



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Rafael Rossi Viégas

**ENSAIOS SOBRE O DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA
NA ESCOLA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS: E SEUS EFEITOS PARA A
ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS E LÍNGUA
PORTUGUESA**

Florianópolis
2024

Rafael Rossi Viégas

**ENSAIOS SOBRE O DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA
NA ESCOLA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS: E SEUS EFEITOS PARA A
ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS E LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Rosilene Beatriz Machado,
Dra.

Coorientadora: Profa. Janine Soares de Oliveira,
Dra.

Florianópolis

2024

Viégas, Rafael Rossi

Ensaaios sobre o discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos : e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa / Rafael Rossi Viégas ; orientadora, Rosilene Beatriz Machado, coorientadora, Janine Soares de Oliveira, 2024.

92 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Discurso. 3. Professor que ensina matemática. 4. Aulas de matemática em Libras e em Língua Portuguesa. 5. Escola brasileira comum a surdos e não-surdos. I. Machado, Rosilene Beatriz . II. Oliveira, Janine Soares de . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Rafael Rossi Viégas

Ensaio sobre o discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos: e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em 16 de abril de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Rosilene Beatriz Machado, Dra.
PPGECT/UFSC

Profa. Janine Soares de Oliveira, Dra.
UFSC

Profa. Regina Célia Grando, Dra.
PPGECT/UFSC

Profa. Patricia Tuxi dos Santos, Dra.
LIP/UnB

Profa. Débora Regina Wagner, Dra.
CED/UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Rosilene Beatriz Machado, Dra.
Orientadora

Para quem faz educação (e) matemática.

AGRADECIMENTOS¹

Em nome dos intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa, em especial, aqueles que contribuíram com esta pesquisa, agradeço a todos que me apoiam, sem vocês eu não teria como caminhar.

Em nome da minha mãe, Tatiana Rossi, e das minhas avós, Elaine Lurdes Campagnolo Rossi e Theresinha Luisa Osorio Viégas, agradeço a todos que prepararam este chão, sem vocês eu não teria por onde caminhar.

Em nome das minhas orientadoras, Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira, agradeço a todos meus colegas (e) professores que me ensinam a ser quem se é, sem vocês eu não saberia caminhar.

Em nome dos meus estudantes, agradeço a todos que me mantem no caminho, sem vocês eu não sei para onde eu iria caminhar.

Em nome da Universidade Federal de Santa Catarina, agradeço a todos que permitiram a minha formação, sem vocês eu não teria tempo para caminhar.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

VIDA/TEMPO

Quem tem olhos pra ver o tempo
Soprando sulcos na pele
Soprando sulcos na pele
Soprando sulcos?
O tempo andou riscando meu rosto
Com uma navalha fina
Sem raiva nem rancor.
O tempo riscou meu rosto com calma
Eu parei de lutar contra o tempo
Ando exercendo instantes
Acho que ganhei presença.
Acho que a vida anda passando a mão em mim.
A vida anda passando a mão em mim.
Acho que a vida anda passando.
A vida anda passando.
Acho que a vida anda.
A vida anda em mim.
Acho que há vida em mim.
A vida em mim anda passando.
Acho que a vida anda passando a mão em mim.
E por falar em sexo
Quem anda me comendo é o tempo
Na verdade faz tempo
Mas eu escondia
Porque ele me pegava à força
E por trás.
Um dia resolvi encará-lo de frente
E disse: Tempo,
Se você tem que me comer
Que seja com o meu consentimento
E me olhando nos olhos
Acho que ganhei o tempo
De lá pra cá
Ele tem sido bom comigo
Dizem que ando até remoçando.

RESUMO

A questão que carrega esta dissertação é: como o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos pode favorecer o discurso em Libras pelo intérprete educacional? A problematização quer abrir tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2022) no qual se possa experimentar, sentir, relatar e desacomodar aquilo que se fala quando se fala do discurso do professor que ensina matemática (seus efeitos e materialidade) na (produção da) escola comum a surdos e não-surdos. As aproximações da questão de pesquisa são feitas por meio de ensaios. Os ensaios se cruzam, se amparam uns nos outros, aqui e ali, mas são independentes, ou, pelo menos, se pretendem, em alguma medida. O primeiro ensaio se ocupa de questões relativas à pesquisa educacional, à escola comum a surdos e não-surdos, a traduzir e interpretar e, por fim, ao ensino de matemática. O faz, nota a nota, até que estende o pano de fundo das problematizações (e da forma de problematizá-las) desta (e nesta) dissertação. O segundo ensaio apresenta um arquivo e um arquivar. O arquivar decorre do primeiro ensaio, enquanto o arquivo emerge como um dispositivo capaz de intermediar o encontro entre a pesquisa (o problema de pesquisa) e a empiria (o mundo). O arquivo é composto por *registros de* discursos produzidos em aulas de matemática, isto é, videograções dos discursos de aulas de matemática, tanto em Libras, pelo intérprete educacional, quanto em Língua Portuguesa, pelo professor que ensina matemática; e por *registros sobre* discursos produzidos em aulas de matemática, no caso, videograções e transcrições de entrevistas realizadas com intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa. Embora o arquivo descrito no segundo ensaio seja de e sobre uma prática docente bastante específica (particular, subjetiva, relativa e contingente), sua composição não é arbitrária ou despreziosa, pelo contrário e como esperado, é atravessada por uma pulsão acadêmica de pesquisa. O terceiro ensaio apresenta e articula registros do arquivo de forma a produzir três pontos de atenção sobre o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos. As considerações finais, são de longe, tomam folego e distância para experimentar desdobramentos da pesquisa, inclusive para a formação de professores que ensinam matemática.

Palavras-chave: Discurso; Professor que ensina matemática; Pesquisa educacional; Escola brasileira comum a surdos e não-surdos; Interpretação educacional em Libras e em Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The question that drives this dissertation is: how can the speech in Portuguese of the teacher who teaches mathematics in common schools to deaf and non-deaf people favor the speech in Libras by the educational interpreter? Problematization wants to open up free time (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2022) in which one can experience, feel, report and unaccommodate what is said when talking about the discourse of the teacher who teaches mathematics (its effects and materiality) in the (production of) common school for deaf and non-deaf people. Approaches to the research question are made through essays. The essays intersect, they support each other, here and there, but they are independent, or, at least, they intend to be, to some extent. The first essay deals with issues relating to educational research, the common school for deaf and non-deaf people, translating and interpreting and, finally, the teaching of mathematics. It does so, note by note, until it extends the background panorama of the problematizations (and the way of problematizing them) of this (and in this) dissertation. The second essay presents an archive and an archive. The archiving follows from the first essay, while the archive emerges as a device capable of mediating the encounter between research (the research problem) and empirics (the world). The file is made up of records of speeches produced in mathematics classes, that is, video recordings of mathematics class speeches, both in Libras, by the educational interpreter, and in Portuguese, by the teacher who teaches mathematics; and by records about speeches produced in mathematics classes, in this case, video recordings and transcriptions of interviews carried out with educational interpreters of Libras and Portuguese. Although the archive described in the second essay is of and about a very specific teaching practice (particular, subjective, relative and contingent), its composition is not arbitrary or unpretentious, on the contrary and as expected, it is permeated by an academic drive for research. The third essay presents and articulates archive records in order to produce three points of attention about the speech, in Portuguese, of the teacher who teaches mathematics in common schools to deaf and non-deaf people. The final considerations are long-term considerations, taking time and distance from the experiences of the research, including the training of teachers who teach mathematics.

Keywords: Speech; Teacher who teaches mathematics; Educational research; Brazilian school common to deaf and non-deaf people; Educational interpretation in Libras and Portuguese.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
IN-FORMA	12
RE-FORMA	13
TRANS-FORMA	16
ENSAIO SOBRE PESQUISAR PELA MARGEM O DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA ESCOLA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS	18
PESQUISAR PELA MARGEM	18
A ESCOLA BRASILEIRA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS	24
TRADUZIR E INTERPRETAR	28
ENSINAR MATEMÁTICA	31
SOBRA	38
ENSAIO SOBRE UMA FORMA DE ARQUIVAR OS DISCURSOS, EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LIBRAS, DAS AULAS DE MATEMÁTICA COMUNS A SURDOS E NÃO-SURDOS	40
DO ARQUIVO	40
DO ARQUIVAR	40
DA PESQUISA	42
DO FORMAGEPAM	44
DOS REGISTROS	48
DOS REGISTROS DE	48
DOS REGISTROS SOBRE	49
DAS ENTREVISTAS	50
DAS NOSSAS ENTREVISTAS	53
DOS BLOCOS TEMÁTICOS	54
DA DISPOSIÇÃO DOS ELEMENTOS	56
DAS TRANSCRIÇÕES	59

DO CONTEÚDO _____	61
DO FECHO _____	62
<i>ENSAIO SOBRE ALGUNS DOS EFEITOS DO DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA, NA ESCOLA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS, PARA A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA</i> _____	64
(PONTOS DE) ATENÇÃO _____	64
PONTO UM _____	66
PONTO DOIS _____	69
PONTO TRÊS _____	74
TRÊS PONTOS _____	81
<i>CONSIDERAÇÕES DE LONGE</i> _____	83
<i>REFERÊNCIAS</i> _____	88

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação foi escrita por Rafael Rossi Viégas no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), orientada, na linha de pesquisa Formação de Professores, pelas Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira.² Os textos da dissertação se ocupam de: discurso, professor que ensina matemática, pesquisa educacional, escola brasileira comum a surdos e não-surdos, discurso de aulas de matemática em Libras e em Língua Portuguesa, interpretação educacional e formação de professores.

IN-FORMA

A questão que carrega esta dissertação é: como o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos pode favorecer o discurso em Libras pelo intérprete educacional? A problematização quer abrir tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2022), no qual, se possa experienciar, sentir, relatar e desacomodar aquilo que se fala quando se fala do discurso do professor que ensina matemática (seus efeitos e materialidade) na (produção da) escola comum a surdos e não-surdos. As aproximações da questão de pesquisa são feitas por meio de ensaios. Os ensaios se cruzam, se amparam uns nos outros, aqui e ali, mas são independentes, ou, pelo menos, se pretendem, em alguma medida.

O primeiro ensaio se ocupa de questões relativas à pesquisa educacional, à escola comum a surdos e não-surdos, a traduzir e interpretar e, por fim, ao ensino de matemática. O faz, nota a nota, até que estende o pano de fundo das problematizações (e da forma de problematizá-las) desta (e nesta) dissertação. O segundo ensaio apresenta um arquivo e um arquivar. O arquivar decorre do primeiro ensaio, enquanto o arquivo emerge como um dispositivo capaz de intermediar o encontro entre a pesquisa (o problema de pesquisa) e a empiria (o mundo). O arquivo é composto por *registros de discursos* produzidos em aulas de matemática,

² Pesquisa realizada com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

isto é, videograções dos discursos de aulas de matemática, tanto em Libras, pelo intérprete educacional, quanto em Língua Portuguesa, pelo professor que ensina matemática; e por *registros sobre* discursos produzidos em aulas de matemática, no caso, videograções e transcrições de entrevistas realizadas com intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa.

Embora o arquivo descrito no segundo ensaio seja *de e sobre* uma prática docente bastante específica (particular, subjetiva, relativa e contingente), sua composição não é arbitrária ou despreziosa, pelo contrário e como esperado, é atravessada por uma pulsão acadêmica de pesquisa. O terceiro ensaio apresenta e articula registros do arquivo de forma a produzir três pontos de atenção sobre o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos. As considerações finais, são de longe, tomam folego e distância para experimentar desdobramentos da pesquisa, inclusive para a formação de professores que ensinam matemática.

RE-FORMA

Ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisa em Alteridade e Educação Matemática (GEPAM), liderado pelas Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira, ainda na graduação, em 2020, como bolsista de extensão do projeto “Por um ensino de matemática pela experiência: exercícios de formação como travessia”. O projeto, coordenado pela Profa. Dra. Rosilene Beatriz Machado, tensionava, articulando ferramentais teórico-metodológicos do campo da filosofia (e) da educação (matemática), o ensino de matemática para pessoas (ditas) outras, isto é, pessoas (ditas) diferentes e ou pessoas que não são (ditas) normais. E, por isso, propunha-se a experienciar um outro ensino de matemática, a partir de duas frentes: a educação hospitalar e a educação de surdos.

No momento do meu ingresso no GEPAM, em virtude do trabalho e da experiência da Profa. Dra. Janine Soares de Oliveira, os rumos do grupo e do projeto já a se afinavam para a educação de surdos. No início de 2020, no começo da minha bolsa, os planos eram para uma aproximação da comunidade surda e da educação de surdos, através de ações de extensão na Associação de Surdos de Florianópolis. Contudo, nossos planos foram frustrados pela pandemia de COVID-19. Foi a calamidade sanitária que nos obrigou a desviar as ações do grupo da

extensão para uma extensão mais ‘teorizada’, pelo menos por um tempo, até 2021. Desde o segundo semestre de 2021, o grupo tem empreendido atividades de extensão, remotas e presenciais, tendo, principalmente, dois públicos-alvo: as comunidades surdas e os intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa.

Durante o período de distanciamento social, entre os anos de 2020 e 2021, o GEPAM foi um farol a iluminar e acolher cada quinta-feira. Isso porque, os membros do GEPAM insistem em abrir, aquilo que chamamos de, tempo livre. Isso todas as quintas-feiras em encontros de estudo. Foi de dentro do grupo que escrevi e defendi, em 2021, meu trabalho de conclusão de curso *A matemática está em tudo: o que dizem algumas das filosofias da matemática*³, sob a orientação da Profa. Dra. Rosilene Beatriz Machado. Como indica o título, em minha monografia optei por evitar qualquer questão relacionada à educação de surdos, mesmo tendo concebido, pensado e executado o trabalho a partir de um grupo que se ocupa, principalmente, de educação de surdos. Naquele momento, decidi olhar para outros questionamentos, oriundos da filosofia (da matemática) que (já) me carrega(va)m há algum tempo.

Seguindo, ou voltando à linha no tempo, 2021 foi meu último ano de graduação. Foi, também, meu primeiro ano como professor profissional admitido na precariedade do trabalho docente em caráter temporário, tão comum à educação pública brasileira. E, como era de se esperar, foi um ano inundado de dúvidas e inseguranças próprias de um professor no início de carreira. Com a formatura, vi meu laço com a Universidade se enfraquecer, justamente naquele momento em que me sentia mais vulnerável. O último fio que me ligava à torre de marfim era o GEPAM. Foi na intenção de fortalecer e retomar este vínculo que optei por dar seguimento aos meus estudos no mestrado do PPGECT/UFSC. Mas, como me é próprio, queria manter o vínculo da forma que me era mais conveniente, longe dos incômodos, dos questionamentos que me colocavam estranho. Em meu projeto de admissão, submetido à banca de seleção do mestrado do programa, desviei, novamente, da educação de surdos.

Entrei no programa para ser orientado pelas Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira. Entrei sabendo que minha dissertação não se ocuparia daquilo que formulei no projeto de admissão. Faltava saber do que se

³ Viégas (2021).

ocuparia. O ano de 2022 chegou e junto dele chegaram demandas econômicas e sociais represadas durante o período pandêmico. Ingresso no PPGECT em abril de 2022 e às demandas postas, somaram-se as exigências das disciplinas do mestrado. Assim, o acúmulo de responsabilidades me ofereceu uma nova desculpa para adiar a definição do projeto de pesquisa e, com isso, manter, de novo, distância da educação de surdos. Durante aquele ano, de novo, e de novo, tentei fugir da educação de surdos. Elucubrei os projetos de pesquisa mais fantásticos. Todos recusados pela orientação. Fato importante, nenhum deles era sobre educação de surdos.

No apagar das luzes de 2022, sem ainda ter conseguido concordar com minhas orientadoras sobre os rumos do meu projeto, da minha pesquisa, da minha dissertação, fui chamado para uma dura reunião de orientação, na qual minhas orientadoras me lembraram dos rumos que tomavam os trabalhos e o grupo. Naquela reunião fui questionado do porquê da fuga da educação de surdos. Respondi algumas coisas que me vieram à mente. Dada a insuficiência de minhas desculpas, saí daquela reunião com um problema de pesquisa e com um material para ser analisado, a partir do problema. Ambos sugeridos pelas minhas orientadoras.

Saí daquela reunião realmente incomodado, incomodado porque eu não havia conseguido pensar sozinho meu projeto de pesquisa. Acredito, acho que me convenci, que o incômodo não estava relacionado com o direcionamento dado ao projeto para a educação de surdos. Ora, naquele momento, parecia um atributo essencial do pós-graduando, que se faz pesquisador, ser capaz de pensar sozinho seu projeto de pesquisa. Bom, naquela época eu pensava que era possível fazer coisas sozinho. Felizmente, resisti às intempéries e cá estou, ao fim desta caminhada, (re)visitando estes incômodos.

Em verdade, desde o estudo, junto com o GEPAM, de textos de autores como Jan Masschelein e Marteen Simons (2014; 2022), Jorge Larossa (2017, 2019, 2022), Jacques Rancière (2022) e Rosilene Machado (2016, 2018, 2022), tenho revisitado estes incômodos, ensaiado outras formas de ser quem se é frente à educação. Esta dissertação é a materialização de algumas dessas aproximações para mais perto da educação, em especial, à educação de surdos tal qual ela se coloca, em meio a contradições, disputas e impasses, na escola comum a surdos e não-surdos, brasileira, de hoje, 2024.

O leitor, na leitura que segue, pode pensar que continuo fugindo da educação de surdos. Afinal, como se dirá, minha opção é dissertar pela margem. Acolho a crítica, mas rebato: as escolhas que fiz, fiz sabendo da minha condição de pessoa não-surda, não usuária de língua de sinais e cuja proximidade das questões surdas advém, primeiro, de uma pulsão acadêmica.

TRANS-FORMA

Aquilo que aqui se faz, não é nada inovador, pelo contrário. Mas, pode vir a causar certa estranheza ao leitor acostumado com a verdade, com a natural ordem das coisas. E, por isso, um aviso: não há aqui qualquer certeza, verdade, ou (mesmo) conhecimento. As escolhas feitas, os caminhos traçados, produzem outras coisas, não estas.

Aquilo que aqui se faz, no máximo, apresenta e desacomoda a ordem das coisas, encarando-a, não como natural, mas como monumento público do que está (para ser de)posto. O que há e o que se produz são incômodos. Incômodos provocados por incisões de e na linguagem. Incisões que espalham tremores. Tremores a vibrar desde a experiência. Tremores que podem desestabilizar tudo. Inclusive, o tecido da realidade. De onde, se permitirmos, pode jorrar mundo.

É, por isso que, aqui, pesquisar é ocupar-se do estranho (MACHADO, 2016). Não para conhecê-lo, dizê-lo, ou (pior) dizer por ele. Mas, para habitar sua margem, isto é, suspender e profanar as regras que determinam seu lugar na atual ordem das coisas abrindo tempo e espaço para outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de ser quem se é. Formas outras. Formas marginais. Feitas (carregadas) rumo à margem do que se sabe, do que se vê (sente), do que se tem com verdade ou verdadeiro.

Daqui, da margem, vejo com alguma estranheza a coisa sólida, a palavra reta, o sentido encurralado, a frase certa. Talvez, por isso, a escrita que, por vezes, me toma. Insólita, para não dizer pobre, ou quebradiça. Completamente perdida. Sem plano. Sem meta. Sem início. Sem fim. Sem ar. Um desperdício de tempo. De fôlego. De verbo. Sobretudo, de potência.

Admito, minha escrita é uma escrita que não faz nada que preste, ou que seja útil. Só produz tempo. Coisa pouca. Nenhum valor agregado. Aceito(, deixo) que a minha escrita seja só (continu)ação e (trans)formação. Tempo livre (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2014; 2022). Tempo feito. Feito livre. Tempo feito livre. (Eu.) Livre. Feito. Tempo. Agora, com calma. Dizer isso e dizê-lo desta forma não significa dizer que não há aqui qualquer regra, qualquer traço de objetividade.

Faço, é claro, o exercício da objetividade, a comunicação e a escrita, principalmente, as acadêmicas, demandam objetividade. Todavia, as regras, cruzam-se umas às outras, formando esquinas e, nas esquinas, sobretudo, nas esquinas, a escolha deliberada é deixar a frase rodando em falso, ecoando vazia, sem significar nada, dizendo tudo. Evidente que, no âmbito formal, diz-se outra coisa.

“Ao invés da escrita fechada, homogênea e totalizante do tratado, busquei uma expressão aberta, mista e fragmentária à qual talvez convenha o nome de ensaio” (LARROSA, 2017, p.12). No âmbito formal diz-se que a escolha que se faz é pela escrita ensaística, aquela que se faz fazendo pela margem da norma e da verdade, entregue ao fogo da experiência (LARROSA, 2017, 2019, 2022; LARROSA; RECHIA, 2019).

ENSAIO SOBRE PESQUISAR PELA MARGEM O DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA ESCOLA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS

1. O que segue objetiva desacomodar o discurso⁴ do professor que ensina matemática e seus efeitos, principalmente, aqueles que se manifestam nas escolas comuns a surdos e não-surdos. Para tanto, (re)visitamos, (re)organizamos e (re)experenciemos algumas das questões produzidas no bojo dessa problemática.

O que segue, não está pronto, nem acabado, pelo contrário, está para ser (re)feito a cada leitura. Digamos que são anotações⁵ feitas às margens da escola comum. Notas pobres que indicam, mesmo que insuficientemente, como e por onde temos nos movimentado pela formação de professores que ensinam matemática, junto com Grupo de Estudos e Pesquisa em Alteridade e Educação Matemática (GEPAM).

O que segue não inaugura nada a partir do vazio, nem poderia. Pelo contrário, apresenta e comenta, em uma particular ordem, coisas já ditas (MACHADO, 2022). Não no sentido de teorizá-las, de dizê-las em definitivo, mas na procura de dá-las à experiência (LAROSSA, 2022; LAROSSA, RECHIA, 2019). Quiçá assim, abrir tempo e espaço para outras e inesperadas formas de ser e estar na escola com os outros fazendo educação (e) matemática, tendo o discurso como ferramenta de corte⁶.

PESQUISAR PELA MARGEM

2. A fatia dominante da tradição ocidental tem se contentado em conceber o pesquisador como um produtor de conhecimento e a pesquisa acadêmica como a produção de conhecimento científico. No que concerne à educação, para essa fatia,

⁴ Aqui, o discurso do professor é compreendido como um texto, um texto constituído pelo coletivo das palavras mobilizadas pelo professor durante seu fazer pedagógico.

⁵ Rastros feitos de notas que junto com outros rastros e outras notas compõem a dissertação de mestrado do autor. Pesquisa iniciada no ano de 2022, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de pesquisa formação de professores, orientada pelas Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira, líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alteridade e Educação Matemática (GEPAM). Pesquisa realizada com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁶ Como disse Foucault, “o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (2007 apud FLORES, 2015, p. 250).

a pesquisa pedagógica se ocupa da realidade educativa: da escola, do professor, do ensino, da matéria, do estudante, da sala de aula... Ocupa-se da realidade educativa para compreendê-la, explicá-la e, com sorte, transformá-la. Por isso, nessa fatia, o pesquisador em educação é aquele que gera e acumula conhecimentos sobre educação. “Para ele, o significado formativo ou educativo da pesquisa pedagógica é justamente enriquecer-se em conhecimentos. Esse enriquecimento se faz sobre a base de um progresso infinito ou de uma transformação constante do conhecimento” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 59).

Segundo Masschelein e Simons (2014), existe outra fatia da tradição ocidental em pesquisa pedagógica, que tem estado, ao longo da história, à sombra desta primeira, à sua margem. Uma fatia, que chamarei de, marginal, nessa fatia

a pesquisa e o estudo têm a ver, em primeiro lugar, com a mudança de uma condição de existência do pesquisador, isto é, são uma questão existencial. Em segundo lugar, nesta outra tradição, não é apenas a relação entre conhecimento e verdade que desempenha um papel básico, a relação entre ética e verdade também o faz. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 61)

Aqui, ética refere-se à confecção de uma postura, uma forma própria de ser e estar no mundo, um jeito de ser quem se é a partir do qual “se dá forma e sentido à vida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 62). Portanto, uma ética do cuidado de si cujo “objetivo desse cuidado de si, desse cuidado consigo mesmo, é o domínio de si, um domínio que deve se alcançar mantendo uma atitude atenta para consigo (e os demais)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 63).

O que não implica dizer que a fatia dominante da pesquisa pedagógica despreze a ética, pelo contrário. Implica dizer que sua ética não impõem um cuidado de si, não no sentido aqui empregado, de inspiração foucaultiana.

Isso significa, concretamente, que a transformação de si não é uma condição necessária para a produção de conhecimentos sobre a realidade educativa. E inversamente: os conhecimentos baseados na pesquisa não têm nenhuma função no cuidado de si do pesquisador nem em seus esforços por conseguir o domínio de si. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 67)

É por isso que nessa fatia marginal, o pesquisador não tem um papel crítico, jurídico, ou avaliativo da realidade educativa. Seu papel, seu compromisso é com a disposição de nunca tomar como dado (fato) quem somos, o que fazemos ou dizemos, principalmente no que se refere à educação. Seu estudo marginal, sua pesquisa pedagógica, ocupa-se de si e da realidade educativa (da escola, do professor, do ensino, da matéria, do estudante, da sala de aula...), todavia ocupa-se da realidade educativa para (trans)formar-se com ela, não ela.

3. O pesquisador marginal, o pesquisador que pesquisa pela margem, é um sujeito passivo: sujeito à escrita, à errância, à experiência (LARROSA, 2017, 2019, 2022). Trata-se, de fato, de um sujeito que se põe a caminhar, a “seguir caminho e ir ver pessoalmente, de tornar-se estrangeiro ao sistema dos lugares, ao sistema da realidade, de ir procurar mais adiante” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 38). Ir procurar de verdade, não (apenas) a verdade. Ir procurar, com atenção, o mundo, não para domá-lo, explicá-lo, mas para senti-lo, ex-pondo-se, (trans)formando-se com ele.

Para o pesquisador marginal, o saber é dito válido quando (trans)forma. E, por isso, ele procura, não por conhecimento, mas por experiência (MACHADO; FLORES, 2018, p. 6). Ele é, senão, aquele “que caminha, que vai ver, que experimenta, modifica sua prática, que verifica seu saber, e, assim, infinitamente” (RANCIÈRE, 2022, p. 162). É aquele que atua corretamente, não porque conhece ou acessa a verdade, mas porque permite que as verdades, por mais transitórias e fugazes que sejam, acessem seu eu, de forma a atingi-lo e (trans)formá-lo.

4. Quando dizemos que nos colocamos a pesquisar o discurso⁷ do professor que ensina matemática pela margem dizemos que o nosso pesquisar não se resume a julgar ou avaliar. Pelo contrário, o nosso pesquisar é caminhar, sentir e dar a sentir, pensar e dar a pensar. É desacomodar o feito, o dado ou dito. É, portanto, abrir o mundo, cortando-o. É espalhar tremores que vibrem pela linguagem desde a experiência. Não para transformar o mundo, mas para que nós possamos nos (trans)formar, de novo e de novo, em professores que ensinam matemática, (trans)formando, insaciavelmente, nossos próprios saberes e práticas.

5. “O mundo é, exatamente, aquilo que nos impede de nos fecharmos em nós mesmos e nos possuímos” (LÓPEZ, 2022, p. 229). É aquilo que grita pelas frestas da realidade, que se torna evidente quando se suspende as explicações e as intenções. “No jogo de linguagem que se busca propor, mundo é aquilo que faz um

⁷ Nos colocamos a pesquisar aquilo o professor que ensina matemática diz. Aquilo que fala, durante seu fazer pedagógico, seja por palavras, sons, sinais ou gestos, isto é, seu discurso.

buraco na realidade, o que nos permite entrever por trás dela, aquilo que a destotaliza e a mantém no abismo” (TATIÁN, 2023, p. 114).

É o mundo que ordena (comanda) os passos da pesquisa marginal. “Mas essas ordens não vêm de nenhum tribunal, não são leis ou princípios definidos (que supostamente deveríamos conhecer ou aplicar), mas, sim, a manifestação (experiência) de uma força que nos coloca em movimento e que nos traça o caminho” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 45).

O que explica o motivo pelo qual a pesquisa marginal não exige uma metodologia rica, uma metodologia que se demore e sustente em hipóteses, conjecturas e ou procedimentos. Exige, por outro lado, uma metodologia pobre, fundada na atenção e no cuidado de si. Uma metodologia que permita que o pesquisador se coloque em “uma ‘posição’ débil e incômoda” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 50), sem esperar nenhuma vantagem ou lucro.

Na pesquisa marginal não há nada a ganhar, não há recompensa, não há lições a serem aprendidas. Há, isso sim, tempo e espaço feitos livres. Há

meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.) meios para que nos tornemos atentos. Esses meios são pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado, não se referem a um objetivo ou fim, meios puro, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um *passé-partout*. (MASSCHELEIN, 2008, p. 43)

6. A experiência está para a travessia e para o perigo e, portanto, não é apenas aquilo que nos passa, mas aquilo que, tendo o sujeito como um território de passagem, acontece e gera afet(ament)o. Ou, como diz Larrosa (2022), a

experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mão de alguém capaz de dar forma a este tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências em outros tremores em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes exploradores, desses que vão sempre mais além do

conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde. (p. 10)

7. A pesquisa pedagógica marginal desloca os sentidos do pesquisador, pela margem, fazendo aparecer o que não aparec(er)ia sem esta prática. Oferece, então, incisões, “linhas que atraem, prendem, mobilizam e desviam o olhar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 51). Não

captura nem dirige o olhar, mas requer atenção, o mobiliza e estimula, tirando-o, arrastando-o para que possa ser seduzido e tocado pelo evidente. E o evidente não é o que simplesmente existe, mas o que ‘aparece’ quando o olhar presta atenção no presente em vez de julgá-lo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 52-53)

O evidente, ou óbvio, é o que se vê por entre as brechas da realidade. É o que se manifesta através da pesquisa pedagógica marginal. É o que emerge da experiência do pesquisador marginal com mundo. É o que agora se vê (sente) e que antes não se via (sentia). Não porque não existia ou porque estava encoberto, mas simplesmente porque não havia sido experienciado.

É através das rachaduras na realidade (do evidente e do óbvio) que se vê (sente) o mundo, que é possível confrontá-lo, abri-lo e abrir-se, isto é, (trans)formar-se por meio da pesquisa marginal. Colocado de outra forma, é através da experiência no e com o mundo que o eu do pesquisador marginal é (trans)formado. Esse “‘eu’ é, antes e acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição a alguma coisa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 48), alguma coisa do mundo.

Evidente que, nessa (trans)formação, o eu do pesquisador e seu mundo “são colocados em jogo constantemente desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo - ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 49).

Daí o custo e a potência da pesquisa pedagógica marginal, de sair (para) caminhar à margem, de ex-por-se. Pesquisar pela margem “não significa adotar uma ‘meta (literalmente “pra além do”) ponto de vista’, mas estabelecer uma distância a partir da qual nossa própria alma se decomponha, se dissolva, por dentro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 46). Alma “aqui não é algo, não é uma substância ou uma coisa (uma espécie de eu profundo), mas o nome do eu que vive, pensa e age, o sujeito da existência” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 63).

8. A pesquisa pedagógica pela margem não é sobre o pesquisador, é sobre o mundo e o mundo, seja ele qual for, é vasto e tende a ampliar-se conforme o pesquisador marginal sai (para) caminhar à margem. Do que decorre a importância do problema de pesquisa, da carga da pesquisa marginal.

A carga é aquilo que o pesquisador tem consigo durante o intervalo temporal de sua pesquisa. É aquilo do qual não se desprende. É aquilo que carrega seus sentidos, seu olhar, sua atenção. É aquilo que o energiza e aquilo que o estorva. É aquilo que o transporta e aquilo que o (des)carrega. É aquilo que ele põe em cima da mesa. Investiga. Analisa. Experimenta. Sente. Toca. Abre para (poder) ser comum. Em suma, é aquilo que ele coloca “à disposição de todos para uso livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 163). Livre não no sentido de livre de, mas no sentido de livre para, inclusive livre para ser experimentado (de) novo e, portanto, livre para ser renovado.

9. A pesquisa marginal não esgota a carga, ela a abre para a renovação por um tempo determinado por um início e um fim. O meio da pesquisa pedagógica marginal é o tempo livre, o “tempo de estudo, pensamento e exercício é o tempo que é separado da vida produtiva, é o tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocadas a uma distância” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 162). É o tempo da pesquisa pela pesquisa. É o tempo da renovação da carga.

Contudo, a (renovação da) carga não é o objetivo da pesquisa marginal. A pesquisa pela margem carece de objetivo. Enquanto houver pesquisa haverá (renovação da) carga. A carga é um fragmento do mundo e, por assim ser, sempre possui um excesso de realidade a ser experienciado, de novo e de novo, repetidamente. Mas então, para onde vai a pesquisa marginal? Vai pobremente para o mundo, pela margem, rumo a carga, por um tempo determinado. Vai, pouco a pouco, em direção ao que se definirá como próximo, “sem programa e sem projeto, ainda que com uma carga” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39), um problema de pesquisa.

10. A pergunta que tem carregado nossos esforços de pesquisa pela margem é: como o discurso do professor que ensina matemática em Língua Portuguesa nas escolas comuns surdos e não-surdos pode favorecer o discurso em Libras pelo intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa? Optamos por dividir e

apresentar nossos esforços de pesquisa em três textos, três ensaios, três frentes de trabalho. Este ensaio corresponde à primeira frente de trabalho. Frente essa que se ocupa de confeccionar uma certa forma de refletir e dar a refletir, tanto a escola comum a surdos e não-surdos, quanto o discurso do professor que ensina matemática. O que será feito pobremente, isto é, de forma insuficiente, na sequência, deixando notas, e apenas notas, pela margem.

A ESCOLA BRASILEIRA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS

11. No Brasil, a educação é um “direito de todos” (BRASIL, 1988) e o primeiro dos direitos sociais garantidos pela Constituição da República Federativa de 1988, no seu Artigo 6^o. Aqui, a educação é um direito que deve ser efetivado na educação escolar de forma “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”⁹ (BRASIL, 1996) com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) e “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”¹⁰ (BRASIL, 1996).

O destaque dado às pessoas surdas acompanha uma crescente de interesse normativo do estado brasileiro sobre a surdez (LOPES, 2011). Nos últimos anos, a surdez tem sido atravessada e disputada por e em diversos dispositivos legais como: a Lei nº 10.436, de 2002, chamada Lei de Libras, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei de Libras; a Lei nº 13.146, de 2015, chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; a Lei nº 14.191, de 2021, que institui a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Hoje, a educação bilíngue de surdos é uma alternativa para a educação escolar de surdos, isto é, é uma opção aberta à e na educação escolar das pessoas surdas. Até a institucionalização da educação bilíngue de surdos, as pessoas surdas eram atendidas por outra modalidade de educação escolar, denominada educação

⁸ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015.

⁹ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

¹⁰ Redação dada pela Lei nº 14.191, de 2021.

especial. Atualmente, a educação bilíngue de surdos e a educação especial desfrutam do mesmo patamar e hierarquia na legislação educacional brasileira.

12. Para as comunidades surdas, o objetivo da educação bilíngue de surdos é “deslocar a ‘questão surda’ da deficiência para uma questão linguística” (VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES; CARVALHO, 2022, p. 744). De forma geral, para as comunidades surdas, a educação especial não serve para atender as pessoas surdas porque, para essas comunidades, a surdez não é uma deficiência, mas uma questão linguística e cultural. Conforme sugere Lopes (2011), a

surdez, antes de qualquer outra diferenciação que possa ser estabelecida chama a presença do som para o contraponto. Não aproxima o som para que uma relação de oposição se estabeleça, mas para que uma relação de diferenciação tenha condições de se colocar. Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Muito além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um elo aproximador entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo. Assim, as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária. (p. 22-23)

Pode-se conceber, assim, junto com as comunidades surdas, a surdez a partir de um outro ponto de vista, que não o médico-clínico, geralmente adotado. Um ponto de vista onde a surdez não é uma deficiência, uma falta de audição, uma doença do aparelho auditivo, mas uma diferença, um traço cultural, identitário e linguístico das pessoas surdas. Perspectiva esta que olha (da margem) para a surdez, evidente, não no sentido de apagar ou negar a materialidade que se inscreve sobre os corpos surdos; olha, pelo contrário, no sentido de reconhecer a força daquilo, de simbólico e discursivo, que circunscreve e produz a surdez e a não-surdez, conseqüentemente, a pessoa surda e a pessoa não-surda.

13. A educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação”¹¹ (BRASIL, 1996). Já a educação bilíngue de surdos deve ser

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.¹² (BRASIL, 1996)

Ambas preveem, quando necessário, o que chamam de apoio educacional especializado e tem início na educação infantil, estendendo-se ao longo da vida. Além disso, à educação especial estão garantidos, em lei, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender” (BRASIL, 1996) as necessidades de seu alunado e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). E, à educação bilíngue de surdos estão garantidos, em lei, “materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior”¹³ (BRASIL, 1996).

14. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera-se, no Brasil, pessoa com deficiência aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que entre outras providências, regulamenta Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras (a chamada Lei de Libras¹⁴), no seu Artigo 2º, diz que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). O parágrafo único do mesmo artigo, vai além e estabelece deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou

¹¹ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

¹² Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021.

¹³ Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021.

¹⁴ A Lei de Libras reconhece a Libras e outros recursos de expressão a ela associados “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002).

total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Assim, o Estado brasileiro compreende a pessoa surda como uma pessoa deficiente, definida pela surdez. E, a surdez, a depender da aferição do audiograma, como uma deficiência auditiva, um impedimento de longo prazo de natureza sensorial, a falta de audição. Compreensão essa que fossiliza, na lei, a pessoa surda como alguém “que exerce um modo de ser distante da normalidade” (WITCHES; LOPES, 2015, p. 40) não-surda¹⁵. No geral, um modo de ser dito inferior, marcado, primeiro, pela falta e pela perda, e segundo, pela falta ou perda da audição.

15. Como dizem Quadros e Perlin (2007), ser “normal segue uma norma. Mas ser normal para o surdo significaria ser surdo” (n.p.). Pode-se compreender, nos rastros dessas autoras e junto da militância surda, a surdez “como uma forma de constituir sujeitos surdos, subjetividades surdas, modos bem específicos de ser e de se relacionar em um mundo regulado por normas audistas¹⁶” (WITCHES; LOPES, 2015, p. 36). Uma forma definida “pela positividade de sua diferença cultural e linguística e não por uma suposta negatividade, pautada na ideia de deficiência, alojada no campo do discurso médico-clínico” (MACHADO; OLIVEIRA, 2023, p. 5). Uma forma na qual a surdez não é uma anormalidade, um impedimento de longo prazo (uma deficiência¹⁷), mas aquilo que constitui um grupo cultural.

16. No Brasil, “a educação escolar compõe-se de: / I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;/ II - educação superior” (BRASIL, 1996).

A Constituição diz que o “ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de

¹⁵ Termo utilizado por Quadros e Perlin (2007) com o intuito desestabilizar a dominância da norma ouvinte.

¹⁶ Normas audistas seriam aquelas determinadas e impostas pela forma de ser e estar no mundo dominante, a não-surda. Conforme apontam Quadros e Perlin (2007), é “próprio do modernismo criar uma alteridade para o outro e obrigá-lo a segui-la” (p. 11).

¹⁷ Evidente que se deve garantir às pessoas surdas os direitos garantidos às pessoas com deficiência, garantir-lhes direitos que lhes foram negados por muito tempo como, por exemplo, acesso e permanência à educação, seja ela básica ou superior. Ao deslocar-se a questão surda da deficiência não se quer subtrair direitos, mas contemplar alguns dos anseios manifestos publicamente pelas comunidades surdas.

suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que “disciplina a educação escolar” (BRASIL, 1996), reafirma que o “ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Tanto a LDB, quanto a Constituição de 1988, se omitem sobre a língua na qual devem ser ministradas a Educação Infantil e o Ensino Médio. Para o Ensino Médio, a LDB estabelece apenas pela obrigatoriedade do “ensino da língua portuguesa e da matemática [...] nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”¹⁸.

17. A Língua Portuguesa é “o idioma oficial” (BRASIL, 1988) do Brasil e, por isso, é o idioma utilizado nos estabelecimentos oficiais. Inclusive é o idioma utilizado nas escolas e, mais especificamente, também, um dos idiomas utilizados, nas escolas comuns públicas que ofertam educação bilíngue de surdos. A Língua Portuguesa é uma língua oral, tal qual a Língua Inglesa e a Espanhola. Por ser uma língua oral, a Língua Portuguesa está associada não só ao aparelho fonador, mas também ao aparelho auditivo. É a particularidade do aparelho auditivo da pessoa surda que coloca a Libras, uma língua gesto-visual (portanto, associada aos aparelhos visuais e gestuais), como uma língua privilegiada para a sua comunicação. É por isso que, atualmente, a educação de surdos preconiza a Libras como primeira língua e como língua de instrução.

TRADUZIR E INTERPRETAR

18. Um dos desafios postos é: como ensinar, na educação escolar, mais especificamente, na escola comum a surdos e não-surdos, matemática (ou o que for) para surdos, na sua primeira língua, sendo que, em geral, o ensino é (e deve ser, em casos específicos, por força de lei) ministrado em Língua Portuguesa? É, também, no bojo desta problemática que aparece, na educação escolar brasileira (e, em especial, mas não exclusivamente, na escola comum a surdos e não-surdos) um mediador, um intermediário: o intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa.

¹⁸ Redação dada pela Lei 13.415, de 2017.

O intérprete educacional é um profissional¹⁹ da educação e da linguagem, capacitado para levar o texto, seja ele falado, escrito ou sinalizado, de uma língua à outra, por interpretação e ou tradução.

Nas escolas comuns a surdos e não-surdos, aquelas “abertas a alunos surdos e ouvintes²⁰” (BRASIL, 2005), a atuação do intérprete educacional está centrada não só na Libras, mas também na Língua Portuguesa. Em se tratando de ouvintes ou não-surdos, a sua atuação está direcionada à Língua Portuguesa. Em se tratando de surdos, sua atuação está direcionada às pessoas surdas sinalizantes, já que “a Libras é a língua das comunidades surdas sinalizantes. Há pessoas surdas oralizadas que não usam a Libras, mas sim de leitura labial e da Língua Portuguesa escrita para se comunicar, podendo usar ou não recursos tecnológicos para ouvir (próteses auditivas e implantes)” (MACHADO; OLIVEIRA, 2023, p. 7).

19. Uma vez que “as formas de se referir ao intérprete de língua de sinais e Língua Portuguesa, o qual atua na escola, é uma forma de expressão que constitui a nossa forma de pensar sobre este profissional, que está intrinsecamente relacionada à construção histórica e social na qual vivemos” (ALBRES, 2015, n.p.), cabe destacar algumas das denominações dadas a esses profissionais:

Intérpretes, Interprete da Língua de Sinais, Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, Intérprete de LIBRAS, Intérpretes profissionais da Língua de Sinais, Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, Tradutor/Intérprete de Libras e Língua Portuguesa, Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Tradutores/intérpretes de Libras, Professor intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, Professores Intérpretes das Linguagens e Códigos Aplicáveis, Professor-intérprete, Intérprete Educacional, Intérprete especialista para atuar na área de educação, Intérprete-tutor, e Tradutor/Intérprete escolar. (n.p.)

Evidente, portanto, que divergências sobre o papel do intérprete educacional existem e são de difícil solução (TUXI, 2009). Oliveira e Machado (2023), por exemplo, dizem que ao intérprete “cabe negociar além da mensagem em si, o modo como essa mensagem vai ser apresentada aos participantes (tanto surdos, quanto ouvintes)” (p. 11). Negociação essa que, se bem-sucedida, possibilitaria a

¹⁹ Com Albres (2015), optamos por utilizar “o termo profissional para se referir ao intérprete de língua de sinais, pois consideramos que neste contexto estamos nos referindo a pessoas que atuam como intérpretes e que são remuneradas por esta atividade, que têm conhecimento especializado em sua área de atuação” (n.p.).

²⁰ Pessoas ouvintes são pessoas não-surdas.

transposição de uma das barreiras impostas à escolarização de pessoas surdas, pela norma não-surda, a(s) língua(s) oral(is).

20. Os processos que envolvem a tradução e a interpretação são processos com o texto entre duas, ou mais, línguas. São processos que se interrelacionam, embora sejam distintos. Pode-se dizer que toda interpretação é uma tradução, mas nem toda tradução é uma interpretação, o maior diferenciador é a pressão de tempo.

Conforme Avelar (2020), tradução é, geralmente, pensada como um processo com baixa pressão de tempo, onde o tradutor pode interromper o trabalho, ou organizá-lo por partes. Sendo possível que o tradutor consulte, quantas vezes forem necessárias, o texto fonte, bem como fontes externas (por exemplo, outras traduções, dicionários, manuais ou colegas) e assim refine e revise o texto até a finalização do texto alvo, até a produção do texto traduzido. Um processo tradutório típico é a tradução de um livro de uma língua para a outra.

A interpretação, por outro lado, caracteriza-se, conforme Oliveira e Machado (2023), de forma geral, por ser uma atividade com alta pressão de tempo. Um processo de interpretação típico é a interpretação simultânea de uma língua para outra, tal como acontece em conferências proferidas em língua(s) diferente(s) daquela(s) dominada(s) pelos *ouvintes*. Por exemplo, uma conferência ministrada em Libras para pessoas que dominam apenas as Línguas Inglesa e ou a Portuguesa.

Dessa forma, na interpretação, o texto fonte e o texto alvo estão em fluxo constante e a produção de ambos é (quase) concomitante. Não podendo o texto fonte, na maioria das vezes, ser repetido, ainda que o intérprete precise. Segue daí, que quem impõe o ritmo da interpretação é o falante, aquele que produz o texto fonte. Portanto, na interpretação, diferente do que acontece na tradução, não há como realizar, de forma despercebida, correções ou consultas, nem como protelar, interromper ou particionar o trabalho.

21. Optamos pesquisar, pela margem, o discurso em Língua Portuguesa do professor não-surdo que ensina matemática nas escolas comuns a surdos e não-surdos. Escolha que se ancora não só na alteridade do autor (professor de matemática não-surdo e não usuário de línguas de sinais), mas também no dado objetivo, embora não quantificado, de que a maioria dos professores que ensinam

matemática em atuação na escola pública brasileira comum dominam (apenas) a Língua Portuguesa.

ENSINAR MATEMÁTICA²¹

22. – *O nome desta linha aqui, oh a azul, é apótema – diz o professor, apontando para uma dentre as linhas do desenho feito por ele no quadro. Apontava para a única linha azul. O professor se vira para o quadro e escreve: ‘apótema’, ao lado da linha azul – por favor, prestem atenção, apótema tem acento, no pó, a-PÓ-te-ma – fala demoradamente, forçando o acento. O intérprete aponta, sinaliza e soletra com as mãos, até que para e fica à espera.*

Erguem-se algumas sobranceiras, e só. Nenhum outro movimento. Nenhuma piada. Nenhuma pergunta. Nada além das sobranceiras arqueadas. O professor entende que deve seguir. Vira-se novamente para o quadro e traça, com suas técnicas avançadas, sobre o mesmo desenho, outras linhas. Destaca uma linha em vermelho e olha para a turma.

– Quem pode me dizer o que tem de parecido entre a linha azul e a vermelha? Elas têm alguma característica em comum? Ou não? São completamente diferentes? – Morderam a isca. O professor vê funcionar engrenagens. Os estudantes estão pensando. Do canto esquerdo da sala, próximo à janela, vem uma tentativa.

– Saem do meio da figura. E bom, é óbvio, né ‘fessor, mas as duas são coloridas – Conclui ironicamente e em voz alta Ariel. Quase todos escutam e se põem a rir. Darci, em tempo, escuta e ri. Darci, assim como Sasha, escuta pelas mãos do intérprete.

Sasha não ri. Será que tem (a mesma) graça em Libras? E interpretado para a Libras? Será que o intérprete conseguiu capturar o tom travesso de Ariel? Será que entenderam que era Ariel quem falava? Será que Darci riu só porque os outros riram? Será que... não importa, ou importa? Afinal, Dominique não o ouviu pelo

²¹ Na intenção de materializar, neste texto, algumas das questões que circundam o ensinar matemática (e o discurso do professor que ensina matemática) na escola comum a surdos e não-surdos, inventou-se um (breve) conto, apresentado nas notas 22, 25 e 29. Embora o conto seja inventado, não nos restam dúvidas de seu acontecimento.

intérprete e, assim como Sasha, não riu. Será que o professor deve ou pode rir? Melhor seguir.

– Sim, também, isso também, Ariel. Mas vamos, por favor, vamos tomar mais cuidado com a forma de dizer as coisas. O que seria o meio da figura? – O intérprete segue o professor, balançando os braços, torcendo o corpo e mexendo o rosto.

23. *Apótema* emerge, nas escolas comuns brasileiras, geralmente, durante o estudo de geometria, mais especificamente no estudo de polígonos regulares planos. *Apótema* é o nome dado ao segmento de reta que liga, de forma perpendicular, o centro de um polígono regular com qualquer um dos seus lados. Isso, ou algo muito parecido com isso, é (tudo) o que geralmente se diz sobre *apótema*.

Contudo, isso carece de significado, não basta para dizer o que se diz quando se diz *apótema*. Para que se signifique *apótema*, no contexto da matemática escolar, é preciso que se diga o que é, para a matemática escolar, uma reta e um segmento de reta. O que significa dizer, para a matemática escolar, que dois segmentos de reta são perpendiculares. O que é, para a matemática escolar, um polígono e um polígono regular. É preciso que se diga, o que é, para a matemática escolar, um lado de um polígono. Além disso, é preciso que se diga que um lado de um polígono é, também, um segmento de reta e que é, justamente, por isso que se pode falar de perpendicularidade entre *apótema* e lado. É preciso que se diga sobre qual centro se refere a *apótema*, afinal o mundo da matemática, inclusive o escolar, convive com diferentes conceitos de centro: ortocentro, baricentro, circuncentro, incentro... conceitos, semelhantes, é claro, porém diferentes.

Para que se signifique *apótema* é preciso que se diga enfim o que se diz quando se diz *apótema*. É preciso que se diga, que se fale, que se sinalize, que se use *apótema* e palavras a ela relacionadas. E que se diga, repetidamente, até sua significação em um momento imprevisível, mas que sempre (pode vir a) acontece(r). Por significação entenda-se, aqui, a assimilação das normas que regem seus usos nos diferentes jogos de linguagem.

24. Jogo de linguagem é uma noção wittgensteiniana, oriunda de uma vertente específica da filosofia da linguagem, calcada no uso e na superação da concepção

referencial da linguagem. A concepção referencial da linguagem seria aquela onde “toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa” (WITTGENSTEIN, 2014 *apud* MACHADO, 2022, p. 5). Em uma concepção wittgensteiniana, não-referencial, ou pragmática da linguagem as palavras adquirem seu significado no interior da própria linguagem, no uso que delas é feito nos diferentes jogos de linguagem.

O Segundo Wittgenstein²² utiliza a expressão jogos de linguagem “para enfatizar que não há significados fixos e imutáveis que seriam apenas etiquetados por meio das palavras. Estas estão imersas em diferentes atividades e é apenas quando as aplicamos em um determinado contexto que adquirem significado” (GOTTSCHALK, 2007, p. 464). Ainda, o autor chama de “jogo de linguagem também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (WITTGENSTEIN *apud* MACHADO, 2022, p.7-8).

Assim, com Wittgenstein,

deixa-se de pensar em algo que se intitule a linguagem. O que há é um conjunto de jogos de linguagem, que são os contextos ou situações de usos das palavras. Os processos de usos das palavras são sempre regrados, e seus sentidos se dão por convenções assentadas em formas de vida. A família de usos de uma palavra, em distintos jogos de linguagem, é que confere sua significação. Tais usos não comportam, entretanto, um qualquer traço que seja comum a todos eles, apenas parentescos aqui e ali, semelhanças de família, como diz o autor. (MACHADO, 2022, p. 5)

25. – *Alguém? Já temos um começo, Ariel já disse, as duas linhas estão coloridas e saem do centro, não do meio. Tá Ariel? Vamos gente, digam, o que vocês vêem? – diz o professor seguido do intérprete – Então, eu vou dar uma dica. Posso dar uma dica? Já aviso, é preciso afiar os olhos para ver – uma pausa seguida de vários silêncios – Faz assim então, olha pra linha azul. Tá vendo que ela liga o centro com o lado do polígono? – desenha a linha com os dedos indicadores. Mantém o dedo*

²² Como pode ser chamada, não sem polêmicas, a segunda fase do pensamento do austríaco Ludwig Wittgenstein (1889 - 1951). A produção intelectual de Wittgenstein pode ser dividida em duas fases conflitantes entre si. Tradicionalmente, a primeira fase, chamada de Primeiro Wittgenstein, refere-se às produções que envolvem o *Tractatus Logico-Philosophicus* e é caracterizada por uma concepção referencial da linguagem. Nesta concepção, uma palavra só teria sentido se descrevesse algo do ou no mundo. Caso contrário, a palavra careceria de referência e, portanto, de sentido. A segunda fase do pensamento do autor, chamada de Segundo Wittgenstein, caracterizada pelo livro *Investigações Filosóficas*, é marcada por uma concepção não-referencial da linguagem, também conhecida como concepção wittgensteiniana ou pragmática da linguagem. O ponto de partida da concepção não-referencial da linguagem é a superação da concepção referencial da linguagem.

indicador esquerdo no centro e desloca o direito até a outra extremidade da linha azul – Alguém não consegue ver? Sim? Agora, me diz, que que é isso que se forma entre o lado do polígono e esse pedaço de reta que chamei de apótema? – sobrepõe as mãos e as abre indicando um ângulo – Ninguém? Outra dica, está representado pelo quadradinho, ali en...

– O ângulo, o ângulo reto – diz Sasha pelas suas mãos e pela voz do intérprete.

– Sim! Exatamente! – diz o professor bobo – Agora, olha pra linha vermelha, ela liga o centro ao lado, e olha só, tá vendo? – percorre o desenho com os dedos e vê as engrenagens, as cabeças funcionarem – Também tem um ângulo de noventa graus ali. – professor e intérprete encaram a turma. As fichas, aos poucos, caem. Cada uma no seu próprio tempo – As linhas, que aqui são segmentos de reta, vermelho e azul, são ambas apótemas. Sempre que um segmento de reta ligar o centro do polígono com um lado, definindo um ângulo reto, chamamos esse segmento de apótema. Essa é a definição, tá galera? Vou anotar a definição no quadro e peço que vocês anotem nos seus cadernos. Pra ninguém esquecer e se esquecer poder consultar.

26. Com Machado (2022), inspirada em Wittgenstein, pode-se dizer que os processos educacionais, não são processos apenas da ordem social, afetiva, cognitiva etc., mas, antes e sobretudo, processos linguísticos, processos de significação e tradução do mundo por meio da linguagem. Processos que “se dão sempre conceitualmente, em uma relação interna de sentidos, e conforme a gramática do jogo de linguagem de que se participa” (MACHADO; OLIVEIRA, 2023, p. 19).

Segundo esta perspectiva, a linguagem desempenha um papel central nos processos educacionais. Isso porque permitiria construir comparáveis entre coisas comuns, coisas do mundo. Por exemplo, entre os números e as quantidades, as palavras e os sons, os espaços e os mapas. Comparáveis linguísticos que, no e pelo uso, aos poucos, e em um momento inesperado, dariam “ao mundo (algo do mundo) o poder de nos falar (e nos fazer pensar)” (MASSCHELEIN, 2021, p. 34).

27. Geralmente, o ensinar está fortemente relacionado com a escola, com o professor, com o estudante e com o verbo passar. A noção que impera é que

ensinar seria passar algo (conhecimentos, informações, saberes) de uma pessoa à outra, geralmente, do professor aos estudantes.

Nos rastros de Hannah Arendt, na contracorrente do senso comum, pode-se entender “que ensinar tem a ver com *a abertura do mundo*. No sentido de apresentá-lo de novo, e mais uma vez, na busca de fazer com que ele converse e a ação humana possa continuar” (MACHADO, 2022, p. 9, grifos do original). O que convida um reposicionamento do fazer do professor, seu ensinar.

A partir desta perspectiva, ao ensinar o professor não passa algo para os estudantes, mas passa com eles por algo do mundo, incentivando a conversa. Provocando, ao compartilhar o mundo, o diálogo. Diálogo entre os presentes e o mundo. Diálogo que, eventualmente, faria (do) mundo (algo) comum. Comum não porque sem diferença, mas porque constituído e povoado de diferença pública. Diferença também de e na linguagem.

28. Ensinar seria oferecer “o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através de interesse e curiosidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 157). Seria possibilitar o diálogo entre os presentes e o mundo. Seria ex-pô-los ao mundo, levando-os a novas posições de estudo e diálogo. Isso não “para ensinar a falar, a olhar, a escutar; mas para compartilhar o falado, o olhado, o escutado” (MACHADO, 2022, p. 9).

Daí, da capacidade da tradução fazer das coisas da linguagem (o falado, o olhado, o escutado) coisas comuns, a relação, proposta por Machado (2022), do ensinar (algo que acontece pragmaticamente também nos campos da linguagem) com o traduzir, o ensinar-traduzir. Para a autora, “traduzir é dar condição de possibilidade para o diálogo. Ou, colocado sob outro aspecto, traduzir é dar condição de possibilidade para que se possa jogar um novo jogo de linguagem” (MACHADO, 2022, p. 10).

Dessa forma, ensinar-traduzir seria “construir interpretações reguladas; é um dizer o mesmo de outra forma, em uma produção discursiva de semelhanças que identifica o mesmo no outro e o outro no mesmo. Há equivalência, mas sem identidade. Há correspondência, mas sem adequação” (MACHADO, 2022, p. 10-11).

29. – *Nos vemos de novo na quarta. E, na quarta, eu vou querer saber se alguém viu algum apótema andando por aí – a aula acaba e a sala se esvazia rapidamente.*

Sobram professor e intérprete. Se olham cansados, pegam suas coisas e seguem juntos.

– Sabe – o intérprete interrompe o silêncio – quando você falou ‘linha’ eu disse ‘fio’ – com a voz e com as mãos, ao mesmo tempo – daí você disse ‘reta’ e eu entendi que era ‘linha’ de ‘linha-reta’. Sabe – sorri, mostrando os dentes – eu tava lá construindo outra coisa.

O professor olha para as mãos. Para as suas, não para as do intérprete. Cria tempo para estar com aquilo, até que torce o rosto em um sorriso. O intérprete, acostumado a ler o corpo, respira, retribui o sorriso. Mesmo sem palavras articuladas, o entendimento de ambos era de que, assim como Ariel, precisavam tomar mais cuidado com a forma de dizer as coisas. Até que alguém disse, logo antes do outro dizer – Na quarta, faremos melhor! – Falou, não com as mãos, não com a voz, mas com as palavras que saem dos olhos.

30. Às vezes, dizer linha é dizer fio. Às vezes dizer linha não é dizer fio. Numa aula de costura, muito provavelmente linha é fio. Numa aula de elétrica linha, provavelmente, é linha de transmissão. Numa aula de desenho, linha pode ser curva. Numa aula de matemática, a linha pode ser curva, mas, também, pode ser reta. *Naquela aula de matemática*, a linha era (um segmento ou pedaço de) reta.

É sobre o professor que recai a responsabilidade (pedagógica) de dizer de que linha fala. Em nosso caso, a responsabilidade de dizer que a linha a qual se refere, no seu ensino, é reta. Afinal, é do professor a responsabilidade de ensinar matemática. O que inclui (ou deve incluir) produzir um discurso matemático passível de significação, isto é, um discurso que possibilite ao outro – seja ele quem for – transitar pela linguagem, de acordo com a, sempre histórica, gramática vigente, entre o mundo e a matemática, traduzindo-os entre si. A tradução, aqui, também é pensada como um jogo de linguagem que se dá “na produção discursiva de semelhanças, buscando dizer o ‘mesmo’ de outras formas e que, portanto, não se esgota no significado de tradução interlínguas” (MACHADO, 2022, p. 10).

No sentido de colocar em foco e análise o discurso do professor durante o seu fazer pedagógico e seus efeitos para a tradução do mundo (e) da matemática, o seu ensinar-traduzir, Machado e Oliveira (2023) cunham o conceito de *construção discursiva*, que versa sobre um dos atributos do discurso do professor. Para as autoras, a *construção discursiva* é “uma produção falada ou sinalizada, ou até

mesmo escrita, que expressa um conjunto de ideias sobre determinado assunto” (MACHADO; OLIVEIRA, 2023, p. 18), “diz respeito sempre a uma escolha por estratégias de linguagem” (MACHADO; OLIVEIRA, 2023, p. 20) e se caracteriza pela “rede de relações conceituais internas de sentido necessárias à significação” (MACHADO; OLIVEIRA, 2023, p. 20).

31. Machado e Oliveira (2023) argumentam que uma “*boa construção discursiva* por parte do professor (seja ele surdo ou não-surdo) é condição fundamental para todo e qualquer processo educativo (de estudantes surdos e não-surdos)” (2023, p. 18, grifos do original). E que a *boa construção discursiva* do professor

caracteriza-se, antes, na estruturação e organização de seu discurso a partir da rede de relações conceituais internas de sentido necessárias à significação de um conceito, aliado à escolha por estratégias de linguagem que potencializem a capacidade expressiva e de significação do seu discurso. (OLIVEIRA; MACHADO, 2023, p. 9)

Dessa forma, em um discurso caracterizado pela *boa construção discursiva* as *unidades de significado*²³ estariam na *superfície*, sendo facilmente decupadas. Inclusive pelo intérprete educacional durante seu esforço de interpretação. Isso é importante porque, no que se refere à interpretação, não há como o intérprete educacional fazer seu trabalho se ele não for capaz de significar o que está sendo dito. É necessário, afinal, saber do que se diz em uma língua para definir estratégias de como dizê-lo em outra.

Ou, como colocam Oliveira e Machado (2023) é preciso que “o intérprete compreenda o discurso do professor de modo que tenha autonomia para definir as *unidades de significado* e como elas serão apresentadas” (OLIVEIRA; MACHADO, 2023, p. 11, destaques do original). O que é claro, convida para um olhar atento para a formação extralinguística do intérprete²⁴. Mas, também e sobretudo, convida para um outro olhar para o texto fonte do ambiente escolar.

32. Como anunciado, aquilo que tem nos carregado, em nossos esforços marginais de pesquisa, é o texto produzido pelo professor que ensina matemática, o seu discurso. Nossas investigações têm se dado às margens da escola comum a

²³ Nos rastros de Lederer (2002), entendemos as unidades de significado como “segmentos de sentido que aparecem em intervalos irregulares na mente daqueles que ouvem a fala com um desejo deliberado de compreendê-la” (*apud* OLIVEIRA; MACHADO, 2023, p. 11)

²⁴ Um ensaio sobre pode ser encontrado em Oliveira e Machado (2023).

surdos e não-surdos, com os intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa. Isso porque, nos rastros de Machado e Oliveira (2023), acreditamos que uma *boa construção discursiva* seja necessária para todos os processos inerentes à educação (e à) matemática escolar. Acreditamos, também, que uma *boa construção discursiva* em Língua Portuguesa, por parte do professor que ensina matemática, poderá eventualmente favorecer a atuação do intérprete educacional, criando condições para uma *boa construção discursiva* em Libras.

SOBRA

33. Quem vai à margem, vai pelas brechas, vai sabendo que o reticulado da realidade não dá conta do mundo. Não só isso, vai à margem, sabendo que o mundo sempre está a uma distância correspondente a, pelo menos, a espessura da linguagem. Vai sabendo que haverá sobras. E, o melhor, vai sabendo que não voltará com nada. Nada, além de marcas. Quem vai à margem, vai pelo tempo e pelo espaço, vai (caminhando) pelas lacunas, vai vendo o que sobra. Talvez essas notas, e as lacunas a elas associadas, sejam capazes de dar a ver, mesmo que insuficientemente, como e por onde temos nos movimentado e, sobretudo, como temos desacomodado o discurso do professor que ensina matemática nas escolas comuns a surdos e não-surdos.

34. Desses pobres movimentos se desdobram outros, e ainda outros. Talvez eles juntos abram espaço, espaço para outros tempos na escola comum com a educação (e a) matemática. Nos outros dois textos que compõem, junto com este, a dissertação de mestrado do autor, experimenta-se outras escritas, outros caminhos pelo discurso do professor que ensina matemática e pelas margens da escola comum a surdos e não-surdos. Dos textos que seguem, um dá a ver a produção de um arquivamento do discurso produzido na prática docente (do autor) e o outro discute alguns dos possíveis entraves, imbricações e ou arrimos entre o discurso do professor, em Língua Portuguesa, e o discurso do intérprete educacional, em Libras, nas aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos. Para tanto, em ambos os textos que seguem, toma-se como ponto de partida registros de aulas de matemática ministradas pelo autor e interpretadas simultaneamente para a Libras em um curso de extensão (não-presencial), realizado em duas edições, uma em

2021 e outra em 2022. O curso teve o objetivo de propiciar formação em matemática para intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa, surdos e não-surdos, e foi idealizado, organizado e executado pelo GEPAM.

ENSAIO SOBRE UMA FORMA DE ARQUIVAR OS DISCURSOS, EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LIBRAS, DAS AULAS DE MATEMÁTICA COMUNS A SURDOS E NÃO-SURDOS

Este texto apresenta um arquivar (a composição de um arquivo sobre) o discurso de um professor não-surdo que ensina matemática em Língua Portuguesa a surdos e não-surdos, o autor. Em verdade, tem-se em tela, um arquivo, um arquivar e uma pesquisa, que coexistem e se retroalimentam de forma visceral. Ambos, arquivo e arquivar, formam (informam, reformam e transformam) um ao outro, a si mesmos e a pesquisa. A pesquisa que requer arquivo e que disciplina o arquivar é a pesquisa de mestrado do autor²⁵.

DO ARQUIVO

O arquivo é feito de linguagem, de palavras, e é composto por uma particular reunião de registros, textos e vídeos, coletados e ou produzidos no entorno do discurso de um professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos, o autor. O arquivo é, também, um dispositivo, (que se apresentou a nós como) uma forma viável de produzir, recolher, organizar, sentir, experienciar e, evidente, apresentar o mundo que circunda e produz nossa pesquisa. O arquivo é, no máximo e no limite, aquilo que permite nossa presença, aquilo que nos convida, aquilo que pede sentido, aquilo que requer nossa atenção.

DO ARQUIVAR

Segue do arquivar (1) a fragilidade do arquivo; (2) a existência (ainda que passageira) do arquivo e (3) a legitimidade do arquivo como lugar de encontro e, portanto, lugar de influência mútua entre pesquisa e empiria.

²⁵ Pesquisa iniciada no ano de 2022, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa formação de professores, realizada com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e orientada pelas Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira, líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alteridade e Educação Matemática (GEPAM).

Geralmente, na pesquisa educacional, esse encontro entre pesquisa e empiria é pensado em termos de teoria e prática, ou ciência e técnica e, por isso, pensado como um diálogo produzido em (algo parecido com) um tribunal da empiria, onde as coisas são julgadas e ou avaliadas de forma a alcançar, iluminar e ou compreender (com ele, por meio dele, através dele, tribunal) verdades (mais ou menos nobres) válidas desde a empiria.

Preferimos, inspirados em Larrosa (2017, 2019, 2022), Larrosa e Rechia (2019) e Masschelein e Simons (2014, 2022), pensar o encontro entre pesquisa e empiria como um tempo e um espaço feitos livres para a experiência e seus eventuais sentidos. Assim, para nós, pesquisa e empiria se encontram, no arquivo, para colocar fragmentos do mundo sobre a mesa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2022), sem qualquer afã de mudar qualquer coisa, senão, aquilo que se é.

O que quer dizer que aquilo que confeccionamos no arquivo, não é (só) o arquivo, mas um arquivar. Um arquivar pobre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; MASSCHELEIN, 2008), isto é, capaz de carregar, passo a passo, o arquivador da ação à passividade. Um arquivar que desestabiliza sujeito, arquivo e mundo, produzindo a liberdade de um tempo e um espaço feitos livres (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2022), livres para a experiência.

A experiência, conforme sugere Larrossa (2022),

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 25)

Assim, o arquivo é um lugar de tempo livre e o arquivar é uma disciplina, uma postura (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2022), catalisadora de tempo livre. Tempo livre no sentido de tempo-feito-livre, livre para estar no mundo, no caso, arquivando. O que não quer dizer arquivar qualquer coisa ou de qualquer forma. Afinal, se arquivamos “livremente e anotamos o que nos passa pela cabeça somos escravos de regras que ignoramos. Por isso necessitamos impor algumas regras, para que não sejam essas que ignoramos (e que nos constituem) as que guiam nossa visão” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 363).

Nosso arquivar é regrado por aquilo que Masschelein (2008) e Masschelein e Simons (2014) chamam de copiar, no caso, copiar o arquivo. O que significa dizer

que o arquivar não está relacionado ou direcionado a recolher arquivos e impor-lhes uma ordem ou explicação, mas, a percorrer o mundo copiando o que se apresenta, até que, aquilo que se apresenta, seja capaz de falar por si só, em praça pública. O que, definitivamente, (não) significa quantificar ou mensurar, mas, também, padecer ao mundo e ao arquivo, às suas complexidades e aos seus possíveis significados.

Ademais, dizer que copiamos o arquivo não significa dizer que aquilo que se produz no arquivo seja dá ordem rica da explicação, mas, pelo contrário, da ordem pobre da experiência. Evidente esteja, nosso arquivar não almeja melhorar nosso entendimento, “mas sim cortar, isto é, a concreta inscrição corporal e transformação de quem somos e como vivemos” (MASSCHELEIN. 2008, p. 40).

Em resumo, arquivamos sob uma disciplina, podre e regrada, produzida no arquivar e no pesquisar, orientada não para “libertar a visão (fazendo-a mais pessoal, mais criativa), nem sequer para lograr uma visão crítica (segundo critérios de valor morais, políticos etc.), mas um olhar mais atento e, poderíamos dizer, mais fiel ao que há. Não tanto ao que nós sentimos e pensamos, mas ao que há” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 361). Aquilo que há, não em uma dimensão extraordinária ou privada, mas no seu particular acontecimento, único e de distinta potência.

DA PESQUISA

O mundo é grande e, de certeza, de nada serviria um arquivo do tamanho do mundo. Borges (1999) já nos ensinou algo sobre isso em *Do rigor da ciência*. Um arquivo sempre se ocupa de registrar, com alguma fidelidade (RICOUER, 2012), uma parcela do mundo. Digamos que essa parcela do mundo, da qual se ocupa o arquivo, é o foco ou carga do arquivo.

Nosso arquivo tem foco. Ou, como preferimos dizer, tem carga. Isso porque, geralmente, pensa-se foco como se fosse um objetivo, algo que seria ou poderia ser alcançado por meio de uma série de procedimentos mais ou menos rigorosos dispostos conforme uma ordem dita lógica, eficiente ou, apenas, correta. Nosso arquivo tem foco, mas não tem objetivo. O que significa dizer que o foco do nosso arquivo é, na verdade, uma carga, uma carga que carrega arquivador para um centro aglutinador no entorno do qual se copia, produz, registra e dispõe o arquivo.

O foco do nosso arquivo é o discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos. Uma escola pode ser dita comum por uma série de razões. Na legislação brasileira, hoje, uma escola aberta a surdos e não-surdos (BRASIL, 1988, 2005, 2015, 2021) é dita uma escola comum. Conforme o arranjo legal atual, na escola brasileira comum a surdos e não-surdos, convivem não só os diferentes e as diferenças, mas também a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, uma língua reconhecida pelo estado brasileiro como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002), e a Língua Portuguesa, a língua considerada o idioma oficial do Brasil (1988).

Do que decorrem, dentre muitos, dois pontos de tensão inerentes ao ensino de matemática (ou do que for) na escola comum. Primeiro, geralmente, esse ensino se dá de forma comum a surdos e não-surdos, o que significa dizer que aquilo que se ensina para o surdo se ensina para o não-surdo e, na grande maioria das vezes, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Do que decorre o segundo ponto, usualmente, o ensino de matemática (ou do que for) acontece em classes comuns, isto é, compartilhadas por pessoas surdas e não-surdas, nem todas fluentes na mesma língua.

Geralmente, por disposições legais e culturais, na escola comum, para contornar ou amenizar esses pontos de tensão, a comunicação é disponibilizada em duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, por meio da atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. O intérprete educacional é um profissional da educação e da linguagem, especializado em caminhar, entre a Libras e Língua Portuguesa, com os textos educacionais (orais, escritos, sinalizados etc.) negociando e traduzindo sua forma e mensagem (OLIVEIRA; MACHADO, 2023). Um dos textos educacionais em circulação nas escolas comuns e negociado pelos intérpretes educacionais (em atuação nesses espaços) é o texto produzido pelo professor durante seu fazer docente, seu discurso.

Aqui, o discurso do professor é compreendido como um texto, um texto constituído pelo coletivo das palavras mobilizadas pelo professor durante seu fazer pedagógico. Um texto que se ocupa de negociar linguagem e mundo, construindo comparáveis entre um e outro (MACHADO, 2022), comparáveis regrados que em momento indeterminado, dariam ao mundo o poder de nos falar e nos fazer pensar (MASSCHELEIN, 2021).

No sentido de colocar em foco e análise o discurso do professor durante o seu fazer pedagógico, Machado e Oliveira (2023) cunham o conceito de *construção discursiva*, que versa sobre um dos atributos do discurso. Para as autoras, a *construção discursiva* diz respeito a rede de relações conceituais internas de sentido necessárias à significação de uma produção falada, escrita ou sinalizada, que quer comunicar um conjunto de ideias sobre um determinado assunto. Machado e Oliveira (2023) argumentam que uma *boa construção discursiva* por parte do professor é condição fundamental para o ensino de matemática (ou o que quer que seja). Argumentam, ainda, que a *boa construção discursiva*, por parte do professor, pode, inclusive, favorecer a interpretação do seu discurso, por parte do intérprete educacional.

Usualmente, a interpretação, da Língua Portuguesa para a Libras, ou vice e versa, do discurso do professor é feita de forma simultânea. Ou seja, o texto fonte (o discurso do professor) é produzido (quase) ao mesmo tempo que o texto alvo (discurso interpretado pelo intérprete). Nossa defesa, junto com Machado e Oliveira (2023) e Oliveira e Machado (2023), é de que essa simultaneidade entre discurso do professor e discurso do intérprete impõe questões à produção do discurso, tanto de um, quanto do outro, não de forma isolada, mas interligada e codependente.

É destas questões que emerge o nosso problema de pesquisa: como o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática em escolas comuns surdos e não-surdos pode favorecer o discurso em Libras pelo intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa? Dada a alteridade do autor, professor de matemática não-surdo e não usuário de língua de sinais, a escolha é por pesquisar o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos e seus eventuais efeitos para a atuação do intérprete.

DO FORMAGEPAM

Aquilo que serviu como substrato do arquivo foram aulas de matemática ministradas em um curso denominado FormaGEPAM. O FormaGEPAM é um curso de extensão universitária idealizado, organizado e executado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Alteridade e Educação Matemática (GEPAM) da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC) liderado pelas Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira, orientadoras do autor.

O objetivo do curso foi propiciar formação em matemática escolar para intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa. Ou seja, o evento se propôs a discutir tópicos de matemática presentes no currículo da educação básica e, portanto, presentes no dia a dia do intérprete em atuação na educação básica. O evento aconteceu em duas edições, a primeira edição ocorreu em outubro de 2021 e a segunda, um pouco mais de um ano depois, em novembro em 2022.

A organização e execução do FormaGEPAM é de responsabilidade coletiva dos membros do GEPAM, que se organizam, a cada edição, em equipes de professores e intérpretes, cada qual, responsável por uma aula, um dia, um encontro do curso. As aulas do I FormaGEPAM aconteceram em quatro encontros, com duração média de duas horas. As aulas do II FormaGEPAM aconteceram em três encontros, com duração média de duas horas e meia. Ambas as edições (1) foram ministradas na modalidade online, por videoconferência, no período noturno; (2) foram amplamente divulgadas à comunidade pelas páginas oficiais da UFSC e pelas redes sociais do GEPAM e (3) foram ministradas em Língua Portuguesa e interpretadas simultaneamente para a Libras. A participação no evento foi gratuita e de adesão voluntária.

As aulas foram planejadas a partir da Coleção FOR-MA-TEMÁTICA, materiais instrucionais direcionados aos intérpretes educacionais de Libras produzidos pelo GEPAM. A coleção apresenta, em dois volumes, alguns dos principais conceitos matemáticos presentes no currículo da educação básica. O primeiro volume (MACHADO, OLIVEIRA, 2022), disponível em versão bilíngue Português-Libras, trata de trigonometria, assim como I FormaGEPAM. O segundo volume (MACHADO *et al*, 2023) discute conceitos relacionados ao tema funções, assim como o II FormaGEPAM. Ambos os temas pautados nos FormaGEPAM são caros à matemática acadêmica (a matemática dita superior) e recebem, em geral, bastante cuidado e atenção da educação básica, principalmente nas componentes curriculares de matemática e física, em específico no ensino médio.

O Quadro 1 resume alguns dos dados do evento e destaca os professores e intérpretes de cada encontro. Os intérpretes são apresentados como I1 à I6 e os professores como P1 à P11, de forma a resguardar suas identidades. A letra **A**,

destacada em negrito, representa o autor, que atuou como professor tanto na primeira, quanto na segunda edição do FormaGEPAM.

Quadro 1 - Dados FormaGEPAM

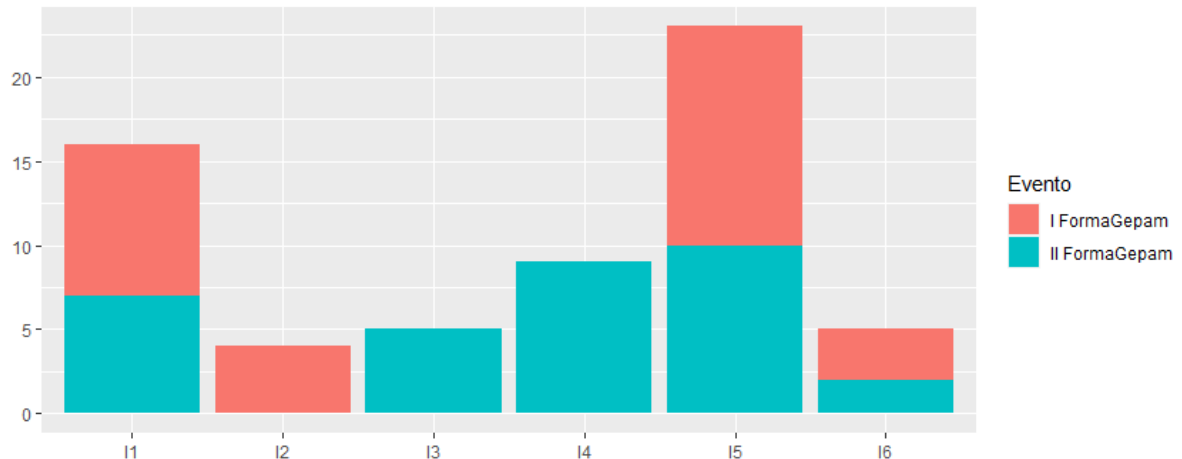
Evento	Tema	Encontro	Intérpretes	Professores	Tópicos estudados
I FormaGEPAM	Trigonometria	1	I2, I5	P5 e P11	Ângulo e triângulo
		2	I1, I5	P9 e A	Círculo, circunferência, trigonometria no triângulo retângulo e razões trigonométricas.
		3	I1, I5	P6 e P7	Círculo trigonométrico
		4	I1, I5, I6	P3 e P4	Trigonometria no círculo trigonométrico e razões trigonométricas em triângulos quaisquer
II FormaGEPAM	Funções	1	I1, I4, I5	P2 e P10	Noções elementares de funções e conjuntos
		2	I1, I3, I4, I5, I6	P1 e P7	Funções polinomiais de primeiro e segundo grau
		3	I1, I3, I4, I5	P2, P10 e A	Funções periódicas, exponenciais e logarítmicas

Fonte: Dados da pesquisa

Os intérpretes que atuaram no FormaGEPAM possuem formação específica em interpretação educacional e atuam, ou já atuaram, com interpretação educacional. O escopo das suas experiências prévias com interpretação educacional vai da educação formal à informal, da educação básica ao ensino superior, de instituições de ensino públicas (municipais, estaduais e federais) às privadas, de escolas comuns a surdos e não-surdos às escolas exclusivas a surdos. Os intérpretes do FormaGEPAM corroboraram de forma voluntária e não-remunerada.

A alocação de intérpretes por evento e encontro deu-se de acordo com a disponibilidade dos intérpretes convidados para atuar no evento. Em todos os encontros os intérpretes trabalharam em equipe revezando em turnos de interpretação de, em média, quinze minutos. Ao todo foram 62 turnos de interpretação, 29 turnos no I FormaGEPAM e 23 turnos no II FormaGEPAM. A Figura 1 apresenta a soma de turnos interpretados por intérprete, destacando em vermelho e azul, os turnos de interpretação do I e II FormaGEPAM, respectivamente.

Figura 1 - Soma de turnos interpretados, por intérprete, por FormaGEPAM



Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que: (1) dos seis intérpretes do FormaGEPAM, três (I1, I5 e I6) atuaram em ambas as edições do evento; (2) I2 foi o único intérprete que atuou na primeira edição do FormaGEPAM e que não atuou na segunda edição; (3) I1 e I5 acumulam juntos a maioria dos turnos de interpretação; (4) I5 foi o intérprete que somou o maior número de turnos de interpretação e o maior tempo interpretando no evento, em ambas as edições; (5) I3 e I4 interpretam apenas o II FormaGEPAM; (6) I4 é o intérprete que soma o segundo maior número de turnos interpretados no II FormaGEPAM; (7) I1 é o intérprete que soma o segundo maior número de turnos interpretados no I FormaGEPAM; (8) I3 e I8 somam o mesmo número de turnos de interpretação.

Os professores do FormaGEPAM são professores de matemática ou professores de matemática em formação, todos graduandos ou graduados em Licenciatura em Matemática. As experiências profissionais dos professores com ensino de matemática vão da educação formal à informal, da educação básica ao ensino superior, de instituições de ensino públicas (municipais, estaduais e federais) às privadas, de escolas comuns a surdos e não-surdos às escolas exclusivas não-surdos. Os professores, assim como os intérpretes, revezaram entre si durante as aulas do FormaGEPAM, contudo em turnos de duração variável, a depender da dinâmica da aula. Ou seja, tempo de fala de cada orador, em cada evento ou encontro, não foi definido anteriormente pela organização do FormaGEPAM, foi, por outro lado, estipulado e negociado pelas próprias equipes de professores responsáveis por cada encontro.

Todos professores do FormaGEPAM têm vínculo com o GEPAM e conhecem seus referenciais, problemáticas e procedimentos de trabalho. Em específico, todos tiveram contato, prévio ao FormaGEPAM, com as discussões do grupo sobre a *boa construção discursiva* do professor, do intérprete e sua influência mútua e codependente no contexto da escola comum a surdos e não-surdos – discussões apresentadas em Machado e Oliveira (2023) e Oliveira e Machado (2023). Ainda, e por fim, os professores, assim como os intérpretes do evento, corroboraram de forma voluntária e não-remunerada.

DOS REGISTROS

Os dados registrados no arquivo tiveram como ponto aglutinador o discurso produzido pelo autor durante as aulas que ele ministrou em ambas as edições do FormaGEPAM. Os registros foram feitos com o consentimento dos demais envolvidos e mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os dados registrados foram produzidos, coletados e registrados em vídeo e texto e foram armazenados e tratados digitalmente de forma a resguardar os informantes da pesquisa. Os registros foram todos coletados e ou produzidos em duas camadas denominadas esquematicamente de *registros de* e *registros sobre*.

De forma geral, os *registros de* são dados armazenados em arquivos de vídeo sem qualquer tratamento analítico ou metodológico e correspondem as videografações das aulas de ambas as edições do FormaGEPAM. Os *registros sobre*, por outro lado, são dados gerados a partir de entrevistas com intérpretes educacionais e foram armazenados convenientemente em arquivos de vídeo (videografação das entrevistas) e texto (transcrição das entrevistas). Os *registros sobre* foram produzidos, a partir dos *registros de*, para a apreensão da percepção e da vivência pessoal das situações e eventos a partir da perspectiva dos intérpretes educacionais.

DOS REGISTROS DE

Os *registros de* são *registros de* aulas de matemática ministradas em Língua Portuguesa e interpretadas simultaneamente para a Libras, constituem a primeira

camada do arquivo, a partir da qual se produz a segunda, os *registros sobre*. Neste arquivo, são *registros de* as videogravações das aulas do FormaGEPAM, que permitem revisitar os discursos produzidos nas aulas do curso, em especial, aqueles discursos produzidos em Língua Portuguesa, pelo autor, e em Libras, pelos intérpretes educacionais.

A opção por compor os *registros de* com videogravações de aulas de matemática interpretadas simultaneamente para Libras, visa dar conta da complexidade da tarefa posta. Como indicam Belei *et al* (2008), por meio da videogravação, é possível um exame aprofundado do processo analisado, pois ela permite revisitar, quantas vezes forem necessárias, o ocorrido, o que não é possível a partir apenas da memória. Não, sem modificá-lo integralmente.

Os *registros de* constituem uma camada de dados informais, o que significa dizer que sua produção e coleta não sofreu influência direta da pesquisa. Isso porque o I FormaGEPAM é anterior ao início da pesquisa de mestrado do autor e, também, porque o direcionamento da referida pesquisa para o FormaGEPAM é posterior ao fim do II FormaGEPAM. Ainda, foi uma escolha compor o arquivo a partir das videogravações das aulas do I e II FormaGEPAM. Tal escolha foi feita por conveniência, só isso. No momento da composição do arquivo, aulas, interpretações educacionais e videogravações do FormaGEPAM já estavam feitas, bastando importá-las para dentro do arquivo, sem a necessidade de produzi-las do zero.

DOS REGISTROS SOBRE

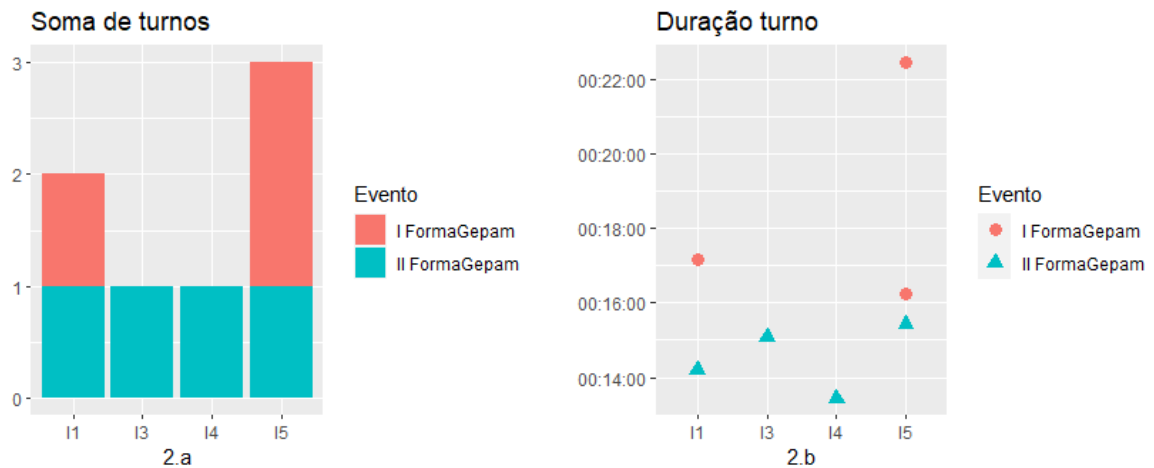
Enquanto os *registros de* permitem que o arquivo reflita o que aconteceu no FormaGEPAM, os *registros sobre* permitem que o arquivo reflita o que os intérpretes educacionais dizem, em entrevistas, acontecer, ou ter acontecido, durante o desempenho de suas funções no curso. Dito de outra forma, os *registros sobre* são dados formais produzidos e coletados para fins específicos de pesquisa e querem dar profundidade ao arquivo, possibilitando-lhe uma maior amplitude.

As entrevistas, as quais nos referimos, foram feitas apenas com os intérpretes educacionais que interpretaram o discurso produzido pelo autor em suas aulas no FormaGEPAM. Tal escolha, deve-se a questões operacionais oriundas da quantidade de dados coletados no evento. As duas edições do curso somam juntas mais de dezesseis horas de aulas de matemática. Das quais, aproximadamente,

uma hora e cinquenta (12,5% do total) foi ministrada pelo autor em Língua Portuguesa.

O discurso em Língua Portuguesa do autor foi interpretado por quatro dos seis intérpretes do evento, a saber: I1, I3, I4 e I5. Foram sete turnos de interpretação, três turnos no I FormaGEPAM e quatro no II FormaGEPAM. A duração média destes turnos foi 16 minutos, variando entre 13 e 23 minutos. A Figura 2 apresenta a soma e a duração dos turnos interpretados, por intérprete, destacando em vermelho e azul, os turnos de interpretação do I e II FormaGEPAM, respectivamente.

Figura 2 – Soma e duração dos turnos interpretando o discurso do autor, por intérprete, por FormaGEPAM



Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que: (1) I1 e I5 acumulam juntos a maioria dos turnos de interpretação do discurso do autor; (2) I5 foi o intérprete que somou o maior número de turnos de interpretação e de tempo interpretando o discurso do autor no evento e em ambas as edições; (3) I3 e I4 interpretam apenas o II FormaGEPAM; (4) I5 é o único intérprete que interpreta o autor em mais de um turno de interpretação no mesmo FormaGEPAM.

DAS ENTREVISTAS

As entrevistas são uma modalidade de interação entre duas, ou mais, pessoas, caracterizada por uma conversação, geralmente, dirigida, atravessada por um propósito que não o da satisfação da conversação em si mesma. Segundo

Fraser e Gondim (2004), “a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca” (p. 139).

Por isso, a entrevista é um processo social, possibilitado pela cooperação de diferentes atores, usualmente, identificados como entrevistador(es) e entrevistado(s). Na entrevista, entrevistador(es) e entrevistado(s) constroem juntos sentidos para as suas vivências. Como diz Gaskell (2008), o sentido “não é uma tarefa individual ou privada, mas é sempre influenciado pelo ‘outro’, concreto ou imaginado” (p. 74). Segue daí o motivo pelo qual, usualmente, diz-se que o produto da entrevista é um texto negociado, gestado da e na interação entre entrevistador(es) e entrevistado(s).

Os usos dados às entrevistas são os mais variados, inclusive na pesquisa educacional. Conforme Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), “a entrevista se apresenta como uma técnica adequada para a obtenção de informações dos diversos atores envolvidos nos fenômenos educativos, fornecendo dados para a compreensão das relações entre os sujeitos e o recorte analisado” (p. 217). Isso porque, a entrevista “dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147).

As entrevistas podem se adequar às necessidades da pesquisa e, por isso, podem ser classificadas e executadas de diversas formas. Aqui, destacamos e apresentamos três tipos, três classificações usuais para as entrevistas. Primeiro, as entrevistas podem ser classificadas como individuais ou grupais. Uma entrevista é dita: individual, quando há apenas um entrevistado; grupal, quando há mais de um entrevistado.

Segundo, as entrevistas podem ser classificadas conforme sua modalidade, como: face a face ou mediada. A entrevista mediada seria aquela que ocorre por telefone, videoconferência, correspondência etc., podendo entrevistador e entrevistado estar em diferentes localidades, caracterizando-se por um certo distanciamento entre ambos. Por outro lado, a entrevista, classificada como, face a face implica uma proximidade física e, portanto, uma maior influência mútua entre os seus participantes.

Terceiro, as entrevistas podem, ainda, ser classificadas conforme seu nível de estruturação, entre entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. As últimas seriam aquelas que, na sua produção, não seguem um roteiro fixo e com pouco ou nenhum direcionamento por parte do(s) entrevistador(es). As entrevistas estruturadas, por outro lado, seriam aquelas conduzidas rigidamente pelo(s) entrevistador(es), que submete(m) a entrevista ao ditado pelo roteiro.

No meio do caminho, entre uma e outra, se encontram as entrevistas semiestruturadas que combinam “um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores. O entrevistador possui maior controle sobre o que se pretende saber, mas há espaço para reflexão espontânea do entrevistado sobre os assuntos abordados” (OLIVEIRA, GUIMARÃES E FERREIRA, 2023, p. 221).

Na entrevista semiestruturada, o roteiro, usualmente, é conhecido e consultado apenas pelo entrevistador, servindo-lhe como um lembrete, uma salvaguarda, um sinal de que há uma agenda a ser seguida. Geralmente, o roteiro é constituído de itens, na forma de tópicos guia ou questionamentos, formulados a partir de teorias e ou hipóteses relacionadas ao tema da investigação, organizados ou não em blocos temáticos.

Para além do roteiro, as entrevistas podem fazer uso, quando conveniente, de artefatos, isto é, imagens, vídeos, textos, sons etc. que remetam à questão em análise, permitindo que aquilo que se analisa se ‘materialize’ na entrevista e provoque nos participantes sensações, impressões e ou conclusões que não ocorreriam sem a sua presença. O uso de tais artefatos em entrevistas é recomendado quando há um distanciamento temporal, físico, simbólico etc. grande entre o objeto de análise e a entrevista, ou quando o objeto de análise é demasiado complexo ou multifacetado.

Indica-se o uso de gravador na realização de entrevistas para o registro do ocorrido, principalmente o que foi dito e ou feito. A gravação pode ser realizada por diferentes tipos de dispositivos (filmadoras, gravadores de áudio, câmeras fotográficas etc.), posicionados de acordo com os objetivos da entrevista, de forma fixa ou móvel. As filmadoras são o tipo de gravador mais indicado porque captam imagem e som simultaneamente. Conforme Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), o

vídeo (filmagem) é indicado para estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do

pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo. Por outro lado, o vídeo pode auxiliar também o pesquisador a desprender-se de seus valores, sentimentos, atitudes (p. 718)

Todavia, a videogravação de entrevistas suscita um debate acalorado quanto à influência da filmadora no comportamento dos participantes. Por um lado, diz-se que as filmadoras inibem os participantes da entrevista, por outro, que sua influência é mínima ou desprezível. Bilei *et al* (2008) sugerem que os sujeitos tendem a se acostumar, se já não são acostumados, com o equipamento e, por isso, apresentar seu comportamento usual.

DAS NOSSAS ENTREVISTAS

Na constituição do nosso arquivo, as entrevistas se apresentaram, pela sua potência e versatilidade, como um valioso instrumento para a produção e coleta de *registros sobre* o discurso do professor que ensina matemática nas escolas comuns. Isso porque elas convidam entrevistador e entrevistado a elaborar e negociar, entre si, os significados que ambos atribuem, ou tem atribuído, às suas vivências na escola comum, em especial, às vivências que tangem o discurso do professor que ensina matemática e seus efeitos para atuação do intérprete educacional.

Nossa escolha, então, foi realizar entrevistas individuais, semiestruturadas e face a face com alguns dos intérpretes educacionais do FormaGEPAM, tendo o autor como entrevistador. As entrevistas foram realizadas com os intérpretes que interpretaram o discurso do autor em ambas as edições do FormaGEPAM. Conforme apresentado no Quadro 1, dos seis intérpretes que atuaram no curso, quatro interpretaram as aulas do autor, sendo eles identificados pelos pseudônimos I1, I3, I4 e I5. Os intérpretes I1 e I5, interpretaram o autor em ambas as edições do evento, enquanto I3 e I4 o interpretaram apenas na segunda edição.

Dada a distância temporal (de mais de um ano) entre as entrevistas e as aulas do FormaGEPAM, optou-se por, durante as entrevistas, lançar mão dos *registros de* (as videogravações das aulas do curso) como artefatos. O que significa dizer que durante as entrevistas, apresentou-se, aos presentes, partes do arquivo, ou seja, partes das videogravações do FormaGEPAM. Essa escolha foi feita no

sentido de presentificar tanto os discursos produzidos pelo autor e pelos intérpretes, quanto seus possíveis significados em Libras e em Língua Portuguesa.

Para cada entrevista, foi selecionado, previamente, dos *registros de a* videogravação de um turno completo de interpretação, interpretado pelo entrevistado e ministrado pelo autor. Os turnos foram escolhidos de forma que cada intérprete participasse de apenas uma entrevista e que fosse possível produzir e coletar duas entrevistas, dois *registros sobre* cada edição do FormaGEPAM. Assim, as entrevistas dos intérpretes I1 e I5 produziram *registros sobre (a partir dos registros do) I* FormaGEPAM e as entrevistas dos intérpretes I3 e I4 *registros sobre (a partir dos registros do) II* FormaGEPAM. O intérprete I5 interpretou, no I FormaGEPAM, o discurso do autor em dois turnos, escolheu-se para a análise o turno com a maior duração.

Cada entrevista foi organizada e executada em três blocos temáticos, cada um com compasso e objetivos próprios, apresentados na sequência. Por ora, basta destacar que durante a entrevista, entrevistador e entrevistado se revezaram na condução da conversa. Ou seja, em alguns blocos temáticos (a saber, o primeiro e o último) quem deu o ritmo de andamento da conversa foi o entrevistador, em outros (o segundo bloco temático) quem deu a cadência da conversa foi o entrevistado.

Por fim, convém pontuar que todas as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2023. Uma entrevista piloto foi realizada, com I4, em julho de 2023, para o refinamento do protocolo de entrevista e, em novembro do mesmo ano, realizaram-se as demais entrevistas. Cada intérprete participou de uma entrevista, com duração entre uma e três horas. Em termos quantitativos, um pouco mais de dois terços do tempo de aula ministrado pelo autor no FormaGEPAM foi analisado, produzindo mais de sete horas²⁶ de entrevistas gravadas em vídeo e transcritas.

DOS BLOCOS TEMÁTICOS

As entrevistas foram roteirizadas e divididas em três momentos, ou três blocos temáticos sequenciados. Durante as entrevistas, o roteiro foi disponibilizado, por bloco temático, para consulta tanto do entrevistador, quanto do entrevistado. No

²⁶ Devido a problemas técnicos, parte de uma das entrevistas não foi registrada em vídeo. Essa parte extraviada da entrevista não compõe o arquivo e, portanto, não é computada nos quantitativos apresentados acima.

início de cada bloco temático, o entrevistador apresentou, em uma folha, os tópicos guia daquele bloco ao entrevistado. A folha com os tópicos guia ficou, sempre que possível, disponível para consulta de ambos durante todo o bloco temático, sendo substituída pela folha seguinte no início bloco subsequente.

O primeiro bloco temático, intitulado *conhecendo professor e intérprete*, abriu a conversa, apresentou a pesquisa e convidou entrevistador e entrevistado a se apresentarem. Sugeriu-se que esta apresentação fosse feita, tanto pelo entrevistador, quanto pelo entrevistado, a partir da trajetória pessoal, formação acadêmica, atuação profissional (na educação básica e em aulas de matemática) e da inserção na ou convivência com a comunidade surda.

O segundo bloco temático foi intitulado *revisitando as aulas do FormaGEPAM* e quis saber o que, os entrevistados, viam e pensavam sobre o discurso do autor nas aulas do FormaGEPAM. Para tanto, contou-se com o suporte dos *registros de*, isto é, a videogravação do turno de interpretação previamente selecionado para aquela entrevista. O turno selecionado foi projetado em um monitor colocado no campo de visão de ambos, entrevistador e entrevistado.

O entrevistador, apresentou ao entrevistado algumas das ferramentas (*reproduzir, pausar, retroceder, avançar, aumentar e diminuir a velocidade de reprodução da gravação...*) do reprodutor de vídeos (VLC Media Player) utilizado para reproduzir a videogravação do turno de interpretação selecionado para análise naquela entrevista. Durante esta etapa da entrevista a condução dos trabalhos ficou a cargo do entrevistado. O que significa dizer que o controle sobre a execução do vídeo, as pausas, as idas e as vindas pela conversa e pela gravação ficaram sob sua responsabilidade. Ficou, portanto, a cargo do intérprete a definição dos pontos e momentos de análise.

No segundo bloco temático, nos momentos de análise definidos pelos intérpretes educacionais, algumas perguntas foram feitas reiteradamente aos entrevistados: o que você vê? O que você pensa sobre o que vê? A fala apresenta elementos nos quais se pode ancorar a construção da mensagem Libras? A fala corrobora com as escolhas de interpretação? Se o que é dito fosse falado de outra forma, isso te ajudaria na interpretação?

O terceiro e último bloco temático, intitulado *avaliando a entrevista*, quis examinar a quente a entrevista a partir da perspectiva do entrevistado. Para tanto, foram feitas quatro perguntas: a pesquisa e os objetivos foram apresentados de

forma adequada? Você se sentiu perdido durante a conversa? Os aparatos tecnológicos (vídeo e folhas) corroboraram com a tarefa? Tem algo que você sentiu falta na conversa ou que poderia ser diferente?

O Quadro 2 resume e organiza, de forma esquemática, algumas das principais informações da organização das entrevistas. Os tópicos guia apresentados ficaram à disposição dos presentes em folhas durante a entrevista.

Quadro 2 – Organização das entrevistas por bloco temático

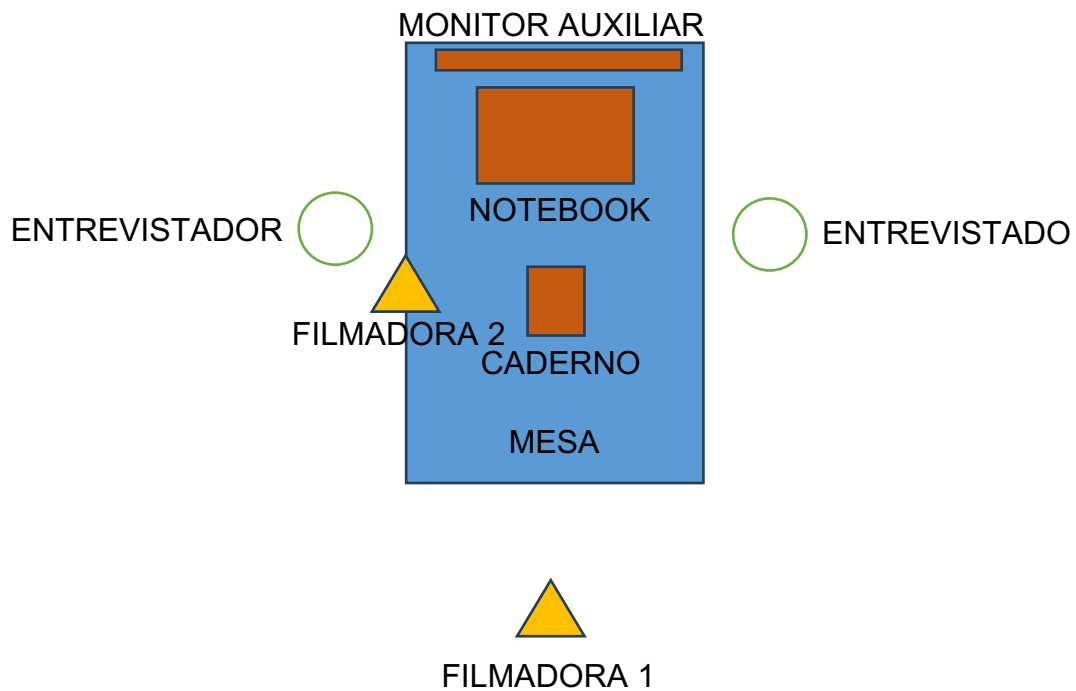
Bloco Temático	Ordem	Condução	Tópicos guia
Conhecendo professor e intérprete	Primeiro bloco temático	Entrevistador	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória pessoal • Formação acadêmica • Atuação profissional (educação básica e aulas de matemática) • Inserção na e convivência com a comunidade surda
Revisitando as aulas do FormaGEPAM	Segundo bloco temático	Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • O que você vê? O que você pensa sobre o que vê? • A fala apresenta elementos nos quais se pode ancorar a construção da mensagem Libras? • A fala corrobora com as escolhas de interpretação? • Se o que é dito fosse falado de outra forma, isso te ajudaria na interpretação?
Avaliando a entrevista	Terceiro bloco temático	Entrevistador	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa e os objetivos foram apresentados de forma adequada? • Você se sentiu perdido durante a conversa? • Os aparatos tecnológicos (vídeo e folhas) corroboraram com a tarefa? • Tem algo que você sentiu falta na conversa ou que poderia ser diferente?

Fonte: Dados da pesquisa.

DA DISPOSIÇÃO DOS ELEMENTOS

Três das quatro entrevistas foram feitas na casa do autor, para estas entrevistas o ambiente foi previamente preparado de forma que entrevistador e entrevistado ficassem sentados frente a frente, na Disposição 1. A Disposição 1 foi pensada de forma que fosse possível e confortável o manuseio do notebook e do caderno pelo entrevistador e entrevistado. Foi feita, também, de forma a favorecer a visualização do monitor auxiliar por ambos.

Figura 3 – Disposição 1



Fonte: Dados da pesquisa.

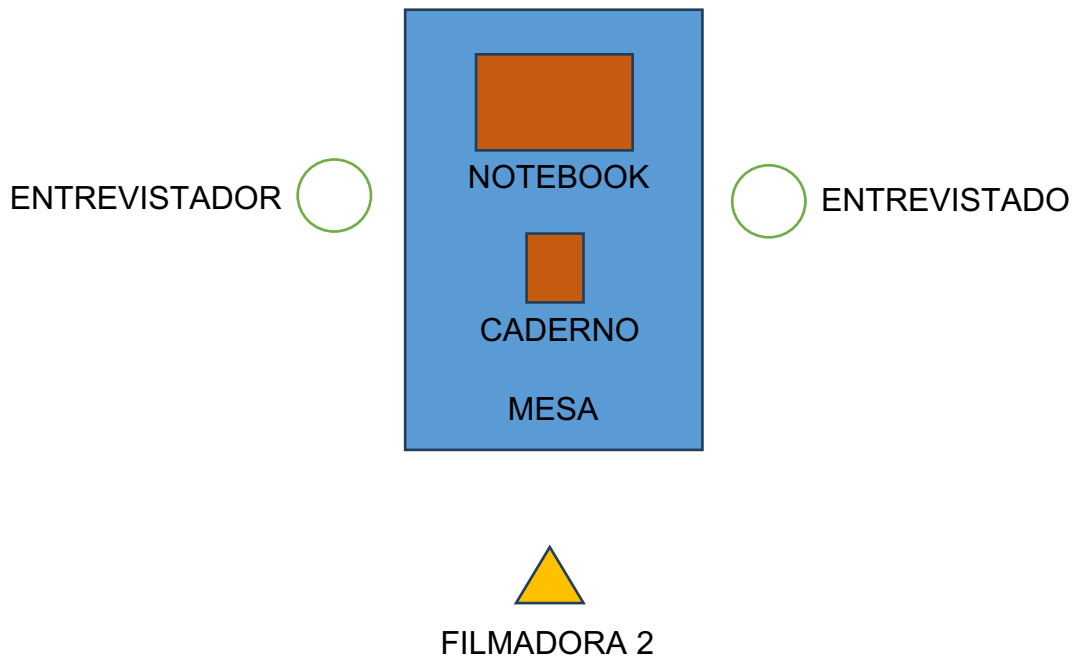
O caderno foi utilizado como rascunho, tanto pelo entrevistador, quanto pelos entrevistados. O monitor auxiliar foi a tela onde se projetou, a partir do notebook, no segundo bloco temático de cada entrevista, o trecho das videograções do FormaGEPAM referente ao turno de interpretação selecionado como artefato de suporte da entrevista. O notebook, além de projetar as videograções na tela do monitor auxiliar, serviu como expositor de *slides*, em seu próprio monitor, das folhas com os tópicos guia do roteiro.

As entrevistas feitas no Disposição 1 foram gravadas com o auxílio de duas filmadoras. A Filmadora 1 (webcam e o gravador de áudio de outro notebook) foi posicionada lateralmente em relação ao entrevistador e entrevistado. Este posicionamento da Filmadora 1 permitiu um enquadramento amplo, capturando a interação entre os dois. A Filmadora 2 (um *smartphone*) foi colocada de frente para o entrevistado, focando exclusivamente nele. Este posicionamento da Filmadora 2, quis capturar detalhes próprios da comunicação em Libras. Ajustes de ângulo e distância foram feitos inicialmente e mantidos durante a entrevista em ambas as filmadoras.

Os registros, gerados a partir da Disposição 1, das duas filmadoras e a transcrição (em texto, de seus diálogos) compõe a camada de *registros sobre* o discurso do professor que ensina, em Língua Portuguesa, matemática na escola

comum do arquivo. Junto a estes registros se somam os registros de uma quarta entrevista realizada em uma repartição pública, onde um dos intérpretes atua profissionalmente. A Figura 4 apresenta a Disposição 2, adotado nesta entrevista. Para esta entrevista o ambiente não pode ser preparado previamente.

Figura 4 –Disposição 2



Fonte: Dados da pesquisa.

A Disposição 2 é uma simplificação da Disposição 1. A Disposição 2 foi, também, pensada para que entrevistador e entrevistado ficassem sentados frente a frente e que fosse confortável o manuseio do notebook e do caderno por ambos, entrevistador e entrevistado. A Disposição 2 não conta com o monitor auxiliar e com a Filmadora 1, isso porque era inviável seu transporte, posicionamento e configuração, em tempo, no local da entrevista.

Deve-se a ausência do monitor auxiliar, na Disposição 2, o fato de que as folhas (com os tópicos guia) e as videografações dos *registros de* foram projetadas ambas no mesmo monitor, a tela do notebook. Como já foi dito, a intenção era de que, em nossas entrevistas, a folha com os tópicos guia ficassem sempre a disposição para a consulta. Contudo, isso não foi possível no segundo bloco temático (*Revisitando as aulas do FormaGEPAM*) da entrevista realizada na Disposição 2. Nesta entrevista, a folha com os tópicos guia e a videografação das aulas do FormaGEPAM se revezaram e intercalaram, uma por vez, no uso da tela do

notebook. Por isso, nesta entrevista, a folha com os tópicos guia do segundo bloco temático foi apresentada antes e depois da execução da videogravação.

Ainda, na entrevista realizada na Disposição 2, apenas a Filmadora 2 foi utilizada. A Filmadora 2 (um *smartphone*) foi posicionada lateralmente em relação ao entrevistador e entrevistado que se sentaram frente a frente. Este posicionamento permitiu um enquadramento amplo, capturando a interação entre os presentes. Infelizmente, durante a entrevista, a Filmadora 2 apresentou problemas de memória e parou de gravar. Assim, parte dos dados desta entrevista não foram gravados em vídeo e, por isso, não fazem parte do arquivo. A parte registrada em vídeo corresponde ao primeiro bloco temático da entrevista feita na Disposição 2.

DAS TRANSCRIÇÕES

De forma esquemática, pode-se dizer que a transcrição “é bem mais trabalhosa do que geralmente se planeja, consome muitas horas” (OLIVEIRA, GUIMARÃES E FERREIRA, 2023, p. 227). Rose (2008) diz que o processo de transcrição é um processo, semelhante “à tradução de uma língua a outra” (p. 345), que pode implicar em uma simplificação do ocorrido, a depender da complexidade da entrevista e da experiência do transcritor.

Os textos oriundos da transcrição das entrevistas realizadas com os intérpretes educacionais do FormaGEPAM também são *registros sobre* os discursos de aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos. A transcrição do primeiro bloco temático da entrevista piloto foi feita da forma tradicional, ouvindo as falas, assistindo a videogravação das entrevistas e transcrevendo - copiando (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2022) - aquilo que se vê, no caso, os discursos.

Contudo, essa forma de transcrever se mostrou dispendiosa. Por isso, recorreremos a ferramentas computacionais capazes de transcrever diálogos de arquivos digitais de áudio ou vídeo para texto. Diferentes ferramentas computacionais foram testadas e utilizadas. Independente da ferramenta, o resultado da transcrição foi sempre cruzado e refinado ‘manualmente’, pelo autor, a partir da videogravação original, até a produção final do texto transcrito.

A transcrição do segundo e do terceiro bloco temático da entrevista piloto foi feita utilizando a ferramenta Speech-to-Text²⁷, da Google. A Speech-to-Text faz uso de inteligência artificial para converter arquivos de áudio em texto. A ferramenta é paga, embora disponibilize alguns minutos de teste para o novo usuário. O resultado da transcrição feita pela ferramenta carece de pontuação, coerência e de sentido, mas é um ótimo primeiro passo para a transcrição. Um passo a partir do qual se podem dar outros, rumo a uma transcrição mais fidedigna.

A transcrição das outras entrevistas foi feita utilizando um combo de duas ferramentas computacionais de transcrição. Uma gratuita e uma paga. A ferramenta gratuita utilizada foi a ferramenta de legendagem do YouTube²⁸, também da Google. Para tanto, os vídeos da entrevista foram carregados para o YouTube, no modo de compartilhamento não listado. As legendas foram exportadas para arquivos locais de texto por meio do site <https://www.yousubtitles.com/>²⁹. A transcrição gerada pela ferramenta de legendagem do YouTube é muito parecida com a transcrição (o resultado) da ferramenta Speech-to-Text, apresentando quase os mesmos defeitos e vantagens.

A segunda ferramenta utilizada nesse combo foi a Reshape³⁰, da Hotmart Company. A Reshape é uma ferramenta paga que oferece minutos grátis para que o novo usuário a teste. O resultado da transcrição feita pela ferramenta é surpreendente, o texto apresenta pontuação, coerência e sentido, estando passos à frente do resultado das outras ferramentas testadas. Claro, o resultado não é perfeito, muito pelo contrário. Apresenta defeitos que merecem atenção, descritos na sequência. Mas, o resultado gerado pela Reshape, sem dúvida dá ritmo e lastro ao processo de transcrever.

O problema com a Reshape é que ela tende a omitir falas que ela não *entende*. Falas feitas simultaneamente, ou pouco articuladas, pouco audíveis, etc. tendem a ser ignoradas pela ferramenta. O que gera, na transcrição, lacunas, por vezes, com intervalos temporais extensos e significativos. Lacunas que precisam ser preenchidas na construção da transcrição final e que, neste arquivo, foram

²⁷ <https://cloud.google.com/speech-to-text>, acessado em 06 de fevereiro de 2024.

²⁸ <https://www.youtube.com/>, acessado em 06 de fevereiro de 2024.

²⁹ acessado em 06 de fevereiro de 2024.

³⁰ <https://www.reshape.com.br/>, acessado em 06 de fevereiro de 2024.

completadas a partir do texto base gerado pela ferramenta de legendagem do YouTube, que tem muito menos omissões do que a Reshape.

DO CONTEÚDO

O conteúdo do arquivo é composto por *registros de* e *registros sobre* discursos de aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos. Os *registros de* são a primeira camada do arquivo, são aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos. As aulas foram ministradas no FormaGEPAM, um curso *online* de formação em matemática para intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa. O registro das aulas foi feito por videogravação. As videogravações registram o ocorrido nas aulas, em especial, os discursos em Língua Portuguesa, do professor, e em Libras, do intérprete educacional.

Os *registros sobre* são a segunda camada do arquivo, produzida a partir da primeira. Ou seja, utiliza-se de registros da primeira camada para a confecção da segunda. Os *registros sobre* são (transcrições e videogravações de) entrevistas com intérpretes educacionais sobre os discursos de aulas de matemática comuns a surdos e não surdos. O Quadro 3 sistematiza e organiza o conteúdo do arquivo.

Quadro 3 – Sintetiza e organiza o conteúdo do arquivo

Camada	Ordem	Descrição do conteúdo	Tipos de suporte	Fonte de dados	Uso
Registros de	Primeira camada	Aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos.	Videogravações	FormaGEPAM	Revisitar os discursos produzidos em Libras e Língua Portuguesa em aulas de matemática.
Registros sobre	Segunda camada	Entrevistas com intérpretes educacionais sobre os discursos de aulas de matemática comuns a surdos e não surdos.	Videogravações e transcrições	Entrevistas realizadas pelo autor a partir dos <i>registros de</i>	Visitar o que intérpretes educacionais dizem, em entrevistas, acontecer durante o desempenhar de suas funções.

Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas tiveram como ponto aglutinador o discurso do autor no FormaGEPAM e, por isso, foram realizadas apenas com os intérpretes do evento que o interpretaram. As entrevistas (individuais, face a face e semiestruturadas) foram realizadas em duas disposições (apresentadas anteriormente) Disposição 1 e Disposição 2, a depender da disponibilidade do intérprete. A Disposição 2 é uma disposição móvel e simplificada, pensada a partir da Disposição 1. As entrevistas foram realizadas em três blocos temáticos, intitulados, respectivamente:

Conhecendo professor e intérprete, Revisitando as aulas do FormaGEPAM e Avaliando a entrevista.

Ao todo foram realizadas quatro entrevistas, uma com cada um dos intérpretes que interpretaram o autor no FormaGEPAM. Aqui, identificados como I1, I3, I4 e I5. As entrevistas de I1 e I5 usaram como base os *registros de trechos* das aulas do I FormaGEPAM, enquanto as entrevistas de I3 e I4, ocuparam-se dos *registros de trechos* de aulas do II FormaGEPAM. Conforme informado, uma entrevista, a única realizada na Disposição 2, não foi completamente gravada em vídeo devido a problemas técnicos. Desta entrevista, realizada com I3, compõem o arquivo apenas os dados gravados, seu primeiro bloco temático. A entrevista realizada com I4 foi a entrevista piloto, a primeira entrevista realizada, onde foram calibrados os protocolos para as demais entrevistas. O Quadro 4 organiza e sistematiza os *registros sobre*, os dados das entrevistas por intérprete.

Quadro 4 – Sintetiza e organiza os *registros sobre*

		I1	I3	I4	I5
Registros do		I FormaGEPAM	II FormaGEPAM	II FormaGEPAM	I FormaGEPAM
Disposição		Disposição 1	Disposição 2	Disposição 1	Disposição 1
Entrevista piloto		Não	Não	Sim	Não
Blocos temáticos videogravados e transcritos	1º bloco temático	Sim	Sim	Sim	Sim
	2º bloco temático	Sim	Não	Sim	Sim
	3º bloco temático	Sim	Não	Sim	Sim
Duração da videogravação da entrevista		1 hora e 33 minutos	32 minutos	1 hora e 15 minutos	2 horas e 46 minutos

Fonte: Dados da pesquisa.

DO FECHO

O arquivo não fecha. Ele insiste em transbordar. Enquanto houver o arquivar, haverá o arquivo. Pode-se é, claro, deixar o arquivo ir. Mas isso não fecha sua potência. O arquivo só sabe se abrir em experiência.

Estas linhas ficam como pobres notas a indicar um arquivar, um caminho para revisitar a experiência do arquivo enquanto lugar de tempo livre, aberto ao mundo.

Um tempo aberto, embora regrado, aqui, por aquilo que se chama de pesquisa pedagógica pela margem. Um entregar-se ao mundo, que é feito por meio de ensaios.

Além deste ensaio, outros dois espreitam as margens do arquivo e do arquivar, compondo a dissertação do autor. Um dos ensaios detalha, em notas, a postura que produz o arquivar e o outro ensaio traz a público fragmentos do arquivo.

ENSAIO SOBRE ALGUNS DOS EFEITOS DO DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA, NA ESCOLA COMUM A SURDOS E NÃO-SURDOS, PARA A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Este ensaio é um dos textos que compõem a dissertação do autor, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Formação de Professores, com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A dissertação, orientada pelas Profas. Dras. Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira é composta por três textos, três ensaios, e se propõe a tensionar o discurso, em Língua Portuguesa, do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa.

Um dos ensaios caminha pelas margens da pesquisa educacional, do ensino de matemática e da escola comum a surdos e não-surdos, o faz até desacomodar o discurso do professor que ensina matemática. Outro texto se ocupa de registrar uma forma de arquivar, junto com os intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa, o discurso, em Língua Portuguesa, de um professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos, o autor. Do arquivar resulta um arquivo composto de *registros de* e *registros sobre* o discurso de um professor que ensina matemática, o autor. O texto em tela retoma, organiza e apresenta um extrato (dos diálogos realizados, por meio de entrevistas, para a composição) do arquivo. Neste texto, os registros do arquivo são discutidos de forma a dar corpo e dizibilidade a três pontos de atenção relativos ao discurso do professor que ensina matemática em Língua Portuguesa na escola comum a surdos e não-surdos.

(PONTOS DE) ATENÇÃO

É chegada a hora de tensionar o discurso, em Língua Portuguesa, do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. É chegada a hora de caminhar pelo arquivo. E, por isso, sua atenção para alguns avisos, sobre o que segue e sobre verdade, experiência e sentido. Primeiro. O

presente ensaio, segue abrindo tempo e espaço, nos rastros dos ensaios que o antecedem.

Segundo. Neste ensaio, não caminhamos pelo arquivo para descobrir verdades sobre o discurso, em Língua Portuguesa, do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos. Nossa pesquisa educacional não quer revelar, iluminar, ou mesmo produzir verdades. Em nossa caminhada, há pouco ou nenhum lugar para a verdade. Optamos, sempre, por caminhar para a margem da verdade, assim, a nossa

caminhada [...] abre os nossos olhos [...] e desloca o nosso olhar, o que não é o mesmo que nos oferecer um olhar (novo) ou perspectiva (diferente). Tampouco nos revela uma verdade situada por trás ou além do que vemos. Abrir os olhos é olhar o óbvio; é, eu diria, o que acontece quando ficamos atentos ou nos expomos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 45)

Vamos ao arquivo, então, não pelo que ele pode nos oferecer (de novo, singular ou verdadeiro), mas pelo acontecimento. Caminhamos para que possamos estar atentos ao que acontece. Evidente, aquilo que acontece quando provocado pela nossa presença. Bom, acontece que, volta em meia, aquilo que acontece (no arquivo) acontece em nós, quando isso acontece, sabemos que algo, chamado experiência (LAROSSA, 2022; LAROSSA; RECHIA, 2019), aconteceu. A experiência pede sentido e é nesse sentido que voltamos e caminhamos, de novo e de novo, pelo arquivo. O que segue narra, mesmo que insuficientemente, alguns dos nossos caminhos pelo arquivo, alguns dos acontecimentos que temos presenciado.

Terceiro. Na intenção de facilitar tanto a escrita quanto a leitura, optamos por apresentar nossos caminhos no entorno de três pontos que, convenientemente, chamamos de pontos de atenção. Os pontos refletem, junto ao arquivo e aos intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa (que contribuíram para a produção do arquivo), alguns dos sentidos que temos atribuído às nossas experiências na escola comum a surdos e não surdos. Principalmente no que tange o discurso do professor que ensina matemática e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa.

Quarto. Como experiência é sempre subjetiva e o sentido transitório, sugerimos que os pontos de atenção sejam vistos como pontos de partida, não de chegada. O ideal é que sejam vistos como convites ou cortes. Quinto. Para fins de localização, deixamos placas na entrada de cada um dos caminhos. Aquilo que está escrito nas placas é apresentado, em destaque, indentado à direita, no início de

cada ponto. O que está escrito, em cada uma das placas, fomos nós que escrevemos, a partir da nossa experiência, no arquivo, com cada um dos pontos de atenção. Sexto. Convém mencionar que a ordem de apresentação dos pontos é arbitrária. Afinal, os pontos se cruzam e apoiam uns nos outros.

Sétimo. Embora já esteja dito, convém explicitar: os pontos de atenção não são produzidos segundo as determinações ou mandamentos de uma metodologia dita científica, pelo contrário, a análise de dados é produzida pobremente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2022; MASSCHELEIN, 2008), pela margem, pela nossa experiência (LAROSSA, 2022; LAROSSA; RECHIA, 2019) com o arquivo.

PONTO UM

Se o (discurso do) professor que ensina matemática não se ocupa de, volta e meia, verificar se e como os estudantes surdos estão acompanhando e assimilando aquilo que está sendo dito, sanando as eventuais incompreensões e ou defasagens, na maioria das vezes, essa responsabilidade acaba sendo assumida pelo (discurso do) intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa.³¹

No arquivo, constam relatos de intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa que retratam algumas especificidades da interpretação educacional na escola comum a surdos e não-surdos, especificidades que não costumam se manifestar na escola de surdos. Segundo os relatos, muitos dos surdos nas escolas comuns brasileiras passam por (períodos de) privação linguística dado o pouco contato que tem, até seu ingresso na educação escolar, com a Libras, com outros surdos e com as comunidades surdas. Assim, alguns surdos, a depender de sua trajetória pessoal, podem apresentar um nível de aquisição de linguagem inferior aos seus pares não-surdos.

Importante destacar que, na escola comum a surdos e não-surdos, o intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa atua, principalmente, no sentido de possibilitar a comunicação entre surdos e não-surdos, que não falam a mesma língua (OLIVEIRA; MACHADO, 2023). Em geral, o ensino da Libras, para surdos e não-surdos, é responsabilidade de outro profissional da escola comum, usualmente, denominado professor de Libras (ALBRES, 2015; LACERDA; SANTOS,

³¹ É o que está escrito, o que escrevemos, na primeira placa.

2013). Importante destacar que o baixo nível de aquisição de linguagem de algumas pessoas surdas é oriundo, não da surdez, ou de qualquer incapacidade, dificuldade ou empecilho a ela associada, mas da pobreza linguística a qual são relegados, esses surdos, pela maioria não-surda e não usuária de Libras (PERLIN; MIRANDA, 2003; SKLIAR; QUADROS, 2000). Importante destacar, também, que sim, eventuais lacunas de aquisição de linguagem podem ser sempre supridas, conforme nos lembra Rancièrè (2022).

Bom, geralmente, acoplado ao baixo nível de aquisição linguística estão defasagens educacionais das mais variadas, inclusive defasagens no que se refere à educação matemática. Conforme dizem os intérpretes entrevistados, dado que, na escola comum a surdos e não surdos, a comunicação entre o professor não-surdo (e não usuário de língua de sinais) e o estudante surdo é mediada pelo intérprete educacional, essas defasagens podem passar despercebidas pelo professor se ele não se ocupar de, reiteradamente, verificar a recepção e a compreensão de seu discurso por parte dos estudantes surdos.

Conforme consta no arquivo, tanto as defasagens linguísticas, quanto as defasagens educacionais têm impacto direto na atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa, no que se refere a interpretação do discurso do professor. Evidente que o discurso do professor só é acessível aos estudantes, surdos ou não-surdos, à medida que eles acessam minimamente as palavras e os objetos do conhecimento por ele mobilizados, em Libras ou em Língua Portuguesa. Os relatos dão conta de que, muitas vezes, frente a inacessibilidade do discurso do professor que ensina matemática, os intérpretes educacionais se vêm obrigados a eles mesmos, a sanar as defasagens educacionais e linguísticas dos estudantes surdos, por meio de intervenções pontuais ou de adaptações na fala, durante a interpretação do discurso, do professor.

São comuns relatos de adaptações, por parte dos intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa, de menor e maior grau, no conteúdo e ou na forma do discurso, quando interpretado, de forma a possibilitar sua significação em Libras. Essas adaptações demandam esforço e conhecimento adicionais dos intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa. Conforme indicam os entrevistados, os esforços somados podem levar a uma sobrecarga do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa.

Transcrição do arquivo³²:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A³³: Então, a questão linguística, se eu interpretasse estilo conferência, tipo seguir o que o professor está falando, eles não tendo adquirido totalmente a língua, muitos sinais eles não vão conhecer, então a mesma coisa que não estar absorvendo nada. Então eu tentava verificar o entendimento da parte deles e perguntava se conhecia tal sinal, se não conhecia tal sinal...

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: ...tinha que parar e...

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: ...e usá-lo. Muitas vezes, eu parava, parava mesmo, para explicar o sinal. Só que é difícil ensinar um conceito, porque um sinal é um signo linguístico, é preciso construir ele, o entendimento dele. Ali na hora, era bem complicado. Essa estudante, os conceitos abstratos, as aulas de filosofia... as aulas de história falavam de capitalismo... eu percebia que não estava chegando nela aquele discurso, eu falava para a professora. Eu tentava fazer o máximo, fazê-la entender alguma parte. Esse é um problema que a gente tem.

Transcrição do arquivo:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL C: Nesse contexto todo eu tive contato com estudantes com vários níveis de... de linguagem... de aquisição de línguas de sinais. Isso faz muita diferença para o meu trabalho. Porque, daí, se ele tem uma boa aquisição de línguas de sinais, eu consigo fluir melhor e arranjar argumentos melhores para a minha interpretação e é muito mais rápido. Se ele tem baixa aquisição de línguas de sinais, aí eu tenho que fuçar mais coisas. E, às vezes, recuperar conteúdos que ele não teve ou não adquiriu ainda ou no tempo certo. Ou seja, ele está atrasado em alguns conteúdos. E aí isso demanda bastante do intérprete.

Acreditamos que responsabilidade de levar o que é dito de uma língua à outra é do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. Acreditamos, também, que quem deve fazer entender o discurso do professor que ensina matemática é o próprio professor que ensina matemática. Acreditamos ser dele, professor que

³² As falas são apresentadas, nas transcrições, conforme foram registradas no arquivo. Os cortes apresentados foram feitos em intervalos ininterruptos definidos em momentos pinçados da gravação das entrevistas. Ver *Das transcrições, em Ensaio sobre uma forma de arquivar os discursos, em Língua Portuguesa e em Libras, das aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos*.

³³ De forma a fornecer uma camada adicional de segurança à identidade dos intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa que contribuíram com a composição do arquivo, neste texto, utilizam-se pseudônimos diferentes daqueles utilizados no texto intitulado *Ensaio sobre uma forma de arquivar os discursos, em Língua Portuguesa e em Libras, das aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos*.

ensina matemática, o dever de sanar as eventuais defasagens educacionais que dificultem ou impeçam a compreensão do seu discurso, por estudantes surdos e não-surdos. Assim, como é seu dever fazer adequações de forma e conteúdo para que seu discurso possa ser compreendido pelo outro, seja ele surdo ou não-surdo, estudante ou intérprete educacional.

Dito de outra forma, nossa defesa, junto com Machado e Oliveira (2023) e Oliveira e Machado (2023), no que tange ao ensino de matemática, é de que a responsabilidade pedagógica (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2022) recai sobre o professor e que, portanto, é dele, professor, e não do intérprete educacional, a responsabilidade de estabelecer estratégias pedagógicas, inclusive adaptações, para que seu discurso, em forma e conteúdo, seja acessível aos estudantes da escola comum a surdos e não-surdos, inclusive e em especial, os estudantes surdos.

Assim, na escola comum a surdos e não-surdos, a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa é e pode ser confundida erroneamente com a atuação do professor. Pode-se confundir, por um lado, o professor de Libras, a depender do nível de aquisição de linguagem dos estudantes surdos. E, por outro, pode, também, se confundir o professor das outras áreas específicas do currículo, a depender da aquisição dos conteúdos, competências, habilidades etc., o que inevitavelmente sobrecarrega o intérprete educacional e pode, também, eventualmente, causar problemas de entendimento ou compreensão, por parte do estudante surdo. Afinal, quem dispõe de conhecimento e metodologias para sanar dúvidas e ou defasagens, sejam elas sobre a Libras ou sobre as outras áreas específicas do conhecimento, é o respectivo professor.

PONTO DOIS

Se o discurso do professor que ensina matemática não diz o que precisa ser dito, na grande maioria das vezes, o discurso do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa não será capaz de dizê-lo.³⁴

Em geral, a expectativa é de que, na escola comum a surdos e não-surdos, a interpretação educacional, para a Libras, do discurso do professor, em Língua

³⁴ É o que está escrito, o que escrevemos, na segunda placa.

Portuguesa, seja feita tal qual são feitas as interpretações de conferências. Nas conferências o intérprete segue o ritmo, a forma e o conteúdo do discurso exposto e ou produzido pelo conferencista. Via de regra, nas conferências se espera (1) que o discurso do conferencista esteja sempre acompanhado pelo discurso do intérprete e (2) que aquilo que é entregue, em conteúdo e forma, pelo discurso do conferencista seja entregue, com maior fidelidade (RICOUER, 2012) possível, pelo discurso do intérprete.

A premissa aí em voga é de que, para que todos do público tenham (o mesmo) acesso àquilo que está sendo dito, basta apresentar o discurso na(s) língua(s) apropriada(s). O que faz algum sentido quando pensamos em conferências cujo público é formado por pares, com nível de aquisição de linguagem semelhante, que se diferenciam entre si por serem falantes de línguas diferentes. Além disso, as conferências, usualmente, são espaços pouco dialogados, onde a palavra é dominada pelo conferencista e onde pouco ou nada importa, para o andamento da conferência, a recepção do discurso pelo público.

Acreditamos que não convém resumir a escola a um espaço de conferências, fazê-lo é castrar a escola, é roubar-lhe sua função e vocação pedagógica (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2022). É, também, resumir o professor a um conferencista, subtraindo-lhe sua responsabilidade pedagógica, seu dever para com os seus estudantes, seu dever de ensinar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2022; LARROSA; RECHIA, 2019; MACHADO; FLORES, 2018; MACHADO, 2022). Pensamos que professores, no exercício de sua função na escola, seja ela qual for, não são conferencistas. Isto é, que seu papel não se resume a passar algo, mas apresentá-lo, até que aquilo que é apresentado seja capaz de falar por si só (MACHADO, 2022).

Assumindo a premissa de que a escola não é um lugar de conferências, convém pensar a interpretação educacional para além da interpretação de conferências. A interpretação educacional é um fazer que, claro, se assemelha à interpretação de conferências, mas que guarda suas próprias características (OLIVEIRA; MACHADO, 2023; ALBRES, 2015; LACERDA; SANTOS, 2013). Por exemplo, eventualmente, a interpretação educacional admite ritmos e adaptações diferentes e mais profundas do que aquelas admitidas pela interpretação de conferências. Isso porque a interpretação educacional, tal qual indica o nome, é

sempre guiada, não só pelo texto fonte, o texto a ser traduzido, no caso, o discurso do professor que ensina matemática, mas, também pelo viés educacional.

O trecho a seguir ilustra um momento, das aulas do FormaGEPAM ministradas pelo autor. Neste trecho se discute como medir ângulos fazendo uso do transferidor. Para explicar o uso do transferidor o autor, em seu discurso, menciona *en passant* o uso da régua. Como o professor não explora o uso da régua, o intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa avalia que ele, o discurso, não está adequado, isto é, suficientemente acessível. E, por isso, o intérprete educacional toma a decisão, fazendo uso de sua função pedagógica, de intervir alterando a forma e conteúdo do discurso do professor, tornando-o mais explícito e explicativo.

Transcrição do arquivo:

AUDÍO DA AULA – DISCURSO DO PROFESSOR/AUTOR:
...geralmente, a gente utiliza a régua convencional, todo mundo conhece e sabe como usar a régua...

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL B: Você falou que todo mundo sabe como usar, aí eu falo: se usa assim, assim e assim, sabe? Fui dando exemplos de como usar a régua. Acho que eu só entendi que era tipo plural, tem formas de usar. Tem isso também, tem um debate em estudos da tradução que diz que a interpretação é o primeiro ato da tradução, que é essa interpretação que a gente faz de ouvir o discurso do outro e achar equivalente. Então, talvez se eu me perguntasse, mesmo ouvindo você falar todo mundo sabe usar, olhando para o que eu sinalizei, eu entendi que você quis dizer que existem várias formas de usar. Isso acontece, às vezes, na interpretação educacional. Teoricamente, isso é um exercício bom da interpretação educacional. Aí tem um grande dilema, que é bom, porque eu consigo, de alguma forma, extrair uma intenção da sua fala e não seguir ela literalmente, bom nesse sentido, quem é da área funcionalista da tradução acredita que se o original não está adequado ou bom para a gente, a gente pode modificar, porque o que interessa é que isso chegue direitinho. Por outro lado, se o professor faz muito isso, vocês que sabem, você já sabe, você não sei o quê, você não sei o que lá, e eu tiro isso, o aluno talvez não tenha a experiência de entender que esse professor está jogando para ele resolver as coisas. Então, tem um limite, sabe, de fazer esse tipo de escolha, mas aqui eu reconheço que eu entendi que você queria dizer tipo, tem vários. Eu falei assim, vocês sabem, tem vários. Aí eu falo.

Conforme indica o Intérprete Educacional B, a escolha de fazer adaptações significativas no discurso do professor é um risco. Tal escolha pode levar o discurso interpretado para caminhos não pretendidos pelo professor, pode furtar dos estudantes a possibilidade de ter acesso a dinâmica e ao ritmo empregados pelo professor para o manejo da aula. Tal escolha pode muitas coisas, inclusive fazer do

discurso do professor um discurso mais acessível. Como é o caso aí. Contudo, isso não significa dizer que a responsabilidade de tornar o discurso do professor que ensina matemática acessível em Libras seja, apenas, do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. Pelo contrário, nossa defesa é de que, essa responsabilidade é, primeiro, do professor que ensina matemática.

Nesse exemplo, referente à intervenção do intérprete educacional no discurso do professor, no que tange o uso da régua e do transferidor, pode-se observar um caso em que o discurso do professor quando interpretado para a Libras foi mais significativo do que seu par em Língua Portuguesa. Isso só é possível, nesse caso, porque o intérprete educacional, em questão, domina o uso da régua e se sente confortável a explicá-lo por si só, sem ter o discurso do professor como parâmetro, mas nem sempre este é o caso. Na sequência, é apresentado outro trecho, no qual, de novo, o discurso do professor não é capaz de entregar suas unidades de significado³⁵ (OLIVEIRA; MACHADO, 2023). Contudo, dessa vez, o intérprete educacional, embora disponha de sinais em Libras para as palavras utilizadas pelo professor, não consegue, pensa não ter conseguido, entregar em Libras um discurso passível de significação.

Transcrição do arquivo:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Engraçado. Estou me avaliando, porque eu interpreto no contexto da tecnologia, na programação tem a *variável* que é o que armazena um valor. Eu escutei *variável* e fui fazer o sinal da *variável* de tecnologia.

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: Mas é *variável* também. É quase o mesmo conceito de *variável*.

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Só que não é conhecido esse sinal.

O Intérprete Educacional A contou no primeiro bloco temático da sua entrevista que, embora já tenha atuado profissionalmente como intérprete educacional no contexto da escola comum a surdos e não-surdos, hoje atua em uma empresa de tecnologia que lida com questões relativas, também, à programação. Existem diversas aproximações entre a programação e a matemática, uma delas é o

³⁵ Nos rastros de Oliveira e Machado (2023), que, por sua vez se colocam nos rastros de Lederer (2002), aqui, entende-se as unidades de significado como segmentos de sentido que aparecem, em intervalos irregulares, naqueles que ouvem a fala com um desejo deliberado de compreendê-la.

conceito de variável. O conceito de variável aparece em dois momentos do trecho da aula em análise. A primeira ocorrência acontece durante a explicação do porquê do nome função polinomial do primeiro e segundo grau e o segundo momento, na digressão do porquê do nome função exponencial. Em ambos os momentos, o conceito de variável gera questões para a interpretação.

Transcrição do arquivo:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Óh *variável*, eu fiz os três sinais que eu sabia, mas para mim nenhum fica bom. Eu faço aquele que eu conheço da tecnologia [sinaliza], eu faço esse aqui de variar [sinaliza], depois eu soletro [sinaliza]. Quando eu faço isso, é porque algo não está claro para mim, a interpretação está faltando.

Observa-se aí, novamente, um trecho no qual o intérprete educacional identifica falhas ou lacunas no discurso do professor. No sentido de contornar a situação posta, o Intérprete Educacional A relata fazer alterações no discurso, apresentando o conceito de variável de diversas formas, fazendo uso de todos os sinais em Libras que dispunha para tal fim. Mesmo assim, o intérprete educacional diz que o discurso em Libras não ficou a seu contento. Revisitando o arquivo, tanto os *registros de*, quanto os *registros sobre*, fica evidente que o conceito de variável não foi apresentado de forma a possibilitar, por meio da linguagem, sua significação. A impressão que dá é de que a palavra, o sinal por si só não basta, carece de significado, significado que, pensamos, deveria poder ser retirado do contexto.

Aí, o discurso do professor não foi capaz de entregar as unidades de significado (MACHADO; OLIVEIRA, 2023; OLIVEIRA; MACHADO, 2023) de forma que o intérprete fosse capaz de decupá-las e, posteriormente, apresentá-las, dá-las a ver em Libras. Tem-se, portanto, neste trecho um exemplo de um discurso *que falta*, mesmo com a intervenção educacional do intérprete no discurso, do professor. O que reforça o que temos defendido, a responsabilidade de adaptar o conteúdo e forma do discurso para que ele seja acessível aos estudantes, surdos e não-surdos, é, primeiro, do professor que ensina matemática.

Ficam evidenciados, assim, trechos do arquivo, em que o discurso do professor não foi capaz de comunicar em Língua Portuguesa e, por fim, em Libras o que queria ser dito, isso porque as estratégias de linguagem não foram as mais adequadas. Cabe destacar que a inadequação dessas estratégias muito

provavelmente passaria despercebido senão pelos problemas de interpretação que geraram. Daí, também, decorre a potência do intérprete educacional como valioso informante para o estudo e o aprimoramento do discurso do professor que ensina matemática, principalmente no que tange sua *construção discursiva* (MACHADO; OLIVEIRA, 2023; OLIVEIRA; MACHADO, 2023).

PONTO TRÊS

Se os significados, em Língua Portuguesa, do discurso, produzido pelo professor que ensina matemática não estão devidamente ancorados, muito provavelmente, eles não estarão no discurso, em Libras, produzido pelo intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa, mesmo que o professor faça o uso de recursos visuais.³⁶

Diz-se, por aí, que *o surdo é um sujeito visual*³⁷ e, por isso, que é preciso fazer uso recursos visuais para o ensino de matemática de pessoas surdas. No cenário educacional atual, existe uma certa comoção (*hype*) no entorno dos, chamados, recursos visuais como os materiais concretos (por exemplo, jogos ou peças manipuláveis), recursos digitais (por exemplo, plotadores computadorizados de gráficos), entre outros.

Nossa defesa, com Machado e Oliveira (2023), é que sim, os recursos visuais podem funcionar no sentido de potencializar a significação do discurso do professor que ensina matemática, na escola comum a surdos e não-surdos, mas que eles, por si só, não garantem a significação do discurso do professor. Colocado de outra forma: independente dos recursos mobilizados, visuais ou não, o discurso do professor precisa ser, ou deveria ser, passível de significação, por conta própria, tanto pelo intérprete educacional, quanto pelos estudantes, sejam eles surdos ou não-surdos. Pensamos que o ideal seria que o discurso do professor se bastasse, que ele fosse capaz de manter suas unidades de significado na ‘superfície’ facilitando, não só, sua compreensão, mas também, sua interpretação, inclusive para a Libras.

³⁶ É o que está escrito, o que escrevemos, na terceira placa.

³⁷ Machado e Oliveira (2023) tencionam os usos dados, pela Educação Matemática, ao enunciado *o surdo é um sujeito visual*, a partir de seus usos na Pedagogia Surda, o que acaba por desestabilizar algumas das verdades que tem circulado pela literatura acadêmica sobre o ensino de matemática para pessoas surdas.

Como destacam Machado e Oliveira (2023), “a construção de um discurso em Libras, assim como em Português, que se utilize de recursos visuais, não faz mais do que usar recursos de linguagem que diversificam e ampliam (mas não garantem) suas condições de significação” (p. 18). Fazendo uso de uma metáfora, pode-se entender os recursos visuais como âncoras de significação. Âncoras que podem tanto sustentar o discurso, indicando seu lugar ‘correto’, quanto prendê-lo a significações outras, diferentes daquelas pretendidas. O, eventual, uso de recursos visuais vem a contribuir, a dispor possíveis âncoras de significado. Âncoras de onde se pode depreender os significados dados ao discurso pelo professor que ensina matemática, tanto pelo estudante, surdo ou não-surdo, quanto pelo intérprete educacional, tanto em Libras, quanto em Língua Portuguesa.

Conforme observamos no arquivo, os recursos visuais são muito potentes. É fascinante como se pode, a partir deles, ou, com eles, abrir o mundo, inclusive o mundo da matemática. Contudo, não é sempre que os recursos visuais corroboram com a significação. O que segue tensiona isso. Antes, é preciso que fique claro que de forma alguma se quer negar³⁸ o uso de recursos visuais para o ensino de matemática, para surdos e não-surdos, não é disso que se trata.

Pelo contrário, o que se quer argumentar, com Machado e Oliveira (2023), é que os recursos visuais são, senão, recursos de linguagem e, portanto, possíveis ancoras de significação. Âncoras nas quais pode-se verificar, avaliar e lapidar os significados, em Libras e Língua Portuguesa; os usos dados ao discurso do professor que ensina matemática, seja pelo intérprete educacional, seja pelos estudantes, surdos e não-surdos. Acreditamos, ainda, que se não devidamente dispostas, as ancoras de significado, os recursos visuais, podem ter efeitos diferentes daqueles esperados ou pretendidos.

Com o objetivo de ilustrar este ponto, vamos ao arquivo. Apresenta-se, na sequência, três trechos do arquivo. Um no qual os recursos visuais corroboram com a significação do discurso, em Língua Portuguesa, do professor que ensina matemática (mesmo que de forma destrambelhada); outro no qual o uso dos recursos visuais acaba se tornando um empecilho, contribuindo para uma interpretação, para a Libras, matematicamente inconsistente, do discurso do professor; e, por fim, um terceiro, onde o professor terceiriza a significação de seu

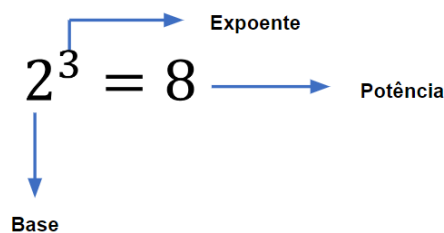
³⁸ Embora, nos pareça exagerada a comoção entorno do ponto.

discurso para o recurso visual, resultando em um discurso, em Libras e Língua Portuguesa, sem variedade linguística ou significação.

O primeiro trecho refere-se a uma parte do arquivo na qual tenta-se justificar o motivo do nome função polinomial do primeiro e segundo grau. O *slide* que estava na tela durante esta passagem é apresentado na Figura 4. Cabe informar que, durante a explanação, a fala do professor, apresentada na sequência, ele circula, com cursor do *mouse*, o número três, que indica o expoente da potenciação, direcionando, assim, a atenção dos estudantes e do intérprete educacional para aquele número.

Figura 4 – *Slide* em tela

Potenciação



GEPAM

Fonte: Dados da pesquisa.

Transcrição do arquivo:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Aqui, pela minha cara, e por agora, eu fiquei em dúvida, se eu consegui passar em Libras, se ficou claro, se eu estava entendendo direito, tipo não sei.

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: É porque, na primeira parte do curso, a gente já apresentou o que é uma função. Depois, a gente passa a apresentar tipos de função. A gente falou de dois tipos de função que recebem esses nomes especiais, de polinomiais do primeiro e segundo grau, mas a gente não tinha condições de explicar por que que elas recebem esses nomes. Agora que eu expliquei o que que é expoente eu posso explicar o que que é isso, mas eu acho que ficou solto. [Intérprete Educacional A concorda com a cabeça.] Seria legal ter o desenho da função de primeiro grau, ou a expressão dela? Tipo, mostrando onde é que está esse expoente?

AUDÍO DA AULA – DISCURSO DO PROFESSOR/AUTOR: ...igual a 1. Quando a gente tem uma função de segundo grau o que que a gente está falando? A gente está falando de uma função cujo

expoente da variável, o maior expoente da variável, é o expoente dois, isso que é uma função de segundo grau.

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: O expoente da variável é dois?

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: [Professor/Autor escreve no caderno as expressões genéricas das leis de formação das funções polinomiais do primeiro e segundo grau, respectivamente, $f(x) = x^1 + b$ e $f(x) = x^2 + bx + c$.] A função de primeiro grau é aquela que você tem o expoente, aqui [Professor/Autor indica na folha do caderno], um, da variável, quando você está no primeiro grau. Quando você está no segundo grau, você tem o expoente, o dois, o maior expoente. É isso que eu estou tentando falar, entende?

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Tá, então eu sinalizei certo, que vai ser o dois mesmo, um e dois. Eu fiquei na dúvida se era o três. O três é de segundo? Ele falou que é o dois, entende!? [Intérprete Educacional A aponta para o expoente 3, da Figura 4 (onde está representado a igualdade $2^3 = 8$). Expoente que o Professor/Autor destaca com o cursor do *mouse*]

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: Não, não daí seria cúbico. Mas é isso né, eu voltei para o contexto das funções, aqui eu estou falando do contexto da potenciação, expoente. Eu só estava explicando expoente em si. Daí que que eu estou querendo dizer? Que o nome dessas coisas decorre do expoente que elas têm. Só que eu acho que descolou demais, né?

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Ficou fora ali. Eu faço o certo, é dois.

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: Variável dois?

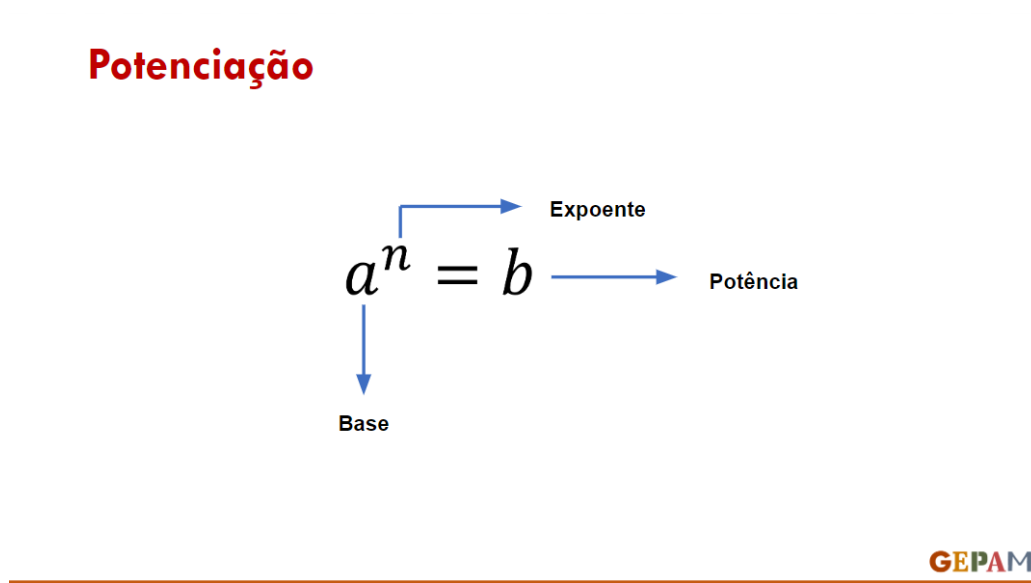
ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Tipo: x um [sinaliza], x dois [sinaliza].

Percebe-se que, neste trecho, o professor quis, a partir do que estava em tela e em estudo, retomar o conceito abordado em outra aula do curso, contudo, seu discurso em voz e seu discurso imagético, expressado pelo cursor do *mouse* (que destacava o número três), eram conflitantes. Pela voz, o professor dizia um e dois, pela imagem, com o *mouse*, ele dizia três. O que impôs ao intérprete um problema de tradução.

Ou seja, o mal uso de um recurso visual, por parte do professor, gerou um conflito de informações. A opção do intérprete foi por seguir o discurso em voz do professor, resultando assim na interpretação e comunicação da mensagem correta, caso a opção do intérprete tivesse sido outra, por interpretar o discurso imagético do professor, a mensagem comunicada não seria matematicamente correta. O que indica uma possível inconveniência dos recursos visuais quando não envolvidos de uma *boa construção discursiva*.

O segundo momento, também do mesmo trecho, interpretado pelo Intérprete Educacional A, que gostaríamos de destacar é aquele onde o professor, após apresentar a potenciação, faz uma digressão sobre o porquê do nome função exponencial. Neste segmento o professor tenta explicar que o nome função exponencial decorre do fato de que, neste tipo de função, a variável está no expoente, de uma determinada base. Para tanto, novamente, o professor faz uso do recurso imagético, em tela, circulando com o *mouse* o expoente n . A Figura 5 representa o que estava em tela durante esta digressão.

Figura 5 – *Slide* em tela



Fonte: Dados da pesquisa.

Transcrição do arquivo:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Para ver como não ficou claro eu fiz o x embaixo, o n lá em cima, x e bota um n em cima, entende?

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: De novo, igual daquela parte que a gente falou antes. Já nem lembro o que que era, mas teve uma outra parte que eu desprendi, que eu desprendi do slide e daí eu levei para um caminho que não ajudou... Aqui [em tela o *slide* da Figura 4], quando eu desprendi do *slide* confundiu. Aqui [em tela o *slide* da Figura 5], também, quando eu fui tentar falar de função exponencial.

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Eu acho que assim eu ia entender [apontando para o caderno onde o Professor/Autor havia escrito, anteriormente, a expressão algébrica genérica correspondente a lei de formação de uma função do tipo exponencial $f(x) = e^x$].

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: Tendo essa ancoragem visual para corroborar?

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL A: Aham! Aqui [aponta novamente para o caderno], isso que difere a exponencial. Ia ver, ah tá, o x . Talvez eu visse, porque na hora, também, é difícil ver tudo, né?

Percebe-se, então, que, novamente, o professor faz uso dos elementos visuais, em tela, para referir-se a questões outras, que não as propriamente tratadas no *slide*. Novamente o discurso em voz é conflitante com o discurso imagético, impondo que o intérprete educacional faça escolhas de tradução. Contudo, desta vez as escolhas tomadas levaram à comunicação, em Libras, de uma mensagem matematicamente inconsistente. Em Libras, foi dito que a *função exponencial* é aquela da forma x^n . Como, no contexto, n era um valor fixo, embora indeterminado, o que se deu a ver foi uma função cuja lei de formação varia na base da potenciação e não no expoente.

Percebe-se, assim, que o uso de recursos visuais, desacompanhado de uma *boa construção discursiva*, ao invés de garantir a significação dos conceitos matemáticos pode induzir, como induziu neste trecho, à comunicação de mensagens com erros matemáticos. Daí, outra, possível inconveniência do uso de recursos visuais para o ensino de matemática, isso claro, se desassociado de uma *boa construção discursiva*. Por fim, apresenta-se o trecho de outra aula, interpretado por outro intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa.

No trecho em questão, aquilo que está em cima da mesa é a unidade de medida angular radiano. Neste texto, tenta-se apresentar a medida, em radianos, do ângulo, como o resultado de uma medição semelhante àquela realizada para apresentar a medida, em graus. Conforme, consta no arquivo, *a diferença é a unidade de medida*. Eventualmente, o professor coloca a seguinte pergunta: quantos radianos cabem em um arco igual a circunferência completa? Para tentar responder essa pergunta o professor faz o uso do *software* Geogebra. A Figura 5 apresenta uma sequência de quadros capturados dos *registros de*. As Figuras 5.a, 5.b e 5.c, apresentam uma sequência de manipulações com o *software*, realizadas pelo professor, sequência de quadros que é apresentada e produzida durante a fala que segue.

Figura 5 – Sequência de quadros em tela. Quadros geradas no *software* Geogebra.

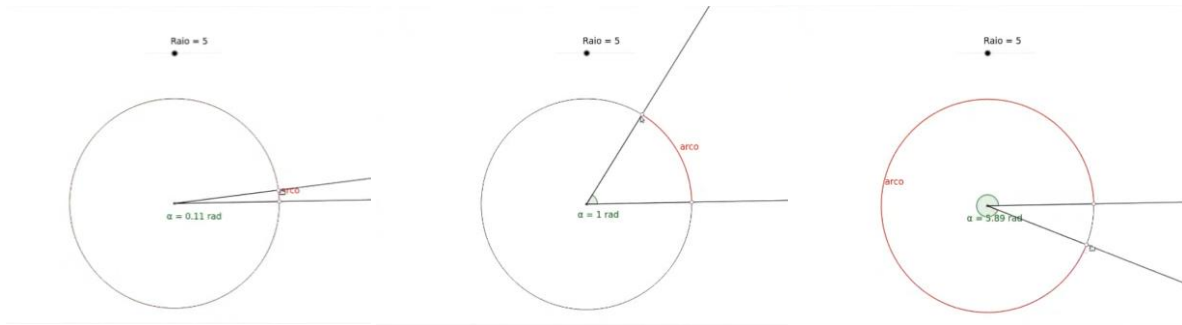


Figura 5.a

Figura 5.b

Figura 5.c

Fonte: Dados da pesquisa.

AUDÍO DA AULA – DISCURSO DO PROFESSOR/AUTOR: Quantos radianos cabem em uma circunferência? Então o que eu vou fazer aqui? Eu vou deslizar um pouquinho o meu ponto e vou ver até onde isso chega, mas de novo isso não vai nos dar uma resposta, vai nos plantar mais dúvidas. [...] Chegamos a 2 radianos, vamos indo, passamos por 3 radianos. Vejam que eu estou em 3 radianos, tá? Eu estou em 3 radianos. Eu ainda não faço meia volta com 3 radianos. Então, se a gente seguir, a gente vai ver que a gente chega em 4 radianos, passa de meia volta 4 radianos, a gente chega, em 5 e em 6 radianos. Esse valor que está aparecendo aí, o 6,28, é um valor meio enganoso. Não serve. Já vamos começar mais sobre isso.

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL D: Ali, realmente, na parte que você vai avançando para apontar os radianos, tem uma perda de coerência da minha sinalização, porque eu estava fazendo o radiano de um lado e aí depois, por questões motoras mesmo, que eu não conseguia fazer todo esse caminho que você fez aqui no Geogebra. Eu troquei para outro lado. Não sei se isso prejudicaria a pessoa que estava acompanhando.

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: E não dá tempo, né? Da pessoa acompanhar. Acho que tinha que ser mais devagar, né?

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL D: [Concorda, sinalizando com a cabeça]. Agora, eu estou basicamente olhando aqui para mim. Não consigo olhar o que está acontecendo na tela, muita coisa. E aí, quando você fala, é mais um pouquinho, mais um pouquinho, né, aí não sei, tem que tentar outras formas de dizer isso, ainda não faz a volta completa, sobra, falta, outras palavras, porque eu fico falando mais, mais, mais, mais, e aí o meu vocabulário em língua de sinais ficou pobre também. Eu poderia ter acrescentado essas outras formas de falar, mas eu também já estava tão atrapalhado com os meus braços, que não davam conta, meu braços não faziam as voltas todas. Ainda assim, parece que o meu vocabulário em Libras está muito reduzido, está muito repetitivo. Está falando quase sempre a mesma coisa.

ENTREVISTADOR – PROFESSOR/AUTOR: Mas em português ele também está, né?

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL D: [Sinaliza, com a cabeça, concordando.]

Percebe-se aí, um trecho no qual o professor terceiriza a significação de seu discurso para o recurso visual, para o Geogebra. O resultado é um discurso escasso em variedade linguística e significação, tanto em Libras, por parte do Intérprete Educacional D, quanto em Língua Portuguesa, por parte do Professor/Autor. O que novamente reforça nosso ponto, o uso de recursos visuais, desacompanhado de uma *boa construção discursiva*, não basta. Se os significados, em Língua Portuguesa, do discurso, produzido pelo professor que ensina matemática não estão devidamente ancorados, muito provavelmente, eles não estarão no discurso, em Libras, produzido pelo intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa, mesmo que o professor faça o uso de recursos visuais.

TRÊS PONTOS

Aí estão dispostos alguns trechos do arquivo, trechos agrupados, pela experiência, em torno de três pontos de atenção. Pontos de atenção sobre o discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. O primeiro ponto, refere-se a uma postura discursiva por parte do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos. Uma postura pedagógica frente a seu discurso e frente a seus estudantes surdos. Uma postura, que claro, efetivar-se-á por meio do discurso, da linguagem, mas que, pensamos, está mais relacionada com os campos da pedagogia, do que com os campos da linguagem, tal qual os outros dois pontos de atenção apresentado. Não que possa existir pedagogia sem linguagem, ou apartada da linguagem, mas esta é outra discussão.

O segundo e o terceiro pontos de atenção, referem-se a questões relativas à linguagem, mais especificamente a - aquilo que Machado e Oliveira (2023) chamaram de - *construção discursiva*. O segundo ponto de atenção discute e tensiona as eventuais intervenções da interpretação educacional no discurso do professor que ensina matemática. Intervenções que podem resultar em um discurso, em Libras, produzido pelo intérprete educacional, mais significativo do que seu par em Língua Portuguesa, produzido pelo professor que ensina matemática. O que de forma alguma exime o professor de sua responsabilidade pedagógica para com seus estudantes surdos, pelo contrário a reforça. O terceiro ponto de atenção

desacomoda o, tão em voga, uso de recursos visuais para o ensino de matemática para estudantes surdos. Diversos trechos do arquivo são mobilizados no sentido de sugerir que esses recursos são, no máximo, âncoras de onde intérprete educacional e os estudantes, surdos e não-surdos, podem depreender, ou não, os significados pretendidos pelo professor para seu discurso.

Poder-se-ia, é claro, produzir outros pontos, por outros trechos do arquivo. Poder-se-ia, é claro, produzir outros pontos, pelos mesmos trechos. Poder-se-ia, é claro, produzir os mesmos pontos, por outros trechos. Poder-se-ia, é claro. Poder é justamente o que há de mais fascinante sobre a experiência, que insiste em continuar, sobrar e se abrir. Independentemente do que poderia ter sido feito, estas linhas esperam poder chamar para mais perto do professor que ensina matemática os usos que ele faz da linguagem, por meio do seu discurso. Esperam poder pensar a atuação do professor que ensina matemática na escola comum surdos e não-surdos como uma atuação feita no coletivo, em especial, com o intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. Afinal, o discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos tem efeitos, inclusive na e para atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES DE LONGE

Olho para as minhas mãos vazias. Como foi que foi? O que foi aconteceu? Não há (mais) nada aqui. Pela margem, passou o tempo da palavra. Passou o tempo do tempo, o tempo do tempo livre. Agora, estou só tempo. Sobra só tempo. Tempo até o próximo tempo, até o próximo tempo (feito) livre. Evidente, toda palavra é tempo. Toda palavra agora é uma palavra a mais, é mais tempo. Toda palavra é uma palavra a mais do que aguento. Já não há (mais) tempo (em mim). Já não há (mais) palavra. De longe, dou-me por satisfeito. Este é o fim das tentativas.

De longe

*Me tornei calmo, assim como os vendavais são, de longe
E mostro agora que estou em dança, assim como um furacão é, de longe
E toda água corre de mim agora, como se fosse forte
Assim como os ciclones são, de longe
E você me vê agora e eu transbordo um brilho magma
Assim como os vulcões são, de longe
Me vi na parte que, de longe, a dor vira até arte
E meu passo em falso ganha aplauso
De longe, enganei desejos
De perto espantei vários
Tudo em mim é grande
Eu ajoelho para que aviões passem
Eu levanto para que as nuvens andem
Eu afundo pra que os mares se acalmem
Me retiro pra que a lua brilhe
E nesse instante, declaro: o fim das tentativas!
De descrever a dor que se perdeu dentro de mim
Fim das tentativas de achá-la para arrancar fora
Me poulo a caminhar e até correr
Com tudo que ainda tá em mim
Prometo voltar e devolver tudo o que não é meu
Mesmo que chamem isso de vingança!
Para tudo como foi até aqui, esse é o fim das tentativas*

Rico Dalasam

De longe, um dos desafios e uma das delícias de escrever textos sem plano e sem meta é reconhecer sua versão final. Para mim, com os textos da dissertação, funcionou assim: os textos ficaram estranhos para caramba, por um tempo, depois ficaram ainda mais estranhos, digamos que ficaram desengonçados, bêbados e sem sentido. E, assim, eles seguiram por um tempo demasiado longo. Durante esse tempo, desfrutei, quase todos os dias, de tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2022). Mas, fora do tempo livre, a impressão que eu tinha era de que os textos nunca chegavam, de que nunca chegariam, que faltaria sempre. Até que, uma manhã, eu acordei e eles estavam ali, prontos, esperando há dias. Pergunto-me se

foram os textos que ficaram prontos ou se fui eu quem criou coragem para deixá-los ir.

Para mim, o problema de deixar a dissertação ir é, junto com ela, deixar ir o tempo e o espaço de dissertar. Sou grato pela experiência da dissertação e pelos sentidos que ela me abriu. Sou grato, sobretudo, ao tempo que tive para brincar com os textos, pela margem, da ciência e da técnica da educação (e da) matemática. Despeço-me, com saudades, da liberdade que pude, aqui, desfrutar e que, talvez, mais à frente, não possa. Sim, mais à frente!

Quero, pretendo, voltar e criar mais tempo livre junto ao discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos. Não para fazer algo menos estranho, melhor ou definitivo, mas para fazer algo mais estudado, mais maduro, quiçá, mais cheio de tempo, mais demorado. Mas, antes de voltar, é preciso (deixar) ir e reluto.

Parece ser algo meu ficar com os fins entalados na garganta (VIÉGAS, 2021). Enquanto crio coragem para (deixar) ir, permita-me algumas, breves, considerações finais. A essa altura, talvez não precisasse, mas pelo costume, um aviso: as considerações que seguem não apresentam nenhum (meta)conhecimento. Aqui, diz-se apenas o óbvio, o evidente, o que agora se vê, de longe, e que antes não se via.

Primeiro. Ocupar-me do estranho agora não é, nem de longe, mais fácil do que antes. Eu achei que seria. Eu achei que ao fim da caminhada eu teria aprendido a fazê-lo. Achei, mesmo dizendo que não, que saberia, ao fim e a cabo, algo de educação (e) matemática, algo sobre escrita e ou pesquisa (acadêmica). Eu achei que, no fim, haveria mais. De longe, nos prometem tanto. Daqui, do ponto de deixar ir, só sei das estranhezas, principalmente, das dores e das crases.

Afinal, não nego, parti em busca de conhecimento, é isso que se diz produzir e disseminar na pós-graduação. Sabe, foi sorte ter, em determinado momento, alternado o rumo da pesquisa, do conhecimento para a experiência. Foi tudo muito simples, a pesquisa pedagógica marginal se apresentou, eu me apresentei. Foi rápido. Quando vi, quando dei por mim, já caminhávamos juntos, abrindo espaço no tempo, há tempo. Quando percebi, já estávamos longe.

Segundo. A pesquisa pedagógica pela margem se apresentou como uma ideia, uma ideia de tempo e espaço capaz produzir uma pesquisa comprometida com a educação (e a) matemática, sem me preocupar com dilemas tecnicistas e

mecanicista dominantes da e na produção acadêmica atual, que, por vezes, castram o poder (trans)formador da pesquisa pedagógica.

A pesquisa pedagógica pela margem não existia *a priori*. Existia, pelo contrário, em potência espalhada pelos escritos de alguns dos autores nos quais me inspirei. Entre eles, gostaria de, novamente, destacar Jan Masschelein e Marteen Simons (2014; 2022), Jorge Larossa (2019), Jacques Rancière (2022) e Rosilene Machado (2016, 2018, 2022). Diria eu que a pesquisa pedagógica marginal (assim como o arquivo e o arquivar) apareceu de um costume que carrego, de criar objetos *dummy* e ir lhes atribuindo características, propriedades e ou funções convenientes até que sejam capazes de fazer, por si só, sem interferência externa, o que precisa ser feito.

Gosto da pesquisa pedagógica marginal, gosto que ela, de fato, me coloca estranho, gosto do seu andar pobre. Contudo, daqui, de longe, do fim, do ponto de deixar ir, pergunto-me, se fiz um uso adequado das palavras margem, estranho e pobreza. Pergunto-me se essas palavras admitem um uso adequado. E, claro, o que seria um uso adequado? Deixe-me explicar, fiz uma aposta quando escolhi utilizar estas palavras, assim como fizeram os autores nos quais me inspirei. Escolhi trazer para os meus textos os incômodos e os estigmas produtores e produzidos por essas palavras.

Mas sem brincadeira, às vezes, acordo (acordei) a noite com vontade de reescrever tudo. Tenho medo. Minha vontade, nesses momentos, é (era) de transformar o que tenho (tinha) em um texto, que chamariam de, coeso. É nessas horas que tenho (tinha) vontade de suprimir as firulas, de me expor menos, de escrever um texto mais receptivo à leitura daqueles que (não) concordam comigo. Resisto. Gosto que os textos reflitam, em alguma medida, os pontos dessa caminhada. Gosto, principalmente, de sua crueza e aspereza.

De longe, gosto do que fiz. Gosto que a dissertação produza incômodos, talvez assim as pessoas se entreguem à sua leitura e compreendam o que fiz e, com isso, o uso que fiz das palavras margem, estranho e pobreza. Gostaria mesmo é de ter controle sobre as leituras e interpretações que farão dela. Risadas. Sabendo que isso não é possível, despeço-me com um gosto estranho na boca, torcendo para que aqui se leia, senão, um convite para uma outra formação de professores que ensinam matemática (trans)formada, também, pela experiência e pela linguagem.

Terceiro. Por falar em formação de professores que ensinam matemática, ainda me causa estranheza falar de ou sobre formação de professores (que ensinam matemática). Tenho muita ciência da particularidade dos meus estudos e das minhas vivências. De longe, fico embasbacado com meus pares que se sentem confortáveis para, daqui, do mesmo lugar onde agora estou, tecer determinações, guias para a formação de professores (que ensinam matemática). Permita-me ser mais modesto e sair pela margem.

Nos rastros de Larrossa (2017, 2019, 2022) e Larrossa e Rechia (2019), entendo o fazer docente como um ofício do tipo pedagógico. Ofício que se produz a partir do corpo do artífice (do professor) na oficina (na escola) que se ocupa de pensar e, com sorte, dar a pensar. Em meu caso, ou no caso destes textos, pensar e dar a pensar matemática. Assim, entendo, hoje, a formação de professores que ensinam matemática como um processo de condicionamento ao ofício da educação (e da) matemática, um processo de observância e de obediência ao pensar e ao dar a pensar matemática. Isto é, um processo de submissão à experiência de pensar matemática e seus eventuais sentidos.

O que (me) convida, para além daquilo que se reproduz por aí, a perguntar: como o professor que ensina matemática pode se preparar para pensar e dar a pensar matemática de forma mais significativa? Sem respostas, mas certo da importância das perguntas, entendo que o *como* se produzirá, de novo e de novo, de forma particular, no corpo de cada professor, no interior de cada escola.

De longe, olhando para as dissidências do meu corpo-escola, vejo que, de todos os caminhos que experimentei (entre eles os caminhos do conhecimento, da verdade, da mente), nenhum foi tão potente quanto o caminho aqui traçado pelos campos da experiência e da linguagem. Talvez, por isso o convite que faço para uma outra formação de professores que ensinam matemática (trans)formada, também, pela experiência e pela linguagem.

Mas isso é só um convite, nada mais. Tenho certeza de que qualquer professor, que mereça o título, saberá o que é melhor para si, para o seu corpo, para sua escola. De novo, não estou dizendo daqui, da torre de marfim, o que sei, mas o que experienciei e senti.

Quarto. Tenho impressão de que estes textos vêm ao mundo em boa hora. Nessa hora, da derrocada da escola, atordoada por habilidades, competências e aprendizagens; por inteligências artificiais, emocionais e cidadãos; por alunos que

não são, e não podem ser, estudantes, porque devem ser protagonistas, *makers* ou *hackers*; por metodologias inovadoras, ativas e toda essa balela em alta na produção educacional atual, onde quase tudo que se diz, no que tange ao fazer do professor (que ensina matemática), são formas de apartar ou livrar o professor de sua responsabilidade pedagógica, a responsabilidade de colocar o mundo (da matemática) sobre a mesa e em estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2022). Penso que, frente as atrocidades que se têm produzido e disseminado sobre a escola, o estudo e o professor, há aqui um parco lembrete sobre a centralidade, no contexto escolar, do fazer docente.

Jaz aqui, portanto, (mais) uma *defesa da escola* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022). Uma pobre e estranha defesa que se faz fazendo, pela margem, a partir daquilo que (me) parece ser, de longe, o mais próprio e inalienável do professor, seu discurso.

Rafael Rossi Viégas

Num apartamento perdido na cidade³⁹

Florianópolis

10 de março de 2024

³⁹ Zélia Duncan, Lá vou eu.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*. 1. ed. Santo André, SP: Editora Harmonia, p. 144, 2015.

AVELAR, Thaís Fleury. *Análise da tradução intermodal de texto acadêmico do português escrito para a libras em vídeo*. 2020. 218.f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, v. 30, p. 187-199, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 ago. 2023.

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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 08 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 08 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 08 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 08 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto 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, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em 08 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 08 ago. 2023.

FLORES, Cláudia Regina. Entre Kandinsky, crianças e corpo: Um exercício de uma pedagogia pobre. *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 23, n. 43, p. 237-252, 2015.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 28, p. 139–152, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-89, 2008.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e pesquisa*, São Paulo, SP, v. 33, n. 3, p. 479-470, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um estudante surdo, e agora?*. 1. ed. São Carlos, SP: EduUFSCAR, p. 254, 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. ver. amp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 382, 2017.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 523, 2019.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. 1. ed. 6. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 175, 2022.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de professor*. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, p. 523, 2019.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. *Filmar a escola: teoria da escola*. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. 1. ed. 3 reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 225-233, 2022.

MACHADO, Rosilene Beatriz. *Cartografia, saber, poder: da emergência do desenho como disciplina escolar*. 2016, 211 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina 2016.

MACHADO, Rosilene Beatriz. Irene vista de dentro, outra vez. Ou, sobre um aprendiz e um ensinar-traduzir [matemática]. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, SC, v. 17, p. 1-20, 2022.

MACHADO, Rosilene Beatriz; FLORES; Claudia Regina. Irene vista de dentro. Ou, das andanças erráticas de um professor-flâneur. *Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, Recife, PE, v. 9, n. 2, p. 1-13, 2018.

MACHADO, Rosilene Beatriz; OLIVEIRA, Janine Soares de. *Trigonometria Coleção FOR-MA-TEMÁTICA: Matemática em Estudo*. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, p. 129, 2022.

MACHADO, Rosilene Beatriz.; OLIVEIRA, Janine Soares de. A importância da construção discursiva por parte do professor [de matemática] para a atuação do intérprete de libras em salas de aula inclusivas. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, SC, v.18, p. 1-28, 2023.

- MACHADO, Rosilene Beatriz; OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Djeison; MOLLOSSI, Luí Fellippe da Silva Bellincantta; VIÉGAS, Rafael Rossi. *Funções* Coleção FOR-MA-TEMÁTICA: Matemática em Estudo. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, p. 97, 2023.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, v. 33, n.1, p. 35-48, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christiane; CUBAS; Caroline Jaques (orgs.). *Elogio do professor*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 25-45, 2021.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 237, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola*. 2. ed., 6 reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 174, 2022.
- OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. 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*, Florianópolis, SC, v. 43, p. 1-32, 2023.
- OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, [s. l.], v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023.
- PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: narrar e política. *Ponto de vista*, Florianópolis, SC, n. 5, p. 217-226, 2003.
- PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margereth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, SP, n. 13, v. 5, p. 717-722.
- QUADROS, Ronice Müller de.; PERLIN, Gladis. *Estudos Surdos II*. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 268, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. 3. ed. 10 reimp. Belo Horizonte, MG: UFMG, p. 71, 2012.

RICOUER, Paul. *Sobre a tradução*. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte, MG: UFMG, p. 71, 2012.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 343-364, 2008.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, vol.5, n.9, p. 32-51, 2000.

TATIAN, Diego. O estudo como cuidado do mundo. *In*: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valério; LARROSA, Jorge (orgs.). *Elogio do estudo*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 109-131, 2022.

TUXI, Patrícia. *A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental*. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a libras como língua da escola. *ETD - Educação temática digital*, Campinas, SP, v. 24, n. 4, p. 742-760, 2022.

VIÉGAS, Rafael Rossi. *A matemática está em tudo: O que dizem algumas das filosofias da matemática?* 2021. 70 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2021.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. *Revista espaço*, Rio de Janeiro, RJ, v. 43, p. 32-48, 2015.