

ETNOMATEMÁTICA DA CULTURA SURDA: UM ENFOQUE A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

ETHNOMATHEMATICS OF THE DEAF CULTURE: AN APPROACH FROM THE CULTURAL STUDIES

Valdir Damázio Júnior¹
Luciane Mulazani dos Santos²

Resumo: Neste artigo discutiremos a questão da surdez no âmbito da Educação Matemática por meio do enfoque apresentado pelos Estudos Culturais, especificamente a partir do multiculturalismo crítico. Primeiramente, analisaremos como a educação de surdos resultou, ao longo da história, na inferiorização dos saberes da cultura surda. Em um segundo momento, destacaremos a importância de pensarmos uma Educação Matemática para surdos que proporcione um diálogo multicultural, considerando que os surdos possuem uma etnomatemática própria. Tal enfoque é importante para que não se repitam na educação de surdos os erros históricos que objetivavam a imposição de uma cultura sobre a outra. Além disso, abordaremos a relevância da investigação narrativa enquanto ferramenta capaz de abrir espaço, no âmbito da pesquisa, para os saberes que ao longo do tempo foram inferiorizados, tais como os saberes da cultura surda.

Palavras-chave: Estudos culturais. Cultura surda. Etnomatemática. Investigações narrativas.

Abstract: In this paper, we discuss the education of the deaf in relation to mathematics education. We present an approach guided by cultural studies, specifically from the critical multiculturalism. First, we analyze how, throughout history, the education of deaf people resulted in the inferiority of the deaf culture knowledge. In a second time, we emphasize that it is important to think about mathematics education for deaf people in order to provide a multicultural dialogue because deaf people have their own Ethnomathematics; we believe that this approach is important to prevent that happening again in education of deaf people historical mistakes that led to the imposition of one culture over another. Finally, we discuss the relevance of narrative studies as a research tool, because it can evidence knowledges that were considered inferior over time, as happened with the knowledge of deaf culture.

Keywords: Cultural studies. Deaf culture. Ethnomathematics. Narrative studies.

¹ Mestre em Educação. Professor do Departamento de Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina. valdir.damazio@udesc.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunta no Departamento de Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina. luciane.mulazani@udesc.br

INTRODUÇÃO

Nossa experiência enquanto professores e pesquisadores universitários da área de Educação Matemática envolve distintos campos de conhecimento, incluindo a Etnomatemática, a História Oral e as contribuições da filosofia de Michel Foucault para Educação.

Recentemente conhecemos, por meio da participação em um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Matemática sobre educação de surdos, os chamados Estudos Surdos que propõem um novo olhar para a questão da surdez e tratam dos impactos para a educação de surdos.

Fruto desta experiência com este novo universo, seja de vivência como de teorização de conhecimento, sentimos a necessidade de também participarmos no desenvolvimento de pesquisas que se dirigissem ao assunto da educação de surdos a partir de nossa própria experiência acadêmica como professores e pesquisadores.

Sendo assim, nossa intenção é contribuir para uma Educação Matemática de surdos que não repita os erros históricos da educação de surdos. Ao longo da história, a educação de surdos buscou enquadrar os saberes da cultura surda num autoproclamado modelo de normalidade, resultando assim em um processo que culminou na sujeição e inferiorização de tais saberes.

Por meio do enfoque dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, buscamos analisar, a partir deste trabalho, a surdez como uma questão cultural. Com tal análise, pretendemos considerar que a cultura surda é possuidora de uma etnomatemática própria. Trata-se de repensar a Educação Matemática de surdos, tanto no âmbito do ensino como da pesquisa, além disso, visamos ampliar as discussões em torno dos Estudos Surdos sob o olhar dos Estudos Culturais.

Com o objetivo de pensarmos uma Educação Matemática para surdos que proporcione um diálogo multicultural crítico, destacamos as contribuições das investigações narrativas, no sentido de proporcionar um melhor entendimento da etnomatemática da cultura surda.

Defendemos que uma das principais potencialidades das investigações narrativas é colocar em cena saberes que ao longo do tempo foram inferiorizados, tais como os saberes da cultura surda. Porém, é preciso ir além de uma postura de simples inclusão de diferentes narrativas, ao invés disso é importante estabelecer

um diálogo que problematize a perspectiva de conhecimento que inferiorizou certos saberes em relação a outros.

ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO

O termo cultura tornou-se, a partir do final do século XX, um conceito central para pensarmos as ciências como um todo, inclusive os Estudos Surdos em Educação. Estes estudos permitiram o desenvolvimento de reflexões onde “[...] o surdo é considerado como sujeito cultural; sujeito na alteridade infinita; sujeito que supera o colonialismo da sociedade ouvícentrica; e sujeito na constante diferença” (CAMPOS, 2008, p. 28).

Conforme Santos e Nunes (2003, p. 27) a ideia de cultura está associada aos saberes institucionalizados pelo Ocidente.

Definida como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, assenta em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam.

Uma segunda concepção que coexiste com a primeira define a pluralidade de culturas como totalidades complexas.

Esta definição leva a estabelecer distinções entre culturas que podem ser consideradas seja como diferentes e incomensuráveis, julgadas segundo padrões relativistas, seja como exemplares de estágios numa escala evolutiva que conduz do ‘elementar’ ou ‘simples’ ao ‘complexo’ e do ‘primitivo’ ao ‘civilizado’ (SANTOS; NUNES, 2003, p. 27, grifo do autor).

Neste sentido, diferenciavam-se as sociedades que têm cultura, sob a autoridade do Estado e as outras sociedades que são culturas. Segundo Santos e Nunes (2003, p. 28) esta diferenciação foi reproduzida por meio de diversas instituições como as universidades e assim exportada “[...] para os territórios coloniais ou para os novos países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos

concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade”.

Os Estudos Culturais surgiram durante as décadas de 1950 e 1960, diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra e possuíam forte influência do Marxismo. Do Marxismo, os Estudos Culturais herdaram a suspeita de que certos discursos e representações serviram como ferramenta para a constituição de hegemonias políticas e culturais, seja na Europa como em suas colônias (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A cultura passou a ser abordada pelos Estudos Culturais “[...] como um campo no qual disputas por poder, conflitos em torno de significados e processos de identificação e diferenciação são articulados e negociados” (HOFBAUER, 2009, p. 116).

Depois da década de 1970, as concepções estruturalistas e pós-estruturalistas começaram a influenciar os Estudos Culturais, principalmente por meio dos estudos de Michel Foucault sobre as relações entre saber-poder e discurso.

Para Foucault (2006, p. 172) não é possível que o poder se exerça sem saber e, da mesma forma, não é possível que o saber não engendre poder. Deste modo, um discurso que é denominado como verdadeiro e é aceito por todos sem oposição, tem sempre uma historicidade, seu como e seu porquê. Ou seja, os discursos postos como verdadeiros sempre trazem consigo efeitos de poder.

Um dos efeitos de poder dos discursos postos como verdadeiro é sujeitar, subjugar outros saberes. Neste sentido, Foucault fala em ‘saberes sujeitados’, estes incluem uma série de saberes desqualificados como saberes não conceituais, saberes insuficientemente elaborados, saberes considerados hierarquicamente inferiores e “[...] abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requeridos” (FOUCAULT, 1999, p. 12).

Conforme Castro-Gómez (2005) as concepções estruturalistas e pós-estruturalistas permitiram que os Estudos Culturais desenvolvessem então a crítica das noções clássicas de representação, conhecimento e realidade que tem sido fundamental para formação do Ocidente enquanto projeto cultural.

A partir da década de 1980, sobretudo, as abordagens das humanidades e das ciências sociais convergiram no domínio

transdisciplinar dos estudos culturais para pensar a cultura como um fenômeno associado a reportórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também à diferenciação e hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais. A cultura tornou-se, assim, um conceito estratégico central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo (SANTOS; NUNES, 2003, p. 28).

O conceito de cultura foi ampliado, passando a incorporar diferentes sentidos. Assim, podemos falar em cultura de massa, culturas indígenas, culturas juvenis e cultura surda. Além disso, ao se tornar um conceito estratégico que introduziu diferentes sentidos para a cultura, a questão do multiculturalismo passou a ser relevante nos âmbitos acadêmico, estatal e social, gerando diversos entendimentos sobre sua função e importância na atualidade.

Muitos autores (HALL, 2003; MCLAREN, 1997; SANTOS; NUNES, 2003) identificam diferentes ideias de multiculturalismo. Algumas destas concepções admitem a existência de outras culturas apenas como inferiores em relação à cultura ocidental, sendo pautadas na assimilação das diferenças e no não questionamento das relações de poder. Estes entendimentos de multiculturalismo sustentam-se a partir de uma postura universalista que busca a administração das diferenças culturais e sua integração em um modelo padrão de vida e conhecimento.

Por outro lado, existe um multiculturalismo crítico, que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (HALL, 2003).

Os defensores do multiculturalismo crítico não buscam apenas a inclusão de diferentes culturas em um padrão de cultura hegemônico, mas seguindo o caminho iniciado por Foucault, buscam analisar, a partir das relações de poder, como se constituem as diferentes culturas e identidades, questionando as perspectivas tradicionais sobre tais temáticas.

A ideia da identidade e da diferença centrar-se-ia na seguinte questão: quem tem o poder de definir quem fará parte do grupo e quem não; quem será incluído e quem será excluído? Partindo de uma tal perspectiva, a identidade apresentava-se, evidentemente,

como uma questão fundamentalmente política (HOFBAUER, 2009, p. 118).

Ao mesmo tempo em que se desenvolve essa reflexão sobre identidade e diferença como fazendo parte de uma relação entre saber e poder, articula-se uma crítica aos padrões do pensamento ocidental moderno desenvolvido a partir da Europa. Busca-se refletir como os discursos eurocêntricos foram impostos como superiores, verdadeiros e universais em relação a quaisquer outras formas de cultura, separando-se assim o 'nós' (europeu, ocidental, branco, homem, ouvinte etc.) do 'outro' (índio, africano, oriental, mulher, louco, surdo etc.).

Estas preocupações orientaram também os Estudos Pós-Coloniais, cujas reflexões se relacionam com as dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Nas suas análises, os teóricos pós-coloniais (Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, entre outros) indo além das fronteiras europeias, demonstram a relação entre os discursos eurocêntricos e sua relação com o poder sobre outras culturas. Ou seja, questiona-se a relação entre colonizador e colonizado, 'nós' e 'outro', sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado.

Os discursos eurocêntricos resultaram na subalternização ou sujeição dos saberes que surgem a partir do 'outro', considerado como inferior. Além disso, difundiram a ideia de que o sujeito de conhecimento está separado das relações de poder. Tal modelo, em termos históricos, permitiu que os padrões ocidentais se colocassem como universais em contraposição às outras culturas (os objetos de conhecimento). Este controle do conhecimento ainda perdura, permitindo assim a continuidade da lógica de colonialismo e inferiorização de saberes.

Tais teorizações introduzidas pelos Estudos Culturais proporcionaram uma maneira diferente de se entender a Educação como um todo e também os Estudos Surdos em Educação.

Os discursos eurocêntricos, como vimos, tem sujeitado diferentes saberes, narrativas, conhecimentos e histórias do 'outro'. O mesmo acontece em relação à cultura surda. Para Campos (2008, p. 43), "[...] os Estudos Surdos vieram recuperar este espaço ignorado pela cultura ouvinte permitindo aos surdos narrar suas histórias em uma perspectiva cultural sempre presente celebrando a diferença".

Conforme Skliar (2010b, p. 5)

Os Estudos Surdos se constituem enquanto programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Entretanto, para Skliar (2010b, p. 5) falar de diferença envolve ir além da busca pela inclusão. "Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre a normalidade e a anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano".

Neste sentido, alguns termos como deficiência e diversidade mascaram e neutralizam as consequências políticas e revelam-se como parte de uma estratégia multicultural conservadora, que ocultam uma intenção de normalização (SKLIAR, 2010b).

Além disso, o multiculturalismo conservador parte da ideia de que os saberes que surgem a partir do sujeito surdo devem se enquadrar no padrão dominante e universal de cultura, não questionando assim as relações de saber e poder que sujeitaram e excluíram as identidades surdas, mas simplesmente buscando uma inclusão subserviente que não problematiza as representações dominantes sobre a Educação de Surdos.

Os Estudos Surdos não se sustentam a partir deste multiculturalismo conservador, mas conforme Skliar (2010a, p. 30) são entendidos como "[...] um território de investigação educacional e de preposições políticas que [...] definem uma particular aproximação - e não apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre surdez e sobre o mundo dos surdos".

Neste campo de investigação, o problema "[...] não é a surdez, não são os surdos não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e 'ouvintistas' sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos" (SKLIAR, 2010a, p. 30, grifo autor). Questiona-se como o 'outro' é obrigado a adaptar-se aos padrões estabelecidos pela cultura ocidental, como o "[...] surdo está obrigado a narrar-se como se fosse ouvinte",

sentindo-se assim inferiorizado e deficiente (SKLIAR, 2010a, p. 15).

Para Campos (2008, p. 44), os Estudos Surdos permitem

ao sujeito surdo apresentar à sociedade ouvincêntrica sua diferença cultural e também faz o surdo parte de um povo, de uma comunidade, de uma cultura diferente trazendo o poder de sua alteridade em sua significação cultural.

A cultura surda é evidenciada, conforme Campos (2008, p. 36), “[...] pela língua de sinais, identidades diferentes, presença de intérpretes, tecnologias especializada, pedagogia da diferença, povo surdo, comunidade surda”.

Entretanto, na história, a surdez deve ser analisada como sendo um discurso construído pela cultura dos ouvintes, pelo sujeito do conhecimento, isto é, homem, branco, letrado e ouvinte. Este “[...] classifica e coloca surdo e ouvintes em polos opostos – ouvinte/surdo – fortalecendo uma construção binária” (LUNARDI, 2010, p. 160).

Segundo Lunardi (2010, p. 162), uma perspectiva educacional a partir do viés do multiculturalismo crítico e pensada a partir dos surdos implica “[...] esclarecer quais são os grupos que exercem o privilegiado poder de representar os outros”. Ou seja, trata-se de refletir como os saberes dos surdos foram sujeitados ao longo da história e sua identidade inferiorizada por um padrão de educação pautado na cultura hegemônica.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA HISTÓRIA E A SUJEIÇÃO DOS SABERES DA CULTURA SURDA

A história da educação dos surdos é marcada pelo entendimento de que a surdez era uma doença passível de cura. Esta ideia ditou por muito tempo as diretrizes de ensino para surdos. No entanto, esta história também foi cenário da resistência da cultura surda, principalmente pela luta relativa à aceitação da língua de sinais contra os métodos que visavam a fazer com que o surdo adquirisse a língua falada.

No século XVIII, alguns educadores percebiam as vantagens do reconhecimento da língua de sinais na educação de surdos como o caso do Abade francês Charles De L’Epée.

Lacerda (1998, p. 69) coloca que para De L’Epée “[...] a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação”. As ideias de De L’Epée para a educação de surdos contaram com seguidores na Europa e nos Estados Unidos e com a criação de diversas escolas para surdos com profissionais surdos e ouvintes que usam as línguas de sinais nacionais (LULKIN, 2010).

Apesar disso, o maior marco histórico da educação de surdos foi o Congresso de Milão, em 1880. Para Lulkin (2010, p. 36), este congresso é também “[...] um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar”.

A principal decisão tomada neste congresso foi que a educação de surdos devia se pautar por métodos exclusivamente orais, chamada de método oralista. Segundo Lacerda (1998, p. 69) “[...] acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social”.

Para Campos (2008, p. 29), o método oralista fez com que os surdos fossem aprisionados no modelo do ouvintismo, sendo obrigados a enquadrar-se nas regras do que era considerado normalidade.

A proibição de sua própria língua pela filosofia oralista afetou diretamente o fortalecimento da identidade, cultura e educação dos surdos, pois vê “[...] exclusivamente uma dimensão clínica - a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos - em uma perspectiva terapêutica” (SKLIAR, 1997, p. 256).

Como consequência do impacto deste congresso, observa-se uma sujeição dos saberes da cultura surda por um discurso científico hegemônico pautado no modelo eurocêntrico de conhecimento e de homem.

Podemos dizer então que os saberes da cultura surda foram sujeitados por um discurso científico que tem como referência simbólica o Congresso de Milão. A partir de então os surdos são proibidos de usar sua língua, principal marca cultural de um povo, em prol de uma pedagogia oralista, tendo assim suas narrativas silenciadas.

Campos (2008, p. 43) afirma que “[...] a cultura tradicional e hegemônica tem sido uma cultura de exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos

culturais mantendo-os politicamente subordinados”.

A questão do ouvintismo e do oralismo, enquanto ideologia dominante na educação de surdos já era aceita no mundo inteiro antes mesmo do Congresso de Milão, porém “[...] apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial” (SKLIAR, 2010a, p. 16).

Essa concepção defendida para a educação de surdos estava em consonância com o projeto da modernidade tendo o homem europeu como auge da civilização e a consequente sujeição de toda forma de saber considerada inferior.

Skliar (2010a, p. 17) destaca que os ideais do oralismo na educação de surdos não devem ser pensados apenas “[...] como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes”, mas possuidoras também de uma dimensão política de necessidade de abolição dos dialetos na Europa.

Portanto, a perseguição e a proibição da língua de sinais da cultura surda pode ser problematizada da mesma forma que a proibição de toda e qualquer forma de saberes tidos como inferiores pelos discursos eurocêntricos.

A teoria oralista, pautada nos ideais iluministas,

prejudicou os surdos com a obrigação de se narrarem como ‘não surdos’, pois neste espaço tem-se a posição do sujeito centrado, racional, autônomo e progressista. E, também, um espaço do ouvintismo onde trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte (CAMPOS, 2008, p. 32, grifo do autor).

O oralismo obteve poucos resultados na educação de surdos e “[...] o nível educacional do surdo caiu muito abaixo do dos ouvintes” (CAPOVILLA, 2000, p. 101). Mesmo com os baixos resultados obtidos pelo método oralista, somente muito depois, por volta de 1970, surgiu o que se denominou de filosofia da comunicação total.

Tal teoria ainda tinha por objetivo principal fazer com que o surdo adquirisse a linguagem falada, tida como superior e necessária para o

desenvolvimento das faculdades superiores do pensamento e, assim como o método oralista,

objetivava levar o Surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

Com o objetivo de atingir essa finalidade, outras formas de linguagem, tal como a língua de sinais, poderiam ser empregadas, ou seja, “[...] procurando tornar a língua falada mais discernível ao Surdo, o objetivo de tais sistemas era auxiliar a compreensão da língua falada e, assim, melhorar o desempenho do Surdo na leitura e na escrita” (CAPOVILLA, 2000, p. 104). Desta forma, a língua de sinais era usada como uma espécie de mal necessário para se atingir o objetivo de fazer com que o surdo fosse incluído no padrão de normalidade.

Com o método da comunicação total, a língua de sinais era usada como “[...] ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, [...] desvalorizando a riqueza e valor linguístico e cultural dos surdos” (CAMPOS, 2008, p. 30).

Os estudos ligados ao método da comunicação total, ainda que não respeitassem a diferença surda buscando também incluí-los em um modelo de normalidade, possibilitaram o surgimento de pesquisas e estudos sobre a língua de sinais. Destes estudos surgiu uma nova forma de pensar a educação de surdos denominada bilinguismo. Segundo Lacerda (1998, p. 72), “[...] essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual”.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada pela imposição de regras de normalização que buscava “[...] a eliminação da diferença; ridicularização da língua de sinais; imposição da língua oral; inclusão do surdo entre deficientes; inclusão do surdo entre ouvintes” (CAMPOS, 2008, p. 31). O bilinguismo, por sua vez, parte do pressuposto do surdo como diferente, possuidor de cultura e língua próprias, buscando “[...] desenvolver competência em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominante de ouvintes” (CAMPOS, 2008, p. 30).

No Bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e ler e escrever fluentemente no idioma do país ou cultura em que ele vive (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Os teóricos relacionados aos Estudos Surdos vão mais além ao tratarem da educação bilíngue, não se restringindo apenas ao “[...] desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas” mas sim “[...] ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (SKLIAR, 2010a, p. 25).

Sendo a língua de sinais a língua natural de uma comunidade surda, o ensino de surdos deve levar em conta esta particularidade linguística respeitando sua língua como natural e não como uma etapa necessária para aquisição de uma língua dominante.

Desta forma, os Estudos Surdos vão além do entendimento do bilinguismo tradicional porque não se trata de apenas incluir a língua de sinais como recurso linguístico, mas que a própria identidade surda seja construída a partir do interior de sua cultura e não da cultura hegemônica e ouvinte. Ou seja, não se pretende uma inclusão subserviente, mas um multiculturalismo crítico que problematize as representações dominantes sobre a Educação de Surdos.

ETNOMATEMÁTICA DA CULTURA SURDA E INVESTIGAÇÕES NARRATIVAS

Partimos do pressuposto, tal como é entendido pelos Estudos Surdos, que a surdez não deve ser encarada por um viés clínico, onde o surdo é visto como portador de uma deficiência, mas sim como uma condição cultural. Ser surdo significa reconhecer-se enquanto membro da cultura surda que tem por principais características a língua de sinais como língua natural e uma experiência marcadamente visual.

Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual

surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Assim, a educação dos surdos, como já ressaltamos, deve estar pautada na diferença cultural da comunidade surda, garantindo-lhes o direito a uma educação multicultural.

Nessa perspectiva, faz sentido pensarmos então numa etnomatemática da cultura surda que diz respeito a maneira com que o surdo se relaciona com o mundo. A Etnomatemática, enquanto campo de pesquisa, considera a matemática como uma produção cultural, ou seja, cada cultura produz sua matemática que busca responder perguntas e solucionar problemas específicos de cada grupo.

Para D’Ambrósio (1993, p. 9, grifo autor), a “Etnomatemática é a arte ou técnica (*techné* = tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (*matema*), dentro de um contexto cultural próprio (*etno*)”. Este autor fala também em Programa Etnomatemático e sobre isso coloca:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e, associados a esses, técnicas, habilidades (*teorias, techné, ticas*) para explicar, entender, conhecer, aprender (*matema*), para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência, em ambientes naturais, sociais, e culturais (*etnos*) os mais diversos. Daí chamarmos o exposto acima de ‘programa etnomatemática’ (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 27, grifo do autor).

Tal definição é importante pela junção do prefixo *etno* à matemática, tirando assim o status universalista do conhecimento matemático.

D’Ambrósio (1990) utilizou o prefixo *etno* num sentido que vai além da ideia de raça, referindo-se a toda uma gama de grupos culturais identificáveis, tais como tribos, grupos sindicais, pequenos grupos, comunidades etc.

A ampliação do prefixo *etno* proposta por D’Ambrósio possibilitou uma melhor compreensão das propostas da Etnomatemática. Ao considerar que cada grupo cultural possui e

constrói seu próprio conhecimento matemático, a ideia de etnomatemáticas problematiza o caráter do conhecimento matemático que se pretende único e universal.

Desse modo, a matemática não é uma verdade absoluta, atemporal e válida em todos os lugares, mas “[...] uma manifestação cultural como tantas outras: a arte, a língua, os ritos. Assim sendo, diferentes culturas produzem diferentes Matemáticas, ou seja, diferentes maneiras de conceber a Matemática” (DAMÁZIO JÚNIOR, 2014, p. 1167).

Como já vimos, a educação de surdos deve ter por premissa inicial uma educação bilíngue e multicultural onde a língua de sinais deva ser considerada a língua natural da comunidade surda. Neste caso, a língua oficial da comunidade ouvinte onde o surdo se insere seria uma segunda língua para o surdo. Da mesma forma, o ensino de matemática também deve partir desse respeito à diferença surda, levando em consideração que os surdos possuem uma cultura matemática própria, ou seja, uma etnomatemática natural.

A etnomatemática da cultura surda se coloca, portanto, como um espaço a partir do qual a cultura surda pode dialogar e interagir com a cultura ouvinte na esfera da Educação Matemática de surdos. Não se trata, portanto, de mera inclusão que reproduziria a lógica do multiculturalismo conservador.

Para superar a visão paternalista que busca apenas incluir e assimilar, é importante uma postura pautada nos Estudos Culturais críticos, considerando as relações de saber-poder que construíram ao longo da história da Educação um discurso de inferioridade dos surdos.

Demarcar ou perceber as nuances matemáticas de uma cultura, a nosso ver, não pode ser feito por um pesquisador pretensamente neutro que tenha por objetivo considerar um grupo cultural como sendo apenas um objeto de pesquisa. Acreditamos que só é possível pensar uma Educação Matemática de surdos que parta do diálogo com a própria cultura surda.

Neste sentido, as chamadas investigações narrativas, que vêm se destacando no âmbito acadêmico a partir da década de 1980, podem proporcionar distintas ferramentas em prol do entendimento da etnomatemática da cultura surda.

Sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias,

histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. Narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época (GALVÃO, 2005, p. 329).

As investigações narrativas podem possibilitar aos surdos narrarem seu próprio entendimento sobre a matemática, salientando as nuances que sua cultura e experiências de vida, marcadamente visuais, têm na construção do conhecimento matemático pela comunidade surda.

Para Bolívar (2002), a investigação biográfica e narrativa no âmbito da Educação, não é apenas uma metodologia de pesquisa, mas aponta para outros critérios epistemológicos que não estão pautados no modelo de cientificidade dominante da modernidade. Trata-se de uma perspectiva que supera o contraste estabelecido entre objetividade e subjetividade, verdade e falsidade. Além disso, o relato capta a riqueza e detalhes dos significados das motivações, sentimentos, desejos e propósitos humanos que não podem ser expressos pelo raciocínio lógico-formal.

Pode-se dizer que as narrativas, quando vão além das intenções do multiculturalismo conservador, permitem que saberes sujeitos entrem em cena e, com eles, outros tipos de conhecimentos que foram historicamente considerados inferiores pelo padrão de cultura hegemônico. No âmbito da etnomatemática da cultura surda, tratam-se de histórias locais e particulares que estão relacionadas às identidades, vivências, pensamentos e reflexões.

Porém, é necessário refletir de forma aprofundada sobre a realização da pesquisa narrativa, de modo que esta não reproduza na análise dos dados narrativos discursos previamente aceitos como verdadeiros. Tais discursos assumem a superioridade de uns (o pesquisador) e a inferioridade de outros (o pesquisado), mesmo quando se afirma uma proposta de diversidade.

Neste sentido, não basta realizar uma inclusão de narrativas surdas, na qual as identidades surdas e suas formas diferenciadas de compreenderem a realidade estejam apagadas e não modifiquem e questionem o próprio processo de pesquisa e conhecimento. Reproduzir tal tipo

de pesquisa seria continuar a lógica que inferiorizou diferentes culturas, inclusive a cultura surda.

O pesquisador precisa ir além da ideia de que é uma autoridade incontestável no assunto e representante de um conhecimento universal, ao invés disso é importante adotar uma postura de diálogo e compreensão no desenvolvimento da investigação narrativa.

Portanto, a importância das investigações narrativas em relação aos Estudos Surdos reside principalmente no seu potencial em repensar a Educação para surdos sob uma perspectiva ampla e crítica. Isto porque,

Acredita-se que os Estudos Culturais em Estudos Surdos, por meio de suas ferramentas como discursos narrativos, histórias surdas, etnografias, prática e política cultural vieram defender a diferença cultural do ser surdo preservando sua cultura surda e promovendo a pedagogia surda (CAMPOS, 2008, p. 44).

Valorizar a investigação narrativa como ferramenta que possibilite um diálogo entre a cultura ouvinte e a cultura surda na Educação Matemática é uma forma de não repetir os erros históricos da educação de surdos que impuseram uma cultura alheia a realidade surda. Não se trata de negar aos surdos o acesso à matemática escolar e acadêmica, mas sim pensar a Educação a partir do diálogo entre diferentes etnomatemáticas, considerando as nuances de cada grupo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propomos a refletir acerca da surdez no âmbito da Educação Matemática. Para isso foram utilizadas as teorizações introduzidas pelos Estudos Culturais, especificamente as relacionadas aos aportes do multiculturalismo crítico.

Ao mesmo tempo em que desenvolvem uma reflexão sobre identidade e diferença como fazendo parte de uma relação entre saber e poder, os Estudos Culturais realizam uma crítica dos discursos eurocêntricos que no decorrer do tempo separaram o 'nós' (europeu, ocidental, branco, homem, ouvinte etc.) do 'outro' (índio, africano, oriental, mulher, louco, surdo etc.).

A educação de surdos ao longo da história encarou a surdez por um viés clínico, ou seja, a

surdez foi tratada como uma doença. Desta forma a educação de surdos resultou na inferiorização do surdo e dos saberes da cultura surda.

As reflexões difundidas por meio dos Estudos Culturais proporcionaram uma maneira diferente de se entender a educação de surdos, partindo do pressuposto que o surdo é possuidor de uma cultura própria, problematizando assim a ideia de normalidade imposta pelo ouvintismo que considerava o surdo como inferior.

No âmbito da Educação Matemática para surdos destacamos a relevância de abrir espaço para um diálogo multicultural que considere os surdos como possuidores também de uma cultura matemática própria, ou seja, de uma etnomatemática natural que diz respeito a maneira com que o surdo se relaciona com o mundo. Pensar em uma Educação Matemática para surdos a partir desta perspectiva se faz importante para que não se repitam os erros históricos que resultaram na sujeição da cultura surda.

Além de ser uma perspectiva de pesquisa que rompe com os critérios epistemológicos da modernidade eurocêntrica, as investigações narrativas se estabelecem como ferramentas capazes de ampliar o entendimento acerca da etnomatemática da cultura surda e também proporcionar espaços de resistência para as culturas que foram inferiorizadas ao longo da história.

Para a etnomatemática da cultura surda, a importância das investigações narrativas reside na possibilidade dos surdos narrarem seu próprio entendimento sobre a matemática. Deste modo, modifica-se e questiona-se o próprio processo de pesquisa e conhecimento que muitas vezes reproduziu binarismos, como 'nós' e 'outros', superior e inferior, sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. B. "De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Granada, v. 4, n. 1, p. 41-65, 2002.

CAMPOS, M. de L. I. L. **Cultura surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular. 2008. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

- CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.
- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: um programa. **A Educação Matemática em Revista**, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 5-11, 1993.
- DAMÁZIO JÚNIOR, V. Genealogia e etnomatemática: uma aproximação em prol da insurreição dos saberes sujeitados. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 50, p. 1155-1171, 2014.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**: estratégia poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso do Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 1995.
- HALL, S. A questão multicultural. In: DA DIÁSPORA. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 51-100.
- HOFBAUER, A. Entre olhares antropológicos e perspectivas dos estudos culturais e pós-coloniais: consensos e dissensos no trato das diferenças. **Antropolítica**, Niterói, n. 27, p. 99-130, 2009.
- LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.
- LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-49.
- LUNARDI, M. L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 155-165.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, B. de S. NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.
- PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a. p. 7-32.
- SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010b. p. 5-6.
- SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L. da; AZEVEDO J. C.; SANTOS E. (Org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 242-306.