COMO SE DIZ "ÂNGULOS FORMADOS POR RETAS PARALELAS CORTADAS POR UMA TRANSVERSAL" EM LIBRAS?

Douglas Willian Nogueira de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
douglas.willian@ufms.br
https://orcid.org/0000-0002-6900-8970

Jéssica Serra Corrêa da Costa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
jessica.correa@ufms.br
https://orcid.org/0000-0002-3501-8724

Marilena Bittar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
marilenabittar@gmail.com
https://orcid.org/ 0000-0001-9989-7871

RESUMO

Denominamos como *Sistema Didático* S (Adaptação de CHEVALLARD, 2002) o conjunto das relações entre um professor não bilíngue, alunos surdos e *não-surdos*, um intérprete educacional, que não tem o *conhecimento extralinguístico* em Matemática, e um *saber* que se pretende estudar. Dentro de todo *Sistema Didático*, vivem *restrições* e *condições*. As *condições* são possibilidades didáticas existentes em S; as *restrições*, por sua vez, são cenários e situações que permeiam a estrutura, a organização e a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, além disso, em um dado momento, não podem ser modificadas. Este ensaio teórico busca problematizar a *restrição* que circula na Educação Matemática: a falta de sinais em Libras para determinados termos matemáticos, o que representa uma dificuldade para a educação de surdos. O enunciado se apresenta como uma *restrição* de S, como apontam os resultados das pesquisas de Porto (2014), Carvalho (2017), Lobato (2018) e Costa e Silveira (2020). Segundo Oliveira e Machado (2023), tais resultados se configuram como uma tentativa de reduzir a atividade do intérprete à associação sinal-palavra, em que para cada palavra ou signo da linguagem matemática haverá um equivalente na Língua Brasileira de Sinais - Libras. Assim como, somente, a definição de um conceito não é suficiente para compreendê-lo, como afirma Vergnaud (1985), entendemos que seu sinal em Libras também não seja. É fato que a Libras precisa e tem totais condições linguísticas para ocupar *espaços outros* na academia, mas defendemos a ideia de que o sinal, pelo sinal, embora necessário, não é suficiente. No *Sistema Didático*, o professor e o intérprete estão inseridos no *meio* (BROUSSEAU, 2008),

modificando-o a cada nova situação que é apresentada. As relações que acontecem entre o professor e o intérprete são chamadas por Oliveira e Machado (2023) de *comunicação efetiva*, na qual, por meio da construção do discurso docente, o intérprete pode ter autonomia para definir as *unidades de significado* e escolhas lexicais e tradutórias mais pertinentes. Em termos matemáticos, dado um conjunto A, a linguagem matemática, e um conjunto B, a Libras, cada um com suas regras gramaticais, classificadores e parâmetros linguísticos, percebemos uma relação entre A e B, em que cada elemento de A tem um discurso sinalizado correspondente em B. Assim, apesar de não ter o sinal equivalente para o termo matemático, é possível construir um discurso sinalizado que corresponda ao elemento de A com elementos de B. Contudo, para que o intérprete construa esse discurso, é preciso que ele conheça os *usos* das palavras dentro da linguagem matemática e/ou que o professor estruture seu discurso com base nos parâmetros da *boa construção discursiva* proposta por Oliveira e Machado (2023, p. 9), estabelecendo uma "[...] rede de relações conceituais internas de sentido necessárias à significação de um conceito, [...]". Roy (2000) afirma que a atividade do intérprete é mediar discursos. Desse modo, não há sentido na *restrição*, quando entendemos que a estrutura do discurso docente em sala de aula pode ser uma ferramenta que potencializa o discurso do intérprete, havendo, ou não, sinal equivalente para o conceito matemático. Voltando à pergunta do título, podemos dizer que mesmo que haja sinal convencionado, sem uma *boa construção discursiva*, ele se torna vago. Assim, é preciso que mais pesquisas desenvolvam a construção de glossários, enfatizando que antes de convencionar sinais, é necessário *comunicar para possibilitar*.

Referências

BROUSSEAU, G. Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática. In: BRUN, J. (org.). **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-113.

CARVALHO, D. C. T. de. **CALCULIBRAS**: construindo um glossário de Matemática em Libras na Web. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

CHEVALLARD, Y. **Organiser l'etude**. **3. Ecologie & Regulation**. 2002. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Organiser_l_etude_3.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

COSTA, W. C. L. da; SILVEIRA, M. R. A. da. O Modelo Referencial da Linguagem na aprendizagem matemática de alunos surdos. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 490-511, 2020.

LOBATO, M. J. S. Glossário bilíngue na área de matemática: recurso potencializador no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. *In*: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos**... São Carlos: CBEE, 2018, p. 1-19.

OLIVEIRA, J. S. de; MACHADO, R. B. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, v. 43, n. 1, p. 1-32, 2023.

PORTO, N. dos S. G. A atuação dos TILS no processo de construção de sinais na área de conhecimento das ciências exatas – qualificando o ensino dos surdos. **Caderno de Letras**, v. 22, n. 1, p. 201-220, 2014.

ROY, C. B. **Interpreting as a Discourse Process**. New York: Oxford University Press, 2000.

VERGNAUD, G. Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. **Psychologie Française**, n. 30, p. 245-252, 1985.