forma individual, e só então daremos prosseguimento na prática. Vamos ver se vocês conseguirão fazer as devidas operações e depois explicarei sobre investimentos também. Ok? Beleza? Vou iniciar a apresentação [dos slides]... (Aula 5, turno 65, tempo 00:04:55 a 00:06:14).*

Depois dessa introdução, o professor retomou e continuou a abordagem do conteúdo que havia iniciado na aula anterior (possibilidades de fazer economia em casa), e em seguida apresentou um modelo de planilha de Excel para controle das despesas pessoais. A interação discursiva que se estabelece após a explicação dessa planilha compõe o primeiro evento de apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira dessa aula que selecionamos para nossa análise. A esse evento, atribuímos o número 5.1, e nomeamos por “OLHAR MAS NÃO-ENTENDER NADA”. A transcrição/tradução da interação discursiva que o constitui, e que ocorreu em Libras, apresenta enunciados sinalizados pelos dois professores, pelo aluno Sapoti e pelas alunas Paloma e Kally. Todavia, todas/os as/os presentes, de alguma forma, participaram da interação, sorrindo, balançando a cabeça expressando seu (des)acordo ou influenciando, como testemunhas, o jogo interlocutivo que se estabeleceu.

Como mencionamos no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos, para os eventos que compõem o *corpus* de análise serão apresentadas tanto a tradução dos enunciados quanto as transcrições por meio de glosas. Isso porque nos interessa compreender como as intenções discursivas, que são constrangidas pela estrutura social, mas que também a tensionam e podem transformá-la (FAIRCLOUGH, 2001), são, entretanto, realizadas nas escolhas linguísticas. Tais escolhas linguísticas, por sua vez, também são condicionadas por referências culturais (em especial, no nosso caso, pela Cultura Surda, pela Cultura Financeira e pela Cultura Matemática que os sujeitos compartilham); mas, por sua vez, produzem essas culturas; e, nessas culturas, aquelas pessoas se produzem como sujeitos socioculturais.

Iniciamos nossa abordagem desse evento procurando realizar uma análise *textual* do discurso, identificando as escolhas linguísticas realizadas pelos sujeitos para procurar relacioná-las às *intenções discursivas e ao jogo interlocutivo*, bem como à *prática social* mais ampla que parametriza as condições de produção desse jogo.

Esse encaminhamento analítico supõe, portanto, a consideração tanto da transcrição da sinalização (glosas) e as observações de gestos e expressões faciais e corporais que integram os recursos retóricos de cada interlocutor quanto a tradução, que interpreta as intenções discursivas, e a contextualização, que associa aquele evento à cultura surda e à cultura que fundamenta e demanda a Educação Financeira. É com essa preocupação analítica que apresentamos a seguir o Quadro 7, referente à interação que institui o evento 5.1.

**Quadro 7:** Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.1 – “OLHAR MAS NÃO-ENTENDER NADA”

Turno	Tempo	Interlocutor/a	Tradução dos enunciados	Transcrição dos sinais (glosas)	Observações
158	00:42:17 - 00:42:55	Kally	<i>Olha, eu tenho uma dúvida: Eu tentei fazer uma planilha que era muito diferente da sua. A sua é fácil de organizar. Mas a minha é diferente. Eu não entendi nada! Quando olhei seu e-mail tomei um susto e fiquei confusa, porque achei muito diferente da minha. Achei muito difícil mexer na planilha que fiz, não entendi nada. De verdade. Aquele tanto de células, eu não entendi nada. Depois vou enviar no e-mail particular para que vocês vejam, entendeu?... Difícil demais.</i>	OLHAR EU DÚVIDA TENTAR FAZER PLANILHA <DIFERENTE+> SUA PLANILHA SUA FÁCIL ORGANIZAR EU PRÓPRIA DIFERENTE OLHAR [coloca a mão na testa para indicar dificuldade] MAS NÃO-ENTENDER NADA SUA E-MAIL OLHAR <SUSTO> <sub>CL</sub> DIFERENTE PLANILHA <CONFUSA+> <DIFÍCIL++> PLANILHA EU NÃO-ENTENDER NADA VERDADE <CÉLULAS> <sub>CL</sub> * VÁRIAS** NÃO-ENTENDER NADA EU ENVIAR DEPOIS PARTICULAR EMAIL SEU OLHAR ENTENDER [pausa] <DÍFÍCIL+>	*Ao realizar o classificador para as células da planilha, Kally faz uma expressão que indica não compreender ou dúvida. **O sinal “VÁRIAS” pode ser entendido, também, como “DIFERENTES”.
159	00:42:58 - 00:43:20	Sapoti	<i>Kally, eu sei que tem um curso de Excel específico para surdos no Signa. O curso é pago, mas é bem barato. Dá pra aprender muitas coisas. Tem três níveis: básico, intermediário e avançado.</i>	SABER CURSO TER PLANILHA PRÓPRIO SURDO SIGNA <S-I-G-N-A> TER CURSO SIGNA PRÓPRIO E-PLANILHA* PAGAR PARTICULAR PAGAR PARTICULAR BARATO** <É BARATO> <sub>2X</sub> APRENDER DIVERSAS-COISAS BÁSICO INTERMEDIÁRIO AVANÇANDO TRÊS	*Sapoti sinalizou a letra “E” e, em seguida, fez o sinal de “PLANILHA”, indicando “EXCEL”. **Sapoti fez o sinal de “POUCO”, mas a sua articulação labial indicava “BARATO”.
160	00:43:07 - 00:43:12	Paloma	<i>É pago ou gratuito? Podia ser de graça.</i>	PAGAR GRATUÍTO PAGAR <QUAL>? PODIA GRATUÍTO	Paloma questionou enquanto Sapoti sinalizava.
161	00:43:13 - 00:43:15	Kally	<i>Não tenho tempo.</i>	TEMPO NÃO	Kally respondeu enquanto Sapoti ainda sinalizava.
162	00:43:20 - 00:43:33	Kally	<i>Primeiramente, vou procurar um trabalho, depois que conseguir, eu farei o curso. Mas, no momento, preciso economizar. Entendeu?</i>	<OLHAR PRIMEIRO TEMPO> <sub>2X</sub> PROCURAR TRABALHO DEPOIS CONSEGUIR ESTUDAR CURSO AGORA TEMPO ECONOMIZAR DINHEIRO <ENTEDER?> OK	
163	00:43:34 -	Sapoti	<i>Foi apenas uma sugestão. Uma informação e uma sugestão.</i>	SÓ SUGESTÃO INFORMAÇÃO SUGESTÃO SÓ.	

	00:43:38				
164	00:43:40 - 00:43:48	Paulo (professor)	<i>Rodrigo, você se lembra da minha primeira planilha? Qual foi sua impressão?</i>	RODRIGO VOCÊ VER MINHA PLANILHA <COMO SENTIR OLHAR>? <COMO SENTIR>?	
165	00:43:49 - 00:43:50	Rodrigo	<i>O quê?</i>	<O-QUE>?	
166	00:43:51 - 00:43:55	Paulo (professor)	<i>Quando você viu a minha planilha preenchida, o que você achou?</i>	VER MINHA PLANILHA <PREENCHIDA> <sub>CL</sub> <SENTIR COMO>? <COMO SENTIR>?	
167	00:43:55 - 00:44:01	Rodrigo	<i>Ah sim, eu me lembro! rsrs... Uma bagunça! rsrs... Deus me livre! Não gostei. rsrs...</i>	LEMBRAR [risos] BAGUNÇA DEUS-ME-LIVRE [risos] NÃO-GOSTAR NÃO	Todas/os estudantes que estavam presentes riram.
168	00:44:00 - 00:44:02	Paulo (professor)	<i>Rsrs... Sim, uma bagunça!</i>	[risos] CERTO BAGUNÇA	
169	00:44:02 - 00:44:06	Sapoti	<i>Você fez curso antes para aprender a mexer com planilha?</i>	VOCÊ COMEÇAR PLANILHA FÁCIL CURSO ANTES	
170	00:44:04 - 00:44:15	Paulo (professor)	<i>Por isso, eu separo os cartões... [interrompe para responder a Sapoti] Eu já me acostumei. Na verdade, inicialmente eu ficava procurando os dados, mas depois de alguns meses me acostumei. Foi rápido.</i>	POR ISSO CARTÃO SEPARADO POR ISSO ACOSTUMAR EU JÁ VERDADE COMEÇAR PROCURAR <MEXER-PLANILHA> <sub>CL</sub> DEPOIS MESES ACOSTUMAR RÁPIDO <MEXER-PLANILHA> <sub>CL</sub> SÓ	
171	00:44:15 - 00:44:17	Rodrigo	<i>Cada pessoa tem um perfil diferente.</i>	PERFIL CADA DIFERENTE	
172	00:44:16 - 00:44:19	Sapoti	<i>Paulo, em quanto tempo você aprendeu?</i>	PAULO VOCÊ ACOSTUMAR TEMPO JÁ <APRENDER>?	
173	00:44:19 - 00:44:21	Paulo (professor)	<i>Uns dois meses.</i>	<DOIS-MESES> <sub>3X</sub>	
174	00:44:21 -	Sapoti	<i>Eu aprendi em quase um mês, pois fiz um curso e foi muito rápido.</i>	EU UM-MÊS QUASE* EU FAZER CURSO APRENDER QUASE* RÁPIDO	*QUASE ou POUCO.

	00:44:25				
175	00:44:26 - 00:44:36	Paulo (professor)	<i>Não estou falando do Excel em si, e sim do uso da planilha. Onde colocar os gastos, onde anotar os descontos etc.</i>	E-PLANILHA NÃO EU FALAR POR-ISSO PLANILHA EU ENTENDER MEXER MAS EU FALAR DINHEIRO ONDE COLOCAR GASTAR ONDE ANOTAR DESCONTO [aponta os dedos indicadores para direções diferentes, dando a ideia de possibilidades]	
176	00:44:36 - 00:44:40	Sapoti	<i>O Excel mesmo? É muito fácil.</i>	PRÓPRIO E-PLANILHA <E-PLANILHA>? <É>? <FÁCIL+>	
177	00:44:40 - 00:45:31	Paulo (professor)	<i>Você não me entendeu. Eu disse que já sabia usar o Excel. Às vezes, eu não sabia onde inserir os gastos, o dinheiro que entra e que sai, o cartão, os gastos com o cartão... Onde eu ia colocar? Os descontos, onde inserir? Meus lucros, onde? Poupança, onde? Então tinha que procurar essas coisas todas... Cartão, prazos... Anotar e verificar se estava preenchendo corretamente pra não errar. Pra ver se o dinheiro sobrava, uai. Às vezes, faltava dinheiro e ficava surpresa: Ah! É porque eu esqueci de colocar (um gasto), de organizar... Mas com uns dois meses eu me acostumei, entendeu?</i>	NÃO VOCÊ ENTENDER NÃO [pausa] EU FALAR MEXER E-PLANILHA EU SABER ORGANIZAR EU FALAR DINHEIRO ONDE VEM* ONDE GASTAR ONDE [aponta o dedo indicador mão direita para frente e sinaliza:] CARTÃO [aponta o dedo indicador da mão esquerda para a frente e sinaliza:] CARTÃO GASTAR <ONDE>? [coloca a mão direita no queixo e olha para cima, simulando dúvida ou pensando] MEXER DESCONTAR <ONDE>? CONSEGUIR LUCRO <ONDE>? POUPANÇA <ONDE>? CONSEGUIR [aponta os dedos indicadores para direções diferentes] PROCURAR [aponta os dedos indicadores para direções diferentes novamente] CARTÃO PAPEL CALENDÁRIO ONDE <INSERIR> <sub>CL</sub> <CERTO+> ERRAR NÃO TAMBÉM PORQUE EU CONSEGUIR SOBRAR JUNTAR [articulação labial indica a palavra “UAI”] FALTAR DINHEIRO COLOCAR ONDE OLHAR FALTAR OLHAR [articulação labial indica a exclamação “AH!”] EU ESQUECER COLOCAR ORGANIZAR TROCAR SURPRESA ACOSTUMAR DOIS-MESES CONSEGUIR <ENTENDER>?	*A articulação labial indica que ele conjugou o verbo “VIR”.
178	00:45:32	Sapoti	<i>Entendi.</i>	ENTENDER.	
179	00:45:33 - 00:46:22	Kally	<i>Entendeu o porquê? [Paulo interrompe, dizendo: Kally, Kally, o seu sinal é assim, né? Risos] Quería avisar [risos] Me desculpa! [risos] Para que você entenda o que eu disse...</i>	ENTENDER PORQUE [Paulo interrompe, dizendo: <KALLY> <sub>3X</sub> <CERTO>? risos]* AVISAR [risos] DESCULPAR EU ENTENDER PORQUE AVISAR VOCÊ O-QUE MEU EXPERIÊNCIA PRÓPRIO	*Paulo fez essa interrupção em tom de brincadeira, pois, anteriormente, Kally

		<p><i>Minha experiência com tabela é diferente da sua. A sua é fácil de entender, é mais clara que a minha. A minha é diferente, são outras fórmulas. Depende da planilha. Por exemplo: algumas pessoas têm planilhas mais fáceis e outras pessoas têm planilhas mais difíceis, depende da planilha, entendeu? Não são todas iguais. Eu sei da minha planilha, mas dependendo do que for fazer, precisa pesquisar ou conversar com alguém para entender como... Mas é muito trabalhoso... Entendeu? É isso.</i></p>	<p>PLANILHA DIFERENTE SUA SUA MAIS FÁCIL ENTENDER CLARO O-QUE MEU PRÓPRIO DIFERENTE OUTRO F-O-R-M-U-L-A DEPENDE PLANILHA EXEMPLO TER PESSOA PRÓPRIO FÁCIL TER PESSOA PRÓPRIO DÍFICIL DEPENDE PLANILHA &lt;ENTENDER&gt;? NÃO TUDO IGUAL. EU SABER PRÓPRIO PLANILHA MAS DÍFICIL DEPENDE CÉLULAS VER PESQUISAR FÁCIL CONVERSAR COMO &lt;TRABALHO+&gt; &lt;ENTENDER&gt;? É.</p>	<p>havia lhe corrigido por realizar o seu sinal equivocadamente. Nesse momento todos riram.</p>
--	--	---	---	---

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Ao analisar essa interação, procuramos identificar os sujeitos apropriando-se de práticas discursivas da Educação Financeira, procurando interpretar os posicionamentos assumidos pelos sujeitos e que definem tensionamentos e conformações de conceitos, procedimentos e critérios ligados à prática de se realizar o planejamento e o controle das finanças pessoais. Assim, tensionamentos e conformações estão interligados a uma *prática social* mais ampla, relacionada tanto à compreensão e à utilização de procedimentos de gestão das próprias finanças quanto aos valores culturais atribuídos a esses procedimentos e à disposição de adotá-los, tais como: a padronização de um modo de organizar os dados financeiros pessoais; a necessidade de se ter um controle desses dados; a vontade de ter condições de prever a própria situação financeira; a intenção de adquirir certa intimidade com ferramentas para o exercício habitual dessa organização. Todavia, esses tensionamentos e o modo como se conformam essas práticas de controle das finanças pessoais, bem como sua relação com as disposições assumidas, os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados que constituem e manifestam os modos de apropriação das práticas da Educação Financeira são, neste caso, vivenciados por pessoas surdas falantes de Libras, interagindo em Libras numa plataforma de interação virtual.

Como dissemos, esse evento ocorreu após o professor Paulo explicar o funcionamento de uma planilha Excel, elaborada para controle e organização das finanças pessoais, que havia sido disponibilizada no Classroom. Para tanto, ele realizou uma simulação do preenchimento dessa planilha com valores aleatórios que foram sendo sugeridos pelos próprios estudantes. Ao final da simulação, a partir do turno 158, Kally comentou sobre a sua dificuldade para elaborar a própria planilha e para manuseá-la, argumentando que a planilha que tentara construir seria diferente da planilha apresentada pelo professor e que ela tinha tido muita dificuldade para compreender e para manusear a tal planilha.

Nessa manifestação de Kally sobre uma dificuldade com uma tarefa específica, ecoa uma reivindicação de acesso a uma prática social (uso de planilhas eletrônicas) que extrapola as questões da cultura surda, mas que se manifesta de modo especial nos discursos desses sujeitos. Chama atenção, no enunciado que Kally sinaliza (no turno 158), suas escolhas linguísticas (os sinais e sua reiteração e as expressões faciais e corporais) e para indicar a dificuldade em elaborar e manipular as planilhas: apenas nesse turno, ela utilizou duas vezes o sinal de “DIFÍCIL”, atribuindo intensidade a esse sinal, e, ainda, usou por três vezes os sinais de “NÃO-ENTENDER NADA”, com uma expressão facial de aflição, confusão e uma certa indignação.

Esse desabafo pronunciado por Kally não foi inédito. Para sua análise, é preciso considerar sua recorrência e contextualização, remetendo-o a outras oportunidades em que, diante do grupo, Kally já havia tematizado a dificuldade do acesso às planilhas eletrônicas – seja pela falta de cursos de Excel em Libras ou pela dificuldade que ela declara ter para manipular essa ferramenta.

Isso explica porque, em resposta ao desabafo de Kally, Sapoti faz um comentário sobre a existência de cursos de Excel em Libras (turno 159). Ao sugerir um curso de Excel em Libras, na verdade, Sapoti respondia a uma questão que Kally havia levantado na terceira aula, relacionada à própria dificuldade de aprender a manipular o Excel por não existirem (ou por ela não conhecer) cursos para explicar seu uso destinados a pessoas surdas e acessíveis em Libras. A sugestão que Sapoti propõe é, portanto, uma resposta a uma demanda de Kally, não explicitada naquela aula, mas que Sapoti identificou no comentário da colega, que ele remeteu ao que ela havia anunciado anteriormente. Isso nos mostra a natureza histórica dos eventos e dos enunciados que o compõem.

De acordo Luiz Gustavo Franco Silveira (2018, p. 59, destaque nosso), os eventos são identificados numa interação “na qual as pessoas, agindo e reagindo umas às outras, criam *significados*”, sendo que essas interações não estão desprendidas de um contexto mais amplo. Por isso, a análise de uma interação discursiva específica deve considerar “o fator **tempo**, que também dá embasamento à concepção de contextos como históricos” (SILVEIRA, 2018, p. 60, destaque do original). O autor ainda explica que:

Tais significados podem ser compreendidos levando em consideração não apenas aquilo que é dito pelas pessoas, mas o modo como é dito, daí a relevância das pistas contextuais na concepção de contexto enquanto situação. Além disso, identificar e analisar uma situação em detalhes não é algo que ocorre de modo isolado, é necessário considerar a história em que uma determinada situação está inserida (SILVEIRA, 2018, p. 59).

Portanto, para analisar e compreender esse evento (5.1) em sua totalidade, é necessário retomar ao evento 3.8, ocorrido na terceira aula, no dia 3 de novembro de 2020, na qual o professor Paulo iniciou a discussão sobre a elaboração de uma planilha de gastos para realizar o planejamento financeiro pessoal. Assim, trazemos aqui também a análise desse evento 3.8, nomeado por “DEPENDE VOCÊS INTERESSE PERFIL”,<sup>45</sup> focalizando a interação da qual participaram as/os alunas/os Sapoti, Thyago, Emanuella, Paloma e Kally. Essa interação

---

<sup>45</sup> Tradução: “Depende do interesse e do perfil de vocês”.

aconteceu após o professor Paulo iniciar a discussão sobre a elaboração<sup>46</sup> de uma planilha de gastos para realizar o planejamento financeiro pessoal. O Quadro 8 apresenta os primeiros quatro minutos da interação que compõe o evento 3.8, que tem duração total de doze minutos.

---

<sup>46</sup> Na terceira aula do curso, o professor apenas iniciou a discussão sobre o planejamento financeiro utilizando planilhas ou aplicativos. Na quinta aula, Paulo apresentou uma proposta de planilha de Excel, demonstrando detalhadamente como preenchê-la.

**Quadro 8:** Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 3.8 – “DEPENDENTE VOCÊS INTERESSE PERFIL”

Turno	Tempo	Interlocutor/a	Tradução dos enunciados	Transcrição dos sinais (glosas)	Observações
111	01:02:24 - 01:02:29	Rodrigo	<i>Kally, Kally, Kally, Kally!</i>	<KALLY> <sub>4x</sub>	Repete o sinal várias vezes, até que a estudante veja.
112	01:02:32 - 01:03:31	Kally	<p><i>Eu preciso aprender a usar a planilha também, é importante! Por exemplo: como funcionam as entradas e saídas, porque não tenho controle. Agora quero controlar.</i></p> <p><i>Uma vez me ensinaram a usar a planilha e achei difícil demais. Não entendi como inserir os dados. Não entendi nada. A pessoa ficou falando e eu não entendi. Eu não entendi. Faltam informações em Libras.</i></p> <p><i>Agora, praticando e estudando Libras, vou tentar. Quero aprender a controlar o dinheiro. Se me perguntar: Tudo bem? Sim. Quanto tem? Um real! Vou olhar bem, beleza? Vou vigiar, pois tenho medo de gastar... Na verdade, é tudo difícil, mas é normal! Eu preciso aprender usar a planilha, é importante! Por isso, vou perguntar e vocês me responder, ok.</i></p>	<p>ENTÃO EU PRECISAR APRENDER TAMBÉM IMPORTANTE PLANILHA COMO EXEMPLO ENTRAR RETIRAR ENTRAR RETIRAR PORQUE EU NÃO-TER CONTROLAR NÃO-TER AGORA CONTROLAR</p> <p>UMA-VEZ ENSINAR-ME PLANILHA &lt;DIFÍCIL++&gt; [o sinal DIFÍCIL foi realizado com as duas mãos e, em seguida, colocou as mãos no rosto exaltando a dificuldade ou a incompreensão]</p> <p>NÃO-ENTENDER COMO &lt;INSERIR&gt;<sub>CL</sub> [em seguida, balançou a cabeça negativamente, com expressão de espanto e repetiu essa mesma sequência de sinalização]</p> <p>NÃO-ENTENDER &lt;NADA++&gt;</p> <p>&lt;FALAR&gt;<sub>CL</sub> NÃO-ENTENDER [em seguida, colocou a mão direita fechada encostando no queixo e balançando a cabeça negativamente] EU NÃO-ENTENDER</p> <p>FALTAR LÍNGUA-DE-SINAIS*</p> <p>AGORA*** TREINAR ESTUDAR LÍNGUA-DE-SINAIS TENTAR ENSINAR-ME CONTROLAR DINHEIRO PERGUNTAR-ME &lt;TUDO-BEM&gt;? SIM QUANTO** &lt;TER&gt;? &lt;QUANTO&gt;? UM-REAL OLHAR-ME-OLHAR-VOCÊ-OLHAR-ME BELEZA ESPERAR [utilizou o sinal de PROVISÓRIO] MEDO GASTAR</p> <p>VERDADE TUDO DIFÍCIL NORMAL PRECISAR EU APRENDER PLANILHA IMPORTANTE EU PERGUNTAR-VOCÊ AVISAR-ME SOMENTE</p>	<p>*Kally fez o sinal LÍNGUA-DE-SINAIS, mas a articulação labial era referente à palavra <i>Libras</i>.</p> <p>**A aluna utilizou o sinal DINHEIRO, mas a gesticulação labial era referente à palavra <i>Quanto</i>.</p> <p>***Nesse momento, Sapoti levantou a mão e sinalizou: TER SIGNA. Porém, ninguém pareceu prestar atenção em seu pedido de fala e sua manifestação.</p>
113	01:03:27	Paulo	<i>Sim. É um processo. Precisa treinar, depois</i>	PROCESSO TENTAR TREINAR*	*Ao sinalizar TREINAR,

	- 01:03:34	(professor)	<i>fica mais fácil. Rodrigo?</i>	ACOSTUMAR FÁCIL RODRIGO VOCÊ	Paulo apontou com o dedo indicador da mão direita para as costas da mão esquerda, indicando que o treino é muito importante.
114	01:03:33 - 01:03:43	Rodrigo	<i>Na quinta-feira, vou apresentar uma planilha. Vou mostrar detalhadamente como inserir os dados. Tá bom?</i>	QUINTA-FEIRA MOSTRAR PLANILHA ABRIR ENSINAR COMO COLOCAR <sub>CL</sub> CALMA QUINTA-FEIRA MELHOR	Vários alunos sinalizam concordando.
115	01:03:44 - 01:03:48	Kally	<i>Muito obrigada! Estou ansiosa.</i>	<OBRIGAD@+> [em seguida, esfregou as palmas demonstrando ansiedade]	
116	01:03:47 - 01:05:08	Paulo (professor)	<i>Vejam. Vocês precisam organizar os valores, ou seja, quais são os gastos e os lucros, e somar cada um deles. Sempre colocar o que e quanto já foi pago. Na verdade, as tabelas não são padronizadas; isso seria impossível, já que cada um tem seu perfil, cada um organizará da própria maneira. Vejam a planilha. A minha é diferente, eu mesmo quem organizei. Tem um aplicativo que vocês podem baixar. Vou mostrar. Ele tem vários modelos. Sapoti.</i>	OLHAR VOCÊS ORGANIZAR FALAR PRECISAR <INSERIR-DADOS> <sub>CL</sub> DINHEIRO* INSERIR IMPORTANTE INSERIR GASTAR JUNTAR [ou somar] CONSEGUIR LUCRO JUNTAR [ou somar] TAMBÉM VOCÊ (começou a fazer o sinal de PAGAR) COLOCAR EXEMPLO EU CONSEGUIR COLOCAR PAGAR NEGATIVO DESCONTAR <INSERIR> <sub>CL</sub> IMPORTANTE/ MAS VERDADE PLANILHA VER >PADRÃO>? IMPOSSÍVEL CADA-UM PERFIL JEITO MAS TER COLOCAR A-P-P OLHAR PLANILHA OLHAR PLANILHA [pausa] MINHA DIFERENTE ESSA MINHA DIFERENTE MEU PERFIL ORGANIZAR EU-MESMO TER A-P-P BAIXAR MOSTRAR VER ESSE TER VÁRIOS**[pausa] VOCÊ SAPOTI	*Paulo realizou o sinal DINHEIRO, mas gesticulou os lábios dizendo <i>Quanto</i> . **Utilizou o sinal que se refere a <i>uma lista de opções</i> .
117	01:05:08 - 01:05:20	Sapoti	<i>Paulo, eu não uso esse, não. Meu perfil é diferente! Acho mais fácil usar o Excel, pois trabalho em contabilidade, no setor financeiro.</i>	PAULO ESSE USAR EU NÃO MEU DIFERENTE SEPARAR PERFIL EXCEL FÁCIL ISSO POR ISSO [ou por causa] TRABALHAR SETOR	*Sapoti gesticulou os lábios dizendo <i>financeiro</i> .

				CONTABILIDADE MAIS DINHEIRO*	
118	01:05:20 - 01:05:36	Paulo (professor)	<i>A minha estratégia, que vou apresentar, caso vocês gostem e tenham interesse. O quê? Pode falar, Thyago.</i>	ENTÃO OLHAR MINHA ESTRATÉGIA SÓ MOSTRAR EXEMPLO VOCÊS <TER>? OBSERVAR INTERESSE <QUERER>? PORQUE MEU <O-QUE>? FALAR <THIAGO>?	
119	01:05:36 - 01:05:51	Thyago	<i>Eu já conheço esse aplicativo que você mostrou. Mas eu não vou usar porque eu já tenho a minha planilha, que é muito detalhada. Ter todo esse trabalho de preencher novamente eu não quero. Já era. Minha planilha já está pronta. Pra quem não tem, melhor essa daí.</i>	ESSE A-P-P MOSTRAR BELEZA MAS EU FAZER ISSO NÃO EU JÁ FAZER PLANILHA <MUITA++> ESSA <TRABALHO++> NÃO-QUERO <sub>CL</sub> JÁ-FOI PLANILHA MEU JÁ <NENHUMA-TER> <sub>CL</sub> MELHOR ESSA [colocou as duas mãos no rosto, indicando desespero]	
120	01:05:51 - 01:05:54	Paulo (professor)	<i>Isso mesmo.</i>	CERTO	Sapoti sinalizou ao mesmo tempo dizendo que não entendeu nada.
121	01:05:55 - 01:05:58	Rodrigo	<i>Thyago?</i>	THYAGO	
122	01:05:55 - 01:06:02	Paulo (professor)	<i>Thyago, Sapoti não entendeu? Pode falar novamente.</i>	THYAGO SAPOTI ENTENDER NÃO SAPOTI NÃO-ENTENDER FALAR DE-NOVO	
123	01:06:02 - 01:06:08	Sapoti	<i>Eu não entendi. Você pode repetir?</i>	THYAGO <REPETIR> <sub>3x</sub> COMEÇAR <O-QUE>? ENTENDER NADA REPETIR	
124	01:06:04 - 01:06:42	Thyago	<i>O que eu disse antes... Ok... Paulo, eu sei desse aplicativo que você orientou para baixar, mas eu já fiz uma planilha no Excel – muito detalhada, inclusive. Repetir todo o preenchimento não precisa, é perda de tempo. Então, vou continuar usando a minha. É bom mostrar essa como um bom exemplo, como um modelo para os que ainda não têm. Eu não</i>	ANTES FALAR [pausa] OK [pausa] PAULO ESSE A-P-P BAIXAR A-P-P MAS EU JÁ ORGANIZAR PLANILHA E-X-C-E-L MUITO PREENCHIDA <sub>CL</sub> ESSA REPETIR PREENCHER NÃO-PRECISAR PERDER TEMPO MAS EU PLANILHA CONTINUAR MINHA	

			<i>preciso. Vou continuar utilizando no computador. Era isso que eu gostaria de dizer.</i>	CONTINUAR ESSA MOSTRAR BOM EXEMPLO MODELO VOCÊS AINDA-NÃO ORGANIZAR VOCÊS EU NÃO-PRECISAR PLANILHA CONTINUAR COMPUTADOR CONTINUAR <ENTENDER>?	
125	01:06:30 - 01:06:37	Sapoti	<i>Certo. Depende do interesse e do perfil de vocês. Eu também já estou acostumado com o meu.</i>	CERTO DEPENDE VOCÊS INTERESSE PERFIL EU SEPARAR ACOSTUMAR	
126	01:06:34	Thyago	<i>Se vocês ainda não têm nenhuma, tudo bem. Como já tenho a minha, então não preciso fazer tudo novamente. Agradeço muito e tiro o chapéu para vocês.</i>	VOCÊS NENHUMA [pausa] BELEZA ALGUNS NENHUMA EU JÁ TER DE-NOVO NÃO-PRECISAR OBRIGAD@ TIRAR-BONÉ <COPO-DAR> <sub>CL</sub> [risos]	Várias/os estudantes riram ao final da fala de Thyago.

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

O trecho da interação da terceira aula que focalizamos no evento 3.8 inicia-se no turno 111, quando o pesquisador concede a palavra requisitada por Kally, e a estudante enuncia sua demanda: “ENTÃO EU PRECISAR APRENDER TAMBÉM IMPORTANTE PLANILHA COMO EXEMPLO ENTRAR RETIRAR ENTRAR RETIRAR PORQUE EU NÃO-TER CONTROLAR NÃO-TER”.<sup>47</sup> Nesse enunciado, observa-se uma adesão da estudante em relação à prática social do controle financeiro, exaltando a necessidade de se apropriar dos procedimentos que essa prática demanda. Ao sinalizar “PRECISAR” e “IMPORTANTE”, Kally atribui valor a essa prática, mostrando-se interessada na utilização de ferramentas específicas para a organização financeira pessoal que ela denuncia nem sempre estarem acessíveis em Língua de Sinais.

Assim, ao sinalizar enfaticamente que a manipulação de planilhas é um procedimento “<DIFÍCIL++>”<sup>48</sup> e que “FALTAR LÍNGUA-DE-SINAIS”,<sup>49</sup> Kally tensiona essa prática social, apontando que a utilização de planilhas para realizar o controle financeiro, apesar de valorizada, é vedada a muitas pessoas: àquelas que encontram dificuldades em utilizar essas ferramentas; àquelas que não encontram as informações para aprender a manipulá-las acessíveis em sua língua; e, mais ainda, àquelas que enfrentam ambos os desafios. Desse modo, essas práticas de gestão financeira que pretendem sua universalização configuram-se como práticas excludentes.

No turno 113, em resposta ao depoimento de Kally, o professor Paulo argumenta: “PROCESSO TENTAR TREINAR. ACOSTUMAR FÁCIL”.<sup>50</sup> Ao utilizar esses argumentos, o professor procurou confortá-la, reintegrando-a ao papel de aprendiz. O uso dos sinais “ACOSTUMAR”, “TREINAR” e “TENTAR” reitera o valor atribuído àquela prática social e anima à persistência para aprendê-la e adotá-la. Na sequência, o pesquisador procurou criar condições para que o aprendizado daqueles procedimentos acontecesse. No turno 114, o professor Rodrigo utiliza os sinais: “ABRIR” (a planilha); “MOSTRAR”; “ENSINAR”; “CALMA”, que reforçam sua aposta de educador na condição de sujeito de aprendizagem de Kally e na garantia de que haveria oportunidades para que a educanda se apropriasse daqueles conhecimentos conceituais e procedimentais. Observamos ainda, no turno 115, que Kally acolheu essa disposição dos professores, agradecendo e demonstrando ansiedade para adquirir

<sup>47</sup> Tradução: “Eu preciso aprender a usar a planilha: como funcionam as entradas e saídas, porque não tenho controle dessas questões”.

<sup>48</sup> Tradução: “Muito difícil”.

<sup>49</sup> Tradução: “Faltam informações em Libras”.

<sup>50</sup> Tradução: “É um processo. Precisa treinar, depois fica mais fácil”.

aqueles conhecimentos. Esses enunciados reafirmam a conformação da estudante para se enquadrar à prática social mais ampla que valoriza o planejamento financeiro atribuindo ao indivíduo a responsabilidade de assumi-lo.

No turno seguinte, o professor Paulo exaltou novamente a importância daquela prática e apresentou procedimentos para que as/os estudantes pudessem acessá-la. Para isso, Paulo apresenta argumentos, fazendo escolhas lexicais que pudessem veicular o vocabulário daquele universo discursivo. Por exemplo, ao utilizar os sinais “DINHEIRO”, “LUCRO”, “NEGATIVO”, “DESCONTAR” e “GASTAR”, ele insere termos que veiculam conceitos fundamentais para a compreensão de outros conceitos mais complexos relacionados à prática social do planejamento financeiro, à sua operacionalização e também aos valores culturais que o forjam, alimentam e legitimam.

Os alunos Sapoti e Thyago, por sua vez, nos turnos 117, 119, 124 e 125 reiteram o valor atribuído ao planejamento financeiro e aos instrumentos que são utilizados para realizar tal controle. Demonstrem, porém, certa resistência em aderir às novas ferramentas sugeridas pelo professor e pelo pesquisador para auxiliá-los no exercício da prática do planejamento financeiro. No argumento em que respaldam sua resistência, esses estudantes exaltam a dimensão do indivíduo, que justificaria que cada pessoa realizasse o seu próprio planejamento de acordo com o seu perfil. Por exemplo, Sapoti argumenta, no turno 125, que “DEPENDE VOCÊS INTERESSE PERFIL”,<sup>51</sup> reiterando a concepção – que é, inclusive, propagada por diversas instituições bancárias – segundo a qual não apenas cada indivíduo pode e deve aprender a gerir suas próprias finanças, como também a instituição financeira (assim como as ferramentas disponíveis) deve oferecer um atendimento individualizado para responder às demandas específicas de cada sujeito.<sup>52</sup>

Mesmo que essas/es estudantes se neguem a (aprender a) utilizar uma nova ferramenta, ainda assim eles se posicionam como sujeitos de aprendizagem e também como sujeitos de conhecimento, ao se referirem à utilização de seus próprios instrumentos para a realização do planejamento financeiro, mas também ao avaliarem a eficácia desses instrumentos e sua própria *expertise* em utilizá-los. Nesse sentido, Sapoti argumentou: “PAULO, ESSE USAR EU NÃO. MEU DIFERENTE SEPARAR PERFIL. EXCEL FÁCIL ISSO, POR ISSO [ou por causa] TRABALHAR SETOR CONTABILIDADE MAIS

---

<sup>51</sup> Tradução: “Depende do interesse e do perfil de cada um de vocês”.

<sup>52</sup> “O que podemos fazer por você hoje?” (Santander); “Banco Itaú: feito com você”; “Que tal começar 2022 com as contas em equilíbrio?” (Bradesco).

DINHEIRO”.<sup>53</sup> Cabe observar que, ao sinalizar esse enunciado, Sapoti utilizou o sinal “DINHEIRO”, mas sua articulação labial indicava a palavra “financeiro”. Essa escolha lexical revela que o aluno não apenas tinha conhecimento do vocabulário específico dos discursos financeiros (tendo trabalhado no setor de contabilidade), mas também dos efeitos de sentido de seu uso naquela interação.

Thyago, do mesmo modo, nos turnos 119 e 124 se posiciona contrariamente à sugestão de uso da planilha que foi indicada pelo professor, que ele até já conhecia. O estudante justifica sua recusa informando que tinha sua própria planilha, bem detalhada, e que não se justificaria ele ter todo o trabalho de transpor as informações da sua planilha para uma outra. Sua resistência, expressa em sinais como “ESSA <TRABALHO++> NÃO-QUERO<sub>CL</sub>”, “NÃO-PRECISAR”, “PERDER TEMPO”, é, contudo, temporizada no turno 126, quando esse aluno reformula o tom de seu discurso, reafirmando que já tinha sua própria ferramenta, mas agradecendo a disposição dos educadores em disponibilizar uma alternativa, e mesmo manifestando sua admiração por eles e procurando encerrar sua intervenção desfazendo a tensão que fora gerada por aquela resistência: “EU JÁ TER, DE-NOVO NÃO-PRECISAR. OBRIGAD@. TIRAR-BONÉ <COPO-DAR><sub>CL</sub> [risos]”.<sup>54</sup>

Cabe, entretanto, um comentário sobre as escolhas lexicais de Thyago, tanto para reiterar seu posicionamento de resistência como também para moderar seu discurso – ao agradecer, elogiar os professores e colocar um fim apaziguador à discussão. Se Thyago tivesse usado o sinal “ADMIRAR” ao invés de “TIRAR-BONÉ”, por exemplo, ele manteria os mesmos aspectos semânticos da sentença, porém isso não contemplaria a sua intenção discursiva, que estava relacionada ao desejo de manter um clima descontraído e efetuar uma moderação do discurso, que havia sido tensionado por sua recusa veemente em utilizar a planilha ou o aplicativo sugeridos pelos educadores.

Nesse contexto, 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), podemos avançar de uma análise do uso desses sinais (Análise Textual) que o atribuiria apenas às características individuais de Thyago, definindo como responder às demandas comunicacionais específicas daquela interação e compreendê-la associada a uma prática social mais ampla (Análise da Prática Social) que estabelece modos de relação

<sup>53</sup> Tradução: “Paulo, eu não uso esse, não. Meu perfil é diferente! Acho mais fácil usar o Excel, pois trabalho em contabilidade, no setor financeiro”.

<sup>54</sup> Tradução: “Como já tenho a minha, então não preciso fazer tudo novamente. Agradeço muito e tiro o chapéu para vocês”.

professor-aluno, de certa forma transgredidos pela recusa de Thyago e Sapoti a aderir à proposta dos docentes.

Também associa-se a uma prática social mais ampla de exclusão das pessoas surdas do acesso à informação e ao desenvolvimento de técnicas a reivindicação de Kally por orientações em Libras para o uso do Excel, que volta a ser tematizada no evento 5.1. Mas é a Análise da Prática Discursiva que nos permitirá, num caso e no outro, discutir a instituição dessas pessoas surdas como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem nas posições discursivas que assumem em relação à adoção de um certo modo de registro e controle de suas finanças pessoais.

Com efeito, é a análise das intenções discursivas do evento 3.8 – na qual identificamos na reivindicação de Kally ou na modulação do argumento de Thyago para amenizar a veemência de sua recusa a aderir à proposta dos docentes – que nos permite compreender como, no jogo interlocutivo, os sujeitos professor e estudantes se posicionam – e constituem suas identidades – como pessoas surdas, como estudantes e docente surdas/os no ambiente escolar.

Retomando a análise do evento 5.1, conforme mencionamos anteriormente, entendemos que, no turno 159, Sapoti está respondendo à demanda que Kally havia apresentado duas aulas antes, “EU NÃO-ENTENDER FALTAR LÍNGUA-DE-SINAIS\*” (turno 112 do evento 3.8), quando Sapoti, inclusive fez uma menção ao curso ministrado na plataforma SIGNA, ainda que ninguém tenha demonstrado interesse por essa informação. Desse modo, Sapoti atualiza a demanda da colega, para também, de certa forma, explicitar sua interpretação da dificuldade que Kally mais uma vez manifestava. Para isso, sugere uma possibilidade de solução que se contrapõe ao argumento aventado, naquele outro dia, da não existência de um curso de Excel em Libras.

Contudo, a informação veiculada no enunciado de Sapoti, desta vez, desperta o interesse de outra colega, o que indica que a dificuldade de acesso a instruções em Libras para diversos procedimentos – neste caso, para o uso do Excel – não seria uma preocupação individual de Kally, mas uma demanda de pessoas surdas em geral. Com efeito, antes mesmo de Sapoti finalizar a sua fala, Paloma lhe perguntou (turno 160): “PAGAR GRATUÍTO PAGAR <QUAL>? PODIA GRATUÍTO”.<sup>55</sup> Em sua intervenção, Paloma não apenas indaga se o curso seria pago ou gratuito, mas manifesta seu desejo, quase como uma reivindicação, de que o curso fosse gratuito. Nesse sentido, essa intervenção também tensiona, mais uma

---

<sup>55</sup> Tradução: “É pago ou gratuito? Podia ser de graça”.

vez, a temática do acesso ao Excel por pessoas surdas e, de modo mais amplo, o acesso a informações e instruções que não estão disponíveis em Libras.

No entanto, o turno 159<sup>56</sup> sugere que Sapoti está engajado num outro argumento, pelo qual defende a possibilidade de realização do curso, contestando a tese da interdição ao uso do Excel pela inexistência de orientações em Libras: “PAGAR PARTICULAR PAGAR PARTICULAR BARATO\*\* <É BARATO><sub>2X</sub> APRENDER DIVERSAS-COISAS BÁSICO INTERMEDIÁRIO AVANÇANDO TRÊS”.<sup>57</sup> Sapoti utilizou o sinal de “BARATO” três vezes, dando intensidade ao mesmo, para conferir valor ao seu argumento de que o curso seria financeiramente acessível. Porém, imediatamente, Kally contra-argumenta, no turno 161, que não teria tempo para realizá-lo. A recusa de Kally pelo curso foi intensificada no turno 162, apresentando, então, novos argumentos: “<OLHAR PRIMEIRO TEMPO><sub>2X</sub> PROCURAR TRABALHO DEPOIS CONSEGUIR ESTUDAR CURSO AGORA TEMPO ECONOMIZAR DINHEIRO <ENTEDER?> OK”.<sup>58</sup> Talvez, na tentativa de colocar fim ao argumento de Sapoti, Kally explique que, além de não ter tempo para realizar o curso, estava desempregada, e conseqüentemente a sua situação financeira não lhe permitia comprometer-se com uma nova despesa. Nesse mesmo movimento de contra-argumentar em resposta à sugestão do colega, Kally parece estabelecer uma condicionante para que possa aderir àquela sugestão: só depois de conseguir um emprego. Em resposta, no turno seguinte (163), Sapoti, parece conformar-se com a justificativa de Kally, e finaliza seu argumento dizendo que era apenas uma sugestão e uma informação.

Numa atitude apaziguadora, o professor Paulo procura explicitar sua compreensão empática em relação à possibilidade de cada um ter seu modo de registro e controle de despesas e receitas, nem sempre bem compreendido por outras pessoas. Assim, no turno 164, em tom de brincadeira, Paulo pergunta ao professor Rodrigo se ele se lembrava de como se sentiu quando viu a sua planilha de controle financeiro pessoal pela primeira vez. Rodrigo não compreende imediatamente a questão, mas, depois que Paulo a repete, responde também em tom jocoso: “LEMBRAR [risos] BAGUNÇA DEUS-ME-LIVRE [risos] NÃO-GOSTAR

<sup>56</sup> Esse turno está com numeração anterior ao turno da fala de Paloma (160), pois enquanto Sapoti sinalizava a resposta à Kally, Paloma lhe fez tal questionamento. Sapoti, então, respondeu à Paloma na sequência da sugestão do curso, dando continuidade à sua sinalização. Ao observar o tempo da fala de Paloma, percebemos que ela sinalizou ao mesmo tempo em que Sapoti estava sinalizando.

<sup>57</sup> Tradução: “O curso é pago, mas é bem barato. Dá pra aprender muitas coisas. Tem três níveis: básico, intermediário e avançado”.

<sup>58</sup> Tradução: “Primeiramente, vou procurar um trabalho, depois que conseguir, eu farei o curso. Mas, no momento, preciso economizar. Entendeu?”.

NÃO”<sup>59</sup> (turno 167). A resposta de Rodrigo criou um clima de descontração na turma, já que todas/os as/os estudantes que estavam presentes riram naquele momento. Essa interação entre os professores nos mostra uma tentativa de retorno ao tema central da aula e, também, de apresentar aos estudantes aquela prática social – controlar as finanças pessoais por meio de planilhas – como uma prática que pode ser mediada por recursos produzidos individualmente, e que, não sendo trivial, requeria um pouco de persistência do sujeito para que ele tenha condições de aderir aos recursos propostos por outra pessoa ou para criar os seus próprios recursos.

Sapoti, por sua vez, ainda engajado na produção do argumento sobre a necessidade de aquisição de habilidades técnicas para manuseio do Excel, interrompeu o professor Paulo, no turno 169, e lhe perguntou: “VOCÊ COMEÇAR PLANILHA FÁCIL CURSO ANTES”.<sup>60</sup> Paulo, entendendo que a pergunta estava relacionada à prática do planejamento financeiro utilizando planilhas, respondeu, no turno 170, que após alguns meses de prática havia se acostumado com aquela tarefa. Contudo, nos turnos seguintes (172, 174 e 176), Sapoti insistiu na pergunta sobre o tempo que o professor havia precisado para aprender a usar o Excel e, também, numa certa exibição da sua facilidade para manusear esse *software*. No turno 174, por exemplo, numa tentativa de expressar a sua *expertise* com o Excel, e como se quisesse estabelecer uma disputa de quem aprendera mais rapidamente, Sapoti ressalta: “EU UM-MÊS QUASE\* EU FAZER CURSO APRENDER QUASE\*\* RÁPIDO”.<sup>61</sup> Sua insistência em explicitar sua relativa facilidade em se apropriar dos recursos do Excel sugere não apenas o desejo de vangloriar-se de uma habilidade individual no domínio de técnicas socialmente consideradas complexas: seu argumento pode ser compreendido, também, se analisamos sua reiteração na interação da aula 5, assim como naquela interação da aula 3, como um modo de afirmar que as pessoas surdas, assim como as ouvintes, são capazes de se apropriar de conhecimentos e técnicas – ainda que o acesso a esses conhecimentos e técnicas pareça vedado ou seja obstaculizado a essas pessoas.

Todavia, nos turnos 175 e 177, o professor Paulo esclarece que não estava se referindo à aprendizagem do Excel em si, mas à utilização dessa ferramenta para controlar as suas receitas e despesas pessoais. Com o novo deslocamento do tema da interação para a apropriação de modos de registro de receitas e despesas (compartilhados ou individuais), Sapoti parece compreender a intenção do professor de manter o jogo interlocutivo nessa linha

<sup>59</sup> Tradução: “Ah sim, eu me lembro! rsrs... Uma bagunça! rsrs... Deus me livre! Não gostei, rsrs...”.

<sup>60</sup> Tradução: “Você fez curso antes para aprender a mexer com planilha?”.

<sup>61</sup> Tradução: “Eu aprendi em quase um mês, pois fiz um curso e foi muito rápido”.

argumentativa, e, enfim, responde que havia entendido encerrando aquela discussão (turno 178).

Essa parece ser a deixa para que Kally retome seu argumento inicial, reafirmando, no turno 179, a sua posição de resistência em relação ao uso daquele instrumento de registro e controle, ainda que reconhecesse que a planilha disponibilizada pelos professores seria mais fácil de ser manuseada do que a que ela havia construído. Ela, mais uma vez, reitera o seu argumento baseado em sua dificuldade em relação ao Excel, mas também, de certa forma, alinhando o seu argumento à posição que Thyago assumira na terceira aula de defesa dos modos pessoais de registro e controle de receitas e despesas. Entretanto, se no evento 3.8 Thyago contemporiza sua posição manifestando sua gratidão aos professores pelo compartilhamento de uma sugestão de modo de registro, Kally, no evento 5.1, opta por indicar as situações em que a planilha sugerida facilita ou aporta dificuldades para quem procura adotá-la.

As interações discursivas analisadas nesta seção (eventos 3.8 e 5.1) nos mostram que essas/es estudantes se posicionam, frequentemente, como *sujeitos de conhecimentos* – por vezes, defendendo seus modos de organizar e controlar as finanças pessoais; outras vezes, ressaltando sua *expertise* com o Excel; ou mesmo quando assumem a atitude de sugerir determinados cursos aos colegas. Esses posicionamentos são, porém, eventualmente tensionados pelas/os próprias/os alunas/os que se posicionam naquela situação discursiva que lhes atribui o papel de *sujeitos de aprendizagem*. Esses posicionamentos se manifestam tanto na expressão de suas dificuldades para adquirir novos conhecimentos quanto na curiosidade que os motiva a aprender a usar uma nova ferramenta.

São, pois, as posições discursivas assumidas pelas/os estudantes que as/os instituem como sujeitos de conhecimentos e de aprendizagem. Nessas posições, esses sujeitos optam por contemplar (ou omitir), de diferentes modos, a condição de ser surdo. Kally enfatiza e reitera as dificuldades que as pessoas surdas encontram para ter acesso a cursos de Excel em Libras e, de forma mais ampla, assim como Paloma, reivindica o direito de acessibilidade linguística às diversas práticas sociais. Sapoti, porém, considera a condição de ser surdo, mas seu posicionamento sugere que essa condição não é impeditiva para alcançar novos conhecimentos. Pelo contrário, Sapoti explicita, em seus argumentos, sua facilidade e agilidade como sujeito de aprendizagem. Thyago, por sua vez, não se remete a essa condição quando defende o seu próprio modo de controlar as finanças pessoais e recusa a sugestão de planilha apresentada pelos professores; porém, para amenizar o possível tensionamento

gerado por essa recusa, utiliza jocosamente recursos linguísticos em Libras que parafraseiam uma expressão consagrada na linguagem oral (“Tirar o chapéu”) para, descontraindo a situação, enfatizar sua gratidão aos educadores pelo compartilhamento de uma planilha de planejamento financeiro.

Os diferentes posicionamentos dos sujeitos surdos diante da proposta de organização e controle das finanças pessoais numa planilha sugerida pelos professores configuram seus modos de apropriação das práticas de numeramento ali engendradas, porque desencadeiam um movimento de, pela adesão, pela crítica ou pela rejeição a tal proposta, *tornar própria, tornar sua* (SMOLKA, 2000) a prática dessa organização e desse controle. Esse movimento aponta, ainda, para as especificidades das pessoas surdas em relação à constituição de suas identidades – que, como nos adverte Stuart Hall (2000, p. 108), não são singulares, mas “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”. O autor explica que as identidades são construídas dentro do discurso, e que, exatamente por isso, devemos “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Essa compreensão da constituição discursiva e contextual das identidades converge com a discussão dos efeitos construtivos do discurso que encontramos nos estudos de Fairclough (2001, p. 91, destaques do autor), quando ele aponta a contribuição do discurso “para a construção das ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeitos’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’”. Nos eventos que nesta seção analisamos, as ações (discursivamente descritas e assumidas) de sugerir, aderir ou refutar modos de controlar suas despesas e receitas se constituem também em modos de produzir e usar conhecimentos – bem como de explicitação dessa produção e desse uso – e conectam-se, assim, com as múltiplas identidades surdas, configuradas como *diferença* que “precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (PERLIN, 2015, p. 58). As identidades das pessoas surdas como sujeitos de aprendizagem, portanto, conformam o – e, ao mesmo tempo, são conformadas pelo – discurso dos sujeitos surdos, num movimento sociocultural e destacadamente linguístico que não apenas relata, mas institui modos de produzir e usar conhecimento (ALBERTON, 2021) apropriando-se de práticas discursivas, como o são as práticas de numeramento.

### **3.4 “EU AVISAR EU PÉSSIMA MATEMÁTICA PÉSSIMA MESMO”: pessoas surdas apropriando-se de práticas de leitura de textos matemáticos**

Ao dar continuidade à aula, o professor Paulo compartilhou em sua tela um arquivo, em Word, com seis atividades matemáticas relacionadas às operações de adição e subtração, contextualizadas em problemas de compras e troco (Apêndice D). Os professores solicitaram, então, que as/os estudantes realizassem as atividades naquele momento, registrando as suas respostas em uma folha (ou caderno), pois, posteriormente, essas respostas deveriam ser fotografadas e inseridas no Classroom para avaliação. Foi a partir desse momento que ocorreu a interação que compõe o evento 5.2.

O evento 5.2, nomeado por “EU AVISAR EU PÉSSIMA MATEMÁTICA PÉSSIMA MESMO”,<sup>62</sup> foi identificado aproximadamente dez minutos após o término da interação que integra o evento 5.1, analisado anteriormente. No evento 5.2, o fio condutor da análise está relacionado às posições discursivas que as/os estudantes, especialmente Sapoti e Emanuella, assumem *sobre* a Matemática. Tais posições nos levam a refletir sobre diferentes modos de se relacionar com esse campo de conhecimentos e os tensionamentos que são estabelecidos enquanto essas/es estudantes estão discutindo os conteúdos matemáticos e quando estão discutindo sobre a Matemática.

---

<sup>62</sup> Tradução: “Aviso que sou péssima em Matemática. Péssima mesmo!”.

**Quadro 9:** Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.2 – “EU AVISAR EU PÉSSIMA MATEMÁTICA PÉSSIMA MESMO”

Turno	Tempo	Interlocutor/a	Tradução dos enunciados	Transcrição dos sinais (glosas)	Observações
214	00:56:00 - 00:56:06	Emanuella	<i>Então, o que você quer que eu faça? Rsr...</i>	ENTÃO VOCÊ QUER EU FAZER <O-QUE>? [risos]	
215	00:56:07 - 00:56:26	Paulo (professor)	<i>Então, Emanuella, vocês vão se organizar e escrever as suas respostas; quando finalizarem as letras A e B, você, Emanuella, irá apresentar em Libras, explicando como chegou às suas respostas. É isso! Exemplificando e tal... Beleza?</i>	ENTÃO EMANUELLA PODER VOCÊS ORGANIZAR ESCREVER RESPOSTAS ACABAR BELEZA A B VOCÊS-JÁ BELEZA ENTÃO VOCÊ EMANUELLA APRESENTAR LÍNGUA DE SINAIS EXPLICAR COMO RESPOSTA SÓ EXEMPLO ETC SÓ <BELEZA>?	
216	00:56:23 - 00:56:34	Emanuella	<i>Ok, eu vou tentar. Aviso que sou péssima em Matemática. Péssima mesmo!</i>	[Balança a cabeça positivamente] <OK TENTAR> <sub>2x</sub> * EU AVISAR EU PÉSSIMA MATEMÁTICA PÉSSIMA <MESMO> <sub>CL</sub> <MESMO+> <sub>CL</sub>	*Samuel bate palmas nesse instante.
217	00:56:33 - 00:56:35	Lucinha	<i>Somos duas.</i>	DUAS	
218	00:56:33 - 00:56:35	Paulo (professor)	<i>Bom, é um processo. Precisa praticar!</i>	BOM PROCESSO TREINAR LÍNGUA DE SINAIS	
219	00:56:35 - 00:56:43	Emanuella	<i>Eu sei ensinar Libras, Linguística, Metáfora, etc. Matemática eu sou péssima! Só avisando, beleza? Ok.</i>	EU SABER ENSINAR* LIBRAS LINGUÍSTICA METÁFORA ETC MATEMÁTICA PÉSSIMA AVISAR BELEZA OK	*Nesse momento, Sapoti sinalizou: “ACOSTUMAR”.
220	00:56:43 - 00:56:45	Paulo (professor)	<i>Ok! Normal...</i>	OK NORMAL	
221	00:56:44 - 00:56:53	Rodrigo	<i>Cinco minutos são suficientes? Em 5 minutos vocês fazem [os exercícios]? Vamos esperar vocês [fazerem].</i>	5 MINUTOS <5 SUFICIENTE>? <5 MINUTOS>?* FAZER VOCÊS [pausa] ESPERAR VOCÊS	*Nesse momento, Emanuella sinalizou: “<5 MINUTOS>?”
222	00:56:52 - 00:56:54	Paulo (professor)	<i>5 minutos, 5 minutos, 5 minutos.</i>	<5 MINUTOS> <sub>3x</sub>	

223	00:56:55 - 00:56:59	Emanuella	<i>Vocês vão esperar todo mundo tentar fazer ou vão explicar antes?</i>	<ESPERAR VAI ESPERAR TODOS TENTAR FAZER OU ANTES EXPLICAR>?	
224	00:56:58 - 00:57:02	Rodrigo	<i>Vamos esperar todos tentarem... Não, vamos esperar todo mundo tentar.</i>	TODOS TENTAR [pausa] NÃO ESPERAR TODOS TENTAR	
225	00:57:02 - 00:57:03	Emanuella	<i>Beleza! Ok!</i>	BELEZA OK	
226	00:57:09 - 00:57:21	Bianca	<i>Lucinha, leia com calma! Leia, pense, reflita, com calma... Antes de fazer, leia com calma.</i>	LUCINHA LER CALMA LER PENSAR REFLETIR CALMA* [pausa] <ESCREVAR JÁ> <sub>2x</sub> LER CALMA	*Lucinha e os professores riram. Nesse momento, Rodrigo sinalizou: “CERTO BIANCA”.
227	00:57:11 - 00:57:12	Belinha	<i>Eu não entendi nada.</i>	EU NÃO-ENTENDER NADA	
228	00:57:21 - 00:57:32	Sapoti	<i>Rodrigo, Paulo, eu já sei muita matemática, por causa da engenharia que tem cálculos, é exatas.</i>	[Balança a mão em frente à câmera] <RODRIGO> <sub>3x</sub> PAULO EU JÁ SABER MATEMÁTICA MUITO ENGENHARIA DENTRO CÁLCULOS* E-X-A-T-A-S	
229	00:57:30 - 00:57:31	Rodrigo	<i>Para você, é fácil.</i>	“FÁCIL VOCÊ”.	
230	00:57:32 - 00:57:36	Paulo (professor)	<i>Certo, igual a mim. [Isso é o] básico, tem que tentar... É um processo, mas é o básico...</i>	CERTO EU IGUAL [pausa] BÁSICO TENTAR PROCESSO BÁSICO	
231	00:57:33 - 00:57:37	Rodrigo	<i>Sapoti, você já calculou? Já respondeu?</i>	<JÁ CALCULAR RESPONDER JÁ SAPOTI>?	
232	00:57:37 - 00:57:38	Sapoti	<i>Fiz mentalmente.</i>	[Fiz] <MENTALMENTE> <sub>CL</sub>	
233	00:57:38 -	Rodrigo	<i>Já respondeu por escrito?</i>	JÁ ESCREVER <JÁ>?	

	00:57:40				
234	00:57:39 - 00:57:42	Sapoti	<i>Vou esperar elas/eles terminarem. Elas/eles têm dificuldade.</i>	EL@S ESPERAR EL@S [aponta para a tela com o dedo indicador] DIFICULDADE [aponta para a tela com o dedo indicador]	
235	00:57:42 - 00:57:44	Rodrigo	<i>Sapoti, você já escreveu as respostas?</i>	SAPOTI <JÁ ESCREVER RESPOSTAS JÁ>?	
236	00:57:45 - 00:57:47	Sapoti	<i>Já decorei.</i>	<MENTALMENTE> <sub>CL</sub> [aponta para a testa com o dedo indicador e articula com os lábios "DECORAR"] <sub>2x</sub>	
237	00:57:46 - 00:57:55	Rodrigo	<i>Precisa escrever no papel. As respostas devem estar escritas num papel.</i>	<ESCREVER>+ PAPEL* [aponta com o dedo indicador direito para a palma da mão esquerda] PRECISAR RESPOSTAS [aponta com o dedo indicador direito para a palma da mão esquerda] PAPEL RESPOSTAS PAPEL	*Sapoti sinalizou: "<PERGUNTAS> <sub>2x</sub> "
238	00:57:47 - 00:57:48	Samuel Stocker	<i>Eu já terminei.</i>	JÁ RESPOSTAS TERMINAR	
239	00:57:50 - 00:57:59	Paulo (professor)	<i>Aproveite [que você já fez] e escreva suas respostas. Aproveite que está pronto e anote-as. Ao final [do curso] você deverá fotografar as atividades e enviar por e-mail. Já deixe pronto e ficará folgado!</i>	<APROVEITAR VOCÊ> <sub>2x</sub> ESCREVER RESPOSTAS APROVEITAR ANOTAR PRONTO <O-QUE>? FOTOGRAFAR ENVIAR-EMAIL DEPOIS FINAL ATIVIDADE PRONTO VOCÊ FOLGADO	
240	00:58:01	Sapoti	<i>Beleza.</i>	BELEZA.	

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Os professores explicaram, diversas vezes, que as/os estudantes deveriam realizar as atividades que estavam projetadas na tela, registrando suas respostas em uma folha, e que, logo em seguida, essas respostas seriam comentadas e corrigidas. Entretanto, ainda com dúvida sobre os procedimentos que haviam sido sinalizados pelos professores, Emanuella, rindo da própria dúvida, perguntou ao professor Paulo, no turno 214: “ENTÃO VOCÊ QUER EU FAZER <O-QUE>? [risos]”.<sup>63</sup> No mesmo tom de brincadeira, no turno 215, Paulo mais uma vez explicou para Emanuella que, quando todos tivessem terminado, ela deveria sinalizar os enunciados daquela atividade (letras A e B) e explicar como chegara às suas respostas. Foi nesse momento, turno 216, que Emanuella contra-argumentou: “<OK TENTAR><sub>2x</sub> EU AVISAR EU PÉSSIMA MATEMÁTICA PÉSSIMA <MESMO><sub>CL</sub> <MESMO+><sub>CL</sub>”.<sup>64</sup> Aderindo à confissão de Emanuella sobre ser “péssima em Matemática”, Lucinha declarou, no turno 217: “DUAS”.<sup>65</sup>

Ao analisar os enunciados de Emanuella, percebemos que, embora reiterasse que *tentaria* explicar a resolução das atividades, ela fez questão de afirmar enfaticamente que era péssima em Matemática. Emanuella usou o sinal de “PÉSSIMA” duas vezes, e, para reafirmar a sua certeza de que não era boa em Matemática, utilizou o sinal de “MESMO” duas vezes, atribuindo intensidade ao sinal com sua expressão facial. O comunicado (“EU AVISAR”) que Emanuella sinalizou talvez fosse somente uma tática retórica comumente utilizada em aulas de Matemática para resguardar a estudante de um possível constrangimento caso não conseguisse realizar a atividade ou se a sua resolução estivesse incorreta.

Por outro lado, a enunciação enfática desse aviso pode estar também relacionada com as experiências negativas que Emanuella teve durante o seu período de escolarização básica. Na entrevista concedida ao pesquisador, Emanuella, que é hoje professora universitária numa Faculdade de Letras, contou que foi reprovada cinco vezes e que teve dificuldades de aprendizagem na Educação Básica, porém não necessariamente restritas à aprendizagem da Matemática. Pelo contrário, seu depoimento mostra como sua pouca audição – e, talvez, sua falta de acessibilidade linguística – a penalizava, principalmente num contexto escolar em que o carro-chefe era o ensino da língua portuguesa:

*Na escola, com os professores e tal, eu tive problemas... Porque, do primeiro ao quarto ano, aliás, do primeiro ao quinto ano, eu somei cinco reprovações. Antigamente, tinha muita bomba, não tinha essas aprovações compulsórias, parece que hoje em dia é assim,*

<sup>63</sup> Tradução: “Então, o que você quer que eu faça? Rrsr...”.

<sup>64</sup> Tradução: “Ok, eu vou tentar. Aviso que sou péssima em Matemática. Péssima mesmo!”.

<sup>65</sup> Tradução: “Somos duas”.

*aprovam todo mundo. Antes tinha bomba, a pessoa tinha que repetir [o ano] e estudar de novo. Então, eu demorei a descobrir por que fui reprovada tantas vezes... Eu pensava que era burra! Tinha esse pensamento inferiorizado. Na verdade, antigamente, comparando... Eu ingressei na escola em 1987, tinha 6 anos. Era um período em que tinha muito ditado, a professora fazia ditado das palavras... Ela falava, por exemplo: “Pato”. Eu ficava confusa se era “mato” ou “pato”. Eu escutava um pouco, mas ficava confusa com as palavras [do ditado], não entendia direito. No passado, o português era muito forte. Parece que tinha aula de Português todos os dias. Hoje, eu percebo que tem uma redução [dessas aulas], mas, na época, a disciplina mais relevante era Português. Mais [importante] que Matemática, que Ciências etc.... Eu sempre era ruim [em Português], perdia, perdia, perdia... Não conseguia [aprender].*

Numa tentativa de incentivo e de amenizar o sentimento de pessimismo apresentado por Emanuella e Lucinha em relação às suas próprias capacidades para resolver problemas que envolviam cálculos matemáticos, no turno 218 o professor Paulo sinalizou: “BOM PROCESSO TREINAR LÍNGUA DE SINAIS”.<sup>66</sup> Emanuella, porém, reiterou o seu argumento: “EU SABER ENSINAR LIBRAS LINGUÍSTICA METÁFORA ETC MATEMÁTICA PÉSSIMA AVISAR BELEZA OK”<sup>67</sup> (turno 219). O argumento de Emanuella, mais uma vez, mostra sua insatisfação com o que ela imagina que seria seu próprio desempenho em Matemática, e para isso ela demarca que sua área de atuação se voltava para o campo da Linguística: “ENSINAR LIBRAS LINGUISTICA METÁFORA”.

Esse argumento nos remete a um interdiscurso que reitera um preconceito comum em nossa sociedade: de que pessoas que gostam das áreas de Humanas têm dificuldades com as áreas de Exatas, e vice-versa. De certa forma, o professor Paulo, no turno 220, ao normalizar a advertência de Emanuella (“OK NORMAL”), também reitera esse interdiscurso, admitindo sua validade como argumento, ainda que fosse apenas para pôr fim a essa discussão.

Assim, mudando o tema, nos turnos 221 a 225 os professores retomam as instruções, explicando (e também respondendo à Emanuella) que iriam esperar mais cinco minutos para que todos terminassem aquela atividade.

Porém, no turno 226, o tema da dificuldade com a Matemática (Escolar) retorna no comentário de Bianca à adesão que Lucinha manifestara anteriormente (turno 217) ao

<sup>66</sup> Tradução: “Bom, é um processo. Precisa praticar!”.

<sup>67</sup> Tradução: “Eu sei ensinar Libras, Linguística, Metáfora etc. Matemática eu sou péssima! Só avisando, beleza? Ok”.

argumento de Emanuella, quando disse que era péssima em Matemática. Bianca parece perceber a expressão de dúvida de Lucinha, que já era sua amiga antes da realização do curso. Talvez por isso tenha decidido intervir, alguns turnos depois, sinalizando: “LUCINHA LER CALMA LER PENSAR REFLETIR CALMA\* [pausa] <ESCREVER JÁ><sub>2X</sub> LER CALMA”.<sup>68</sup> Bianca, em um gesto de solidariedade diante da dificuldade declarada por Lucinha, insere em seu enunciado de orientação à colega por três vezes o sinal de “CALMA”, como uma recomendação geral para evitar que a ansiedade diante de uma suposta dificuldade a impedisse de realizar a atividade. Todavia, também merece destaque em seu enunciado que a função adverbial do sinal de “CALMA” se refira, nas três vezes, à ação de “LER” – numa das vezes, também às ações de pensar e refletir.

O enunciado de Bianca ecoa o discurso, fortemente reiterado na literatura sobre resolução de problemas escolares de Matemática, que aponta as dificuldades de leitura do enunciado de problemas escritos como um fator de dificuldade para compreender tais problemas e para chegar à sua resolução (SMOLE; DINIZ, 2001; LORENSATTI, 2009; SIMÕES, 2010, 2019; LIGESKI, 2013). Todavia, quando essa questão é trazida para o jogo discursivo num contexto de pessoas surdas resolvendo problemas de matemática, ela ganha novos contornos, já que o português escrito – língua em que geralmente os problemas são enunciados – é considerado a segunda língua dos sujeitos surdos bilíngues. É nesse sentido que Maria Coutinho (2011), ao discutir sobre a *resolução de problemas por meio de esquemas por alunos surdos*, ressalta que a compreensão do texto é um fator fundamental para resolver o problema, pois, no momento em que esses estudantes se deparam com problemas escritos, “precisam vencer o desafio de ler numa língua que não é a sua primeira língua, o que torna o desafio ainda maior e, ainda que as situações-problema possam ser sinalizadas, é importante que os alunos sejam capazes de lê-las” (COUTINHO, 2011, p. 44).

Nesse contexto, Fábio Borges e Clélia Nogueira (2013) também reconhecem que as dificuldades para resolver problemas matemáticos podem ser potencializadas devido às condições linguísticas das/os estudantes surdas/os. No entanto, os autores consideram que o ensino de matemática para pessoas surdas por meio da metodologia de resolução de problemas, desde que sejam feitas as devidas adaptações, pode contribuir para um “enriquecimento do vocabulário dos alunos surdos” (BORGES; NOGUEIRA, 2013, p. 8). Além disso, os autores argumentam que, ao utilizar problemas adaptados do cotidiano dos alunos, as aulas de Matemática terão o “papel fundamental de informar, que muitas vezes é

---

<sup>68</sup> Tradução: “Lucinha, leia com calma! Leia, pense, reflita, com calma... Antes de fazer, leia com calma”.

negligenciado em outros ambientes para os surdos por questões de comunicação” (BORGES. NOGUEIRA, 2013, p. 8).

A hipótese levantada pela recomendação de Bianca a Lucinha de que a leitura aporta uma dificuldade na compreensão dos problemas (razão pela qual se deve ter calma ao proceder a leitura) encontra *eco* também na sinalização que Belinha realiza no turno 227, quando argumenta, mesmo sem atrair a atenção dos demais interlocutores: “EU NÃO-ENTENDER NADA”.<sup>69</sup>

De certa forma, contestando os enunciados de Emanuella, Lucinha, Bianca e Belinha, Sapoti toma o turno, usando o combinado de balançar a mão diante da tela e sinalizando os vocativos (o primeiro deles, repetidamente) para atrair a atenção dos interlocutores privilegiados (o pesquisador e o professor) e declarar sua *expertise* em Matemática (turno 228): “<RODRIGO><sub>3X</sub> PAULO EU JÁ SABER MATEMÁTICA MUITO ENGENHARIA DENTRO CÁLCULOS E-X-A-T-A-S”.<sup>70</sup> Pesquisador e professor concordam com a declaração e o argumento de Sapoti: o pesquisador (turno 229) confirmando sua avaliação de que para o aluno seria mesmo fácil realizar a atividade, e o professor (turno 230) compartilhando sua própria experiência de ter estudado Engenharia.

Contudo, ao ser questionado pelo professor Rodrigo sobre se havia realizado as atividades e registrado as suas respostas (turno 231), Sapoti respondeu laconicamente com apenas um classificador: “<MENTALMENTE><sub>CL</sub>” (turno 232). Rodrigo, entretanto, insistiu na pergunta sobre o registro escrito das respostas (turnos 233 e 235). No turno 234, Sapoti justifica a omissão do registro escrito de suas respostas, alegando estar aguardando que as e os colegas resolvessem suas dificuldades: “EL@S ESPERAR EL@S [aponta para a tela com o dedo indicador] DIFICULDADE [aponta para a tela com o dedo indicador]”.<sup>71</sup> Porém, no turno 237, Rodrigo explicou novamente que as respostas deveriam ser registradas por escrito. No turno seguinte (238), Samuel Stocker comentou que já havia terminado a atividade proposta. Em seguida, o professor Paulo, mais uma vez, explicou para Sapoti a dinâmica de envio das atividades realizadas que cada estudante deveria cumprir, insistindo novamente na necessidade do registro escrito e incentivando Sapoti a realizar logo essa escrita (turno 239): “<APROVEITAR VOCÊ><sub>2X</sub> ESCREVER RESPOSTAS APROVEITAR ANOTAR PRONTO <O-QUE>? FOTOGRAFAR ENVIAR-EMAIL DEPOIS FINAL ATIVIDADE

<sup>69</sup> Tradução: “Eu não entendi nada”.

<sup>70</sup> Tradução: “Rodrigo, Bianca, eu já sei muita matemática, por causa da engenharia que tem cálculos, é exatas”.

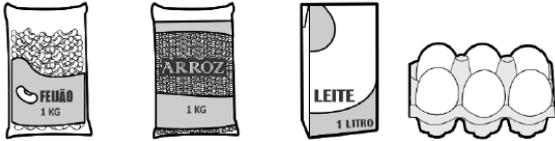
<sup>71</sup> Tradução: “Vou esperar eles/elas terminarem. Elas/eles têm dificuldade”.

PRONTO VOCÊ FOLGADO”.<sup>72</sup> Após essa explicação, Sapoti parece submeter-se ao argumento de Paulo, sinalizando (turno 240): “BELEZA”.

A dificuldade das pessoas surdas com o português escrito, que ecoa nos enunciados de Lucinha, Bianca, Belinha e Emanuella (no caso de Emanuella, explicitada durante a entrevista), também pode ter relação com a resistência de Sapoti em realizar o registro escrito de suas respostas, mesmo que ele não tenha mencionado ter tal dificuldade. Durante essa mesma quinta aula, num outro momento, quase meia hora depois da interação que reproduzimos no Quadro 10, a questão da dificuldade com a língua portuguesa escrita ainda seria tematizada novamente. As interações que ocorreram, então, integram o evento 5.4, a que demos o nome de “BELINHA DIFICULDADE PORTUGUÊS”. As/os estudantes realizavam a atividade número 3, referente ao preenchimento de uma tabela que demandava cálculos de troco, como vemos na Figura 16.

**Figura 16:** Atividade número 3

3- Preencha o quadro abaixo:



	1 KG FEIJÃO	1 KG ARROZ	1 LITRO DE LEITE	MEIA DÚZIA DE OVOS
VALOR	R\$ 6,00	R\$ 9,00	R\$ 3,00	R\$ 2,00
PAGAMENTO	R\$ 10,00	R\$ 20,00	R\$ 5,00	R\$ 2,00
OPERAÇÃO	10 - 6	___ - ___	___ - ___	___ - ___
TROCO	R\$ 4,00			

**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador.

Visando explicar para a colega Belinha o preenchimento da primeira coluna, referente à compra do feijão, Sapoti faz uma intervenção e desencadeia a discussão que compõe esse evento e que reproduzimos no Quadro 10, a seguir.

<sup>72</sup> Tradução: “Aproveite [que você já fez] e escreva suas respostas. Aproveite que está pronto e anote-as. Ao final [do curso] você deverá fotografar as atividades e enviar por e-mail. Já deixe pronto e ficará folgado!”.

**Quadro 10:** Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.4 – “BELINHA DIFICULDADE PORTUGUÊS”

Turno	Tempo	Interlocutor/a	Tradução dos enunciados	Transcrição dos sinais (glosas)	Observações
434	01:27:25 - 01:27:37	Sapoti	<i>Belinha</i> [balança a mão em frente à câmera]. <i>Belinha</i> [balança a mão em frente à câmera]. <i>Belinha, você entendeu?</i> [Sapoti balança a mão em frente à câmera, mas Belinha não ver] <i>Vou esperar!</i>	<BELINHA [balança a mão em frente à câmera]> <sub>2x</sub> BELINHA <ENTENDER VOCÊ>? [balança a mão em frente à câmera, mas Belinha não vê] ESPERAR	
435	01:27:37 - 01:27:41	Lolinha	<i>Belinha, olhe para Sapoti.</i>	BELINHA OLHAR SAPOTI	
436	01:27:42 - 01:27:43	Belinha	[Balança a mão] <i>O quê?</i>	[Balança a mão] <O QUÊ>?	
437	01:27:43 - 01:27:49	Sapoti	[Balança a mão em frente à câmera] <i>Belinha, olha aqui, você entendeu os cálculos? Você entendeu?</i>	[Balança a mão em frente à câmera] BELINHA OLHAR-EU ENTENDER VOCÊ CÁLCULOS <ENTENDER VOCÊ>?	
438	01:27:50 - 01:27:52	Belinha	<i>São muitos cálculos! Dois...</i>	CÁLCULOS MUITOS 2*	*Sapoti interrompe Belinha.
439	01:27:53 - 01:28:33	Sapoti	<i>Espera. Vou sinalizar e traduzir para você. Ali mostra o valor de cada coisa, feijão, arroz, leite, ovo... Abaixo tem os valores. Se comprar lá no supermercado 6 reais, o feijão por 6 reais. Eu tenho 10 reais, então quanto sobra de troco? Quatro reais. Você fazendo a operação 6 menos 10 reais, o resultado será 4 reais.</i>	ESPERAR SINALIZAR TRADUZIR VOCÊ APRESENTAR* VALOR CADA [aponta para os dedos] FEIJÃO ARROZ LEITE OVO ABAIXO V-A-L-O-R DINHEIRO É SI COMPRAR SUPERMERCADO 6 REAIS LA SUPERMERCADO FEIJÃO 6 REAIS ENTÃO EU TER DINHEIRO SOBRAR 10 REAIS TROCO <QUANTO>? 4 REAIS [pausa] VOCÊ O-P-E-R-A-Ç-Ã-O 6 MENOS 10 REAIS CALCULAR 4 REAIS	*A articulação labial indica a palavra “mostra”.
440	01:28:33 - 01:28:34	Belinha	<i>Quatro reais.</i>	4 REAIS	

441	01:28:34 - 01:28:40	Sapoti	<i>Certo. Igual... Cada pessoa tem um jeito. Entendeu?</i>	CERTO IGUAL SENTIMENTO* IGUAL <CADA-PESSOA> <sub>CL</sub> IGUAL SENTIMENTO* <ENTENDER>?	*A articulação labial indica a palavra “jeito”.
442	01:28:40 - 01:28:42	Belinha	<i>Beleza. Entendi.</i>	BELEZA ENTENDER	
443	01:28:42 - 01:28:52	Sapoti	[Balança a mão em frente à câmera] <i>Belinha... [balança a mão em frente à câmera] Paulo, é porque a Belinha tem dificuldade com português. Precisa traduzir e adaptar em Língua de Sinais, entendeu?</i>	[Balança a mão em frente à câmera] BELINHA [balança a mão em frente à câmera] PAULO PORQUE BELINHA DIFICULDADE PORTUGUÊS TRADUZIR ADAPTAR LÍNGUA DE SINAIS <ENTENDER>?	
444	01:28:52 - 01:28:53	Paulo (professor)	<i>Beleza. Normal...</i>	BELEZA NORMAL	
445	01:28:53 - 01:29:00	Sapoti	<i>A maioria tem muitas dúvidas e dificuldade e desistiu da matemática. Não é fácil não.</i>	MAIORIA <DÚVIDA+> DIFICULDADE DESISTIR MATEMÁTICA FÁCIL NÃO	
446	01:29:01 - 01:29:02	Lolinha	<i>Verdade!</i>	VERDADE	
447	01:29:02 - 01:29:04	Sapoti	<i>Eu estimulo [ela em] Matemática</i>	EU ESTIMULAR MATEMÁTICA	
448	01:29:02 - 01:29:05	Paulo (professor)	<i>Cuidado, se ela vê, ficará com vergonha.</i>	<CUIDADO ELA VER> <sub>2X</sub> VERGONHA	
449	01:29:05 - 01:29:07	Paloma	<i>É mesmo. Melhor evitar!</i>	CERTO <EVITAR> <sub>2x</sub>	
450	01:29:07 - 01:29:17	Sapoti	<i>Não... Porque acontece de ficar com vergonha e desistir, pode desistir, pode... A maioria odeia matemática.</i>	NÃO PORQUE ACONTECER VERGONHA DESISTIR PODE DESISTIR <PODE+> MAIORIA ODEIA MATEMÁTICA	

451	01:29:16 - 01:29:22	Paulo (professor)	<i>Beleza! Só compartilhar [informações] você pode... Beleza! Mas falar, não. Mostrar, não.</i>	BELEZA SÓ COMPARTILHAR VOCÊ COMPARTILHAR BELEZA PODE COMPARTILHAR MAS FALAR NÃO MOSTRAR NÃO	
452	01:29:23 - 01:29:29	Sapoti	<i>Certo. Só perguntar: entendeu? Não... Vergonha... Somente sinalizar e traduzir. Entendeu?</i>	CERTO [pausa] SÓ PERGUNTAR <ENTENDER>? NÃO VERGONHA SINALIZAR TRADUZIR SÓ <ENTENDER>?	
453	01:29:25	Paloma	[Não mostrar] <i>a resposta, né Paulo, a resposta</i>	RESPOSTA PAULO RESPOSTA	
454	01:29:29 - 01:29:30	Paulo (professor)	<i>Certo.</i>	<CERTO> <sub>2X</sub>	

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Durante o tempo disponibilizado pelos professores para a resolução da atividade número 3, Belinha parecia estar bastante concentrada na tarefa proposta. No turno 434, Sapoti, que estava apenas observando as/os colegas, pergunta para Belinha – que já era sua amiga antes do curso – se ela havia entendido a atividade. Porém, Belinha não viu a indagação de Sapoti, e por isso Lolinha sinalizou para que a colega olhasse para o seu amigo (turno 435): “BELINHA OLHAR SAPOTI”. Belinha, ao ver a sinalização de Lolinha, responde (turno 436): “[Balança a mão] <O QUÊ>?”.

Ao ter a atenção da amiga, Sapoti sinaliza novamente (turno 437): “[Balança a mão em frente à câmera] BELINHA OLHAR-EU ENTENDER VOCÊ CÁLCULOS <ENTENDER VOCÊ>?”.<sup>73</sup> A resposta de Belinha, mesmo que implicitamente, parece confirmar a hipótese de Sapoti de que a colega não havia entendido como resolver a atividade proposta (turno 438): “CÁLCULOS MUITOS 2”.<sup>74</sup> Entretanto, Sapoti não esperou que Belinha concluísse a sinalização, interrompendo-a, no turno 439, para fazer a tradução da atividade (que estava enunciada em português escrito) para a Libras: “ESPERAR SINALIZAR TRADUZIR VOCÊ APRESENTAR\* VALOR CADA [aponta para os dedos] FEIJÃO ARROZ LEITE OVO ABAIXO V-A-L-O-R DINHEIRO É SI COMPRAR SUPERMERCADO 6 REAIS LA SUPERMERCADO FEIJÃO 6 REAIS ENTÃO EU TER DINHEIRO SOBRAR 10 REAIS TROCO <QUANTO>? 4 REAIS [pausa] VOCÊ O-P-E-R-A-Ç-Ã-O 6 MENOS 10 REAIS CALCULAR 4 REAIS”.<sup>75</sup>

Ao utilizar os sinais “SINALIZAR” e “TRADUZIR”, Sapoti sugere que a dificuldade de Belinha era em relação à língua portuguesa – o que será explicitado posteriormente, no turno 443 –, e por isso ele decide fazer a tradução do problema para Libras. Ao fazer a tradução da atividade para a Língua de Sinais, Sapoti não apenas traduz literalmente o enunciado da questão: ele faz uma interpretação do problema, colocando-se como sujeito da situação para dar um sentido mais pessoal àquela atividade que inicialmente estava enunciada numa expressão mais impessoal. Para tanto, Sapoti insere, ainda, uma referência familiar às práticas de compra de alimentos (“LÁ SUPERMERCADO”), junto com uma narrativa da situação hipotética que estaria indicada naquela coluna da tabela (“ENTÃO EU TER DINHEIRO”), tornando o problema mais próximo da vivência da colega.

<sup>73</sup> Tradução: “[Balança a mão em frente à câmera] Belinha, olha aqui, você entendeu os cálculos? Você entendeu?”.

<sup>74</sup> Tradução: “São muitos cálculos! Dois...”.

<sup>75</sup> Tradução: “Espera. Vou sinalizar e traduzir para você. Ali mostra o valor de cada coisa, feijão, arroz, leite, ovo... Abaixo tem os valores. Se comprar lá no supermercado 6 reais, o feijão por 6 reais. Eu tenho 10 reais, então quanto sobra de troco? Quatro reais. Você fazendo a operação 6 menos 10 reais, o resultado será 4 reais”.

Nesse enunciado (turno 439), nos chama a atenção também o fato de Sapoti inverter a ordem da operação matemática, sinalizando “6 MENOS 10”. Apesar de considerarmos que, do ponto de vista da linguagem matemática escrita, essa inversão implicaria a resposta -4, e que, por outro lado, do ponto de vista das ideias de subtração, essa inversão poderia ser interpretada como uma alusão à ideia de completamento (de 6 falta quanto para chegar ao 10?), nossa hipótese é que tal inversão tenha ocorrido por simples desatenção de Sapoti ao sinalizar a operação que resolveria o problema que é dado como exemplo para orientar o preenchimento da tabela.

Em seguida, no turno 440, Belinha repete a resposta que Sapoti havia sinalizado: “4 REAIS”. Sapoti, então, argumenta (turno 441): “CERTO IGUAL SENTIMENTO\* IGUAL <CADA-PESSOA><sub>CL</sub> IGUAL SENTIMENTO\* <ENTENDER>?”.<sup>76</sup> Ao usar o sinal de “SENTIMENTO”, Sapoti faz uma articulação labial indicando a palavra “jeito”, o que nos ajuda a interpretar que ele se referia ao fato de que cada pessoa tem um modo próprio de resolver os problemas matemáticos. No turno seguinte (442), sinalizando “BELEZA ENTENDER”, Belinha manifesta um assentimento que pode se dirigir ao argumento sobre as diversidades de “jeitos” de resolver problemas matemáticos, ou à própria explicação do modo como Sapoti propunha a resolução do problema veiculado pela proposição de preenchimento da tabela.

No turno 443, de certa forma afobado e irrequieto com a suposta dificuldade que Belinha apresentara, Sapoti sinaliza: “[Balança a mão em frente à câmera] BELINHA [balança a mão em frente à câmera] PAULO PORQUE BELINHA DIFICULDADE PORTUGUÊS TRADUZIR ADAPTAR LÍNGUA DE SINAIS <ENTENDER>?”.<sup>77</sup> Além de explicitar que Belinha teria dificuldade com a língua portuguesa, Sapoti usou novamente o sinal de “TRADUZIR” e acrescentou o sinal de “ADAPTAR”, referindo-se à necessidade fazer uma interpretação ao enunciado do problema para que Belinha pudesse compreendê-lo. O professor Paulo, talvez numa tentativa de encerrar a discussão ou de amenizar o problema que Sapoti apontara em relação à dificuldade de Belinha, mas, de certa forma, também consentindo com os argumentos do estudante, responde (turno 444): “BELEZA NORMAL”.

Sapoti, porém, reforçando seus argumentos, no turno 445 sinaliza: “MAIORIA <DÚVIDA>+ DIFICULDADE DESISTIR MATEMÁTICA FÁCIL NÃO”. A sinalização de Sapoti, apesar de poder gerar uma interpretação ambígua, nos leva a compreender que ele se

<sup>76</sup> Tradução: “Certo. Igual... Cada pessoa tem um jeito. Entendeu?”.

<sup>77</sup> Tradução: “[Balança a mão em frente à câmera] Belinha... [balança a mão em frente à câmera] Paulo, é porque a Belinha tem dificuldade com português. Precisa traduzir e adaptar em Língua de Sinais, entendeu?”.

referia à hipótese de que a maioria das pessoas que apresentam dúvidas ou dificuldades com o português possam, conseqüentemente, desistir de aprender matemática. Por mais que sinalização de Sapoti fosse mais genérica (“MAIORIA”), o seu comentário nos pareceu ainda estar relacionado à dificuldade que ele atribuía a Belinha.

Lolinha, em seguida, valida os argumentos de Sapoti, sinalizando (turno 446): “VERDADE”. Sapoti, no turno 447, complementa sua argumentação: “EU ESTIMULAR MATEMÁTICA”. A sinalização de Sapoti, mais uma vez, foi genérica, porém o seu estímulo em relação à matemática pode ser direcionado tanto às pessoas do curso em geral quanto especificamente a Belinha (à qual atribuiu a dificuldade com o português).

No turno seguinte (448), o professor Paulo parece preocupado em não deixar Belinha constrangida com os comentários de Sapoti, e o adverte: “<CUIDADO ELA VER><sub>2X</sub> VERGONHA”.<sup>78</sup> No turno 449, Paloma concorda com o professor e afirma que seria melhor evitar tais comentários. Sapoti, porém, justifica a emissão de seus comentários (turno 450) a eles conferindo certa generalidade: “NÃO PORQUE ACONTECER VERGONHA DESISTIR PODE DESISTIR <PODE+> MAIORIA ODEIA MATEMÁTICA”.<sup>79</sup> Ao analisar as escolhas lexicais de Sapoti, percebemos que ele usa os sinais “DESISTIR” e “PODE” duas vezes, atribuindo intensidade em sua expressão facial na segunda vez em que utiliza o sinal “PODE”. Essa estratégia linguística é utilizada para validar a sua argumentação de que, se não fosse realizada uma adaptação e uma tradução dos problemas matemáticos, sua amiga Belinha – ou qualquer outra/o estudante do curso ou em outras situações de aprendizagem, já que nenhum sujeito rege os predicados “ACONTECER VERGONHA” e “DESISTIR” ou “PODE DESISTIR”, e na justificativa o sujeito é “MAIORIA” – poderia desistir do curso. O argumento de Sapoti reitera a relação entre insucesso escolar (ou de aprendizagem) à aversão à Matemática (Escolar) e à vergonha (que impede a manifestação) por não entender os problemas, os procedimentos ou as soluções nela forjadas.

O professor Paulo, entretanto, faz uma nova recomendação a Sapoti (turno 451): “BELEZA SÓ COMPARTILHAR VOCÊ COMPARTILHAR BELEZA PODE COMPARTILHAR MAS FALAR NÃO MOSTRAR NÃO”.<sup>80</sup> Paulo usou o sinal de “COMPARTILHAR” três vezes, indicando que Sapoti poderia compartilhar informações e interagir com a colega (ou com as/os colegas, já que ele não foi específico), mas que não

<sup>78</sup> Tradução: “Cuidado, se ela vê, ficará com vergonha”.

<sup>79</sup> Tradução: “Não... Porque acontece de ficar com vergonha e desistir, pode desistir, pode... A maioria odeia matemática”.

<sup>80</sup> Tradução: “Beleza! Só compartilhar [informações] você pode... Beleza! Mas falar, não. Mostrar, não”.

deveria “FALAR” e/ou “MOSTRAR” suas respostas. Com efeito, a interpretação do discurso de Paulo ao sinalizar “FALAR NÃO” e “MOSTRAR NÃO” relacionado às respostas das atividades matemáticas só ganha sentido com a intervenção de Paloma (turno 453), que completa o enunciado do professor: “RESPOSTA PAULO RESPOSTA”.

Sapoti acata a recomendação do professor, mas novamente insiste em seu argumento de que iria apenas sinalizar e traduzir os enunciados das atividades, reiterando a hipótese de que as/os colegas (em especial Belinha) poderiam ter dificuldades e ficar com vergonha de apresentar essa demanda ao professor (turno 452): “CERTO [pausa] SÓ PERGUNTAR <ENTENDER>? NÃO VERGONHA SINALIZAR TRADUZIR SÓ <ENTENDER>?”.<sup>81</sup>

Os eventos aqui analisados (5.2 e 5.4) nos remetem a práticas sociais mais amplas que estão relacionadas às dificuldades de leitura e de escrita em língua portuguesa (ou na língua oral falada e escrita em cada país) e sua repercussão na relação de aprendizes com a matemática, o que não é exclusividade das pessoas surdas. Porém, para pessoas surdas, tais dificuldades se tornam mais dramáticas, já que, no caso do Brasil, por exemplo, a língua portuguesa escrita é considerada a segunda língua de sujeitos como os desta pesquisa: pessoas surdas fluentes em Libras.

Com efeito, Coutinho (2015, p. 192) argumenta que as pessoas surdas não possuem menores habilidades para resolver problemas matemáticos quando comparadas com pessoas ouvintes, mas “apontam dificuldades de leitura, bem como a falta de conhecimentos prévios como os maiores desafios a serem vencidos na realização desta atividade”. Essas dificuldades são explicitadas principalmente por Emanuella e Sapoti: Emanuella, ao sinalizar no evento 5.2 que é péssima em Matemática, tendo durante a entrevista apontado sua dificuldade em relação à língua portuguesa; Sapoti, ao insistir na necessidade de “ADAPTAR” e “TRADUZIR” os enunciados das atividades matemáticas para sua amiga Belinha para viabilizar sua compreensão.

Todavia, percebemos que a insistência de Sapoti em adaptar e traduzir o enunciado do problema matemático se remete à dificuldade de Belinha de compreender (ler) aquela tabela (Figura 16) que foi proposta pelos professores na atividade 3. A princípio, poderíamos conjecturar que o fato de tabela ser um gênero textual que se vale mais de recursos visuais (a disposição das informações em linhas e colunas, por exemplo) do que um texto que usa apenas palavras para produzir uma narrativa, e, além do mais, aquela tabela se valer também de algumas imagens que reforçam a comunicação em palavras, seriam facilitadores para sua

---

<sup>81</sup> Tradução: “Certo. Só perguntar: entendeu? Não... Vergonha... Somente sinalizar e traduzir. Entendeu?”.

compreensão por pessoas surdas. Contudo, a insistência de Sapoti em produzir (e recomendar reiteradamente que se produza) uma narrativa do problema matemático que a tabela propõe de certa forma sugere que a conquista de uma leitura compreensiva da tabela por suas/seus colegas surdas/os exigiria a mediação efetivada pela explicitação da história narrada através da posição das informações nas linhas e colunas numa narrativa verbal, que ele sinaliza em Libras. Portanto, o modo como Sapoti explica a tabela responde a uma necessidade, que ele identifica, de produzir uma narrativa verbal/sinalizada do problema – que, veiculado pela tabela, fora inicialmente elaborado por pessoas ouvintes, por isso pensado em língua portuguesa e, como atividade escolar, numa estrutura de texto escrito.

Isso agrega um novo elemento à nossa hipótese interpretativa dessa cena, e nos faz considerar que a dificuldade de Belinha – e, talvez, a de outras pessoas surdas – com os textos matemáticos, mesmo os não exclusivamente verbais, tenha uma relação mais estreita com sua dificuldade com a língua portuguesa escrita. Com efeito, a linguagem matemática, em suas diversas representações e gêneros (uma expressão algébrica; uma construção geométrica; a demonstração de um teorema; e, neste caso, uma tabela), seja pela sua própria natureza e/ou pelo modo como é tratada didaticamente, traz sempre um apelo à verbalização, ou seja, os diversos tipos de representação da linguagem matemática ensinada na escola são sempre apresentados como registros de narrativas verbais (num estilo próprio de língua escrita), e sua compreensão seria viabilizada por meio da verbalização dessa narrativa em português (“escritível”). Isso pode explicar, inclusive, a associação da dificuldade em Matemática Escolar com a dificuldade com a língua escrita também para estudantes ouvintes, já documentada na literatura (MACHADO, 2003; LIGESKI, 2013), e que não se restringe às dificuldades com a “leitura do texto de problemas matemáticos”.

Para estudantes surdas/os, porém, essa estreita relação das representações matemáticas com o texto em língua portuguesa escrita gera a necessidade de uma dupla tradução: da tabela para (uma interpretação regida por) a Língua Portuguesa escrita, e desta para a Língua de Sinais.

Sapoti, então, tenta oferecer (modos de) acesso às relações de sentido daquela atividade. Porém, como adverte Fairclough (2001, p. 113), “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos”. Assim sendo, entre as dificuldades que os sujeitos surdos possam enfrentar em relação aos textos matemáticos (a tabela, por exemplo) está o estabelecimento de uma relação com os princípios interpretativos a que se deve recorrer na

leitura (e na escrita) desses textos, que são, por natureza e/ou por sua abordagem didática, de caráter narrativo e em estilos próprios dos textos escritos na língua portuguesa.

O autor destaca, ainda, que os textos – e nós consideramos também como *textos* os enunciados dos problemas, as tabelas, as expressões algébricas, as construções geométricas, enunciados e demonstrações de teoremas etc. – estabelecem posições para que os sujeitos que irão interpretá-los sejam capazes de compreendê-los e de fazer conexões e inferências de modo a gerar leituras coerentes. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 113) explica que “tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipo ideológico”. No enunciado do turno 371, no evento 5.4, por exemplo, quando Sapoti interpreta a tabela da atividade 3 estabelecendo conexões com suas experiências, ele cria uma narrativa em Libras que busca conferir ao enredo resumido na tabela um sentido coerente para si e para suas/seus colegas: “ABAIXO V-A-L-O-R DINHEIRO É SI COMPRAR SUPERMERCADO 6 REAIS LA SUPERMERCADO FEIJÃO 6 REAIS ENTÃO EU TER DINHEIRO SOBRAR 10 REAIS TROCO <QUANTO>? 4 REAIS”.<sup>82</sup> Essa narrativa nos mostra como Sapoti inseriu posições pessoais em seu discurso (“SI COMPRAR SUPERMERCADO”; “EU TER DINHEIRO”) que não estavam enunciadas na tabela, tornando-se, portanto, sujeito da narrativa, e assim assumindo uma posição ideológica em relação àquela prática social de fazer compras e calcular trocos.

De certa forma, Sapoti, ao explicitar a prática social que estava sendo narrada naquela tabela, faz um esforço para realizar conexões e inferências com suas experiências e as experiências de Belinha – experiências de pessoa surda; experiências de consumidor/a; experiências de leitor/a; experiência de estudante (surda/o); experiências de professoras/es de Libras; entre outras tantas experiências compartilháveis –, de modo a acessar pressupostos ideológicos reconhecíveis pelas/os suas/seus colegas.

Fairclough (2001, p. 113-114, destaques do original) destaca, porém, que, “à medida que os intérpretes tomam essas posições e automaticamente fazem essas conexões, são assujeitados pelo texto, e essa é uma parte importante do ‘trabalho’ ideológico dos textos e do discurso na ‘interpretação’ dos sujeitos”. É nesse sentido que compreendemos como uma apropriação de práticas de numeramento o esforço interpretativo que Sapoti realiza quando “adapta e traduz” uma enunciação de caráter geral expressa por uma tabela numa narrativa de uma ação pessoal em Libras. A apropriação da prática de leitura da tabela não se confunde

---

<sup>82</sup> Tradução: “Se comprar lá no supermercado 6 reais, o feijão por 6 reais. Eu tenho 10 reais, então quanto sobra de troco? Quatro reais”.

com o mero domínio de uma habilidade, de caráter universal e impessoal. Ela se produz num contexto específico, conformado pelas condições socioculturais e, como é o caso das práticas de leitura de uma maneira geral, condicionado pelo trabalho ideológico do texto. Isso porque esse trabalho institui quem o lê como sujeito da ação interpretativa, que, portanto, age para *tornar seu, tornar próprio* (SMOLKA, 2000) o sentido do texto, mas também para tornar esse sentido coerente e compartilhável.

### **3.5 “T-R-O-C-O DINHEIRO DIFERENTE TROCAR É VOLTAR”: pessoas surdas como sujeitos do discurso**

Em minha prática profissional na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, especialmente no CAS Belo Horizonte, tanto como professor de Matemática de estudantes surdas/os quanto na formação de professoras/es de Matemática que lecionam para pessoas surdas, a escassez dos sinais relacionados à matemática e a falta de padronização dos sinais eram questões recorrentes e consideradas decisivas nos processos de aprendizagem. Essas questões, observadas em minha prática docente, são também objeto de estudos recentes na literatura, como podemos ver na pesquisa que subsidiou a dissertação mestrado de Rodolpho D’Azevedo, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Essa pesquisa teve como objetivo a criação de um glossário terminológico bilíngue Libras-Português de termos matemáticos. O autor justifica a relevância desse glossário alegando que, “além do obstáculo epistemológico vivenciado pelos estudantes ouvintes, os Surdos se deparam com dificuldades linguísticas, em razão da falta de sinais-termo apropriados para a descrição dos conceitos abordados” (D’AZEVEDO, 2019, p. 297).

A demanda pela criação de um glossário com os sinais da matemática ganhou destaque recentemente com uma notícia que foi publicada pelo jornal *Extra/O Globo*<sup>83</sup> divulgando o projeto “Matemática + Libras”, realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que visa desenvolver novos sinais no contexto da matemática.

O evento que analisaremos agora ecoa uma reivindicação da comunidade surda pelo estabelecimento de sinais específicos para a designação de conceitos de Matemática, por avaliar que o estabelecimento de um conjunto de sinais próprios desse campo em muito poderia contribuir para a aprendizagem de matemática das/os estudantes surdas/os. Com efeito, o conhecimento e o uso do vocabulário próprios para conceitos, e mesmo

---

<sup>83</sup> Para mais informações, acesse: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/ensino-inclusivo-unicamp-reune-jovens-surdos-para-criar-sinais-de-libras-dos-conteudos-da-matematica-25644308.html>.

procedimentos específicos das práticas da matemática hegemônica têm sido avaliados também pelos especialistas da Educação Matemática como requisitos decisivos para a apropriação dessas práticas. Anna Sfard (2007; 2008), tomando a Matemática (hegemônica) como discurso, aponta seu vocabulário como uma das características críticas na composição – e, portanto, na apropriação – desse discurso.

É essa demanda e seu tensionamento que emergem na discussão da atividade número 5 da lista de exercícios enviada pelo Classroom e que o professor projetara na tela naquela aula (Figura 17).

**Figura 17:** Atividade número 5

5- De acordo com o quadro abaixo responda as questões:

 (Tenho) 	 (Quero comprar)  <b>R\$62,90</b> <b>R\$55,00</b>
--	--

a) Tenho quantos reais?  
 b) Em quantos reais ficará a compra?  
 c) O dinheiro será suficiente?  
 d) Haverá troco? De quanto?  
 e) Você considera esses produtos caros ou baratos? Por quê?

**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador.

Durante sua realização, Emanuella percebeu que suas/seus colegas estavam com dúvidas devido à sinalização que estava sendo utilizada para fazer referência ao “troco”. Por isso, aproximadamente treze minutos após o evento que analisamos na seção anterior, ela resolveu fazer uma intervenção, sugerindo que fosse criado um glossário com os sinais utilizados durante o curso. A interação que ocorreu nesse momento compõe o evento 5.5, ao

qual nomeamos por “T-R-O-C-O DINHEIRO DIFERENTE TROCAR É VOLTAR” e apresentamos no Quadro 11.

**Quadro 11:** Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.5 – “T-R-O-C-O DINHEIRO DIFERENTE TROCAR É VOLTAR”

Turno	Tempo	Interlocutor/a	Tradução dos enunciados	Transcrição dos sinais (glosas)	Observações
499	01:42:31 - 01:42:37	Emanuella	<i>Eu posso dar uma sugestão? rsrs</i>	[Emanuella levanta o dedo e sorri] EU SÓ SUGESTÃO <PODE>? [sorrindo, coloca as duas mãos no rosto]	
500	01:42:38 - 01:42:39	Rodrigo	<i>Pode.</i>	PODE	
501	01:42:40 - 01:43:09	Emanuella	<i>É apenas uma sugestão! Estou pensando aqui, porque como vocês sabem, sou professora de Libras. É como se eu tivesse autonomia para avaliar isso... Eu pensei que podia fazer um glossário, porque, veja, você usou [o sinal de] “sobrar”, usou “trocar”, usou “voltar”, então... É preciso um [sinal], porque às vezes o surdo fica confuso sobre o que é, entendeu?</i>	SUGESTÃO SÓ EU PENSAR PORQUE VOCÊS SABER EU PROFESSORA LIBRAS EU PARECER AUTONOMIA SÓ AVALIAR MAS EU PENSAR PODIA GLOSSÁRIO G-L-O-S-S-A-R-I-O PORQUE OLHAR VOCÊ USAR* SOBRAR USAR TROCAR** USAR VOLTAR*** ENTÃO [pausa] PRECISAR UM PORQUE ÀS VEZES SURDO CONFUSO <O-QUE>? <ENTENDER>?	*Neste momento, Paloma balança a mão várias vezes. **Mãos fechadas, orientação das mãos para baixo, os dedos polegares apontando um para o outro, movimento de zigue-zague. ***Ver figura 19.
502	01:43:09 - 01:43:12	Paulo (professor)	<i>Depende do contexto. Depende do contexto.</i>	<DEPENDER CONTEXTO> <sub>2X</sub>	
503	01:43:10 - 01:43:18	Emanuella	<i>“Troco”, de dinheiro, não é “trocar”, é “voltar”... Entendeu? “Sobrar”...</i>	T-R-O-C-O DINHEIRO DIFERENTE* TROCAR É VOLTAR [pausa] <ENTENDER>? SOBRAR	*Articulação labial indica “não é”.
504	01:43:18 - 01:43:19	Paulo (professor)	<i>Depende do contexto.</i>	DEPENDER CONTEXTO	
505	01:43:19 - 01:43:20	Emanuella	<i>Isso.</i>	ISSO	
506	01:43:20 -	Paulo (professor)	<i>Olha, o sinal certo de troco, o que é? Onde? Entra, compra e tem o [faz a configuração do</i>	OLHAR CERTO SINAL TROCO* <O-QUE>? <ONDE>? ENTRAR COMPRAR TROCO* DINHEIRO	*Articulação labial indica a palavra “TROCO”. Usou

	01:43:38		sinal de “voltar”, mas não finaliza a sinalização] <i>tem um contexto dos sinais. O que é o troco? Significa que você vai a algum lugar, compra e tem o troco, é voltar o dinheiro, beleza?</i>	[faz a configuração do sinal de “voltar”, mas não finaliza a sinalização] CONTEXTO SINAL TROCO* <O-QUE>? SIGNIFICA ONDE ENTRAR COMPRAR TROCO VOLTAR DINHERO BELEZA	um sinal semelhante ao de compartilhar.
507	01:43:38 - 01:43:39	Emanuella	<i>Isso aí... O certo é “voltar”! rsrs</i>	ISSO VOLTAR CERTO [risos]	
508	01:43:40 - 01:43:45	Paulo (professor)	<i>Em segundo, “trocar”, por exemplo, se tem 50 reais, você pode trocar por 10, 10, 10...</i>	SEGUNDO TROCAR EXEMPLO TER 50 REAIS PODE TROCAR 10 10 10	
509	01:43:45 - 01:42:51	Emanuella	<i>É isso! [pausa] É importante explicar ao surdo, que, às vezes, não entende com clareza.</i>	É ISSO [pausa] IMPORTANTE EXPLICAR SURDO ÀS VEZES NÃO-ENTENDER CLARO	
510	01:43:47 - 01:43:57	Paulo (professor)	<i>Em terceiro, “sobrar”, eu compro... [expressão de dúvida] o troco é o que sobra para mim, é o dinheiro que eu consigo, o que sobra, o meu lucro.</i>	TERCEIRO SOBRAR EU COMPRAR [expressão de dúvida] TROCO SOBRAR MIM CONSEGUIR DINHEIRO SOBRAR MEU LUCRO	
511	01:43:50 - 01:43:51	Paloma	<i>Certo.</i>	CERTO	
512	01:43:58 - 01:44:10	Emanuella	<i>É preciso tentar padronizar por causa do curso, entendeu? Eu percebi algumas pessoas com expressão de dúvida. O surdo não entende e fica calado, em silêncio.</i>	PRECISAR TENTAR PADRÃO POR CAUSA CURSO <ENTENDER>? EU PERCEBER ALGUMAS EXPRESSÃO DÚVIDA NÃO-ENTENDER SURDO <CALADO> <sub>CL</sub> SILÊNCIO	
513	01:44:07 - 01:44:08	Lolinha	<i>Verdade! Certo.</i>	[Faz articulação labial da palavra “verdade”] CERTO	
514	01:44:01 - 01:44:16	Paulo (professor)	<i>Porque o surdo ao se apropriar, parece que copia, copia, copia... [pausa] certo! Concordo com você, porque nós, surdos, pegamos, pegamos, mas não pensamos, não raciocinamos sobre o significado.</i>	PORQUE SURDO APROPRIAR PARECER <COPIAR> <sub>3X</sub> [pausa] CERTO [balança a cabeça positivamente] CONCORDAR VOCÊ PORQUE NÓS SURDOS <PEGAR> <sub>2X</sub> MAS NÃO PENSAR NÃO <RACIOCINAR> <sub>CL</sub> SIGNIFICADO	
515	01:44:17	Emanuella	<i>Certo! É isso... Foi só uma sugestão, me</i>	CERTO É ISSO [pausa] SÓ SUGESTÃO DESCULPA	

	- 01:44:21		<i>desculpa!</i>		
516	01:44:20 - 01:44:23	Paulo (professor)	<i>Normal pegar os sinais, pegar, pegar, pegar, entendeu?</i>	NORMAL PEGAR SINALIZAR <PEGAR> <sub>3X</sub> <ENTENDER>?	
517	01:44:22 - 01:44:23	Lolinha	<i>Confuso!</i>	CONFUSO	
518	01:44:23 - 01:44:25	Emanuella	<i>Desculpe-me! Foi apenas uma sugestão.</i>	DESCULPA SÓ SUGESTÃO	
519	01:44:26 - 01:44:36	Paulo (Professor)	<i>Certo! Foi uma boa sugestão. É importante, é bom que reflitamos sobre a sinalização correta em Libras... Eu também sou professor de Libras, eu também!</i>	CERTO <BOA SUGESTÃO> <sub>2X</sub> IMPORTANTE BOM NÓS REFLETIR SINALIZAR CORRETO LIBRAS [pausa] EU TAMBÉM PROFESSOR LIBRAS EU TAMBÉM	
520	01:44:37 - 01:44:37	Lolinha	<i>Legal...</i>	LEGAL	

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Na dinâmica da correção dos exercícios, alguma/algum estudante sinalizava o enunciado para que as/os colegas sinalizassem seus resultados. Na correção da atividade número 5, era Sapoti quem sinalizava os enunciados item a item, e em seguida suas/seus colegas iam sinalizando a resposta do respectivo item. Essa estratégia didática tornava a aula muito interativa e, às vezes, até um pouco confusa, já que muitas/os estudantes sinalizavam ao mesmo tempo.

No entanto, o que nos chamou a atenção para esse evento foi a intervenção de Emanuella em reação ao uso por Sapoti e Paulo dos sinais “TROCAR” e “SOBRAR” (“DINHEIRO”) para representar a palavra “troco” no enunciado do item D. Para Emanuella, isso poderia gerar dúvidas em suas/seus colegas. A Figura 18 mostra os sinais utilizados por Sapoti e Paulo para representar a palavra “troco”. Para resguardar as imagens dos participantes, eu mesmo reproduzi os sinais para inserir na figura.

**Figura 18:** Sinais utilizados por Sapoti e Paulo para referirem-se à palavra “troco”



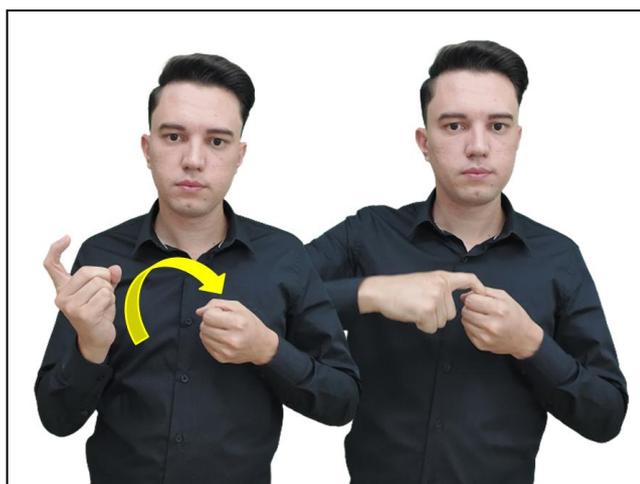
**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

No turno 499, Emanuella, com uma expressão amistosa, colocando as mãos no rosto e rindo, como que simulando uma timidez, pergunta aos professores se poderia dar uma sugestão. Após a permissão de Rodrigo (turno 500), Emanuella sinaliza: “SUGESTÃO SÓ EU PENSAR PORQUE VOCÊS SABER EU PROFESSORA LIBRAS EU PARECER AUTONOMIA SÓ AVALIAR MAS EU PENSAR PODIA GLOSSÁRIO G-L-O-S-S-A-R-I-O PORQUE OLHAR VOCÊ USAR\* SOBRAR USAR TROCAR\*\* USAR VOLTAR\*\*\* ENTÃO [pausa] PRECISAR UM PORQUE ÀS VEZES SURDO CONFUSO <O-QUE>? <ENTENDER>?”<sup>84</sup> (turno 501). Em sua sugestão, Emanuella justifica a demanda pela criação

<sup>84</sup> Tradução: “É apenas uma sugestão! Estou pensando aqui, porque como vocês sabem, sou professora de Libras. É como se eu tivesse autonomia para avaliar isso... Eu pensei que podia fazer um glossário, porque, veja, você

de um glossário, alegando que a falta de padronização de alguns sinais que eram utilizados durante o curso para se referir aos conceitos trabalhados poderia deixar suas/seus colegas confusas/os. Além disso, ela faz questão de salientar sua atuação como professora de Libras, o que, portanto, lhe daria “AUTONOMIA” para apontar elementos que são fundamentais para a apropriação das práticas discursivas na Língua de Sinais. Em sua opinião, portanto, por se tratar de uma situação formal de um curso, seria adequado adotar estratégias de restrição de significados para garantir a convergência das compreensões. É para desempenhar essa função que ela propõe a criação de um glossário para evitar que as/os estudantes ficassem confusas/os. Emanuella comenta que lhe ocorrera apresentar essa sugestão naquele momento porque estavam sendo utilizados três sinais diferentes para a palavra “troco”: “SOBRAR”, “TROCAR” e “VOLTAR”. Na Figura 19 apresentamos o sinal de “VOLTAR”.

**Figura 19:** Sinal de “voltar” usado para se referir à palavra “troco”



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Cabe destacar, em seguida, a disputa de argumentos que se estabelece entre o professor e a estudante, e como, com poucos sinais, outras estudantes também se posicionam nessa disputa.

Nos turnos 502 e 504, o professor Paulo refuta a sugestão da aluna, sugerindo que a escolha do sinal e sua interpretação dependeriam do contexto. Mas, como podemos perceber no turno 503, Emanuella insistia na necessidade de zelar pela precisão e pela estabilização da linguagem, por meio de um acordo sobre o significado específico do conceito de troco: “T-R-O-C-O DINHEIRO DIFERENTE\* TROCAR É VOLTAR [pausa] <ENTENDER>?”

---

usou [o sinal de] ‘sobrar’, usou ‘trocar’, usou ‘voltar’, então... É preciso um [sinal], porque às vezes o surdo fica confuso sobre o que é, entendeu?”.

SOBRAR”.<sup>85</sup> Na proposição desse acordo, ela – que é, como relembrou na elaboração de seu argumento, professora de Libras – parece tentar romper com a associação que as palavras, em português, estabelecem entre “troco” e “trocar”. A estudante destaca que a ideia de troco está mais relacionada à ideia de *dinheiro que volta* para a pessoa que pagou a mais. Por isso, defende que o sinal adequado deveria ser “VOLTAR”.

Paulo, entretanto, numa tentativa de justificar as diferentes escolhas lexicais para a palavra “troco”, acaba caindo em contradição ao utilizar justamente o sinal sugerido pela aluna: “OLHAR CERTO SINAL TROCO\* <O-QUE>? <ONDE>? ENTRAR COMPRAR TROCO\* DINHEIRO [faz a configuração do sinal de “voltar”, mas não finaliza a sinalização] CONTEXTO SINAL TROCO\* <O-QUE>? SIGNIFICA ONDE ENTRAR COMPRAR TROCO *VOLTAR* DINHEIRO BELEZA”<sup>86</sup> (turno 506, destaque nosso).

Emanuella, atenta, flagra o uso do sinal de “VOLTAR” pelo professor, e em tom jocoso tripudia: “ISSO VOLTAR CERTO [risos]” (turno 507). Paulo, porém, nos turnos 508 e 510 reitera seu argumento de que o sinal de “troco” pode variar de acordo com o contexto em que for usado. No turno 508, o professor explica o uso do sinal de “TROCAR”, exemplificando a prática de trocar uma cédula de 50 reais por várias cédulas de 10 reais. Nesse momento, Emanuella concorda com o argumento de Paulo, mas novamente reforça seu posicionamento em relação à necessidade de explicar o uso do sinal (em cada caso) para que a pessoa surda entenda com clareza: “É ISSO [pausa] IMPORTANTE EXPLICAR SURDO ÀS VEZES NÃO-ENTENDER CLARO”<sup>87</sup> (turno 509). Paloma se manifesta (turno 511) em acordo com a colega, enquanto Paulo (turno 510) prosseguia no desenvolvimento de seu argumento, acrescentando mais um possível significado de “troco”, que justificaria o uso do sinal de “SOBRAR” fazendo referência à ideia de lucro. Emanuella, entretanto, mais uma vez, argumenta sobre a importância de padronizar os sinais numa situação formal de aprendizagem, como a de um curso, e justifica sua insistência, advertindo que havia percebido algumas pessoas com expressão de dúvida: “PRECISAR TENTAR PADRÃO POR CAUSA CURSO <ENTENDER>? EU PERCEBER ALGUMAS EXPRESSÃO DÚVIDA NÃO-

<sup>85</sup> Tradução: “‘Troco’, de dinheiro, não é ‘trocar’, é ‘voltar’... Entendeu? ‘Sobrar’...”.

<sup>86</sup> Tradução: “Olha, o sinal certo de troco, o que é? Onde? Entra, compra e tem o [faz a configuração do sinal de “voltar”, mas não finaliza a sinalização] tem um contexto dos sinais. O que é o troco? Significa que você vai a algum lugar, compra e tem o troco, é voltar o dinheiro, beleza?”.

<sup>87</sup> Tradução: “É isso! [pausa] É importante explicar ao surdo, que, às vezes, não entende com clareza”.

ENTENDER SURDO <CALADO><sub>CL</sub> SILÊNCIO”<sup>88</sup> (turno 512). Imediatamente, Lolinha também se manifesta (turno 513) concordando com o argumento de Emanuella.

Em seguida, no turno 514, o professor Paulo parece ceder aos argumentos apresentados por Emanuella e faz uma nova reflexão a respeito da postura das pessoas surdas em relação ao uso da Libras: “PORQUE SURDO APROPRIAR PARECER <COPIAR><sub>3X</sub> [pausa] CERTO [balança a cabeça positivamente] CONCORDAR VOCÊ PORQUE NÓS SURDOS <PEGAR><sub>2X</sub> MAS NÃO PENSAR NÃO <RACIOCINAR><sub>CL</sub> SIGNIFICADO”.<sup>89</sup> Paulo repetiu três vezes o sinal “COPIAR” se remetendo à atitude de muitas pessoas surdas, que passam a fazer uso de determinados sinais sem refletir sobre o seu significado. Cabe esclarecer que o sinal repetido duas vezes pelo professor e que traduzimos como “<PEGAR><sub>2X</sub>” teria como tradução mais literal a glosa “APROPRIAR”. Optamos por essa tradução (PEGAR), todavia, por acharmos mais coerente com o contexto do discurso, procedendo, assim, a uma operação semelhante àquela que estava em discussão nessa interação. É preciso também comentar que a atitude criticada por Paulo, atribuída às pessoas surdas na incorporação, por repetição, de um novo sinal a seu vocabulário (“NÓS SURDOS <PEGAR><sub>2X</sub> MAS NÃO PENSAR NÃO <RACIOCINAR><sub>CL</sub> SIGNIFICADO”) é o modo natural de se aprender a língua materna também entre pessoas ouvintes.<sup>90</sup> O próprio Paulo que mencionara em tom de crítica esse processo de aprendizado de novos termos, sem maiores reflexões, no turno 516, reconhece a *normalidade* desse processo: “NORMAL PEGAR SINALIZAR <PEGAR><sub>3X</sub> <ENTENDER>?”<sup>91</sup>

Em toda essa discussão, apesar de Emanuella expressar seu posicionamento de forma amistosa, sua sugestão parece gerar certo tensionamento entre ela e o professor Paulo. A estudante percebe essa tensão, pois nos turnos 515 e 518 pede desculpas e enfatiza que fizera

<sup>88</sup> Tradução: “É preciso tentar padronizar por causa do curso, entendeu? Eu percebi algumas pessoas com expressão de dúvida. O surdo não entende e fica calado, em silêncio”.

<sup>89</sup> Tradução: “Porque o surdo, ao se apropriar, parece que copia, copia, copia... [pausa] certo! Concordo com você, porque nós, surdos, pegamos, pegamos, mas não pensamos, não raciocinamos sobre o significado”.

<sup>90</sup> Para Vygotsky (1994), por exemplo, a criança no processo de aquisição da linguagem, “a princípio, dependerá de signos externos, ou seja, dos significados atribuídos pelo outro as suas ações ‘ambíguas’ dirigidas aos objetos. Para internalizá-los, será preciso que reconstrua essa situação internamente, significando suas ações, para, posteriormente, utilizá-las com intencionalidade. Esse processo de significação culminará com o aparecimento das palavras disponíveis na língua falada em sua comunidade. Porém, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra mudará ao longo do desenvolvimento. Assim, uma palavra contém, por um lado, um significado socialmente convencionado e compartilhado, relativamente estável, e, por outro, os sentidos individuais que essa palavra vai assumindo, frutos das experiências sócio-históricas vividas pelo sujeito em interação com a complexidade crescente das conceptualizações atingidas. Isso leva a crer que, até mais ou menos dois anos, uma palavra é concebida pela criança como uma propriedade do objeto, não tendo esta, ainda, acesso a sua função simbólica. Esta é mais uma evidência de que o processo do desenvolvimento humano parte do interindividual para o intraindividual” (SOARES, 2019, p. 10-11).

<sup>91</sup> Tradução: “Normal pegar os sinais, pegar, pegar, pegar, entendeu?”.

apenas uma sugestão. Mas, a essa altura, o professor já parecia concordar com sua proposta e seus argumentos, que recebem também o apoio do comentário de Lolinha, que, durante as intervenções de Emanuella, balançava reiteradamente a cabeça em manifesta anuência, e agrega, no turno 517, a sinalização “CONFUSO”, que resume o principal argumento da reivindicação pelo glossário.

Logo depois, no turno 519, talvez por perceber que sua resistência em relação à sugestão de Emanuella gerara um clima de tensão, Paulo sinaliza, conciliador: “CERTO <BOA SUGESTÃO><sub>2X</sub> IMPORTANTE BOM NÓS REFLETIR SINALIZAR CORRETO LIBRAS [pausa] EU TAMBÉM PROFESSOR LIBRAS EU TAMBÉM”.<sup>92</sup> Tendo sinalizado por duas vezes que a sugestão de Emanuella era boa, Paulo também reitera a importância de se refletir sobre a sinalização correta na Libras, que era uma preocupação explicitada pela estudante para fazer a proposta da produção do glossário. Aqui observamos que, embora houvesse uma mudança no discurso de Paulo em relação à sugestão da aluna, ele finaliza seu argumento posicionando-se como alguém que também teria autoridade para tratar dessa discussão linguística, já que, como explicita, além de professor de Matemática também era professor de Libras.

O evento inicia-se com uma discussão puramente linguística (ou textual), na qual Emanuella aponta a necessidade da criação de um glossário (em Libras) dos sinais utilizados durante o curso, motivada, naquele momento, especificamente pela necessidade de padronização do sinal de “troco”. Essa discussão, entretanto, ganha novos contornos por se tratar de uma situação discursiva muito específica, ou seja, uma situação discursiva formal em um curso de Educação Financeira, e que, portanto, haveria uma demanda de restrição de significados mais decisiva para a esperada efetividade da comunicação. Esse contexto discursivo estabeleceria, então, uma relação entre sinal e significado que deveria ser menos flexível do que em outros contextos informais.

A preocupação de Emanuella com a restrição de significado para a palavra “troco” traz para a discussão uma questão importante destacada por Fairclough (2001), quando ele defende a importância, mas também a insuficiência de uma análise textual na compreensão do discurso. Para o autor, “os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções dota de significado potencial” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103). É a heterogeneidade desse significado potencial que o torna “um complexo de significados

---

<sup>92</sup> Tradução: “Certo! Foi uma boa sugestão. É importante, é bom que reflitamos sobre a sinalização correta em Libras... Eu também sou professor de Libras, eu também!”.

diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios [...], de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103), o que parece preocupar Emanuella quando ela argumenta que seus colegas poderiam atribuir significados distintos e até mesmo contraditórios em relação à palavra “troco”, dificultando a compreensão das atividades propostas no curso.

Por outro lado, a inclusão da situação discursiva (um curso de Educação Financeira) no argumento de Emanuella e, de certa forma, nas réplicas de Paulo, Lolinha e Paloma sugere que os interlocutores também se dispõem a proceder a uma análise da prática discursiva para defender seus pontos de vista. Essa análise, entretanto, é permeada por uma série de questões estruturais de uma prática social mais ampla, que ultrapassa o contexto específico daquela interação, mas que a parametriza e, de certa forma, nela se realiza quando os interlocutores, para respaldar seus argumentos, convocam referências: à visão de quem teria autoridade para argumentar sobre essa questão; à estruturação da Língua de Sinais como sistema e às compreensões dos modos como as pessoas dele se apropriam; à concepção de como se dá a aquisição de uma língua. Essas questões vinculam-se a estruturas teóricas que, por sua vez, são assumidas como posições políticas que ecoam nas posições discursivas e nas reformulações dessas posições – como ocorre com Paulo, que reformulou sua posição em relação à crítica que fizera ao modo como as pessoas surdas aprendem novos sinais.

Assim, podemos considerar que, nesse evento, os próprios participantes se engajaram numa Análise Social do discurso, na perspectiva tridimensional proposta por Fairclough (2001): iniciam fazendo uma Análise Textual, relacionada ao sinal adequado tanto para traduzir em Libras a palavra “troco” escrita na consigna da atividade quanto para expressar a ideia de troco; essa discussão os leva a se voltarem para a prática social mais ampla da relação com a Língua de Sinais e com a Matemática; e, por fim, na mobilização de argumentos que reiteram que o debate precisa considerar as condições e o contexto da prática discursiva.

Com efeito, é preciso ponderar que a preocupação com a padronização do vocabulário no contexto da matemática não é uma questão exclusiva das pessoas surdas, já que a apropriação do discurso matemático propõe e demanda reflexões e opções conscientes e acordadas em relação ao uso de seu léxico próprio, seja nos processos educativos, seja no uso e na produção de conhecimento matemático para as mais diversas finalidades. Tais reflexões e opções não se pautam apenas em critérios técnicos dissociados da prática social e da situação discursiva desse uso. Por isso, Fairclough (2001, p. 105, destaque do original) recomenda que a Análise Textual contemple também as “lexicalizações alternativas e sua significância

política e ideológica, [...] a ‘relexicalização’ dos domínios da experiência como parte de lutas sociais e políticas [...], ou como certos domínios são mais intensivamente lexicalizados do que outros”.

É nesse sentido que entendemos que a análise das escolhas lexicais em toda prática discursiva, e especialmente quando a prática discursiva focalizada é a Matemática hegemônica, extrapola a dimensão puramente textual. Gildelson de Jesus (2021) explica que

[...] palavras e expressões que compõem o vocabulário do discurso matemático, ainda que estabelecidas por definições que poderiam atribuir-lhes arbitrariamente qualquer significado, submetem-se à natureza cultural de sua produção, que lhes confere certa estabilidade semântica e as obriga a certa disciplina sintática, parametrizadas, sim, por jogos de poder, mas que são tecidos pragmaticamente dentro de uma lógica edificada nos valores e intenções de uma certa comunidade (JESUS, 2021, p. 267).

Quando optamos por, nesta seção, focalizar os próprios sujeitos procedendo a uma análise tridimensional de seu discurso, reiteramos nossa hipótese de trabalho, que é a consideração das práticas de numeramento como práticas discursivas. Em especial, esse evento evidencia como a apropriação de práticas discursivas envolve o uso da(s) língua(s), mas também a apreciação desse uso. Os estudos sobre a capacidade leitora no processamento de textos, por exemplo, apontam a apreciação dos textos como uma das habilidades mais sofisticadas, mas também mais decisivas na compreensão do que é lido (RIBEIRO; FONSECA, 2015). O mesmo vale, numa perspectiva mais ampla, para o processamento de qualquer discurso e na produção de novos discursos a partir desse processamento – portanto, na sua apropriação como prática discursiva.

A apreciação das escolhas lexicais em que Emanuella, Paulo, Paloma e Lolinha se engajam como sujeitos do discurso é, todavia, uma apreciação indissociável de sua identidade surda. É a condição de falantes de Libras (e, como fazem questão de pontuar Emanuella e Paulo, de professores de Libras) e também de fluentes no português escrito que lhes permite e demanda fazer aquela apreciação, vinculando-a às concepções de aprendizagem da Matemática por pessoas surdas e de estruturação e aquisição da Língua de Sinais, bem como ao estabelecimento de autoridade linguística e didática entre docentes e estudantes surdas/os e às relações humanas num contexto educativo de um curso de Educação Financeira ministrado por um professor surdo e ofertado a pessoas surdas.

Assim, esse evento corrobora a compreensão de que pessoas surdas falantes de Libras desenvolvem modos próprios de apropriação de práticas de numeramento, o que nos parece

ser um corolário da compreensão das práticas de numeramento como práticas discursivas. As práticas de numeramento protagonizadas por pessoas surdas incorporam seus modos visuais de usar a língua, o que define outras estratégias de produção de sentido e construção de conceitos. Como Campello (2008, p. 89, destaque do original), recorreremos à teoria sociointeracionista de inspiração vigotskiana para assumir que “os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos ‘pensantes’ pelo próprio signo”, que, no caso dos falantes de Língua de Sinais, é apropriado por meio da visão. Assim, é preciso considerar que “o próprio percepto como signo está cheio de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constituiu pela visualidade. Diferenciando-se, de forma marcada, do sujeito não-surdo que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade” (CAMPELLO, 2008, p. 89).

### 3.6 “8 CERVEJA 3 <CORTAR><sub>CL</sub> CARNE”: pessoas surdas apropriando-se de práticas de numeramento da Educação Financeira

O evento 5.3, ao qual nomeamos como “8 CERVEJA 3 <CORTAR><sub>CL</sub> CARNE”, ocorreu após o professor Paulo solicitar que Emanuella sinalizasse o enunciado da atividade proposta número 2 (Figura 20), que estava projetada na tela compartilhada pelo professor.

**Figura 20:** Atividade número 2

2- Tenho duas cédulas de R\$20,00, oito moedas de R\$0,25; três de R\$0,50 e uma de R\$1,00.

a) Quantos reais tenho no total?

b) O que você compraria com esse dinheiro?



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador.

Como vemos na figura acima, o enunciado descreve e ilustra a composição de uma quantia em dinheiro que deve ser calculada no item a), e solicita que a/o estudante indique o que compraria com essa quantia de dinheiro. A resolução dessa atividade por pessoas surdas adultas que já concluíram o Ensino Médio pode parecer trivial. Entretanto, não é o que esse evento sugere. A interação que apresentaremos no Quadro 12 mostra a dificuldade de uma aluna (Belinha) para calcular a quantia em dinheiro que estava representada no enunciado do problema, e também os diferentes posicionamentos que as/os estudantes assumem na discussão das possibilidades de se gastar aquela quantia.

Cabe ainda destacar que, nesse evento, houve uma dificuldade maior para a construção das glosas e das análises textual e discursiva, devido ao excesso de interações que ocorriam simultaneamente em Libras. Com efeito, para melhor compreendermos essas interações, é preciso observar também a coluna relacionada ao tempo em que o turno ocorria para se ter uma ideia melhor da dinâmica dessa interação, que só poderia ser estabelecida numa interação em Libras, em que a simultaneidade dos locutores não inviabiliza a comunicação ou o estabelecimento de várias interações independentes – e, talvez, só tenha podido ser captada, porque foi realizada numa plataforma de interação remota que disponibilizava uma câmera para cada interlocutor.

**Quadro 12:** Evento de Apropriação de Práticas de Numeramento nº 5.3 – “8 CERVEJA 3 <CORTAR><sub>CL</sub> CARNE”

Turno	Tempo	Interlocutor/a	Tradução dos enunciados	Transcrição dos sinais (glosas)	Observações
256	01:01:04 - 01:01:06	Paulo (professor)	<i>Emanuella, pode começar.</i>	EMANUELLA COMEÇAR	
257	01:01:05 - 01:01:35	Emanuella	<i>Beleza, eu vou tentar explicar, ok? Eu tenho duas cédulas de 20 reais, oito moedas de 25 centavos cada, três moedas de 50 centavos cada, uma moeda de 1 real. Quanto é soma?</i>	BELEZA EU EXPLICAR TENTAR VER OK EU TER 2 CÉDULAS 20 REAIS 8 MOEDAS CADA 25 CENTAVOS 3 MOEDAS CADA 50 CENTAVOS UMA MOEDA 1 REAL <SOMAR QUANTO>?	
258	01:01:34 - 01:01:35	Paloma	<i>Certo.</i>	CERTO	
259	01:01:35 - 01:01:49	Sapoti, Paloma, Thyago, Samuel Stocker, Bianca, Marcos, Lucinha e Kally	44,50	44,50	Todas/os responderam simultaneamente, repetindo várias vezes a mesma resposta.
260	01:01:50 - 01:01:51	Emanuella	<i>Paulo, elas/es já responderam... rsrs</i>	PAULO EL@S JÁ [risos]	
261	01:01:51 - 01:01:52	Sapoti	<i>Certo! Rsrs...</i>	CERTO [risos]	
262	01:01:53 - 01:01:59	Emanuella	<i>[Letra] B. O que você, vocês próprios, podem comprar? O que?</i>	B VOCÊ <O-QUE>? VOCÊS PRÓPRIO COMPRAR <O-QUE>?	
263	01:01:59 - 01:02:14	Sapoti	<i>Várias coisas... Os perfis são diferentes... No meu caso, a única coisa é o plano de internet de celular, somente isso. Unicamente o plano de celular.</i>	VÁRIAS-COISAS PERFIL DIFERENTE MEU ÚNICA É DENTRO CELULAR INTERNET SÓ ÚNICA [pausa] INTERNET DENTRO CELULAR ÚNICA	

264	01:02:00 - 01:02:05	Bianca	<i>Supermercado, remédio... Não sei... Supermercado e remédio, os dois são importantes!</i>	SUPERMERCADO REMÉDIO [expressão de dúvidas, colocando as palmas das mãos para cima] SUPERMERCADO REMÉDIO DOIS IMPORTANTES	
265	01:02:05 - 01:02:18	Samuel Stocker	<i>Supermercado... Alimentação é necessário! Queijo, café, chocolate...</i>	<SUPERMERCADO COMIDA NECESSÁRIO> <sub>2X</sub> QUEIJO CAFÉ CHOCOLATE	
266	01:02:13 - 01:02:16	Lucinha	<i>É necessário alimentação, apenas alimentação.</i>	NECESSÁRIO COMIDA SÓ COMIDA	
267	01:02:13 - 01:02:19	Kally	<i>[Na letra] B, pagar o que for necessário, as coisas que faltar. Apenas o importante!</i>	B PAGAR O-QUE NECESSÁRIO FALTAR COISAS SÓ IMPORTANTE	
268	01:02:15 - 01:02:40	Emanuella	<i>Paulo, olha, você podia pedir para Belinha explicar por que ela achou outro valor. Belinha escreveu que encontrou, acho que 12 reais... um outro valor... Pergunte por quê. Entendeu? [pausa] Belinha não olha para mim. [Está] refletindo, refletindo, refletindo... rsrs</i>	[Levanta a mão direita] PAULO OLHAR VOCÊ PODIA PEDIR BELINHA B-E-L-I-N-H-A EXPLICAR PORQUE ENCONTRAR OUTRO VALOR BELINHA ESCREVER ENCONTRAR 12* REAIS OUTRO VALOR PERGUNTAR <PORQUE>? <ENTENDER>? [pausa] BELINHA OLHAR-MIM NÃO ELA <REFLETIR> <sub>3X</sub> [risos]	*Expressão de dúvida ao sinalizar esse valor.
269	01:02:40 - 01:02:50	Sapoti	<i>É porque ela está com dificuldade de ver o que está escrito em português. Belinha, Belinha...</i>	[Levanta a mão direita] PORQUE ELA PORTUGUÊS DIFICULDADE VER [balança a mão em frente à câmera] BELINHA [balança a mão em frente à câmera] BELINHA	
270	01:02:43 - 01:02:59	Emanuella	<i>Belinha, Belinha... Sapoti, silêncio! Sapoti, fica quieto! Belinha, Belinha... Parece que ela não está me vendo.</i>	<BELINHA> <sub>2x</sub> SAPOTI SILÊNCIO SAPOTI CALADO* BELINHA [risos] <BELINHA [balança a mão em frente à câmera]> <sub>2x</sub> PARECER NÃO VER-MIM	*A articulação labial indica “fica quieto”. Os professores e os colegas riem nesse momento.
271	01:02:57 - 01:02:59	Paulo e Rodrigo	<i>Belinha...</i>	BELINHA [balança a mão em frente a câmera]	
272	01:02:58 - 01:03:05	Paloma	<i>Belinha, veja... Emanuella está te chamando...</i>	<BELINHA [aponta com o dedo indicador para o lado] EMANUELLA CHAMAR [aponta com o dedo indicador para o lado]> <sub>2x</sub>	
273	01:03:02 - 01:03:04	Belinha	<i>Emanuella, você me chamou?</i>	[Levanta a mão direita] <CHAMAR EMANUELLA>?	

274	01:03:05 - 01:03:08	Emanuella	<i>[Na letra] A, você somou quanto?</i>	VOCÊ SOMAR* A <DINHERO**>?	*Esse sinal também pode ser entendido como “CALCULAR”. **Articulação labial indica a palavra “quanto”.
275	01:03:09 - 01:03:14	Belinha	<i>[A letra] A deu 21,75, não sei por quê... [Na letra] B...</i>	A 21,75 NÃO-SABER [expressão facial de dúvida] B	
276	01:03:14 - 01:03:15	Emanuella	<i>Por quê?</i>	<PORQUE>?	
277	01:03:16 - 01:03:27	Belinha	<i>Não sei... Você que calculou e eu não entendi nada. Meus cálculos deram 21 ou 21,75 ou 41, não sei...</i>	NÃO-SABER CALCULAR VOCÊ CALCULAR ENTENDER NADA PRÓPRIO 21 OU 21,75 OU 41 NÃO-SABER	
278	01:03:23 - 01:03:29	Sapoti	<i>A sua estratégia... Emanuella precisa ver detalhadamente e com clareza a sua estratégia.</i>	[Coloca a mão direita em frente a sua câmera] ESTRATÉGIA VOCÊ EMANUELLA PRECISAR ESTRATÉGIA DETALHE CLARO VOCÊ	
279	01:03:28 - 01:03:38	Emanuella	<i>Sapoti, para! Calma! Ela sabe. Calma... Belinha, por que encontrou o 21 e etc.? Por quê?</i>	SAPOTI PARAR CALMA SABER CALMA BELINHA PORQUE ENCONTRAR 21 ETC <PORQUE>?	
280	01:03:32 - 01:03:33	Thyago	<i>Lá no bar, lá... Quero ir lá ao bar...</i>	LÁ BAR LÁ QUER BAR LÁ	
281	01:03:38 - 01:03:39	Paloma	<i>Certo, Thyago! Você tem razão.</i>	<CERTO THYAGO> <sub>3X</sub> RAZÃO	Thyago sorri neste momento.
282	01:03:38 - 01:03:50	Belinha	<i>Você tem centavos, oito [moedas de] 25 centavos. Tem 20 com 20, 40... Não sei! Somar oito moedas de 25 é confuso. Não entendi.</i>	VOCÊ CENTAVOS 25 8 CENTAVOS 20 20 [sinaliza o número 20 com as duas mãos ao mesmo tempo] 40 NÃO-SABER 25 8 SOMAR MOEDAS CONFUSO NÃO-ENTENDER	
283	01:03:50 - 01:03:54	Emanuella	<i>Você me viu sinalizar e explicar? Viu?</i>	VOCÊ VER EU SINALIZAR EXPLICAR A <VER>?	

284	01:03:52 - 01:04:01	Paulo (professor)	<i>Beleza, pode continuar tentando. Emanuela vai tentar novamente. Emanuella pode tentar [explicar] de novo. Emanuela, você pode?</i>	BELEZA PODE CONTINUAR TENTAR EMANUELLA TENTAR DE-NOVO PODE EMANUELLA TENTAR DE-NOVO VOCÊ EMANUELLA <PODE>?	
285	01:03:53 - 01:04:00	Belinha	<i>Beleza... Não vi. Tem que clicar na tela para mudá-la...</i>	BELEZA VER NÃO <TELA MUDAR> <sub>CL</sub> CLICAR <TELA MUDAR> <sub>CL</sub>	
286	01:03:59 - 01:04:35	Emanuella	<i>Entendi. [vou explicar] de novo. Olhe, Belinha, vou de novo, olhe... Eu tenho duas cédulas de 20 reais cada. Duas cédulas de 20 reais cada. Tenho oito moedas de 25 centavos cada. Tenho três moedas de 50 centavos cada. Tenho uma moeda de um real. Quanto é a soma?</i>	ENTENDER DE-NOVO OLHAR BELINHA DE-NOVO OLHAR EU TER 2 CÉDULAS 20 REAIS CADA [pausa] 2 CÉDULAS 20 REAIS CADA TER 8 MOEDAS CADA 25 CENTAVOS TER 3 MOEDAS CADA 50 CENTAVOS TER 1 MOEDA 1 REAL <SOMAR QUANTO>?	
287	01:04:36 - 01:04:39	Belinha	<i>Estou anotando aqui... Espere aí...</i>	<ANOTAR> <sub>CL</sub> <ESPERAR> <sub>2x</sub>	
288	01:04:38 - 01:04:39	Emanuella	<i>Então tente para aprender.</i>	ENTÃO TENTAR APRENDER	

Nos três minutos seguintes, ocorre uma confusão, porque o professor estava com a atenção voltada para um problema, e as/os estudantes estavam discutindo outro que estava projetado na tela compartilhada.

305	01:07:23 - 01:07:25	Paulo (professor)	<i>Qual é a resposta correta da letra A?</i>	A RESPOSTA CERTA <QUAL>?	
306	01:07:25 - 01:07:33	Lucinha, Sapoti, Samuel Stocker, Kally, Lolinha e Lili	44,50	44,50	Sinalizaram várias vezes o valor.
307	01:07:27 - 01:07:33	Emanuella	<i>É pra falar a resposta ou sinalizar [o problema]? A resposta todo mundo já sabe! É 44,50.</i>	<RESPOSTA OU SINALIZAR>? RESPOSTA TODOS JÁ SABER 44,50	

308	01:07:27 - 01:07:36	Bianca	46,50	46,50 [pausa] CALMA 46,50	
309	01:07:36 - 01:07:49	Paloma	<i>Não. Bianca, está errado! Bianca, Bianca, Bianca... Quanto? Bianca, quanto deu?</i>	NÃO BIANCA ERRADO [coloca a mão direita em frente à câmera] <BIANCA> <sub>3X</sub> <QUANTO>? <BIANCA> <sub>6X</sub> <QUANTO DINHEIRO>?	
310	01:07:38 - 01:07:46	Rodrigo	<i>Paulo, coloque a resposta no Word. Digite... Coloque a resposta...</i>	PAULO WORD <COLOCAR> <sub>CL</sub> RESPOSTA <COLOCAR> <sub>CL</sub> <DIGITAR> <sub>CL</sub> <COLOCAR> <sub>CL</sub> RESPOSTA	
311	01:07:48 - 01:07:49	Paulo (professor)	<i>Beleza.</i>	BELEZA	
312	01:07:49 - 01:07:54	Bianca	<i>Paloma, deu 46,50.</i>	PALOMA [dúvida ao fazer o sinal de Paloma] 46,50	
313	01:07:54 - 01:07:57	Paulo (professor)	<i>O valor correto... A soma certa... Vocês conseguiram?</i>	DINHEIRO CERTO SOMAR CERTO <CONSEGUIR>?	
314	01:07:55 - 01:08:18	Paloma	<i>Não. A resposta correta é 44,50. Está errado [coloca a mão direita em frente a câmera] Paulo, Rodrigo, olhem a resposta da Bianca, olhem...</i>	NÃO CERTO RESPOSTA <44,50> <sub>4X</sub> ERRADO [coloca a mão direita em frente à câmera] PAULO RODRIGO OLHAR BIANCA RESPOSTA OLHAR	
315	01:08:08 - 01:08:20	Rodrigo	<i>Paulo, eu percebi que tem respostas diferentes. Da Bianca está diferente e da Belinha está diferente.</i>	PAULO PERCEBER RESPOSTA DIFERENTE BIANCA DIFERENTE BELINHA DIFERENTE	
316	01:08:10 - 01:08:13	Bianca	<i>Calma, vou ver a resposta.</i>	CALMA VER RESPOSTA	
317	01:08:15 - 01:08:23	Belinha	<i>Seis... [balança a mão em frente a câmera] Emanuella, deu 64... Emanuella... Emanuella, deu 64.</i>	6 [balança a mão em frente a câmera] EMANUELLA 64 EMANUELLA [balança a mão em frente a câmera] EMANUELLA 64	
318	01:08:20 - 01:08:25	Emanuella	<i>Oi, Belinha... Não...</i>	OI BELINHA [pausa] NÃO [balança a cabeça negativamente]	

319	01:08:25 - 01:08:26	Belinha	<i>Matemática é difícil.</i>	DIFICIL MATEMÁTICA	
320	01:08: 26 - 01:08:30	Emanuella	44,50	44,50	
321	01:08:30 - 01:08:32	Lolinha	44,50 está correto.	44,50 CERTO	
322	01:08:32 - 01:08:45	Emanuella	<i>Tenho duas cédulas de 20 reais que somam 40 reais. Em seguida, oito moedas de 25 centavos cada que somam 2 reais...</i>	TER 2 CÉDULAS 20 REAIS SOMAR 40 REAIS DEPOIS 8 MOEDAS CADA 25 CENTAVOS SOMAR 2 REAIS	
323	01:08:43 - 01:08:45	Lucinha, Sapoti e Paloma	2 reais	2 REAIS	
324	01:08:45 - 01:08:55	Emanuella	<i>Dá 42 reais. Tenho mais três moedas de 50 centavos cada, somam...</i>	42 REAIS TER MAIS 3 MOEDAS CADA 50 CENTAVOS SOMAR	
325	01:08:53 - 01:08:55	Lucinha, Sapoti e Paloma	1,50	1,50	
326	01:08:56 - 01:09:04	Emanuella	43,50... Mais 1 real, dá 44,50.	43,50 [pausa] MAIS 1 REAL 44,50	
327	01:09:04 - 01:09:05	Paloma e Lucinha	<i>Certo.</i>	CERTO	
328	01:09:06 - 01:09:07	Emanuella	<i>Entendeu Belinha?</i>	<ENTENDER BELINHA>?	
329	01:09:07 - 01:09:08	Belinha	<i>Entendi. Beleza... Entendi. Obrigada!</i>	ENTENDER BELEZA ENTENDER OBRIGAD@	

330	01:09:13 - 01:09:15	Bianca	<i>Oito... Que preguiça!</i>	8 PREGUIÇA	
331	01:09:17 - 01:09:20	Rodrigo	<i>Rsrs... Bianca está com preguiça!</i>	[risos] BIANCA PREGUIÇA	
332	01:09:22 - 01:09:26	Bianca	<i>Rsrs... Oito [moedas]... Porque [a imagem está] muito pequena. Tem que aumentar, está pequeno!</i>	[risos] 8 PORQUE <PEQUENO>+ <AUMENTAR>CL <PEQUENO>	
333	01:09:23 - 01:09:25	Paulo (professor)	<i>Belinha... Oito... Ela não está me vendo.</i>	BELINHA [balança a mão] 8 [pausa] NÃO VER	
334	01:09:30 - 01:09:34	Kally	<i>Posso falar? Posso falar?</i>	[Coloca a mão em frente a câmera] <PODER FALAR>?2x	
335	01:09:34 - 01:09:37	Paulo (professor)	<i>Kally, fique à vontade!</i>	KALLY LIVRE*	*A articulação labial indicava “à vontade”.
336	01:09:34 - 01:09:35	Emanuella e Paloma	[Colocam as mãos na cabeça para chamar a atenção de Belinha]	[Colocam as duas mãos abertas na cabeça para chamar a atenção de Belinha]	Ver Figura 22.
337	01:09:35 - 01:09:36	Belinha	[Belinha também faz o sinal demonstrando estar atenta]	[Coloca as duas mãos abertas na cabeça]	
338	01:09:37 - 01:09:39	Emanuella	<i>Belinha, olhe pro Paulo. Rsrs...</i>	BELINHA OLHAR PAULO [risos]	
339	01:09:37 - 01:09:39	Thyago	[Coloca as duas mãos abertas na cabeça] <i>Não [faça esse sinal], porque você pode ser processada...</i>	[Coloca as duas mãos abertas na cabeça] NÃO PORQUE PROCESSAR VOCÊ [coloca as duas mãos abertas na cabeça] NÃO PROCESSAR VOCÊ	
340	01:09:40 - 01:09:48	Rodrigo	<i>Espere, olhe pro Paulo... Todas/os olhem para o Paulo.</i>	ESPERAR OLHAR PAULO TOD@S OLHAR PAULO	

341	01:09:41 - 01:09:51	Belinha	<i>Espere... Oi, Paulo...Beleza...</i>	ESPERAR [parece mexer na tela para visualizar o Paulo e, em seguida, balança a mão] PAULO [pausa] BELEZA	
342	01:09:51 - 01:09:52	Paulo (professor)	<i>Pode falar, Kally! Vejam a Kally.</i>	FALAR KALLY VER KALLY	
343	01:09:52 - 01:09:54	Belinha	<i>Ah... Tem que ficar indo e voltando com a tela...</i>	[Expressão de impaciência] <PRA LÁ PRA CÁ> <sub>CL</sub>	
344	01:09:53 - 01:11:15	Kally	<i>Posso falar? Eu entendo o quê? Veja... Não sei se está certo... Primeiro, quanto é a soma de duas cédulas de 20 reais? É 40 reais. Guarde esse valor. Mais o quê? Olha, tenho 8 x 0,25 centavos, quanto é a soma? Tenho 2,00. Espera... Junta com... Espera... Deixa essa informação guardada. Também tenho 3 x 0,50 centavos, soma 1,50 centavos, entendeu? Juntando tudo isso + 1 real, como somo tudo isso? Olha, 40 reais + 2,00 reais + 1,50 reais + 1 real soma 44,50. Só isso!</i>	<PODER FALAR>?2x EU ENTENDER <O-QUE>? OLHAR NÃO-SEI CERTO PRIMEIRO 2 CÉDULAS 20 REAIS SOMAR <QUANTO>? 40 REAIS [faz um classificador indicando para guardar essa informação] MAIS <O-QUE>? OLHAR TER 8 x 0,25 CENTAVOS SOMAR <QUANTO>? TER 2,00 ESPERAR [começa a fazer o sinal de “mais”, mas o interrompe] JUNTO ESPERAR [faz um classificador indicando para deixar essa informação ao lado] TAMBÉM TER 3 x 0,50 CENTAVOS SOMAR 1,50 CENTAVOS <ENTENDER>? [faz um classificador indicando para juntar com as outras informações ao lado] + 1 REAL SOMAR TUDO <COMO>? OLHAR 40 REAIS + 2,00 REAIS + 1,50 REAIS + 1 REAL SOMAR 44,50 SÓ	“MAIS” pode-se entender como o símbolo matemático “+”
345	01:11:16 - 01:11:20	Paulo (professor)	<i>Beleza... Beleza! Está certo.</i>	BELEZA [pausa] BELEZA CERTO	
346	01:11:21 - 01:11:22	Rodrigo	<i>Beleza!</i>	BELEZA	
347	01:11:23 - 01:11:24	Kally	<i>Que vergonha!</i>	[Rindo e com expressão de vergonha, levanta a blusa para tampar o rosto]	

348	01:11:25 - 01:11:26	Sapoti	<i>Ela está com vergonha.</i>	<VERGONHA> <sub>3x</sub>	
349	01:11:31 - 01:11:36	Emanuella	<i>Vou puxar sua orelha, Sapoti... rsrs... Amo você, Sapoti!</i>	PUXAR-ORELHA SAPOTI [rindo, faz o classificador de coração com as duas mãos] SAPOTI [faz o classificador de coração com as duas mãos]	
350	01:11:37 - 01:11:40	Sapoti	<i>Você vai puxar minha orelha, vai? Rsrs...</i>	[Balança o dedo indicador em sinal de advertência] VOCÊ V-A-I PUXAR-ORELHA V-A-I [risos]	
351	01:11:34 - 01:12:06	Paulo (professor)	<i>Veja, as moedas são de 25. São muitas moedas, então é confuso... Olhe, perceba as 4 moedas em cada mão [faz o sinal do número 4 com as duas mãos, uma de frente para a outra. Cada dedo representa uma moeda de 25 centavos] 25 com 25, dá 50... [juntou o dedo indicador com o dedo médio da mão esquerda]. 25 com 25 dá 50... [juntou o dedo anelar com o dedo mindinho da mão esquerda] juntando tudo dá 1 real. 25 com 25, dá 50... [juntou o dedo indicador com o dedo médio da mão direita]. 25 com 25 dá 50... [juntou o dedo anelar com o dedo mindinho da mão direita] juntando tudo dá 1 real. 1 real [da mão esquerda] com 1 real [da mão direita], dá 2 reais. Isso tudo é fácil, dá pra resolver, beleza... Entenderam?</i>	<OLHAR MOEDA> <sub>2x</sub> <25> <sub>2x</sub> MUITO CONFUSO OLHAR PERCEBER 4 [faz o sinal do número 4 com as duas mãos, uma de frente para a outra. Faz o sinal de 25 perto de cada um dos quatro dedos nas duas mãos, representando as oito moedas de 25 centavos. Em seguida, juntou o dedo indicador com o dedo médio da mão esquerda e fez o sinal de 50. Juntou o dedo anelar com o dedo mindinho da mão esquerda e fez o sinal de 50. Posteriormente, juntou todos os dedos da mão esquerda e fez o sinal de 1 real. Repetiu o mesmo processo, porém, fazendo os sinais na mão direita. Por fim, juntou 1 real da mão esquerda com 2 reais da mão direita e fez o sinal de 2 reais] TUDO FÁCIL POSSÍVEL BELEZA <ENTENDER>?	Ver Figura 21.
352	01:12:06 - 01:12:07	Marcos, Rodrigo e Lucinha	<i>Beleza!</i>	BELEZA	
353	01:12:07 - 01:12:08	Lili	<i>Entendi.</i>	ENTENDER	
354	01:12:07 - 01:12:21	Kally	<i>Veja essa estratégia... As canetas representam as moedas... Quatro mais quatro, temos oito...</i>	OLHAR ESTRATÉGIA [mostra oito canetas de diferentes cores, sendo quatro em cada mão e faz o sinal de “moeda”. Em seguida, junta todas as canetas na mão esquerda e faz o sinal “8” com a mão direita]	

355	01:12:15 - 01:12:19	Paulo (professor)	<i>Legal, Kally! Beleza...</i>	LEGAL KALLY BELEZA	
356	01:12:22 - 01:12:26	Emanuella	<i>[Letra] B: Dependê... Você vê ou precisa... O quê?</i>	B DEPENDER VER PRECISAR <O-QUE>?	
357	01:12:25 - 01:12:33	Sapoti	<i>Só uma coisa. Somente a internet de celular. Só isso!</i>	SÓ ÚNICA SÓ COLOCAR CELULAR INTERNET SÓ ÚNICA	
358	01:12:28 - 01:12:34	Kally	<i>O que precisar... Apenas o importante. Comprar só o necessário.</i>	PRECISAR IMPORTANTE SÓ COMPRAR PRECISAR SÓ	
359	01:12:29 - 01:12:24	Lolinha	<i>É letra B? De novo... Me desculpe, Emanuella [sinalize] outra vez.</i>	<B>? DE-NOVO DESCULPA EMANUELLA DE-NOVO	
360	01:12:35 - 01:12:43	Rodrigo	<i>Emanuella, Lolinha pediu para você sinalizar de novo... Sinalizar a letra B</i>	EMANUELLA LOLINHA PEDIR SINALIZAR DE-NOVO SINALIZAR B SINALIZAR	
361	01:12:38 - 01:12:49	Lolinha	<i>Emanuella, me desculpe. [Sinalize] de novo, Emanuella. Porque meu/minha filho/a me chamou. Desculpe.</i>	EMANUELLA DESCULPA DE-NOVO EMANUELLA SINALIZAR DE-NOVO PORQUE FILH@ CHAMAR DESCULPA B	
362	01:12:39 - 01:12:45	Emanuella	<i>O quê? [pausa] Qual [questão]? De novo? Tudo?</i>	<O-QUE>? [pausa] <QUAL>? <DE-NOVO>? <TUDO>?	
363	01:12:41 - 01:12:48	Paulo (professor)	<i>Só exemplo de compras... Exemplo de compras. Uma pergunta... Ops! A pergunta é o que a pessoa, o que uma pessoa [compraria] com tudo isso [de dinheiro].</i>	COMPRAR EXEMPLO SÓ COMPRAR EXEMPLO UMA PERGUNTA [expressão de ter se confundido] PERGUNTA TUDO DENTRO <PESSOA> <sub>CL</sub> PESSOA	
364	01:12:44 - 01:12:46	Rodrigo e Lucinha	<i>[Letra] B</i>	B	Respondendo a Emanuella.
365	01:12:44 - 01:12:46	Sapoti	<i>Sinalizar a letra B</i>	LETRA B SINALIZAR	Respondendo a Emanuella.

366	01:12:48 - 01:12:55	Emanuella	<i>Você tem 44,50. Gastaria, compraria o quê?</i>	VOCÊ TER DINHEIRO 44,50 GASTAR COMPRAR <O-QUE>?	
367	01:12:55 - 01:13:02	Lolinha	<i>Obrigado! Beleza!</i>	<OBRIGADO BELEZA> <sub>2X</sub> [risos]	
368	01:12:57 - 01:13:16	Paloma	<i>Oito cervejas, três filés de carnes e pronto! Só isso! Carne, três filés, daria... Oito cervejas de lata mais os filés de carne.</i>	<8 CERVEJA> <sub>2X</sub> 3 <CORTAR> <sub>CL</sub> CARNE PRONTO SÓ PRONTO CARNE 3 <CORTAR> <sub>CL</sub> SUFICIENTE 8 CERVEJAS <LATAS> <sub>CL</sub> MAIS CARNE <CORTAR> <sub>CL</sub>	
369	01:12:58 - 01:12:59	Rodrigo	<i>[A resposta é] pessoal... rrsr</i>	PARTICULAR CADA [risos]	
370	01:13:00 - 01:13:01	Paulo (professor)	<i>[Compraria] cerveja... rrsr</i>	CERVEJA [risos]	
371	01:13:00 - 01:13:05	Emanuella	<i>Eu [compraria] cerveja... rrsr... Paloma, bate aqui! Rrsr... Depende! Eu vejo o que estou precisando e compro.</i>	CERVEJA EU [bate uma palma demonstrando empolgação e rindo] PALOMA [com a mão direita, simula como se estive batendo na palma da mão de Paloma] EU DEPENDER VER PRECISAR COMPRAR	
372	01:13:01 - 01:13:05	Thyago	<i>Maravilha! Cerveja... Que maravilha! rrsr</i>	MARAVILHA CERVEJA MARAVILHA [risos]	
373	01:13:06 - 01:13:10	Lucinha	<i>[Compraria coisas de] supermercado. Comida, chocolate...</i>	[Balança a cabeça negativamente] SUPERMERCADO COMIDA CHOCOLATE	
374	01:13:12 - 01:13:18	Emanuella	<i>Eu nunca compro chocolates, graças a Deus!</i>	EU NUNCA CHOCOLATE <GRAÇAS A DEUS> <sub>CL</sub>	
375	01:13:12 - 01:13:14	Paulo (professor)	<i>Parece que Rodrigo foi pegar uma cerveja... rrsr</i>	PARECER RODRIGO PEGAR CERVEJA [risos]	Minha câmera estava aberta, mas eu saí da frente dela para atender alguma demanda em minha casa.

376	01:13:14 - 01:13:17	Lili	<i>Coisas de supermercado... Escolheria um pouquinho.</i>	<COISAS SUPERMERCADO> <sub>2x</sub> ESCOLHER POUCO	
377	01:13:17 - 01:13:23	Paulo (professor)	<i>44,50 não dá para [compras de] supermercado</i>	<SUPERMERCADO 44,50 NÃO SUFICIENTE> <sub>2x</sub>	
378	01:13:20 - 01:13:21	Paloma	<i>Dá sim!</i>	<SUFICIENTE SIM> <sub>2x</sub>	
379	01:13:22 - 01:13:23	Emanuella	<i>Supermercado, daria uma sacola!</i>	SUPERMERCADO SUFICIENTE UMA BOLSA* Só	*A articulação labial indicava a palavra "sacola".
380	01:13:22 - 01:13:33	Thyago	<i>Dá pra comprar um pouco... Frutas no supermercado e várias coisas.</i>	SUFICIENTE POUCO SUFICIENTE [pausa] FRUTAS SUPERMERCADO VÁRIAS	
381	01:13:23 - 01:13:28	Paulo (professor)	<i>Pegar apenas a cerveja, dá! rsrs... Encher o carrinho de cerveja... rsrs</i>	PEGAR SÓ CERVEJA CERTO [risos] CARRINHO <COLOCAR> <sub>CL</sub> CERVEJA [risos]	
382	01:13:24 - 01:13:30	Lolinha	<i>É pouco mesmo, está certo... rsrs... Bobo... rsrs.... Uma caixa de cerveja! rsrs</i>	POUCO CERTO [risos] BOBO [risos] CAIXA CERVEJA [risos]	
383	01:13:24 - 01:13:28	Lucinha	<i>Apenas comprar pão...</i>	SÓ <COMPRAR PÃO> <sub>2x</sub>	
384	01:13:27 - 01:13:31	Sapoti	<i>Paulo... Paulo...</i>	PAULO [balança a mão direita em frente à câmera] PAULO	Paulo parece não ver Sapoti chamá-lo.
385	01:13:28 - 01:13:31	Belinha	<i>44,50... Deu igual, 44,50.</i>	44,50 IGUAL 44,50	Belinha passou os últimos minutos concentrada, pensando e fazendo algumas anotações.

386	01:13:30 - 01:13:44	Emanuella	44,50 está certo. Belinha, você compraria o quê? Gastaria com quê? Belinha, o que você compraria no supermercado?	44,50 CERTO BELINHA COMPRAR <O-QUE>? GASTAR <O-QUE>? VOCÊ BELINHA SUPERMERCADO	Belinha parece não ver a pergunta de Emanuella.
387	01:13:30 - 01:13:45	Sapoti	Paulo, você sabe quanto custa a internet da Claro? É 41,50. Sobra... Três reais, sobra três reais	<PAULO> <sub>3x</sub> VOCÊ SABER INTERNET CLARO C-L-A-R-O DINHEIRO* É 41,50 SOBRAR [demonstra estar pensando] 3 REAIS SOBRAR 3 REAIS	*Articulação labial indica a palavra “quanto”.
388	01:13:39 - 01:13:45	Paulo (professor)	Quanto é a velocidade? Quanto é a velocidade da internet? Quantos GB?	<VELOCIDADE> <sub>CL</sub> <QUANTO>? INTERNET <VELOCIDADE> <sub>CL</sub> <QUANTO GB>? <sub>2x</sub>	
389	01:13:40 - 01:13:50	Thyago	Sapoti, o quê? Está falando isso de novo? Sapoti, está falando isso de novo...	SAPOTI <O-QUE>? FALAR <DE-NOVO>? <SAPOTI FALAR DE-NOVO> <sub>2x</sub>	
390	01:13:46	Sapoti	6...	6 [pausa]	Sapoti parece ignorar o comentário de Thyago.
391	01:13:46 - 01:13:47	Paulo (professor)	Quantos GB? É bom, eu vou trocar	<QUANTO GB>? BOM EU TROCAR	
392	01:13:47 - 01:13:55	Sapoti	Promoção! Fiz contrato de 1 ano de fidelidade, aí teve desconto. Baratinho! Foi sorte!	PROMOÇÃO CONTRATO 1 ANO FIEL V-A-I DESCONTO <BARATO> <sub>CL</sub> SORTE	
393	01:13:56 - 01:14:01	Paulo (professor)	Ótimo [preço]! O meu é 66 [reais]... Igual, GB igual o seu.	ÓTIMO MEU É 66 IGUAL GB IGUAL	
394	01:13:57 - 01:13:59	Emanuella	Sapoti, o quê?	[Expressão de impaciência] SAPOTI <O-QUE>?	
395	01:13:59 - 01:14:23	Sapoti	Por exemplo, você tem 44,50 para gastar. Faz o que? Colocar a internet de celular da Claro... Tem 44,50 e paga quanto? [paga] 41,50 e sobra 3 reais. Por isso tem contrato de 1 ano de fidelidade... Vai ter o desconto. Só isso. Entendeu?	EXEMPLO VOCÊ 44,50 GASTAR <O-QUE>? É COLOCAR INTERNET CELULAR CLARO 44,50 PAGAR <DINHEIRO>? 41,50 SOBRAR 3 REAIS POR ISSO CONTRATO 1 ANO FIEL V-A-I DESCONTO SÓ DESCONTO <ENTENDER>?	
396	01:14:22 - 01:14:23	Emanuella	Entendi.	ENTENDER	

397	01:14:23 - 01:14:35	Paulo (professor)	<i>Beleza, bom! Beleza... Todos ok? Beleza, agora vamos voltar às perguntas.</i>	BELEZA BOM BELEZA <OK>? TODOS BELEZA AGORA VOLTAR [aponta com o dedo indicador para cima] PERGUNTA	
-----	---------------------------	----------------------	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores.

Ao analisar o *texto* composto pelos diversos enunciados produzidos pela turma durante essa interação (Quadro 12), que tem duração de 13 minutos e 31 segundos e é composta por 137 turnos, descrevemos três movimentos distintos, que decidimos discutir separadamente: o primeiro movimento volta-se ao uso de diferentes estratégias adotadas pelas/os estudantes para produzir e compartilhar significados; o segundo movimento indaga a configuração da própria dinâmica da comunicação em Libras e das tomadas e trocas de turnos quando se usa Língua de Sinais; o terceiro movimento busca interpretar os posicionamentos que as/os estudantes assumem na elaboração da resposta ao item B da questão proposta e que são parametrizados por uma prática social mais ampla, relacionada ao campo da Educação Financeira, possibilitando a identificação de instâncias de apropriação de suas práticas por aqueles sujeitos.

### **3.6.1 “BELEZA EU EXPLICAR TENTAR VER OK”: diferentes estratégias adotadas pelas/os estudantes para produzir e compartilhar significados**

Nesta subseção de análise, identificamos vários esforços mobilizados pelos sujeitos para explicar suas estratégias de resolução do item A da atividade proposta, de modo que viabilizasse a compreensão de Belinha (e, de certa forma, de Bianca) em relação àquele problema. Consideramos que a dificuldade de Belinha para resolver a atividade proposta seria, talvez, o gatilho para uma série de argumentos na tentativa de produzir estratégias não apenas de como resolvê-lo, mas também de compartilhamento dos modos de apropriação daquela prática matemática.

Esse movimento se inicia com a solicitação do professor Paulo (turno 256) para que Emanuella fizesse a tradução, para Libras, do item A da atividade número 2, que estava escrita em português e projetada na tela por Paulo. Ela prontamente atende à solicitação, sinalizando: “BELEZA EU EXPLICAR TENTAR VER OK EU TER 2 CÉDULAS 20 REAIS 8 MOEDAS CADA 25 CENTAVOS 3 MOEDAS CADA 50 CENTAVOS UMA MOEDA 1 REAL <SOMAR QUANTO>?”<sup>93</sup> (turno 257). Dos treze estudantes que estavam presentes naquela aula, nove respondem simultaneamente que a soma seria “44,50” (turno 259). Ao perceber que praticamente todas/os as/os colegas haviam respondido rápida e corretamente, Emanuella, rindo, comenta “PAULO EL@S JÁ [risos]”<sup>94</sup> (turno 260), e Sapoti confirma: “CERTO [risos]” (turno 261). Talvez pelo fato de a maioria das/os estudantes terem

<sup>93</sup> Tradução: “Beleza, eu vou tentar explicar, ok? Eu tenho duas cédulas de 20 reais, oito moedas de 25 centavos cada, três moedas de 50 centavos cada, uma moeda de 1 real. Quanto é soma?”.

<sup>94</sup> Tradução: “Paulo, elas/es já responderam... rrsrs”.

sinalizado simultaneamente a resposta correta do item A, e alguns repetido várias vezes a mesma resposta, nem Emanuella nem os professores parecem ter percebido que alguma/algum estudante poderia ter tido dificuldade na resolução daquela atividade.

Passaram-se apenas 24 segundos, nos quais seis enunciados foram produzidos em relação à solução do item B, quando, já no turno 268, Emanuella, percebendo que Belinha não estava participando da discussão, e talvez preocupada com o fato de a colega ter escrito no chat do Zoom, aproximadamente sete minutos antes, que a resposta do item A seria 121,15, intervém: “[Levanta a mão direita] PAULO OLHAR VOCÊ PODIA PEDIR BELINHA B-E-L-I-N-H-A EXPLICAR PORQUE ENCONTRAR OUTRO VALOR BELINHA ESCREVER ENCONTRAR 12\* REAIS OUTRO VALOR PERGUNTAR <PORQUE>? <ENTENDER>? [pausa] BELINHA OLHAR-MIM NÃO ELA <REFLETIR><sub>3X</sub> [risos]”<sup>95</sup> (turno 268).

Toda a sequência da interação, que se desenvolve por dois minutos e envolve Emanuella, Belinha, Sapoti e os professores Paulo e Rodrigo, volta-se, então, para a promoção da compreensão por Belinha da tarefa solicitada no item A da atividade.

Sapoti, no turno 269, também dirige sua atenção para Belinha, avisando para Emanuella e Paulo que a colega estaria com dificuldades para *visualizar* o que estava projetado em português. Ele chama Belinha, em vão, duas vezes. Emanuella, porém, parece não gostar da intervenção de Sapoti, e o adverte de forma espirituosa, enquanto também busca a atenção de Belinha: “<BELINHA><sub>2X</sub> SAPOTI SILÊNCIO SAPOTI CALADO\* BELINHA [risos] <BELINHA [balança a mão em frente à câmera]><sub>2X</sub> PARECER NÃO VER-MIM”<sup>96</sup> (turno 270). Nesse momento, as/os estudantes começam a rir, talvez da reprimenda que Emanuella dirigira a Sapoti ou da ineficácia de seus próprios esforços para obter a atenção de Belinha, e os professores, também rindo, chamam mais uma vez por Belinha (turno 271).

Belinha estava concentrada, e por isso não percebera que Emanuella e os professores a chamavam. No entanto, no turno 272, Paloma consegue a atenção da colega e avisa a ela que Emanuella a estava chamando. Só então Belinha se volta para Emanuella: “[Levanta a mão direita] <CHAMAR EMANUELLA>?”<sup>97</sup> (turno 273). Isso permite que Emanuella pergunte para Belinha: “VOCÊ SOMAR\* A <DINHERO\*\*>?” (turno 274). Belinha demonstrara estar bastante confusa ao responder o questionamento de Emanuella, sinalizando (turno 275) que sua resposta era 21,75, diferente, portanto, do valor que havia escrito no chat anteriormente.

<sup>95</sup> Tradução: “Paulo, olha, você podia pedir para Belinha explicar por que ela achou outro valor. Belinha escreveu que encontrou, acho que 16 reais... Um outro valor... Pergunte por quê. Entendeu?[pausa] Belinha não olha para mim. [Está] refletindo, refletindo, refletindo... rrsr”.

<sup>96</sup> Tradução: “Belinha, Belinha... Sapoti, silêncio! Sapoti, fica quieto! Belinha, Belinha... Parece que ela não está me vendo”.

<sup>97</sup> Tradução: “Emanuella, você me chamou?”.

Sendo questionada novamente por Emanuella (turno 276) sobre o porquê de sua resposta, Belinha sinaliza: “NÃO-SABER CALCULAR VOCÊ CALCULAR ENTENDER NADA PRÓPRIO 21 OU 21,75 OU 41 NÃO-SABER”<sup>98</sup> (turno 277). Belinha, portanto, confessa que, apesar de ter realizado alguns cálculos, não havia entendido o que fizera. Enquanto Belinha ainda estava sinalizando (turno 277), Sapoti a interrompe, questionando-a: “[Coloca a mão direita em frente a sua câmera] ESTRATÉGIA VOCÊ EMANUELLA PRECISAR ESTRATÉGIA DETALHE CLARO VOCÊ”<sup>99</sup> (turno 278).

Sapoti, que era amigo de Belinha, tendo com ela certa intimidade, lhe pede para descrever, com clareza, a estratégia que havia utilizado para chegar naqueles valores, parecendo estar interessado em identificar o obstáculo que a impedia de obter a resposta certa. Porém, já impaciente com as intervenções de Sapoti, Emanuella intervém mais uma vez, repreendendo o colega: “SAPOTI PARAR CALMA SABER CALMA BELINHA PORQUE ENCONTRAR 21 ETC <PORQUE>?”<sup>100</sup> (turno 279).

Enquanto Thyago e Paloma continuam a discussão do item B (turnos 280 e 281), Belinha, no turno 282, tenta explicar sua estratégia para a solução do item A, mas novamente confessa que estaria confusa e que não havia entendido a atividade. Emanuella, então, lhe pergunta (turno 283): “VOCÊ VER EU SINALIZAR EXPLICAR A <VER>?”<sup>101</sup>. Nesse momento, o professor Paulo sinaliza concomitantemente a Emanuella: “BELEZA PODE CONTINUAR TENTAR EMANUELLA TENTAR DE-NOVO PODE EMANUELLA TENTAR DE-NOVO VOCÊ EMANUELLA <PODE>?”<sup>102</sup> (turno 284). No turno 285, Belinha responde ao questionamento de Emanuella, dizendo que não tinha visto sua sinalização, pois estaria em outra tela e, portanto, precisaria clicar novamente na tela para que pudesse vê-la. Esse argumento apresentado por Belinha nos leva à discussão das possibilidades e dos limites do uso das ferramentas tecnológicas para a condução de aulas remotas síncronas, e de como sua gestão é decisiva para a interação e, conseqüentemente, para a apropriação das práticas sociais que se pretende compartilhar com as pessoas que participam de um curso virtual.

No artigo intitulado “A dialogicidade nas aulas síncronas remotas: diálogo a partir das ideias de Bakhtin e Paulo Freire”, as autoras Mariangela Momo e Silvana da Silva (2021)

<sup>98</sup> Tradução: “Não sei... Você que calculou e eu não entendi nada. Meus cálculos deram 21 ou 21,75 ou 41, não sei...”.

<sup>99</sup> Tradução: “A sua estratégia... Emanuella precisa ver detalhadamente e com clareza a sua estratégia”.

<sup>100</sup> Tradução: “Sapoti, para! Calma! Ela sabe. Calma... Belinha, por que encontrou o 21 e etc.? Por quê?”.

<sup>101</sup> Tradução: “Você me viu sinalizar e explicar? Viu?”.

<sup>102</sup> Tradução: “Beleza, pode continuar tentando. Emanuela vai tentar novamente. Emanuella pode tentar [explicar] de novo. Emanuela, você pode?”.

analisam processos dialógicos mediados pela tecnologia digital em aulas síncronas no Ensino Superior. As autoras identificam, portanto, alguns desafios num contexto de ensino remoto que também percebemos a partir do questionamento de Belinha (turno 285) em relação à dificuldade para visualizar todas/os as/os participantes daquela aula virtual. As autoras explicam que “um desses desafios, observados nas aulas, foi o fato de que nem todas as pessoas dispunham de instrumentos adequados às demandas dos ambientes virtuais para as aulas síncronas” (MOMO; SILVA, 2021, p. 15). Do mesmo modo, parte das dificuldades enfrentadas por Belinha eram possivelmente potencializadas pelo fato de a estudante, que acompanhava as aulas em seu *smartphone*, não dispor de um equipamento adequado para usufruir de alguns recursos, especialmente o de visualização simultânea dos interlocutores, na plataforma usada.<sup>103</sup>

Outros desafios apresentados por Momo e Silva (2021), porém, não ocorrem nesse estudo por se tratar de um curso em que os participantes são pessoas surdas, e as interações ocorrem em Libras. Com efeito, para acompanhar as aulas do curso de Educação Financeira para Surdos, a condição principal seria manter as câmeras ligadas, de modo a permitir que todas/os as/os participantes vissem umas/uns às/aos outras/os. Todos os microfones deviam permanecer desligados para que a plataforma não alterasse a configuração do layout da tela durante a interação. Nas aulas das disciplinas acompanhadas por Momo e Silva (2021, p. 16), porém, a participação é inibida pela “dificuldade nas trocas e tomadas de turnos da fala, assim como a impossibilidade de falas simultâneas e sobreposição de vozes”. Isso acarreta “o silenciamento das vozes de muitos estudantes e o ocultamento de suas imagens, assim como a prevalência de falas oriundas de um mesmo grupo de discentes e dos(as) docentes” (MOMO; SILVA, 2021, p. 20). As trocas e tomadas de turnos nesse curso em Libras, portanto, não enfrentam essas dificuldades e organizam-se numa configuração muito específica da comunicação em Língua de Sinais, que analisaremos mais cuidadosamente na próxima subseção, por considerarmos que a dinâmica da comunicação em Libras é decisiva para compreender como esses sujeitos se apropriam de práticas de numeramento.

No turno 286, Emanuella responde à solicitação que o professor Paulo havia feito no turno 284: “ENTENDER DE-NOVO OLHAR BELINHA DE-NOVO OLHAR EU TER 2 CÉDULAS 20 REAIS CADA [pausa] 2 CÉDULAS 20 REAIS CADA TER 8 MOEDAS CADA 25 CENTAVOS TER 3 MOEDAS CADA 50 CENTAVOS TER 1 MOEDA 1 REAL

---

<sup>103</sup> A Plataforma Zoom não permite a visualização de todas/os as/os participantes ao mesmo tempo se a conexão estiver sendo realizada por um *smartphone*.

<SOMAR QUANTO>?”.<sup>104</sup> Emanuella, então, sinaliza novamente o enunciado do item A da atividade proposta para que Belinha possa compreendê-lo e respondê-lo, considerando, mais uma vez, a dificuldade da colega com a leitura em português. Em seguida, no turno 287, Belinha responde que iria fazer anotações e pede que a colega aguarde. Por fim, no turno 288, Emanuella sugere para Belinha tentar resolver a atividade para que possa aprender.

Nos três minutos seguintes, a discussão gira em torno de uma confusão causada pelo fato de o professor Paulo ter equivocadamente dirigido sua atenção ao exercício número 1, e não ao exercício 2, que estava sendo discutido, ambos projetados na tela compartilhada. Embora Emanuella já tivesse sinalizado duas vezes (turnos 257 e 286) o enunciado do exercício 2, o professor lhe pede que o sinalize novamente (turno 295), advertindo que ela deveria sinalizar exatamente como estava escrito na atividade que estava na tela. Quando Emanuella começa a sinalizar (turno 296) já pela terceira vez, Paulo então percebe que estava visualizando outro problema (turno 299). Nesse momento, ele confessa seu equívoco, gerando várias brincadeiras e conversas paralelas (turnos 300 a 304).

No turno 305, Paulo retoma a correção das atividades e sinaliza: “A RESPOSTA CERTA <QUAL>?”.<sup>105</sup> Rapidamente, as/os estudantes Lucinha, Sapoti, Samuel, Lolinha e Lili respondem, reiteradamente, que a resposta seria “44,50” (turno 306). Emanuella, no turno 307, pergunta ao professor Paulo se deveria apenas dizer o resultado ou se deveria sinalizar, mais uma vez, o problema. No entanto, ao ver suas/seus colegas respondendo corretamente, ela afirma que todas/os já sabiam que o resultado seria 44,50 (“RESPOSTA OU SINALIZAR>? RESPOSTA TODOS JÁ SABER 44,50”<sup>106</sup>). Bianca, porém, diferentemente das/os colegas, sinaliza que o resultado do item A seria “46,50” (turno 308). Paloma, contudo, imediatamente refuta a resposta da colega: “NÃO BIANCA ERRADO [coloca a mão direita em frente à câmera] <BIANCA><sub>3X</sub> <QUANTO>? <BIANCA><sub>6X</sub> <QUANTO DINHEIRO>?”<sup>107</sup> (turno 309). Paloma repete o sinal de Bianca nove vezes para obter sua atenção e questioná-la sobre aquela resposta. No turno 312, ao ver o questionamento de Paloma, Bianca sinaliza: “PALOMA [dúvida ao fazer o sinal de Paloma] 46,50”.

Paralelamente à intervenção de Paloma, Rodrigo, talvez para garantir que todas/os as/os estudantes visualizassem a resposta correta, solicita ao professor Paulo, no turno 310, que digitasse o resultado daquele item no documento em Word que estava sendo projetado e

<sup>104</sup> Tradução: “Entendi. [vou explicar] de novo. Olhe, Belinha, vou de novo, olhe... Eu tenho duas cédulas de 20 reais cada. Duas cédulas de 20 reais cada. Tenho oito moedas de 25 centavos cada. Tenho três moedas de 50 centavos cada. Tenho uma moeda de um real. Quanto é a soma?”.

<sup>105</sup> Tradução: “Qual é a resposta correta da letra A?”.

<sup>106</sup> Tradução: “É pra falar a resposta ou sinalizar [o problema]? A resposta todo mundo já sabe! É 44,50”.

<sup>107</sup> Tradução: “Não. Bianca, está errado! Bianca, Bianca, Bianca... Quanto? Bianca, quanto deu?”.

compartilhado em sua tela (“PAULO WORD <COLOCAR><sub>CL</sub> RESPOSTA <COLOCAR><sub>CL</sub> <DIGITAR><sub>CL</sub> <COLOCAR><sub>CL</sub> RESPOSTA”<sup>108</sup>). De imediato, Paulo atende ao pedido de Rodrigo, sinalizando: “BELEZA” (turno 311).

No turno 314, Paloma mais uma vez refuta a resposta de Bianca e convoca os professores talvez para que fizessem uma intervenção em relação à resposta apresentada pela colega: “NÃO CERTO RESPOSTA <44,50><sub>4X</sub> ERRADO [coloca a mão direita em frente à câmera] PAULO RODRIGO OLHAR BIANCA RESPOSTA OLHAR”.<sup>109</sup> Enquanto Paloma ainda sinalizava, Rodrigo, que também havia percebido divergências nas respostas de algumas alunas, argumenta: “PAULO PERCEBER RESPOSTA DIFERENTE BIANCA DIFERENTE BELINHA DIFERENTE”<sup>110</sup> (turno 315). No turno 316, Bianca, pedindo para Paloma ter calma, informa que iria verificar sua resposta.

Enquanto todas essas discussões aconteciam, Belinha se mantivera concentrada na tentativa de resolver a tarefa proposta no item A. No turno 317, porém, ela informa para Emanuella o resultado que encontrara: “6 [balança a mão em frente à câmera] EMANUELLA 64 EMANUELLA [balança a mão em frente à câmera] EMANUELLA 64”.<sup>111</sup> Com uma expressão de frustração, no turno 318 Emanuella informa para sua colega que a resposta estaria errada. Belinha, também frustrada, responde que “DIFICIL MATEMÁTICA” (turno 319).

No turno 320, sem concordar ou refutar o comentário de Belinha, Emanuella sinaliza que a resposta seria “44,50”, e em seguida Lolinha complementa que “44,50 CERTO” (turno 321).

Nos turnos 322, 324 e 326, Emanuella explica mais uma vez como realizara os cálculos para chegar à resposta correta. Enquanto Emanuella sinalizava pausadamente seu raciocínio, Lucinha, Sapoti e Paloma iam sinalizando, simultaneamente, as repostas das somas que Emanuella enunciava (turnos 323 e 325). No turno 327, Paloma e Lucinha afirmam que o resultado que Emanuella apresentara estaria “CERTO”. Por fim, no turno 328, Emanuella questiona: “<ENTENDER BELINHA>?”. Belinha, no turno 329, responde: “ENTENDER BELEZA ENTENDER OBRIGAD@”.

Após toda essa explicação, Bianca, que também não tinha chegado à resposta correta, argumenta: “8 PREGUIÇA”, referindo-se ao número de moedas de 25 centavos que ela

<sup>108</sup> Tradução: “Paulo, coloque a resposta no Word. Digite... Coloque a resposta...”.

<sup>109</sup> Tradução: “Não. A resposta correta é 44,50. Está errado [coloca a mão direita em frente a câmera] Paulo, Rodrigo, olhem a resposta da Bianca, olhem...”.

<sup>110</sup> Tradução: “Paulo, eu percebi que tem respostas diferentes. Da Bianca está diferente e da Belinha está diferente”.

<sup>111</sup> Tradução: “Seis... [balança a mão em frente a câmera] Emanuella, deu 64... Emanuella... Emanuella, deu 64”.

contara errado, ocasionando seu erro no cálculo da quantia representada no desenho. Rodrigo, ao ver o comentário de Bianca, ri e exclama, sinalizando: “[risos] BIANCA PREGUIÇA” (turno 331). No turno 332, Bianca, também rindo, justifica seu comentário argumentando sobre a dificuldade de contar as moedas devido ao fato de a imagem estar pequena para ser visualizada: “[risos] 8 PORQUE <PEQUENO>+ <AUMENTAR><sub>CL</sub> <PEQUENO>”.<sup>112</sup>

Depois de uma alternância de turnos que será analisada na próxima subseção, já no turno 344 foi a vez de Kally pedir a palavra ao professor Paulo para explicar como resolvera o item A da atividade: “<PODER FALAR>?<sub>2x</sub> EU ENTENDER <O-QUE>? OLHAR NÃO-SEI CERTO PRIMEIRO 2 CÉDULAS 20 REAIS SOMAR <QUANTO>? 40 REAIS [faz um classificador indicando para guardar essa informação] + <O-QUE>? OLHAR TER 8 x 0,25 CENTAVOS SOMAR <QUANTO>? TER 2,00 ESPERAR [começa a fazer o sinal de “mais”, mas o interrompe] JUNTO ESPERAR [faz um classificador indicando para deixar essa informação ao lado] TAMBÉM TER 3 x 0,50 CENTAVOS SOMAR 1,50 CENTAVOS <ENTENDER>? [faz um classificador indicando para juntar com as outras informações ao lado] + 1 REAL SOMAR TUDO <COMO>? OLHAR 40 REAIS + 2,00 REAIS + 1,50 REAIS + 1 REAL SOMAR 44,50 SÓ”.<sup>113</sup>

Os turnos que se seguem relacionam-se à legitimação da explicação de Kally, e principalmente de sua autoridade – apoiada pela aprovação dos professores, mas questionada pela própria Kally e, de certa forma, pelo colega Sapoti – para fazer tal explicação naquele contexto.

No turno 351, dezenove segundos após a explicação de Kally, o professor Paulo faz uma intervenção para mostrar sua própria estratégia para resolver o item A da atividade. Pelo fato de Paulo utilizar alguns recursos da Libras que geram certa dificuldade para ser representados por glosas, optamos por inserir, na Figura 21, um QR Code para acessar o vídeo original da fala do professor.

<sup>112</sup> Tradução: “Rsrs... Oito [moedas]... Porque [a imagem está] muito pequena. Tem que aumentar, está pequeno!”.

<sup>113</sup> Tradução: “Posso falar? Eu entendo o quê? Veja... Não sei se está certo... Primeiro, quanto é a soma de duas cédulas de 20 reais? É 40 reais. Guarde esse valor. Mais o quê? Olha, tenho 8 x 0,25 centavos, quanto é a soma? Tenho 2,00. Espera... Junta com... Espera... Deixa essa informação guardada. Também tenho 3 x 0,50 centavos, soma 1,50 centavos, entendeu? Juntando tudo isso + 1 real, como somo tudo isso? Olha, 40 reais + 2,00 reais + 1,50 reais + 1 real soma 44,50. Só isso!”.

**Figura 21:** QR Code para acesso ao vídeo da sinalização do professor Paulo para explicar a soma de oito moedas de 25 centavos cada



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Ao sinalizar a explicação do item A, o professor Paulo utiliza um recurso linguístico denominado como *boias de listagem*. Os pesquisadores Ronaldy Heitkoetter e André Xavier (2021, p. 86, destaques do original) explicam que o termo “boias” é utilizado por assim designar “uma analogia formal e funcional entre esses sinais e boias reais, uma vez que eles ‘boiam no ar’, ou seja, ficam estacionados no espaço de sinalização enquanto a mão dominante articula outros sinais, e servem de pontos de referência no discurso”. As boias representam também uma diferença marcante entre as línguas orais e as Línguas de Sinais, pois as palavras que são ditas oralmente, por sua natureza acústica, não podem ser tocadas ou manipuladas depois de emitidas. Já nas línguas sinalizadas, existe uma capacidade perseverativa das boias, ou seja, os sinais podem ser mantidos no ar pela mão não dominante, e por diversas vezes podem ser manipulados e tocados pela mão dominante.

Apesar de cinco tipos de boias serem identificados na Língua Americana de Sinais (ASL), os autores se dedicam a fazer uma descrição e a análise somente das *boias de listagem* que identificam na Libras. Para tanto, Heitkoetter e Xavier (2021) definem as *boias de listagem* com base nos estudos de Scott Liddell:

Do ponto de vista conceitual, Liddell (2003) descreve boias de listagem como recursos empregados para fazer associações com conjuntos de entidades ordenadas ou não (p. 224). Precisamente, nesses sinais, os dedos que os constituem não são simplesmente partes da mão, mas elementos visíveis de uma lista (p. 227). A materialidade desses elementos é utilizada pelos sinalizantes para fazer referência, ao longo de seus discursos, às entidades a eles associadas por meio do contato feito tipicamente pela ponta

do indicador da mão dominante na ponta de dedos da mão não dominante (HEITKOETTER; XAVIER, 2021, p. 86).

Ao observar as sinalizações de Emanuella e Kally para explicar a mesma atividade, percebemos que nenhuma delas havia utilizado esse recurso linguístico. Paulo, porém, se vale de boias de listagem, associando cada um dos quatro dedos (indicador, médio, anelar e mínimo) de cada mão para representar cada uma das oito moedas de 25 centavos que aparecia na figura do enunciado do problema. Ele preserva ora a mão direita ora a mão esquerda como boia, e usa a outra para apontar, reunir, fazer somas parciais, de modo a disponibilizar para Belinha e Bianca a memória do cálculo (aditivo) do valor correspondente à soma das oito moedas de 25 centavos. Tal explicação, apoiada nessa boia, pretende expressar com mais clareza (ou permitir um melhor acompanhamento pela perseverança do sinal) de seu modo de resolver essa parte do problema. A efetividade dessa explicação é aprovada por Marcos, Rodrigo e Lucinha, que, no turno 352, pronunciam-se sutilmente sobre a explicação de Paulo, sinalizando “BELEZA”, enquanto Lili, no turno 353, afirma que “ENTENDER” tal explicação.

Em seguida, Kally, que durante a sinalização do professor Paulo havia saído da frente de sua câmera, retorna com várias canetas na mão e sinaliza: “OLHAR ESTRATÉGIA [mostra oito canetas de diferentes cores, sendo quatro em cada mão, e faz o sinal de “moeda”. Em seguida, junta todas as canetas na mão esquerda e faz o sinal “8” com a mão direita]”<sup>114</sup> (turno 354), o que de certa forma também cumpre uma intenção de perseverança não de um sinal, mas de uma imagem que represente as moedas por meio de um recurso extralinguístico. Paulo, que de certa forma parecia estar aflito para encerrar a discussão do item A, sinaliza: “LEGAL KALLY BELEZA” (turno 355). Não identificamos outras avaliações das/os colegas em relação à estratégia de compartilhamento desse modo de produção da significação apresentada por Kally.

Belinha, por sua vez, apesar de ter afirmado anteriormente (turno 329) que havia entendido a explicação de Emanuella, continuava concentrada na resolução da atividade, fazendo suas anotações. Somente quatro minutos depois, no turno 385, Belinha parece ter conseguido realizar os cálculos e chegar à resposta correta, manifestando-se: “44,50 IGUAL 44,50”.<sup>115</sup> Emanuella, ao ver a sinalização da colega, confirma que a resposta estaria correta e a questiona sobre o item B da atividade: “44,50 CERTO BELINHA COMPRAR <O-QUE>?”

<sup>114</sup> Tradução: “Veja essa estratégia... As canetas representam as moedas... Quatro mais quatro, temos oito...”.

<sup>115</sup> Tradução: “44,50... Deu igual, 44,50”.

GASTAR <O-QUE>? VOCÊ BELINHA SUPERMERCADO”<sup>116</sup> (turno 386). Mas parece que Belinha não vê a intervenção de Emanuella.

Todos esses esforços que os sujeitos foram mobilizando para auxiliar Belinha e Bianca na compreensão da solução do item A do exercício 2 nos mostram a preocupação solidária com a aprendizagem das colegas, e também uma disposição metacognitiva que se realiza na sinalização de cada explicação de seu próprio modo e de modos alternativos de resolver o problema. De maneira especial, a elaboração e o compartilhamento de modos alternativos de significar a questão proposta reiteram tanto a disposição metacognitiva quanto o espírito solidário que se estabelece entre os sujeitos, interessados em compartilhar seus conhecimentos e modos de compreender/significar.

Esse espírito de solidariedade entre os sujeitos também pode ocorrer entre ouvintes, mas no caso de estudantes surdas/os essa característica pode ser fomentada pela empatia em relação aos desafios vivenciados pelos outros, incrementada pela recorrência de situações em que eles vivenciaram a experiência da incompreensão numa sociedade que utiliza majoritariamente a língua oral. A experiência da incompreensão que é vivenciada por estudantes surdas/os, especialmente num sistema escolar que, na maioria das vezes, não é planejado para lidar com as demandas e as contribuições linguísticas e culturais dessas pessoas, pode também aguçar a disposição metacognitiva que as faz elaborar seus modos de significar e compartilhar as significações produzidas.

A atitude de colaboração e a disposição metacognitiva, assim, posicionam essas/es estudantes como sujeitos de aprendizagem e também como sujeitos de conhecimento. Tomando como referência a reflexão freiriana sobre a autoconsciência humana de sua incompletude como motivadora da aprendizagem e a percepção de nossa capacidade de aprender fazendo com que a humanidade se descubra capaz de compartilhar seu conhecimento e seus modos de conhecer, sendo assim capaz de ensinar (FREIRE, 1996), vemos essas/es estudantes surdas/os empenharem-se num esforço de aprendizagem, mas também de partilha de suas compreensões e seus modos de compreender. Esse esforço de compartilhamento é, pois, fundado na experiência (por vezes, penosa) do aprendido.

Nesse sentido, a constituição do sujeito de conhecimento está intrinsecamente relacionada à constituição do sujeito de aprendizagem, e uma se apresenta como condição e consequência da outra. A disposição metacognitiva e a atitude colaborativa dessas/es estudantes surdas/os, dessa maneira, ratificam o alerta de Freire (1996, p. 12) de que

---

<sup>116</sup> Tradução: “44,50 está certo. Belinha, você compraria o quê? Gastaria com quê? Belinha, o que você compraria no supermercado?”.

[...] ensinar inexistente sem aprender, e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Portanto, quando se esforçam para compartilhar sua compreensão e seus modos de compreender e insistem em garantir que todas/os as/os colegas da turma consigam entender a solução de cada item de cada problema, esses sujeitos de aprendizagem e conhecimento reiteram a relação intrínseca entre ensinar e aprender.

Aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendiz, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 12-13)

A insistência na garantia da universalidade do aprendizado, todavia, é marcada pelos variados recursos que a Língua de Sinais disponibiliza e pelos múltiplos usos que os sujeitos dela fazem para compartilhar, interagir, reivindicar e atualizar em suas intervenções. Compreendemos, assim, que os diferentes recursos utilizados pelas/os estudantes surdas/os para compartilhar seus modos de significação são marcados por suas *experiências surdas*. Nesse contexto, os pesquisadores Carlos Henrique Rodrigues e Ronice Quadros (2015, p. 79-80, destaque do original) explicam que essas *experiências surdas* “que são visuais, que são expressas por sentidos não pautados pela audição, vão contribuir em questões de ordem relacional e cognitiva e se manifestar nas infinitas possibilidades de realização das *diferenças* e das *linguagens humanas*”.

A Língua de Sinais (sendo um aspecto das *experiências surdas*) e seus múltiplos usos envolvem, portanto, elaboradas questões linguísticas, cognitivas e sociais. É nesse sentido que Rodrigues e Quadros (2015) apontam estudos para exemplificar as *experiências surdas* como aspectos contributivos para questões cognitivas, criativas e para a diversidade cultural humana. Com efeito, essas *experiências surdas* também ganham contorno nos diversos esforços realizados pelos sujeitos surdos de nossa pesquisa para elaborar e compartilhar seus modos de significação dos temas debatidos no curso, como vimos acontecer na discussão de um pequeno item de um exercício. Isso nos leva a refletir sobre como seus modos de se apropriar daquelas práticas matemáticas usufruem da natureza visual da língua e da compreensão (do exercício, da matemática, da gestão das finanças pessoais) marcada pela visualidade compartilhada pelos membros daquela comunidade surda, que se estabelece

enquanto tal principalmente pela fluência em Libras que conforma as práticas discursivas de que juntos participam.

### 3.6.2 “<PODER FALAR>?<sub>2x</sub>”: a dinâmica da comunicação em Libras e as tomadas de turnos

Nesta subseção, analisamos um movimento que se configura pela própria dinâmica da comunicação em Libras e pelos modos como as/os estudantes surdas/os fazem uso da Língua de Sinais para tomada de turno e estabelecer as trocas de turno que compõem a interação. Isso nos parece decisivo para compreender os modos de apropriação de práticas discursivas, no nosso caso de práticas de numeramento da Educação Financeira, porque as estratégias utilizadas por professor e estudantes surdas/os definem as condições de produção de discurso nas interações que se realizaram naquele curso em Libras.

Percebemos esse movimento a partir do turno 268, quando Emanuella pela primeira vez tenta chamar a atenção de Belinha, embora em vão, para questioná-la sobre a resposta que teria encontrado em relação ao item A da atividade proposta. Nos quatro turnos seguintes, como já comentamos na subseção anterior, Sapoti, Emanuella, Paulo e Rodrigo ao mesmo tempo, assim como Paloma se esforçam para obter a atenção de Belinha, que não estava olhando para a tela (ou não estava com a tela configurada de modo a enxergar esses interlocutores), mas concentrada na resolução da atividade.

Nossa intenção aqui não é descrever os enunciados de cada interlocutor – que já foram apresentados na subseção anterior –, mas sim mostrar que a dinâmica de tomada (ou passagem) de turno, nesse curso virtual em que as/os participantes são pessoas surdas, tem sua configuração estabelecida a partir de recursos linguísticos e tecnológicos que essa situação disponibiliza e das condições de as/os participantes deles se utilizarem para estabelecer e atualizar a relação dialógica que se produz na alternância dos enunciados e que, ao mesmo tempo, os produz.

Com efeito, aproximadamente sete minutos depois desse esforço para obter a atenção de Belinha, a dinâmica da comunicação em Libras e as tomadas de turno vão se configurar de maneira ainda mais peculiar. Tomemos o que ocorre a partir do turno 333: o professor Paulo, mais uma vez na tentativa de conversar com Belinha, sinaliza: “BELINHA [balança a mão] 8 [pausa] NÃO VER”.<sup>117</sup> Belinha, não vê que Paulo a estava chamando. Kally, entretanto, no turno 334 coloca a mão em frente à câmera e solicita a palavra, sinalizando por duas vezes:

<sup>117</sup> Tradução: “Belinha... Oito... Ela não está me vendo”.

“<PODER FALAR>?<sub>2x</sub>”. Imediatamente, o professor lhe concede a palavra: “KALLY LIVRE\*”.

No mesmo momento em que Paulo respondia à solicitação de Kally, Emanuella utiliza o recurso de colocar as mãos abertas (turno 335) encostando os dedos polegares na cabeça (Figura 22) para chamar a atenção de Belinha.

**Figura 22:** Sinalização de Emanuella para chamar a atenção de Belinha



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Esse recurso linguístico é comumente adotado por professoras/es em sala de aula com estudantes surdas/os para obter a atenção da turma. Geralmente, quando a/o professor/a realiza esse sinal, todas/os as/os estudantes param de conversar e também colocam as mãos na cabeça, na mesma posição, exatamente como ocorreu nessa interação, iniciando com a intervenção de Emanuella. Paloma imediatamente realiza o mesmo sinal que Emanuella (turno 336), e ambas ficam um segundo com as mãos na cabeça, até que Belinha também coloca as mãos na cabeça (turno 337). Ao obter a atenção de Belinha, Emanuella, no turno 338, sinaliza uma solicitação: “BELINHA OLHAR PAULO [risos]”.

Paralelamente, no turno 339 Thyago faz um comentário, em tom irônico, referindo-se àquele recurso utilizado por Emanuella (Figura 22): “[Coloca as duas mãos abertas na cabeça] NÃO PORQUE PROCESSAR VOCÊ [coloca as duas mãos abertas na cabeça] NÃO PROCESSAR VOCÊ”.<sup>118</sup> O comentário de Thyago se referia ao fato de o sinal poder ser interpretado de forma equivocada (como se aludisse a chifres de veado ou a orelhas de burro) pelas pessoas, o que poderia gerar um processo por assédio, por exemplo. No entanto, esse

<sup>118</sup> Tradução: “[Coloca as duas mãos abertas na cabeça.] Não [faça esse sinal], porque você pode ser processada...”.

comentário não teve repercussão entre as/os colegas, talvez por não terem estranhado o recurso usado pelas colegas ou por não terem visto a sinalização de Thyago.

Na sequência, Rodrigo faz uma intervenção pedindo para que todas/os olhem para o Paulo: “ESPERAR OLHAR PAULO TOD@S OLHAR PAULO” (turno 340). Belinha, que já tinha visto a solicitação de Emanuella (no turno 338), parece mexer nas opções de visualização de tela do Zoom, em seu celular, para encontrar a imagem de Paulo, e em seguida sinaliza: “ESPERAR [parece mexer na tela para visualizar o Paulo e, em seguida, balança a mão] PAULO [pausa] BELEZA”. Paulo, porém, atende ao pedido de fala que Kally havia feito há oito turnos, sinalizando: “FALAR KALLY VER KALLY” (turno 342). Nesse momento, Belinha, de certa forma impaciente, reclama de ter que mudar a tela novamente para visualizar sua colega Kally: “[Expressão de impaciência] <PRA LÁ PRA CÁ><sub>CL</sub>” (turno 343).

No turno 344, Kally toma, então, o turno para explicar como havia realizado os cálculos da atividade proposta no item A, conforme já analisamos na subseção anterior. Chama-nos a atenção o fato de ela sinalizar por 1 minuto e 22 segundos para realizar sua explicação, que, de certa forma, usava um procedimento semelhante ao de Emanuella. No turno 345, o professor Paulo, talvez por perceber que a longa explicação de Kally não seria muito diferente da explicação de Emanuella, não faz maiores comentários a respeito dos argumentos sinalizados por Kally: “BELEZA [pausa] BELEZA CERTO”. No turno 346, o professor Rodrigo também sinaliza “BELEZA”. Essa reação lacônica dos professores diante de sua longa explicação pode ter gerado um certo constrangimento para Kally, pois, rindo e com uma expressão de vergonha, ela levanta a gola da blusa para tampar o seu rosto (turno 347).

Sapoti, no turno 348, realiza por três vezes o sinal de “VERGONHA”. Ao observarmos o contexto da interação e sua expressão facial, parece-nos que seu comentário fora realizado para que a colega não ficasse sem resposta – ou “no vácuo”, como é dito popularmente. Emanuella, porém, interpretou o comentário de Sapoti como uma forma de caçoar da colega, e em tom de brincadeira faz uma advertência a Sapoti (turno 349): “PUXAR-ORELHA SAPOTI [rindo, faz o classificador de coração com as duas mãos] SAPOTI [faz o classificador de coração com as duas mãos]”.<sup>119</sup> No turno 350, Sapoti, também em tom de brincadeira, reage à censura da colega, sinalizando: “[Balança o dedo indicador em sinal de advertência] VOCÊ V-A-I PUXAR-ORELHA V-A-I [risos]”.

<sup>119</sup> Tradução: “Vou puxar sua orelha, Sapoti... rsrs... Amo você, Sapoti!”.

Nos turnos seguintes (351 a 358) a discussão se volta para a resolução dos itens A e B da atividade proposta. A partir do turno 359, entretanto, percebemos claramente uma disputa para tomada e passagem de turnos. No turno 356, Emanuella sinalizara o enunciado do item B, porém Lolinha, que não conseguiu visualizar sua sinalização, solicita, no turno 359, que a colega sinalize novamente: “<B>? DE-NOVO DESCULPA EMANUELLA DE-NOVO”.<sup>120</sup> Em seguida, no turno 360, Rodrigo também pede para que Emanuella repita sua sinalização: “EMANUELLA LOLINHA PEDIR SINALIZAR DE-NOVO SINALIZAR B SINALIZAR”.<sup>121</sup> Ao observar que Emanuella parecia impaciente com aquela reiterada solicitação, Lolinha se justifica: “EMANUELLA DESCULPA DE-NOVO EMANUELLA SINALIZAR DE-NOVO PORQUE FILH@ CHAMAR DESCULPA B”<sup>122</sup> (turno 361). Enquanto Lolinha ainda estava sinalizando sua justificativa, Emanuella pergunta se deveria sinalizar tudo novamente (turno 362). Rodrigo, Lucinha e Sapoti respondem que a demanda para repetir a sinalização era somente em relação ao item B (turnos 364 e 365).

Concomitantemente a todas essas sinalizações, o professor Paulo (turno 363) opta por sinalizar uma explicação do que o item B solicitava, sem, entretanto, ater-se à sinalização literal do enunciado do exercício: “COMPRAR EXEMPLO SÓ COMPRAR EXEMPLO UMA PERGUNTA [expressão de ter se confundido] PERGUNTA TUDO DENTRO <PESSOA><sub>CL</sub> PESSOA”.<sup>123</sup> Emanuella, então, respondendo à solicitação da Lolinha, também sinaliza uma explicação do que se pede em resposta ao item B: “VOCÊ TER DINHEIRO 44,50 GASTAR COMPRAR <O-QUE>?”<sup>124</sup> (turno 366). Essa explicação difere da sinalização que ela usara anteriormente (turno 356), que também não era a mera tradução do enunciado do item, mas uma tentativa de explicar de forma mais direta o que a resolução do item demandava. A introdução do valor disponível para a compra (44,500 encontrado na solução do item A é mais uma tentativa de tornar ainda mais clara a demanda do exercício.

As diversas versões de sinalização dos enunciados dos itens A e B que foram produzidas nesse evento configuram também o movimento de um esforço para compartilhar suas compreensões em relação ao enunciado do exercício proposto, que já discutimos na subseção anterior. Percebemos esse esforço quando os sujeitos, ao sinalizarem os enunciados, agregam outros elementos que não estavam escritos na consigna dos itens – assim como

<sup>120</sup> Tradução: “É letra B? De novo... Me desculpe, Emanuella [sinalize] outra vez”.

<sup>121</sup> Tradução: “Emanuella, Lolinha pediu para você sinalizar de novo... Sinalizar a letra B”.

<sup>122</sup> Tradução: “Emanuella, me desculpe. [Sinalize] de novo, Emanuella. Porque minha/meu filha/o me chamou. Desculpe”.

<sup>123</sup> Tradução: “Só exemplo de compras... Exemplo de compras. Uma pergunta... Ops! A pergunta é o que a pessoa, o que uma pessoa [compraria] com tudo isso [de dinheiro]”.

<sup>124</sup> Tradução: “Você tem 44,50. Gastaria, compraria o quê?”.

ocorrera no turno 439, do evento 5.4, em que Sapoti agregava a circunstância de estar no supermercado para contribuir com a compreensão da colega. Porém, aqui, nossa atenção está voltada para um outro movimento, que está relacionado ao uso da língua para tomada de turno que é possibilitada pela dinâmica dialógica estabelecida no curso, mas é também o que a viabiliza.

Os sujeitos surdos, ao elegerem os recursos linguísticos da Libras para se posicionarem na interação, são movidos por uma intenção discursiva pragmática, marcada por práticas sociais mais amplas que estabelecem e tensionam relações de poder, na sala de aula, às quais os sujeitos por vezes se submetem, ou que outras vezes contestam, mas sempre consideram. É considerando essas relações de poder que, desde o primeiro esforço realizado pelo professor para obter a atenção das/os estudantes, que ocorreu no início da quinta aula, percebemos, diversas vezes, os sujeitos se posicionando de diferentes formas para garantir seu direito de manifestação: solicitando-o ou dispondo-se ao esclarecimento de dúvidas; complementando ou contestando informações dos professores, dos textos ou de colegas; ou mesmo fazendo reivindicações ou brincadeiras. Se a postura dialogal do professor Paulo permitia e, de certa forma, estimulava as/os estudantes a se manifestarem e se posicionarem, é, todavia, o engajamento das/os estudantes que realiza a dinâmica da relação pedagógica.

Os recursos para assumir o turno que observamos incluem, por exemplo: colocar ou balançar a palma mão perto da própria câmera para que as/os colegas visualizassem sua imagem, como fizeram Sapoti nos turnos 269, 271, 278 e 384, Paloma nos turnos 309 e 314, Belinha no turno 317 e Kally no turno 334; colocar as mãos abertas na cabeça para solicitar a atenção, como Emanuella fizera no turno 335; repetir o sinal do interlocutor por diversas vezes, como fizeram Emanuella no turno 270, Paloma no turno 309 e Sapoti no turno 387; fazer o sinal de advertência, como fizera Sapoti no turno 350. Todos esses recursos utilizados para tomada de turno são, entretanto, produzidos e acordados para e na interação entre pessoas surdas bilíngues. Alguns são internos da Língua de Sinais (como sinalizar o vocativo); há recursos que são acordos específicos da sala de aula virtual de surdas/os (como colocar a palma na mão perto da câmera); enquanto outros são próprios da sala de aula em geral com pessoas surdas (como colocar as mãos na cabeça).

Fazendo uso desses recursos, cada sujeito foi tecendo modos próprios de interagir que, de certa forma, evitavam o monopólio do discurso por uma/um ou outra/o estudante ou mesmo pelos docentes, e eles com frequência buscavam engajar na interação especialmente colegas que julgassem estar enfrentando dificuldades para acompanhar as explicações ou as atividades.

Nessa techedura, a ação de tomar o turno é decisiva, e seu modo de realização é delineado: pelos recursos que a Língua de Sinais disponibiliza; pelas práticas sociais que estabelecem os jogos de poder, especialmente os relacionados com o ambiente de sala de aula e com os valores da Educação Financeira que inspiram a abordagem dos temas propostos nesse ambiente; e com os modos como os sujeitos operam com aqueles recursos e essas relações nas situações discursivas que aquele curso – de Educação Financeira para pessoas surdas bilíngues e com Ensino Médio completo, ministrado por um professor surdo, on-line e durante uma pandemia, gravado e com a presença de um pesquisador – oportunizava.

É nessa techedura que a relação pedagógica se estabelece e explicita sua natureza dialógica, no sentido de se estabelecer pela alternância de locutores, mas também de se configurar “como alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos”, como destaca Renata Marchezan (2006, p. 116) quando discorre sobre o conceito de diálogo na obra de Bakhtin. Em seu argumento, advertindo em nota que, embora Bakhtin “trate principalmente da linguagem verbal, as linguagens não-verbais também são acolhidas na reflexão” (p. 117), Marchezan (2006) cita a explicação do próprio Bakhtin (2000) para ampliar o conceito de diálogo para além de uma “forma clássica da comunicação verbal”, tomando-o como uma amostra da dinâmica da dialogicidade inerente a toda comunicação, a qualquer discurso. Isso porque, num diálogo, “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*” (BAKHTIN, 2000, p. 294, destaques do original *apud* MARCHEZAN, 2006, p. 116).

É a constituição (e a manifestação) da disposição responsiva dessas/es estudantes surdas/os que queremos destacar ao refletir sobre esse movimento de tomada de turnos identificado nessa quinta aula e em todas as que acompanhamos. A disposição responsiva se expressa nos e constitui os posicionamentos que as/os estudantes assumem como sujeitos de cultura, de aprendizagem, de conhecimento e de discurso – oportunizados por um curso de Educação Financeira, viabilizados por um curso ministrado em Libras, parametrizados pela situação discursiva de uma sala de aula virtual de um curso de Educação Financeira ministrado por um professor surdo a estudantes surdas/os, em Libras. Por isso, essa reflexão, reitera nossas análises de que, nesses eventos selecionados, e no curso como um todo, as/os estudantes surdas/os se constituem como sujeitos de cultura na apropriação das práticas discursivas, o que os institui também como sujeitos do discurso produzido em seus posicionamentos em relação às práticas de numeramento da Educação Financeira.

### 3.6.3 “PAGAR O-QUE NECESSÁRIO FALTAR COISAS SÓ IMPORTANTE”: constituição de sujeitos na apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira

O terceiro movimento que aqui analisamos busca interpretar os posicionamentos discursivos assumidos pelas/os estudantes ao tentarem responder o item B da questão proposta, que solicitava que a/o resolvedora/resolvedor dissesse o que compraria com a quantia encontrada como resposta do item A (R\$44,50). Nossa análise considera que esses posicionamentos são parametrizados por uma prática social mais ampla, relacionada ao campo da Educação Financeira, que estabelece constrangimentos de ordem técnica (por exemplo, a soma dos preços dos produtos eventualmente escolhidos não poderia ultrapassar o valor da quantia disponível), condicionamentos relacionados à utilidade, à oportunidade e à sagacidade para aproveitar o dinheiro da melhor maneira em relação às demandas pessoais ou coletivas, e ainda uma certa restrição moral que envolve as questões técnicas numa trama de valores voltados a austeridade, conveniência ou legalidade. Considerando ainda que esses posicionamentos discursivos são mediados por conceitos, representações e procedimentos matemáticos, apostamos na contribuição da análise desse movimento de apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira para conhecer melhor esses sujeitos surdos como sujeitos de cultura, sujeitos de conhecimento e de aprendizagem e como sujeitos do discurso.

Identificamos esse movimento delineando-se a partir do turno 262, com a sinalização de Emanuella para explicar o enunciado item B da atividade proposta, destacando com a repetição do sinal de “VOCÊ” e o acréscimo do sinal de “PRÓPRIO” a demanda por uma resposta pessoal: “B VOCÊ <O-QUE>? VOCÊS PRÓPRIO COMPRAR <O-QUE>?”.<sup>125</sup>

Sapoti responde a esse destaque antecipando a possibilidade de uma grande diversidade de respostas, justamente porque estas estariam condicionadas ao perfil pessoal de cada respondente. Corroborando o argumento de que com a quantia de R\$44,50 seria possível comprar “VÁRIAS-COISAS PERFIL DIFERENTE”, Sapoti explicita que sua prioridade seria pagar o plano de internet de celular: “MEU ÚNICA É DENTRO CELULAR INTERNET SÓ ÚNICA [pausa] INTERNET DENTRO CELULAR ÚNICA”<sup>126</sup> (turno 263).

<sup>125</sup> Tradução: “[Letra] B. O que você, vocês próprios, podem comprar? O quê?”.

<sup>126</sup> Tradução: “Várias coisas... Os perfis são diferentes... No meu caso, a única coisa é o plano de internet de celular, somente isso. Unicamente o plano de celular”.

Bianca intervém em seguida, no turno 264, manifestando sua dúvida entre fazer compras de supermercado ou de medicamentos: “SUPERMERCADO REMÉDIO [expressão de dúvidas, colocando as palmas das mãos para cima] SUPERMERCADO REMÉDIO DOIS IMPORTANTES”.<sup>127</sup> O argumento que justifica a dúvida de Bianca sobre o que fazer com o dinheiro está relacionando à consideração da importância tanto das compras de supermercado quanto de remédios. A dúvida da estudante e sua manifestação sugerem que lhe parece sensato esforçar-se em responder à pergunta do exercício a partir de uma avaliação daquilo em que seria mais relevante para ela empregar melhor aquela quantia.

No turno 265, Samuel Stocker, por sua vez, explicita sua opção pelo critério da necessidade para pautar sua resposta: “<SUPERMERCADO COMIDA NECESSÁRIO><sub>2X</sub> QUEIJO CAFÉ CHOCOLATE”.<sup>128</sup> Samuel sinaliza duas vezes “SUPERMERCADO COMIDA NECESSÁRIO”, enfatizando que compraria alimentos e especificando aqueles itens que considera necessários para uma casa. Vale observar, todavia, que o critério de *necessidade*, embora apresentado como se fosse compartilhado pelas/os interlocutoras/es, é exemplificado por itens como “QUEIJO” e “CHOCOLATE”, que não compõem, por assim dizer, uma *cesta básica*. No turno 266, Lucinha adere ao critério da necessidade (“NECESSÁRIO COMIDA SÓ COMIDA”<sup>129</sup>), mas não cita nenhum item específico que compraria, mencionando apenas a categoria “comida”. Kally também reitera o argumento da necessidade, embora não cite qualquer produto a ser comprado com aquele valor. Ponderando a restrição orçamentária que a parca quantia disponível impunha, Kally argumenta que daria prioridade ao que fosse importante, sabendo que seria necessário abrir mão de outras tantas coisas: “B PAGAR O-QUE NECESSÁRIO FALTAR COISAS SÓ IMPORTANTE” (turno 267).

As interações que se estabelecem pelos próximos dez minutos, conforme analisamos nas subseções anteriores, são relacionadas à resolução do item A da atividade proposta. Entretanto, enquanto a maioria das/os estudantes e os professores estavam empenhadas/os na explicação da resolução do item A, ocorre uma breve conversa paralela entre Thyago e Paloma relacionada à resposta do item B que destoa da austera linha argumentativa de seus colegas. Thyago, no turno 280, sinaliza “LÁ BAR LÁ QUER BAR LÁ”,<sup>130</sup> e Paloma responde: “<CERTO THYAGO><sub>3X</sub> RAZÃO”<sup>131</sup> (turno 281).

<sup>127</sup> Tradução: “Supermercado, remédio... Não sei... Supermercado e remédio, os dois são importantes!”.

<sup>128</sup> Tradução: “Supermercado... Alimentação é necessário! Queijo, café, chocolate...”.

<sup>129</sup> Tradução: “É necessário alimentação, apenas alimentação”.

<sup>130</sup> Tradução: “Lá no bar, lá... Quero ir lá no bar...”.

<sup>131</sup> Tradução: “Certo, Thyago! Você tem razão”.

Somente no turno 356, Emanuella retoma a discussão do item B, sinalizando: “B DEPENDER VER PRECISAR <O-QUE>?”. Antes mesmo dela finalizar sua sinalização, Sapoti responde reiterando a resposta que dera minutos antes: “SÓ ÚNICA SÓ COLOCAR CELULAR INTERNET SÓ ÚNICA”.<sup>132</sup>

Nos dez turnos seguintes (turnos de 358 a 367), conforme analisamos na subseção anterior, a discussão se volta para a sinalização do enunciado do item B pelo fato de Lolinha não ter visualizado Emanuella sinalizar a questão.

Só então, no turno 368, Paloma sinaliza o que compraria com a quantia de R\$44,50: “<8 CERVEJA><sub>2X</sub> 3 <CORTAR><sub>CL</sub> CARNE PRONTO SÓ PRONTO CARNE 3 <CORTAR><sub>CL</sub> SUFICIENTE 8 CERVEJAS <LATAS><sub>CL</sub> MAIS CARNE <CORTAR><sub>CL</sub>”.<sup>133</sup>

Paralelamente à sinalização de Paloma, Rodrigo argumenta, no turno 369, que a resposta para aquela questão seria de cunho pessoal, mas ao ver o comentário da aluna começa a rir. Chama-nos a atenção o fato de Paloma transgredir a ideia de comprar apenas o que era estritamente necessário, como fizeram seus colegas anteriormente. Ela sinaliza por três vezes que compraria oito latas de cerveja, e por duas vezes, três filés de carne. Embora transgrida a norma moral que parecia pactuada nas respostas que antecederam a sua (de comprar somente aquilo que fosse considerado “necessário”), Paloma, todavia, mantém-se fiel ao condicionamento técnico da questão, parecendo fazer um esforço para indicar a quantidade exata de itens que poderia comprar, sem ultrapassar a quantia determinada e aproveitando bem o valor disponível. Esse esforço nos parece explicitar-se no fato de a aluna sinalizar, reiteradamente, a quantidade de cada um dos itens, e ainda utilizar o sinal de “SUFICIENTE” para afirmar que com aquela quantia seria possível fazer tal compra.

Essa intervenção de Paloma gerou um clima de descontração na turma, provocando vários comentários simultâneos. Enquanto ela ainda sinalizava, Paulo, rindo, declara que também compraria “CERVEJA [risos]” (turno 370). Concomitantemente aos comentários de Paulo e Paloma, Emanuella, no turno 371, arrisca-se a entrar na brincadeira, mas logo retorna à defesa do critério da necessidade: “CERVEJA EU [bate uma palma demonstrando empolgação e rindo] PALOMA [com a mão direita, simula como se estive batendo na palma da mão de Paloma] EU DEPENDER VER PRECISAR COMPRAR”.<sup>134</sup> Paralelamente aos

<sup>132</sup> Tradução: “Só uma coisa. Somente a internet de celular. Só isso!”.

<sup>133</sup> Tradução: “Oito cervejas, três filés de carnes e pronto! Só isso! Carne, três filés, daria... Oito cervejas de lata mais os filés de carne”.

<sup>134</sup> Tradução: “Eu [compraria] cerveja... rrsrs... Paloma, bate aqui! Rrsrs... Depende! Eu vejo o que estou precisando e compro”.

enunciados de Paloma, Paulo e Emanuella, Thyago também sinaliza: “MARAVILHA CERVEJA MARAVILHA [risos]” (turno 372).

Lucinha, entretanto, no turno 373 interfere em tom de discordância: “[Balança a cabeça negativamente] SUPERMERCADO COMIDA CHOCOLATE”. Imediatamente, Emanuella contra-argumenta: “EU NUNCA CHOCOLATE <GRAÇAS A DEUS><sub>CL</sub>” (turno 374).

Nesse momento, Rodrigo levanta-se, sai da frente de sua câmera, e então o professor Paulo, rindo, sinaliza: “PARECER RODRIGO PEGAR CERVEJA [risos]” (turno 375). As/os estudantes, porém, não fizeram nenhum comentário acerca da brincadeira do professor, talvez porque houvesse muitas pessoas sinalizando ao mesmo tempo ou simplesmente pelo fato de continuarem empolgadas/os para emitir suas respostas pessoais à questão.

No turno 376, Lili argumenta que escolheria algumas poucas coisas no supermercado para comprar (“<COISAS SUPERMERCADO><sub>2x</sub> ESCOLHER POUCO”), mas Paulo adverte que a quantia de R\$44,50 não seria suficiente para fazer compras de supermercado: “<SUPERMERCADO 44,50 NÃO SUFICIENTE><sub>2x</sub>” (turno 377).

Paloma imediatamente contesta o professor com outra avaliação do poder de compra da quantia disponível: “<SUFICIENTE SIM><sub>2x</sub>” (turno 378). Em seguida, Emanuella e Thyago também se posicionam contrariamente ao comentário de Paulo. Emanuella reconhece a exiguidade da quantia, mas afirma que daria sim para fazer compras no supermercado, ainda que apenas uma sacola: “SUPERMERCADO SUFICIENTE UMA BOLSA \*SÓ” (turno 379). O argumento de Thyago também considera que o recurso financeiro disponível é parco, mas discorda do professor Paulo em relação à impossibilidade de usá-lo para compras de supermercado, sugerindo itens que poderiam ser comprados: “SUFICIENTE POUCO SUFICIENTE [pausa] FRUTAS SUPERMERCADO VÁRIAS”<sup>135</sup> (turno 380).

O professor Paulo, entretanto, empolgado com a sugestão apresentada por Paloma, resolve apontar outra finalidade para a ida ao supermercado: “PEGAR SÓ CERVEJA CERTO [risos] CARRINHO <COLOCAR><sub>CL</sub> CERVEJA [risos]”<sup>136</sup> (turno 381). Lolinha, no turno 382, também concordando que o valor só seria suficiente para comprar poucas coisas, manifesta seu apoio à proposta da compra de cerveja: “POUCO CERTO [risos] BOBO [risos] CAIXA CERVEJA [risos]”.<sup>137</sup>

<sup>135</sup> Tradução: “Dá pra comprar um pouco... Frutas no supermercado e várias coisas”.

<sup>136</sup> Tradução: “Pegar apenas a cerveja, dá! rrsrs... Encher o carrinho de cerveja... rrsrs”.

<sup>137</sup> Tradução: “É pouco mesmo, está certo... rrsrs... Bobo... rrsrs.... Uma caixa de cerveja! rrsrs”.

Lucinha, todavia, quase simultaneamente à intervenção de Lolinha, apresenta sua proposta de compra de outro item básico: “SÓ <COMPRAR PÃO><sub>2x</sub>” (turno 383).

A inevitável polêmica que foi sendo tecida a partir da emissão desses variados posicionamentos em relação ao que seria (ou não) possível comprar com R\$44,50, bem como quanto aos critérios que elegeriam para decidir o que fazer com tal quantia, associa-se às diferentes relações que os sujeitos se dispuseram a estabelecer com a prática social de comprar, sugerida no enunciado do exercício. Essa disposição de conferir uma conotação pessoal, convocando diferentes critérios para parametrizar a relação com a prática social, foi deflagrada pela sinalização que Emanuella fez do enunciado do exercício (turno 262), dando ênfase à personalidade da resposta. Depois, isso é explicitamente reiterado por Sapoti (turno 263), por Rodrigo (turno 369), por Paulo (turno 363) e pela própria Emanuella (turno 366), e é tacitamente assumido pelas/os várias/os estudantes que elaboram suas respostas elegendo critérios pessoais que, todavia, ecoam outros discursos sobre gestão de finanças, a eles aderindo ou os contestando.

No turno 387, Sapoti chama o professor Paulo para falar sobre o preço de sua internet, argumentando que a quantia seria suficiente para pagar seu plano de internet, e que até sobriam três reais: “<PAULO><sub>3x</sub> VOCÊ SABER INTERNET CLARO C-L-A-R-O DINHEIRO\* É 41,50 SOBRAR [demonstra estar pensando] 3 REAIS SOBRAR 3 REAIS”.<sup>138</sup> A característica de ser aquele uso uma oportunidade, por se tratar de um preço promocional, é sugerida tanto pela formulação do enunciado de Sapoti, que parece ter a intenção de dar uma informação surpreendente ao professor, quanto pelo estranhamento que ecoa no enunciado de Paulo, quando arrisca a elaboração de uma explicação para o valor abaixo do esperado relacionado a um serviço de internet com menos velocidade: “<VELOCIDADE><sub>CL</sub> <QUANTO>? INTERNET <VELOCIDADE><sub>CL</sub> <QUANTO GB><sub>2x</sub>?”<sup>139</sup> (turno 388).

Enquanto o professor sinalizava a pergunta para Sapoti, Thyago, impaciente com a repetição da resposta de Sapoti, também sinaliza: “SAPOTI <O-QUE>? FALAR <DE-NOVO>? <SAPOTI FALAR DE-NOVO><sub>2x</sub>”<sup>140</sup> (turno 389). É também essa impaciência com a monopolização da discussão por Sapoti que aparecerá segundos depois na sinalização de Emanuella: “SAPOTI <O-QUE>?” (turno 394).

<sup>138</sup> Tradução: “Paulo, você sabe quanto custa a internet da Claro? É 41,50. Sobra... Três reais, sobra três reais”.

<sup>139</sup> Tradução: “Quanto é a velocidade? Quanto é a velocidade da internet? Quantos GB?”.

<sup>140</sup> Tradução: “Sapoti, o quê? Está falando isso de novo? Sapoti, está falando isso de novo...”.

Sapoti, porém, ignora esses comentários das/os colegas e começa a responder ao questionamento de Paulo, iniciando a sinalização do número que indicaria a velocidade de sua internet: “6 [pausa]” (turno 390). Todavia, parecendo supor que a linha explicativa para o preço promocional que o professor intencionava elaborar referia-se à velocidade, interrompe a sinalização do número para apresentar uma outra justificativa para o baixo preço do pacote. Com efeito, o professor, intuindo que o seis sinalizado por Sapoti se referia à dezena do número que representa a velocidade da internet, admitira tratar-se de uma internet de boa velocidade e manifestara o desejo de trocar seu plano: “<QUANTO GB>? BOM EU TROCAR” (turno 391). Por isso, Sapoti adverte que o desconto concedido tinha como condição a exigência de fidelidade por um ano, mas que a submissão a essa condição seria, afinal, vantajosa: “PROMOÇÃO CONTRATO 1 ANO FIEL V-A-I DESCONTO <BARATO><sub>CL</sub> SORTE”<sup>141</sup> (turno 392).

A compreensão de que o seis sinalizado por Sapoti era apenas o primeiro algarismo do numeral que representaria a velocidade da internet (64) é reiterada quando o professor Paulo explicita sua avaliação de se tratar de uma boa velocidade, equivalente à que o seu plano lhe concedia, abandonando de vez a hipótese da precariedade do serviço para justificar seu baixo preço: “ÓTIMO MEU É 66 IGUAL GB IGUAL”<sup>142</sup> (turno 393).

Sapoti, mais uma vez, sinaliza um planejamento do gasto hipotético da quantia encontrada no item A da questão (R\$44,50), que seria suficiente para pagar o seu plano de internet e ainda lhe sobriam três reais: “EXEMPLO VOCÊ 44,50 GASTAR <O-QUE>? É COLOCAR INTERNET CELULAR CLARO 44,50 PAGAR <DINHERO>? 41,50 SOBRAR 3 REAIS POR ISSO CONTRATO 1 ANO FIEL V-A-I DESCONTO SÓ DESCONTO <ENTENDER>?”<sup>143</sup> (turno 395).

Emanuella, no turno 396, responde à pergunta retórica do colega (“<ENTENDER>?”), sinalizando “ENTENDER” como que para dar fim àquela discussão. E é o que o professor efetiva (no turno 397), convocando a turma a prosseguir na discussão das próximas questões da lista de exercícios.

Conforme comentamos no início deste capítulo de análise, a quinta aula, de certa forma, reproduz, representa e atualiza os posicionamentos e tensionamentos que se configuraram ao longo de todo o curso. As atividades matemáticas que foram propostas nessa

<sup>141</sup> Tradução: “Seis... Promoção! Fiz contrato de 1 ano de fidelidade, aí teve desconto. Baratinho! Foi sorte!”.

<sup>142</sup> Tradução: “Ótimo [preço]! O meu é 66 [reais]... Igual, 64 GB igual o seu”.

<sup>143</sup> Tradução: “Por exemplo, você tem 44,50 para gastar. Faz o que? Colocar a internet de celular da Claro... Tem 44,50 e paga quanto? [paga] 41,50 e sobra 3 reais. Por isso tem contrato de 1 ano de fidelidade... Vai ter o desconto. Só isso. Entendeu?”.

aula, especialmente as relacionadas ao reconhecimento e à manipulação do dinheiro em espécie, envolvem conhecimentos sobre a moeda corrente que, embora pareçam triviais, são conceitos cruciais para uma Educação Financeira numa sociedade capitalista em que as relações comerciais, trabalhistas, de aquisição de bens e serviços etc. são regidas pela monetarização. Todavia, as interações que essas atividades provocaram evidenciam situações de certa forma surpreendentes, como se poderia avaliar, por exemplo, as dificuldades apresentadas por Belinha para resolver o item A do exercício, que demandava apenas identificar a quantia que seria obtida reunindo-se os valores de um conjunto de cédulas e moedas representadas numa ilustração.

Entretanto, apesar de parecer uma habilidade que se poderia esperar dominada por toda a população adulta urbana, especialmente com o nível de escolaridade dos sujeitos desta pesquisa, o relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2004 não aponta a habilidade de “contar dinheiro” como típica do nível elementar de Alfabetismo Funcional, mas como dominada por aquelas pessoas classificadas como de nível básico.<sup>144</sup> Esse mesmo relatório mostra que entre pessoas com onze anos ou mais de escolaridade 96% encontram-se nos níveis básico ou pleno de Alfabetismo Funcional, mas ainda se identifica um grupo significativo (4%) no nível Elementar. Isso aponta para complexidades na apropriação de uma prática de numeramento aparentemente simples, que envolve não apenas a identificação de valores da moeda corrente, mas uma intimidade um pouco mais ampla com o sistema monetário, assim como a elaboração e o controle de uma estratégia de resolução de uma tarefa, que as soluções apresentadas reiteradamente por diversos sujeitos na interação mostram envolver uma série de relações de planejamento, memorização e uso controlado de resultados parciais, para além da mera habilidade de somar.

Além disso, esse evento (5.6) mobiliza outros conceitos e temas da Educação Financeira, relacionados à gestão dos gastos pessoais, parametrizados pela obediência ao limite de uma quantia que se pode gastar, pelo incentivo à otimização, à economia, à reserva para urgências, mas também pela consideração do atendimento a necessidades e desejos. Isso nos remeteu às “Orientações para Educação Financeira nas escolas”, documento elaborado pela Estratégia Nacional de Educação Financeira<sup>145</sup> (ENEF). Com efeito, esse documento

---

<sup>144</sup> Nessa que foi a quarta edição do INAF, e na qual se avaliou principalmente habilidades matemáticas de uso cotidiano (numa sociedade grafocêntrica e quanticrata), estabeleceram-se quatro níveis de Alfabetismo Funcional: Analfabetismo; Alfabetismo Elementar; Alfabetismo Básico; Alfabetismo Pleno. O relatório dessa edição pode ser acessado em: [https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/2004\\_Relatorio\\_Inaf.pdf](https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/2004_Relatorio_Inaf.pdf).

<sup>145</sup> Segundo o site governamental da ENEF, ela é uma mobilização em torno da promoção de ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no Brasil. O objetivo da ENEF, criada através do Decreto Federal

prescritivo estabelece sete objetivos para a inserção da Educação Financeira nas redes ensino, sendo quatro relacionados à dimensão *espacial*, “organizada em distintos níveis de abrangência social, do mais restrito – individual – ao mais amplo – global” (BRASIL, 2020, p. 9), e três relacionados à dimensão *temporal*, “voltados para as articulações entre o passado, o presente e o futuro” (BRASIL, 2020, p. 13).

Tanto os objetivos relativos à dimensão *espacial* – formar para a cidadania; ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável; oferecer conceitos e ferramentas para a tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude; formar disseminadores – como os objetivos referentes à dimensão *temporal* – desenvolver a cultura da prevenção; proporcionar possibilidade de mudança da condição atual – pautam discursos hegemônicos, carregados de interesses, de moralidades e de intenções de controle sobre os indivíduos e sobre grupos sociais. Nas interações, identificamos *ecos* desses discursos nos posicionamentos dos sujeitos ao longo do curso de Educação Financeira para Surdos – ora aderindo a seus argumentos, ora transgredindo suas determinações, ora modulando seus apelos às próprias avaliações e dinâmicas de sua vida pessoal e social.

A solução do exercício proposto é, portanto, permeada por esse conjunto de discursos da Educação Financeira que, de alguma forma, são apropriados pelos sujeitos de cultura, de aprendizagem, de conhecimentos e do discurso. Com efeito, vimos as/os estudantes se engajarem, por exemplo, em três diferentes discursos em relação ao critério que utilizariam para definir o que comprariam com aquela quantia (R\$44,50) disponível: algumas/alguns argumentam que comprariam somente o que é *necessário*, como é o caso de Bianca (turno 264), Samuel Stocker (turno 265), Lucinha (turno 266) e Kally (turno 267); outras/os estudantes optam por comprar aquilo que seria *prazeroso*, como é o caso de Thyago (turno 280) e Paloma (turno 368), que, inclusive, sugerem comprar cerveja e carne; por último, a terceira sugestão de gasto/compra está relacionada com a *oportunidade*, conforme Sapoti argumenta no turno 392.

Apesar de se reportarem a critérios de escolha diferentes, há, todavia, uma prática social mais ampla que parametriza todas as soluções. Com efeito, as posições discursivas assumidas pelos sujeitos, apesar de distintas em relação aos critérios para definir o que

---

7.397/2010 e renovada pelo Decreto Federal nº 10.393, de 9 de junho de 2020, é contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes. (Disponível em:

[https://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/?doing\\_wp\\_cron=1681166166.0620019435882568359375](https://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/?doing_wp_cron=1681166166.0620019435882568359375).

Acesso em: 10 abr. 2023.) O site é apoiado por diversas instituições ligadas ao mercado financeiro, como Federação Brasileira de Bancos (Febraban), o Instituto Unibanco e a Fundação Itaú Social, Citi Foundation, Brasil Bolsa Balcão, Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (Anbima), Instituto CSHG – Credit Suisse Hedging-Griffo.

comprariam, submetem-se a uma mesma lógica relacionada à regra *financeira* que era realizar a compra de modo que não ultrapassasse a quantia disponível encontrada no item A do exercício. Nesse sentido, embora a pessoalidade da questão convocasse referências a outras práticas sociais – relacionadas a hábitos, à avaliação de necessidades, desejos e oportunidades e ao estabelecimento de hierarquias de valores que, de certa forma, os remetera a questões ligadas a moralidade e responsabilidade, mas também ao gozo ou à astúcia –, todas/os as/os estudantes que se manifestaram na discussão do item B do exercício se submeteram ao condicionamento que o parâmetro matemático impunha às decisões, estabelecendo um limite maximal para o gasto. A obediência à imposição desse limite, sem a contestação de nenhuma/nenhum das/os estudantes, reitera o papel que se atribui à matemática nas discussões sobre Educação Financeira: como um balizador que define condições inescapáveis.

Todavia, o esforço de otimização dos gastos (que não é enunciado na tarefa matemática, mas é suposto pelas circunstâncias da situação discursiva – solução de um exercício proposto num curso de Educação Financeira), bem como os diferentes critérios que são convocados para orientar ou justificar as decisões indicam como aqueles sujeitos produziram modos distintos de apropriação de práticas de numeramento da Educação Financeira.

Nas análises das subseções e seções anteriores, destacamos a condição de *ser surdo* como aspecto decisivo para a constituição dos sujeitos desta pesquisa como sujeitos de cultura, de aprendizagem, de conhecimento e de discurso, produzindo, assim, modos específicos de apropriação das práticas sociais que eram protagonizados pelas/os estudantes ao participarem de um curso de Educação Financeira para Surdos ministrado em Libras. No início de nossas análises, inclusive, destacamos o argumento de Emanuella, ao sinalizar que “SURD@ ASSIM”, fazendo referência à instituição dessas/es estudantes como sujeitos de cultura – da *Cultura Surda*. Nesta última subseção, todavia, observamos que a condição de *ser surda/o* não é o único e talvez nem o mais decisivo fator na produção de modos de apropriação das práticas de numeramento da Educação Financeira no contexto do curso em questão. Aqui, cabe a referência também ao contra-argumento que Samuel Stocker, em resposta à ponderação de Emanuella, sinalizou: “TOD@ ALUN@ ASSIM”. A condição de *ser aluna/o* de um curso de Educação Financeira demarca uma disposição em relação aos discursos desse campo, nem sempre de submissão a eles, mas sempre de considerá-los, responder a eles, colocar-se em diálogo com eles.

Esse diálogo, todavia, é realizado numa dinâmica de comunicação (tomadas de turnos, disponibilidade de elementos lexicais e ferramentas sintáticas, usos de táticas de semantização

e produção de efeitos de sentido) não apenas viabilizada pela fluência em Libras de todos os sujeitos, mas que é produzida e configurada pelos recursos da língua e pelos modos de compreender o mundo que os usos dessa Língua de Sinais constituem e nos quais ela mesma se constitui. Assim, o confronto dos argumentos de Emanuella e Samuel que inaugura nossa análise – “SURD@ ASSIM”, “TOD@ ALUN@ ASSIM” – parece permear toda a situação discursiva que se estabelece naquele curso livre de Educação Financeira para Surdos bilíngues, ministrado em Libras em plataforma de interação virtual, definindo modos de apropriação das práticas de numeramento por aquelas pessoas surdas, que, nessa apropriação, se posicionam e se constituem como sujeitos de cultura, de conhecimento, de aprendizagem e do discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, esses conteúdos matemáticos que vocês explicaram, como a regra de três... A verdade é que, quando eu estudava no Instituto Santa Inês, os professores já me ensinaram isso, mas eu não entendia. Parece que tinha sempre uma barreira, um limite. Eu sempre ficava com dúvidas... até agora. Quando vocês, Rodrigo e Paulo, explicaram... Nossa! Parece moleza! Como pode?! Em Libras... Como pode?! No Instituto Santa Inês, nossa... [...] Era por meio da oralização. Eu não entendia nada de matemática, sobre a regra de três... Eu ficava perdido e confuso. Rodrigo e Paulo explicando, usando as setas, as colunas... [...] Agora eu percebi que é muito fácil! (Thyago, aula 8, turno 392).

Ah, foi ótimo, porque era de surdo para surdo. O Paulo explicou... Você também, Rodrigo. Tinha aqueles cálculos, lembra da regra de três? Do jeito que vocês explicaram ficou muito claro, eu tinha dúvidas, então gostei bastante. Com professores ouvintes, eles explicam a forma da cultura ouvinte entender, então para mim era mais difícil (Bianca, entrevista concedida em 25/01/2021).

Os depoimentos de Thyago e Bianca, realizados, respectivamente, ao final da oitava aula e após o encerramento do curso, de certa forma reproduzem, retomam e atualizam as discussões e reflexões que tecemos ao longo desta tese, em que analisamos interações discursivas protagonizadas por pessoas jovens e adultas surdas bilíngues enquanto participavam de um curso de Educação Financeira para Surdos ministrado em Libras, de forma remota.

Thyago, mais uma vez, explicita o papel decisivo que a Língua de Sinais representa para pessoas surdas apropriarem-se de práticas sociais e, em especial, de práticas discursivas, como consideramos ser as práticas da Matemática hegemônica. Bianca ainda acrescenta sua hipótese sobre a contribuição insubstituível da Língua de Sinais para a explicação de um conceito ou procedimento para pessoas surdas: “Com professores ouvintes, eles explicam a forma da cultura ouvinte entender”. Aqui, ecoa a compreensão do caráter sociocultural da língua, que *reflete e refrata* a cultura (VOLÓCHNOV, 2018): a língua forja e é forjada por modos de pensar daquelas comunidades que a adotam. Por isso, compreendemos que a Libras assume um papel decisivo nos modos de apropriação de práticas de numeramento por pessoas surdas, uma vez que é usando os recursos da língua que logramos produzir e compartilhar significados.

Nesses modos de produção e compartilhamento de significados, nós mesmos nos constituímos, e é nesse sentido que nossa análise compreende que, apropriando-se de práticas de numeramento da Educação Financeira em interações em Libras, aquelas pessoas surdas

bilíngues também se constituem como sujeitos de cultura, de conhecimento, de aprendizagem e do discurso.

Foi o que nos sugeriu a análise dos eventos 5.1 e 3.8, por exemplo, quando observamos pessoas surdas bilíngues posicionando-se de diferentes modos em relação ao uso de uma planilha de Excel (para controle das finanças pessoais e coletivas) sugerida pelos professores. Todos os posicionamentos, de certa forma, denunciam as dificuldades ou os desafios que esses sujeitos enfrentam por falta de acessibilidade linguística nas diversas práticas sociais. Mas os modos pelos quais cada participante optou por se posicionar – seja na reivindicação pelo acesso linguístico; seja explicitando suas facilidades e agilidade em relação ao uso do Excel, orgulhando-se dessa conquista e compartilhando alternativas para que as/os colegas também a alcancem; seja na recusa polida, porém resistente, da planilha que fora sugerida – nos mostram, ainda, diferentes possibilidades de produzir e compartilhar significados e, assim, se assumir e se constituir como sujeito de aprendizagem e de conhecimento na apropriação de uma nova técnica ou representação matemática envolvida na gestão de finanças pessoais e coletivas.

Os papéis que o português escrito e a Libras assumem nas interações discursivas se mostram decisivos para os modos como aquelas/es estudantes surdas/os bilíngues apropriam-se de práticas de leitura de textos matemáticos. A análise dos eventos 5.2 e 5.4, por exemplo, reverbera uma prática social mais ampla relacionada às dificuldades de leitura e de escrita na Língua Portuguesa e sua repercussão na aprendizagem de matemática. Apesar de essas dificuldades não serem exclusividade das pessoas surdas, as posições assumidas pelos participantes nas interações que testemunhamos evidenciam como, para essas pessoas, tais dificuldades são vivenciadas (e narradas) de formas mais dramáticas, não só porque implica a lida com uma língua – o português escrito – que é (ou passa a ser) considerada a segunda língua das pessoas surdas fluentes em Libras, mas também porque remete à memória da violência da imposição e da negação de modos outros de narrar o mundo.

Ademais, as tentativas solidárias de minimizar as dificuldades de colegas com a leitura em português (por exemplo, dispendo-se a sinalizar enunciados, interpretar ou produzir narrativas que aproximassem as situações descritas nos textos matemáticos a vivências que poderiam dar suporte à sua compreensão) sugerem uma empatia forjada na memória dos desafios que todas/os ali já enfrentaram. É o que nos indicam posicionamentos como o de Sapoti, quando se dispõe a “adaptar e traduzir” (em Libras) o enunciado de uma atividade matemática apresentada como uma tabela, produzindo, então, uma narrativa (em Libras) à qual agrega uma ação cotidiana de ir ao supermercado ou uma situação pessoal de não ter

dinheiro para que Belinha, identificando-se com a situação, tivesse mais referências para a produção de significados.

Assim como Sapoti, também Emanuella no evento 5.3 envolve-se num esforço interpretativo quando destaca o caráter pessoal que deveria reger a resposta ao item que desafiava as/os estudantes a avaliarem o que se poderia comprar com uma certa quantia: “VOCÊS PRÓPRIO COMPRAR <O-QUE>?”. Esses esforços configuram-se também como modos de apropriação das práticas de leitura de textos matemáticos, pelo compartilhamento dos significados produzidos. É por isso que compreendemos que, nesses modos de apropriação e de compartilhamento de significados, essas pessoas vão se constituindo (e são constituídas) como sujeitos de conhecimento, de aprendizagem, de cultura e do discurso.

Em especial, a constituição de pessoas surdas bilíngues como sujeitos do discurso se destaca na discussão sobre a conveniência da padronização de sinais que expressam ideias matemáticas (no caso, relacionadas à Educação Financeira), que ocorre no evento 5.5 Quando analisamos a interação em que Emanuella sugere a criação de um glossário em Libras para os termos que eram considerados específicos no contexto do curso de Educação Financeira para Surdos, optamos por focalizar os próprios sujeitos procedendo a uma análise tridimensional do discurso que ali se produzia, porque isso reitera e atualiza nossa compreensão de como a apropriação de práticas discursivas envolve os usos da língua e, além disso, a apreciação que as/os usuárias/os fazem desse uso. A sugestão de Emanuella demandava, de certa forma, exercer uma restrição de significados visando a uma maior efetividade da comunicação. Esse exercício de restrição de significados, contudo, não envolve apenas questões relativas à sintaxe ou mesmo à semântica da Libras, mas à pragmática de seu uso, que é parametrizada pelas intenções dos sujeitos e pelo contexto social em que a prática discursiva ocorre e para o qual concorre.

Na análise do evento 5.3, por sua vez, descrevemos três movimentos que explicitam a constituição das/os participantes desta pesquisa como sujeitos socioculturais. No primeiro movimento, discutimos o uso de diferentes estratégias que foram adotadas pelas/os estudantes para produzir e compartilhar significados. Um exemplo disso foi a escolha linguística feita pelo professor Paulo ao utilizar as *boias de listagem* para expressar com maior clareza (ou permitir um melhor acompanhamento de) seu modo de resolver uma atividade matemática. Observamos ainda vários esforços que as/os estudantes mobilizaram ao longo daquela aula para que todas/os as/os colegas pudessem acompanhar e compreender as explicações e discussões que foram tecidas durante o curso. Esses esforços constituem diferentes modos de

apropriação de práticas matemáticas que, por sua vez, são moldados pela *visualidade*, pelas *experiências surdas* e pelos recursos linguísticos que a Libras disponibiliza.

No segundo movimento, analisamos a configuração da dinâmica da comunicação realizada em Libras, dando destaque às tomadas e trocas de turnos quando se usa Língua de Sinais no contexto de um curso virtual. Destacamos que essa dinâmica de comunicação em que os sujeitos podiam interagir, posicionar-se e dialogar concomitantemente só foi possível pelo fato de aquele curso ser ministrado em Libras numa plataforma de interação remota síncrona. Essa dinâmica permitia ainda que os sujeitos surdos bilíngues dispusessem de vários recursos linguísticos e tecnológicos para interagir. Alguns desses recursos são internos da Língua de Sinais, como a possibilidade de sinalizar o vocativo para estabelecer um diálogo com uma/um participante (discente ou docente) específica/o sem que isso necessariamente interferisse em outras dinâmicas de comunicação da aula. Há, todavia, recursos que são acordos específicos da sala de aula virtual de surdas/os, como colocar a palma na mão perto da câmera para obter a atenção das/os demais colegas e professores. Outros, ainda, são próprios da sala de aula em geral com pessoas surdas, como colocar as mãos na cabeça para solicitar “silêncio” e atenção. Portanto, nessa dinâmica, cada sujeito foi tecendo modos próprios de interagir e, assim, se constituir como sujeito do discurso, o que lhe permite assumir-se como sujeito de conhecimento, de aprendizagem e de cultura.

No terceiro movimento, buscamos interpretar os posicionamentos que os sujeitos assumiam para elaborar e comunicar suas respostas referentes à atividade que questionava o que cada estudante compraria com a quantia de R\$44,50. As posições discursivas assumidas pelas/os participantes, apesar de distintas em relação aos critérios por elas/es utilizados para definir o que comprariam, em geral, eram, porém, parametrizadas pela lógica de gestão de finanças pessoais veiculada pela Educação Financeira (obediência ao limite de uma quantia que se pode gastar, incentivo à otimização do investimento, à austeridade, à precaução de ter reservas para o caso de emergências). Observou-se também, contudo, a convocação de critérios que abrem pequenas fissuras na hegemonia dessa lógica, levando em consideração o lazer, a diversão, o prazer.

Por fim, retomamos a hipótese que permeou toda a investigação, segundo a qual a condição de ser surda/o é considerada decisiva para os modos de apropriação de práticas de numeramento (da Educação Financeira) e para a constituição daqueles e daquelas que protagonizam essa apropriação como sujeitos de cultura, de aprendizagem, de conhecimento e do discurso. A convocação e o tensionamento dessa hipótese abrem e concluem nossas análises, quando resgatamos o confronto dos argumentos de Emanuella (“SURD@ ASSIM

CULTURA ASSIM”) e de Samuel (“TOD@ ALUN@ ASSIM”). Os argumentos confrontados apontam a complexidade das relações humanas, e, neste caso, da relação pedagógica que é permeada pelas diferentes condições que afetam os sujeitos e o contexto, e os constitui mutuamente.

Para concluir esta tese, mas também para reiterar que nada está concluído, optei por apresentar uma conversa (de 1 minuto e 21 segundos) que tive com o estudante Lúcio na penúltima (13ª) aula do curso. Aproximadamente, aos 44 minutos dessa aula, enquanto as/os demais participantes resolviam e discutiam uma atividade relacionada ao conteúdo de juros compostos, Lúcio balança sua mão direita em frente à sua câmera e faz o meu sinal:

**Lúcio:** Rodrigo, Rodrigo...

**Rodrigo:** Oi, Lúcio.

**Lúcio:** Eu gostei das aulas, do que vocês ensinaram sobre finanças. Eu gostei muito e aprendi muitas coisas boas!

**Rodrigo:** Você quer mais? Quer mais?

**Lúcio:** Gostei muito, ampliei meus conhecimentos. Aprendi que tem que pensar bem para fazer investimentos, tem que ter muitas informações pra não ser roubado. Vocês explicaram e eu entendi com clareza... Eu gostei e quero continuar!

**Rodrigo:** Que bom! Obrigado. Vou tentar, no ano que vem, vou tentar [ofertar] outro [curso].

**Lúcio:** Mas podia ser 6, 7 meses ou um ano nos ensinando, eu gostaria de mais aprofundamento. Vai ser bom!

**Rodrigo:** Verdade! Podia...

**Lúcio:** Porque os surdos de todo o Brasil não sabem sobre questões financeiras.

**Rodrigo:** Infelizmente... Você está certo!

**Lúcio:** Também podia tratar sobre CNPJ, podiam explicar sobre isso.

**Rodrigo:** Verdade! Eu vou tentar conversar com a coordenação para que ano que vem possamos ofertar mais...

**Lúcio:** Ok!

O comentário espontâneo de Lúcio nos demanda uma reflexão e uma indagação contínuas, não somente em relação à nossa investigação, mas sobre um compromisso mais amplo de contribuir para a compreensão e a transformação do mundo. Quando Lúcio solicita um novo curso, ele aporta um novo desafio para si e para nós, porque um curso com “mais aprofundamento” certamente nos exigirá a realização de mais estudos e a elaboração de outras estratégias didáticas – além de, possivelmente, como nos alertaria Emanuella, a ampliação de nosso vocabulário em Libras e um uso mais cuidadoso de sinais específicos.

O argumento de Lúcio também ecoa uma convocação em relação ao papel social do curso de Educação Financeira para Surdos e de nossa pesquisa, pois, para além de explicitar uma demanda pessoal, nos alerta para uma situação complexa que envolve toda uma população (surda): *“Porque os surdos de todo o Brasil não sabem sobre questões*

*financeiras*”. Lúcio denuncia a carência da população surda por mais conhecimentos considerados relevantes para promover uma transformação social baseada na democratização do acesso a saberes que foram (e continuam sendo) negados para as pessoas surdas, principalmente pela falta de acessibilidade linguística.

Por fim, compreendo que realizar o trabalho de campo nesse curso de Educação Financeira para Surdos e compartilhar essas experiências e reflexões com o GEN trouxe, para a proposta do curso, outras possibilidades de interpretação das demandas, dos desafios e das contribuições das pessoas que dele participam. E para o Grupo de Pesquisa abriu uma linha de investigação que, usufruindo do acúmulo de discussões sobre a apropriação de práticas de numeramento, aporta a elas desenvolvimentos nas reflexões sobre o papel da língua nesses processos, mas, mais do que isso, inclui um novo grupo de sujeitos – as pessoas surdas – entre as preocupações e compromissos dos projetos que ali se desenvolvem.

Possibilitou-nos, ainda, a oportunidade de realizar uma reflexão pessoal mais aprofundada sobre as pessoas surdas bilíngues como aprendizes, mas também como quem conhece e compartilha vivências e informações, produzindo para elas novos significados... E, assim, constituindo-se e nos constituindo, como docentes e pesquisadores, sujeitos de cultura, de conhecimento, de aprendizagem e do discurso.

## REFERÊNCIAS

- ADELINO, Paula R. *Práticas de numeramento nos livros didáticos de matemática voltados para a educação de jovens e adultos*. 2009. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ADELINO, Paula R. *Jovens do Ensino Médio Técnico: um olhar a partir das aulas de Matemática*. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. *Etnomatemática surda: práticas discursivas no ensino de Matemática para surdos*. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. *Introdução à língua brasileira de sinais*. Ilhéus: UAB/UESC, 2013.
- ARAÚJO, Denise Alves. *Vivência e instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, Eudenia Magalhães. Mobilizações políticas e o movimento surdo: sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014. *Anais...* Natal, 2014. p. 1-20.
- BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na Educação de Surdo. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 52, p. 67-84, jul.-dez. 2019.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia A.; PEREIRA, Maria Cristina C. Ensino da língua portuguesa para surdos: desafios para a educação. In: MIRANDA, Dayse Garcia; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães (Orgs.). *Educação para surdos: possibilidades e desafios*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. v. 1, p. 75-90.
- BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla. B. *Surdez e deficiência auditiva – qual a diferença?*. Objeto de Aprendizagem Incluir. UCS/FAPERGS, 2011.
- BLOOME, David. Classroom Ethnography. In: GRENFELL, Michael *et al.* *Language, Ethnography, and Education: Bridging New literacy Studies and Bourdieu*. Londres:

Routledge, 2012. p. 7-26.

BOMFIM, Duanne Antunes. *Curso de formação em libras: educação e surdez – 1ª etapa*. Paracatu: SME/PMP, 2011.

BORGES, Fábio Alexandre. *A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras*. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de Matemática para surdos. *EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, Recife, v. 4, n. 3, p. 1-19, 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. *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. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 7.397 de 22 de junho de 2010*. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Decreto nº 10.393 de 09 de junho de 2020*. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. *Lei nº 14.191 de 03 de novembro de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BRITO, Ruana Priscila da Silva. *Apropriação de práticas de numeramento em um contexto de formação de educadores indígenas*. 2012. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRITO, Ruana Priscila da Silva; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de práticas discursivas da Matemática Escolar: considerações a partir de uma experiência de formação intercultural de educadores indígenas. *Bolema*, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 542-563,

ago. 2017.

CABRAL, Viviane 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. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CABRAL, Viviane R. de 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*. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na Educação de Surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, André Bernardo. *Investigando como a educação financeira crítica pode contribuir para tomada de decisões de consumo de jovens-indivíduos-consumidores*. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CAMPOS, Celso Ribeiro; TEIXEIRA, James; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. Reflexões sobre a Educação Financeira e suas interfaces com a Educação Matemática e a Educação Crítica. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 556-577, 2015.

CARVALHO, Giovanna C. *Papéis do contexto das questões de Matemática do ENEM: práticas de numeramento envolvidas na discussão com docentes em formação*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. Resolução de problemas por meio de esquemas por alunos surdos. *Horizontes*, v. 29, n. 1, p. 41-51, jan.-jun. 2011.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. *Constituição de saberes num contexto de Educação Bilíngue para Surdos em aulas de matemática numa perspectiva de Letramento*. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

D’AZEVEDO, Rodolpho Pinheiro. *Terminologia da matemática em língua de sinais brasileira: proposta de glossário bilíngue Libras-português*. 2019. 322 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 1. ed. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FARIA, Juliana B. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da educação de jovens e adultos*. 2007. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- FARIA, Juliana B.; GOMES, Maria Laura; FONSECA, Maria da Conceição F. R.. 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: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 3., 2008. *Anais...* Niterói, 2008.
- FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna Salerno. *Libras em contexto: curso básico*. Livro do Professor. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.
- FERREIRA, Ana Rafaela. *Práticas de numeramento, conhecimentos cotidianos e escolares em uma turma de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos*. 2009. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, 1995.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. (Orgs.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 47-60.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. Práticas de numeramento na EJA. In: CATEELI JR., Roberto (Org.). *Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017. v. 1, p. 105-115.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R.; SIMÕES, Fernanda M. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, p. 517-531, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. *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) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2018.

FRIZZARINI, Silvia Teresinha. *Estudo dos registros de representação semiótica: implicações no ensino e aprendizagem da álgebra para alunos surdos fluentes em Língua de Sinais*. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Anie P. G.; CAMILLO, R. M. Polifonia comunitária na produção das culturas surdas contemporâneas: potência para as singularidades. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 19-38, jul.-dez. 2021.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas. “*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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GUEDES, Fernando Eustáquio. *Tradução de provas para Libras em vídeo: mapeamento das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019*. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-131.

HEITKOETTER, Ronaldy Pavão; XAVIER, André Nogueira. Descrição e análise de boias de listagem em Libras. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 26, p. 85-111, 2021.

HERMINIO, Paulo Henrique. *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) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2008.

HINE, Christine. *Virtual Ethnography*. Londres: Sage. 2000.

- HINE, Christine. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. *MATRIZES*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 167-173, 2015.
- HINE, Christine. A internet 3E: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. *Cadernos de Campo*, São Paulo (on-line), v. 29, n. 2, p. 1-42, 2020.
- HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. *Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- ITIRO, Andrea. *Tema 3 – Parâmetros da Língua Brasileira de Sinais*. EAD Libras. São Paulo: Universidade Camilo Castelo Branco – Unicastelo, 2013.
- JESUS, Gildelson Felício de. “*Tem outro jeito de fazer, moço!*”: apropriação de práticas de numeramento escolares por estudantes de licenciatura em Matemática da Uneb-Caeté. 2021. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, Sept. 1998.
- LIGESKI, Arivana Izabel Stanski. *Compreensão de enunciados na resolução de problemas matemáticos no ensino fundamental*. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- LIMA, Adriana de Souza; FRANT, Janete Bolite. *Literacia financeira no pisa: uma estratégia neoliberal em larga escala*. In: IX Seminário de pesquisa em Educação Matemática do estado do Rio de Janeiro, Edição Virtual, Rio de Janeiro, 2020.
- LIMA, Cibelle Lana F. *Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da matemática*. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- LIMA, Cibelle Lana F.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Concepções de ensino de Matemática e estratégias docentes: uma reflexão a partir do discurso de estudantes da EJA. *Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, Recife, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2018.
- LIMA, Priscila C. *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da*

- informação na Educação de Jovens e Adultos*. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul.-dez. 2006.
- LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 89-99, maio-ago. 2009.
- MACHADO, Antônio Pádua. *Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores*. 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-132.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia. Aspectos culturais para a educação de crianças surdas: #CASALIBRAS em ação. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 177-202, jul.-dez. 2021.
- MELO, Danilo Pontual de. *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) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- MENDONÇA, Augusta A. N. *“Fechando pra conta bater” : a indigenização dos projetos sociais Xakriabá*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- MENDONÇA, Cleomasina Stuart Sanção Silva. *Classificação nominal em Libras: um estudo sobre os chamados classificadores*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.
- MINAS GERAIS. *CAS – Centro de Capacitação os Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez: histórico e diretrizes de funcionamento*. Belo Horizonte: SEE, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- MIRANDA, Dayse Garcia. *A multimodalidade no ensino de português como segunda língua para os surdos: análise do uso do Material Didático Digital*. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2019.
- MIRANDA, Paula R. *O PROEJA vai fazer falta: uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de Matemática*. 2015. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- MOMO, Mariangela; SILVA, Silvana de Medeiros da. A dialogicidade nas aulas síncronas remotas: diálogo a partir das ideias de Bakhtin e Paulo Freire. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-24, e-25086, abr.-jun. 2021.
- NOGUEIRA, Clélia Maria I. *Surdez, inclusão e matemática*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.
- NOVAES, Edmara. *Eu tudo visual: Libras como demarcador territorial em práticas de numeramento de jovens e adultos surdos de uma associação de surdos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2020.
- OCDE – ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. 2005. Disponível em: <<https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications, 1990.
- PEREIRA, Maria Cristina C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. 19, p. 62-67, 2009.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 51-74.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. *Teorias da educação e estudos surdos*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.
- PINHEIRO, Rodrigo Carlos. *Contribuições do programa etnomatemática para o desenvolvimento da educação financeira de alunos Surdos que se comunicam em Libras*. 2017. 284 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de

Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Educação Matemática, Ouro Preto, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor-intérprete de língua de sinais brasileira*. Brasília: MEC, 2002. v. 1.

QUADROS, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti; MEC, 2006. v. 1.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Desenvolvimentos metodológicos do INAF. In: RIBEIRO, Vera Masagão *et al.* (Orgs.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *A interpretação para a Língua de Sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais*. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Müller de. Apresentação: estudos da tradução e da interpretação da Língua de Sinais. *Cadernos de Tradução*, v. 35, p. 11, 2015.

ROSSETTO, Júlio César. *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, 2019.

SÁ, Josinalva R. *Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do curso de Matemática da UFMG*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação Social*, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SCHNEIDER, Sonia Maria. *Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA*. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

- SFARD, Anna. When the Rules of Discourse Change, but Nobody Tells You: Making Sense of Mathematics Learning from a Commognitive Standpoint. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 16, n. 4, p. 567-615, 2007.
- SFARD, Anna. *Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- SILVA, Giselli Mara da. *Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português*. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- SILVA, Valdenice L. *Práticas de numeramento e táticas de resistência de estudantes camponeses da EJA, trabalhadores na indústria de confecção*. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SILVEIRA, Luiz Gustavo Franco. *Oportunidades de aprendizagem de ciências da natureza e relações de gênero: análise de interações discursivas e de diferentes dimensões espaço-temporais em sala de aula*. 2018. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- SIMÕES, Fernanda Maurício. *Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA*. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SIMÕES, Fernanda Maurício. *“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, 2019.
- SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). *Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 1, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, Guilherme Loureço. *Verb Agreement in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics*. 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- SOUZA, Maria Celeste R. F. *Gênero e Matemática(s): jogos de verdade nas práticas de*

*numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia – Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-99, 2003.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. L.; FERNANDES, Sueli. *Aspectos linguísticos da LIBRAS*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

VASCONCELOS, Kyrleis P. *Um estudo sobre práticas de numeramento na Educação do Campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VOLÓCHNOV. Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, A. N. Panorama da Variação Sociolinguística em Línguas Sinalizadas. *CLARABOIA*, Jacarezinho/PR, v.12, p. 48-67, jul./dez, 2019.

YASUKAWA, Keiko *et al.* *Numeracy as Social Practice: Global and Local Perspectives*. Nova York: Routledge, 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos Maiores (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS MAIORES

Prezado(a) aluno(a),

Temos o prazer em convidá-lo(a) para participar voluntariamente da pesquisa *Apropriação de práticas de numeramento por estudantes jovens e adultos surdos bilíngues em um curso de educação financeira* que pretende investigar a relação que você estabelece com a matemática e com a educação financeira. Mais especificamente, nosso objetivo é compreender como os jovens e adultos criam ou usam recursos matemáticos no contexto de um curso de Educação Financeira ministrado em Libras.

O motivo que nos leva a pesquisar essa questão é, principalmente, a necessidade de trabalhos que busquem compreender o surdo como um sujeito de direito à aprendizagem do conhecimento escolar. Como benefício, esta pesquisa pretende: levar às comunidades escolar e científica uma visão diferenciada a respeito da temática, com uma maior compreensão sobre a relação que estudantes surdos estabelecem com a sala de aula e com a matemática, dando uma visibilidade maior para esse público; tecer algumas reflexões sobre a vivência desses estudantes surdos com a matemática escolar; trazer contribuições também ao campo da Educação Matemática e aos estudos sobre educação bilíngue e educação, além da possibilidade de novos olhares sobre os estudantes surdos, pouco investigados, que estão cada vez mais ativos e em maior número no espaço escolar.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação no ambiente escolar e em outras atividades culturais que a instituição lhe ofereça. As observações serão registradas em um caderno de campo e as aulas do curso serão filmadas. Além disso, você será convidado(a) a participar de uma entrevista que será gravada em vídeo e posteriormente transcrita. A entrevista tem como propósito conhecer sua trajetória de vida, sua experiência escolar e profissional, suas atividades atuais e a relação que você estabelece ou estabeleceu com a escola. O local e horário da entrevista será combinado, respeitando sua disponibilidade e sua preferência, sendo que a mesma terá, em média, de 1 (uma) hora de duração. Alguns materiais produzidos por você durante as aulas do curso deverão ser fotografados, recolhidos ou copiados. Somente os pesquisadores terão acesso a esses registros e as imagens gravadas serão de acesso apenas dos mesmos.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, transcrições e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será arquivado por um período de cinco anos e após esse período, todo o material será destruído. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma você será identificado em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Caso opte por não participar da pesquisa, você participará do curso normalmente, mas suas imagens não serão incluídas no material de análise a ser utilizado na pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e em qualquer momento da pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pelo pesquisador.

É importante que você esteja ciente de que este estudo possui alguns riscos como, por exemplo, constrangimento ou desconforto ao responder ou falar alguma coisa perto do pesquisador ou o risco de exposição com a presença da câmera de vídeo. A fim de minimizar tais riscos, o pesquisador agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos que você assumir e tomará todos os cuidados para que a sua presença interfira o mínimo possível em sua rotina. As aulas serão assistidas durante todo o período do curso para que você possa se acostumar com a presença do pesquisador e ele apenas filmará as suas falas com a sua autorização. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, os pesquisadores assumirão as responsabilidades pelos mesmos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvidas éticas você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

**Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:**

Eu, \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_. Assin

**Pesquisadores:**

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que a participante colocar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Maria da Conceição Ferreira Reis  
 Fonseca  
*Pesquisadora responsável*

\_\_\_\_\_  
 Rodrigo Carlos Pinheiro  
*Pesquisador assistente*

Em caso de dúvidas, em geral, com relação à pesquisa, você poderá consultar: Rodrigo Carlos Pinheiro (pesquisador assistente – doutorando). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; e-mail: rodrigopinheiro506@gmail.com; telefone: (31) 99842-8439. Essa pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca; e-mail: mcfrfon@gmail.com.

## APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

- Sobre a trajetória de vida do(a) entrevistado(a):
  - Onde você nasceu e cresceu?
  - Quem são os seus pais e seus(as) irmãos(as) e o que eles(as) faziam/fazem profissionalmente?
  - Seus pais e seus(as) irmãos(as) estudam/estudaram?
  - Você tem filhos(as)?
  - Seu(s) filhos(as) foram (ou estão sendo) escolarizados?
  - Você participa de alguma associação de surdos?
  
- Sobre as experiências escolares e profissionais do(a) entrevistado(a):
  - Qual é o seu nível de escolarização?
  - O que você lembra sobre a escola e sobre as aulas?
  - Como é (ou era) a relação com os(as) colegas e com os(as) professores(as)?
  - Você trabalha (ou trabalhou) em algum momento? Onde?
  - Você sustenta financeiramente algum familiar?
  
- Sobre a relação que eles(as) estabelecem com os estudos e com a educação financeira:
  - Quais as motivações que te levou a fazer o curso e os motivos para fazê-lo justamente nesta edição?
  - O que você buscava no curso?
  - Que conhecimentos têm sobre gestão de finanças pessoais e como lidam com essas questões?
  - Caso estude, a escola tem lhe ajudado no dia a dia? e como tem sido essa ajuda?
  - Você pretende continuar estudando?
  - O que pretende fazer agora que concluiu o curso?

## APÊNDICE C – Termo de anuência

A (nome da instituição/escola)  
Ao diretor(a) (da instituição/escolar)

Solicitamos autorização para que o doutorando Rodrigo Carlos Pinheiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, desenvolva com os(as) alunos(as) surdos(as) participantes do curso de educação financeira desta instituição uma pesquisa para a elaboração da tese de doutorado intitulada “Apropriação de práticas de numeramento por estudantes jovens e adultos surdos bilíngues em um curso de educação financeira”, cujo objetivo é compreender os processos de apropriação de práticas de numeramento protagonizados por esses estudantes, considerando-os como instâncias de sua constituição como sujeitos de direitos, de aprendizagens e de cultura.

Atenciosamente,

---

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca  
*Pesquisadora responsável*  
mcfrfon@gmail.com

---

Rodrigo Carlos Pinheiro  
*Pesquisador assistente*  
rodrigopinheiro506@gmail.com

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com o exposto acima, AUTORIZO os(as) pesquisadores(as) Rodrigo Carlos Pinheiro e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, do Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais a realizarem, nesta instituição, a pesquisa acima mencionada, no ano de 2020, de acordo com as tarefas previstas no projeto que orienta a pesquisa citada.

---

Nome do(a) gestor(a) da instituição escolar

Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; e pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

## APÊNDICE D – Atividades matemáticas

1- Uma barra de chocolate custa R\$ 4,50 e tenho uma cédula de R\$10,00.

- O dinheiro que tenho é suficiente para comprar quantas barras de chocolate?
- Eu terei troco?
- Se você comprar apenas uma barra de chocolate, quantos reais sobrarão?

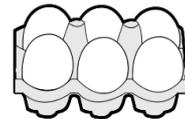


2- Tenho duas cédulas de R\$20,00, oito moedas de R\$0,25; três de R\$0,50 e uma de R\$1,00.

- Quantos reais tenho no total?
- O que você compraria com esse dinheiro?



3- Preencha o quadro abaixo:



	1 KG FEIJÃO	1 KG ARROZ	1 LITRO DE LEITE	MEIA DÚZIA DE OVOS
VALOR	R\$ 6,00	R\$ 9,00	R\$ 3,00	R\$ 2,00
PAGAMENTO	R\$ 10,00	R\$ 20,00	R\$ 5,00	R\$ 2,00
OPERAÇÃO	10 - 6	___ - ___	___ - ___	___ - ___
TROCO	R\$ 4,00			

4- Complete a tabela abaixo:

	<p>Valor:</p>
	
	

5- De acordo com o quadro abaixo responda as questões:

<p>             (Tenho)         </p> 	<p>             (Quero comprar)         </p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">   <b>R\$62,90</b> </div> <div style="text-align: center;">   <b>R\$55,00</b> </div> </div>
---	---

- Tenho quantos reais?
- Em quantos reais ficará a compra?
- O dinheiro será suficiente?
- Haverá troco? De quanto?
- Você considera esses produtos caros ou baratos? Por quê?

6- Resolva:

(Tenho)

(Quero comprar)

Celular Samsung  
R\$ 239

Cada vestido: R\$38,00

- Em quantos reais ficará a compra?
- O dinheiro será suficiente?
- Haverá troco? De quanto?
- Você considera esses produtos caros ou baratos? Por quê?

**ANEXOS**  
**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS DE NUMERAMENTO POR ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS SÚRDOS BILÍNGUES EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

**Pesquisador:** Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 36143920.9.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.453.223

**Apresentação do Projeto:**

Este projeto de pesquisa tem por objetivo investigar a apropriação de práticas de numeramento por estudantes jovens e adultos surdos bilíngues, participantes de um curso de educação financeira. Nesse sentido, os sujeitos desse estudo serão jovens e adultos surdos que são considerados bilíngues por se comunicarem em Língua Brasileira de Sinais - Libras e utilizarem o português na modalidade escrita como segunda língua. O curso é oferecido gratuitamente pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em Belo Horizonte, Minas Gerais, e é ministrado em Libras, sendo a fluência nessa língua, assim como ter cursado até, ou estar cursando, no mínimo, o 7º. Ano do Ensino Fundamental exigências para a matrícula. Pretende-se realizar uma pesquisa qualitativa, adotando a Etnografia na Educação como lógica de pesquisa; para isso, será desenvolvida uma observação participante das aulas do curso, para produzir o material empírico a partir de anotações no diário de campo, de videografações do curso e da realização de entrevistas semiestruturadas com alguns desses jovens e adultos surdos. Aspira-se compreender os processos de apropriação das práticas de numeramento por estudantes surdos, como sujeitos pertencentes a uma cultura própria (Cultura Surda), dialogando com estudos do letramento, do numeramento, da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) e da educação de surdos.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad B1 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.453.223

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar a apropriação de práticas de numeramento por estudantes jovens e adultos surdos bilíngues, participantes de um curso de educação financeira.

**Objetivo Secundário:**

1. Analisar modos de apropriação de conceitos, procedimentos e ideias da educação financeira em interações discursivas realizadas em Libras;
2. Problematizar os papéis que a Libras e o português escrito assumem nas interações discursivas em que se estabelecem os processos de apropriação de práticas de numeramento por pessoas surdas bilíngues.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sobre os riscos os/as proponentes afirmam que:

Os riscos são mínimos e improváveis. Existe a possibilidade de riscos morais e psicológicos, uma vez que há exposição da imagem e de informações pessoais. Durante a observação e durante as entrevistas poderá acontecer algum tipo de constrangimento ou desconforto ao responder ou falar alguma coisa perto do pesquisador ou o risco de exposição com a presença da câmera de vídeo. A fim de minimizar tais riscos, o pesquisador agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos que a pesquisa assumir e tomará todos os cuidados para que a sua presença interfira o mínimo possível em sua rotina. As aulas serão assistidas durante todo o período do curso para que os pesquisados possam se acostumar com a presença do pesquisador e ele apenas gravará e filmará as falas com a autorização dos sujeitos investigados. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que seja autorizada sua realização ou o sujeito tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, os pesquisadores assumirão as responsabilidades pelos mesmos. Os pesquisadores irão tratar a identidade dos sujeitos com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma eles serão identificados em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad 31 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.453.223

A participação dos pesquisados será confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à sua identidade.

Sobre os benefícios os/as proponentes afirmam que:

Esta pesquisa pretende levar às comunidades escolar e científica uma visão diferenciada a respeito da temática, com uma maior compreensão sobre a relação que os jovens e adultos surdos, estudantes em um curso de educação financeira, estabelecem com a sala de aula e com a matemática, dando uma visibilidade maior para esse público. Trazer algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da matemática voltada para pessoas surdas. Trazer algumas reflexões sobre a vivência desses alunos surdos com a matemática escolar. Trazer contribuições também ao campo da Educação Matemática e aos estudos sobre educação bilíngue e educação, além da possibilidade de novos olhares sobre os estudantes surdos, pouco investigados, que estão cada vez mais ativos e em maior número no espaço escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa em pauta tem relevância social e acadêmica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos:

Carta resposta  
Folha de rosto  
Informações Básicas do Projeto  
Projeto de Pesquisa  
Parecer do Projeto de Pesquisa  
Termo de anuência assinado  
Termo de compromisso  
Roteiro entrevista  
TCLE maiores e responsáveis revisado  
TALE revisado

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad 31 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.453.223

**Recomendações:**

- Recomendamos que os pesquisadores insiram na página 1 do TALE e do TCLE espaço de rubrica para o participante e pesquisadores.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Salvo melhor juízo, recomendamos a aprovação do projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1514344.pdf	08/11/2020 17:52:41		Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.pdf	08/11/2020 17:48:26	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis.pdf	08/11/2020 17:47:28	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_Maiores.pdf	08/11/2020 17:14:18	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_Menores.pdf	08/11/2020 17:10:02	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_CAS.pdf	08/11/2020 16:47:34	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_assinada.pdf	15/07/2020 14:35:16	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad S1 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.453.223

Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	15/07/2020 14:32:51	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	25/06/2020 17:17:37	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado_Rodrigo_colegiado.pdf	23/06/2020 03:05:06	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Projeto_Rodrigo.pdf	23/06/2020 03:01:46	RODRIGO CARLOS PINHEIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 10 de Dezembro de 2020

---

Assinado por:  
Críssia Carem Paiva Fontainha  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

## ANEXO B – Edital do curso de Educação Financeira para Surdos



Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez  
Belo Horizonte

Resolução SEE/MG nº 346 de 07/11/200

Rua Guajajaras, 1887 – Barro Preto – Belo Horizonte / Minas Gerais – CEP: 30180-101

Fone: (31) 3293-8477 Fax: (31) 3293-8458 - E-mail: [ceei.casbh@educacao.mg.gov.br](mailto:ceei.casbh@educacao.mg.gov.br)

### **Edital: Curso de Educação Financeira para Surdos**

**Público-alvo:** Pessoas surdas fluentes em Libras

#### **Pré-requisitos para participar do curso:**

- a) Ensino Médio em curso ou concluído;
- b) Ser fluente em Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- c) Possuir computador ou notebook;
- d) Acesso à internet banda larga de qualidade;
- e) Ter conhecimentos básicos de informática;
- f) Instalação do Zoom e do Google Classroom.

**Prioridade:** Alunos surdos da rede estadual de educação de Minas Gerais

**Carga horária do curso:** 40h

**Dias da semana:** Terças e quintas-feiras

**Horário do curso:** 15h às 17h

**Início:** 13/10/2020

**Término:** 27/11/2020

**Período de inscrições (on-line):** 23/09 a 29/09/2020

**Matrícula:** 01/10 a 07/10/2020

**Professores:** Paulo Vilaça e Rodrigo Pinheiro

**Objetivo Geral:** Contribuir para o desenvolvimento da criticidade, autonomia e cidadania do aluno surdo, através de atividades que os levem a refletir sobre o impacto que os conteúdos matemáticos relacionados à Educação Financeira podem gerar.

#### **Objetivos específicos:**

- ✓ Contribuir na aprendizagem dos conteúdos de Educação Financeira;
- ✓ Conscientizar sobre o bom uso do dinheiro e responsabilidade socioambiental;
- ✓ Refletir e propor estudos sobre o Planejamento Financeiro;
- ✓ Difundir os sinais mais utilizados em Matemática Financeira.

**Justificativa:** Os conteúdos relacionados com a Educação Financeira podem favorecer o desenvolvimento de atitudes nos alunos, como, por exemplo, posicionar-se criticamente, realizar previsões e tomar decisões perante as informações veiculadas pela mídia, pelos livros (BRASIL, 1998) e pelas redes sociais. Além disso, o conhecimento matemático interligado às questões de economia, sustentabilidade, vida profissional, vida financeira pessoal e familiar pode contribuir

para o crescimento individual do aluno e sua inserção na comunidade.

**Metodologia e recursos didáticos:**

- ✓ Aulas expositivas;
- ✓ Atividades individuais e em grupo;
- ✓ Atividades práticas e escritas;
- ✓ Seminários de discussões;
- ✓ Avaliações.

**Conteúdo Programático:**

**Unidade I: Noções sobre Educação Financeira e Sistema Monetário (6h)**

- 1.1. Conceito de Educação Financeira
- 1.2. Relação homem e dinheiro
- 1.3. Relato histórico da Moeda
- 1.4. Sistema monetário brasileiro
- 1.5. Operações matemáticas com dinheiro

**Unidade II: Matemática Financeira Básica (20h)**

- 2.1. Razão e Proporção
- 2.2. Regra de três simples
- 2.3. Porcentagem
- 2.4. Lucro, desconto e prejuízo
- 2.5. Juros Simples e Compostos

**Unidade III: Reflexões sobre a Educação Financeira no cotidiano (8h)**

- 3.1. Orçamento e Economia
- 3.2. Planejamento Financeiro Familiar e Pessoal
- 3.3. Responsabilidade Socioambiental
- 3.4. Vida profissional

**Avaliações (6h):**

- ✓ Nas unidades I e II serão aplicadas atividades escritas, individuais e em grupo;
- ✓ Ao final da unidade II será aplicada uma avaliação individual;
- ✓ Na unidade III serão realizados seminários de discussões e um trabalho individual.

**Referências**

BRASIL. *Caderno de Educação Financeira: Gestão de Finanças Pessoais (Conteúdo Básico)*. Brasília: Banco Central do Brasil, 2013.

BRASIL. *Educação financeira nas escolas: ensino médio – Bloco 1*. Livro do professor/ [elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)] – Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação financeira nas escolas: ensino médio – Bloco 2*. Livro do professor/ [elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)] – Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação financeira nas escolas: ensino médio – Bloco 3*. Livro do professor/ [elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)] – Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *O sistema monetário nacional: conhecendo as moedas do real*. Brasília: MEC, 2011?. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016828.PDF>. Acesso em 07 de Abril de 2016.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

NASSER, L.; PEREIRA, C. H. C.; VASSALO, J. P. G.; XAVIER, R. S.; DIAS, D. S. Matemática financeira no ensino fundamental: qual a sua importância e como a calculadora pode ajudar? In: *IX Encontro Nacional de Educação Matemática*. Belo Horizonte, MG: SBEM, 2007.