



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

O enunciado sobre o problema da falta de sinais convencionados em Libras para termos matemáticos e a *boa construção discursiva* dos professores que ensinam matemática

Djeison Machado¹

Rosilene Beatriz Machado²

Janine Soares de Oliveira³

Resumo do trabalho. Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa em nível de doutorado em desenvolvimento sobre a ausência de sinais convencionados em Libras para termos específicos da matemática. A partir do referencial teórico deixado pelo filósofo Michel Foucault, analisamos os trabalhos publicados nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva realizados em 2019 e 2020. A investigação possibilitou evidenciar a circulação de um enunciado que afirma haver um problema para o ensino de matemática de pessoas surdas devido à ausência de sinais convencionados em Libras. Disposta a problematizar o que podem fazer os professores que ensinam matemática com relação a comunicação entre eles e os estudantes surdos, a pesquisa se coloca a pensar quais ações os professores podem desenvolver diante de tal enunciado quando estão ministrando uma aula para uma turma que contém estudantes surdos e aponta como possibilidade a boa construção discursiva, conceito desenvolvido por Machado e Oliveira (2023), que afirma a necessidade da explicitação da rede interna de conceitos que dão significado a um conceito matemático.

Palavras-chave: Educação Matemática Inclusiva; Ausência de sinais em Libras; Enunciado; Boa construção discursiva.

1. NOSSO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste trabalho apresentaremos as primeiras ações de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sobre a ausência de sinais convencionados em Libras para termos específicos da Matemática. A pesquisa tem sua gênese em uma questão que nós, professores que ensinamos matemática em salas de aulas que possuem estudantes surdos, encontramos no cotidiano das escolas: a comunicação entre professores não fluentes em Libras e estudantes surdos. Não negamos a existência de outras questões que possuem mérito para investigações sobre o ensino de matemática em salas de aulas com estudantes surdos, mas para este momento focaremos na comunicação por entendermos que ela é basilar para qualquer ação de ensinar (MACHADO e OLIVEIRA, 2023).

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, djeisonmachado@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina, janinemat@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina, rosibmachado@gmail.com



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

Pensar sobre a comunicação entre professores que ensinam matemática e estudantes surdos em salas de aulas que possuem estudantes surdos e não-surdos envolve pelo menos três sujeitos e duas línguas. Há um professor que ensina matemática, que organiza as aulas de matemática com a intenção de que todos aprendam os temas previstos no currículo. Há um estudante surdo, que geralmente é minoria dentro da turma e que assiste as aulas organizadas pelo professor com a expectativa de aprender o que está sendo apresentado. Há o intérprete educacional, que precisa compreender o que o professor diz sobre matemática para repassar ao estudante surdo. A aula do professor que ensina matemática é organizada e apresentada em Língua Portuguesa. O estudante surdo assiste a aula interpretada em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e se possuir alguma dúvida se comunica também em Libras. Já o intérprete educacional é o único fluente em Língua Portuguesa e em Libras, mas não é especialista em matemática. Sabemos que não são apenas estes elementos que influenciam a comunicação entre professores que ensinam matemática e estudantes surdos e isso não significa que desconsideramos a existência de outras questões ou que as julgamos serem de menor importância. Apenas queremos dizer que foi a partir de tais elementos que começamos a pensar os desafios e potências do papel dos professores não-surdos e não fluentes em Libras sobre o ensino de matemática em salas de aulas que contam com a presença de estudantes surdos e estudantes não-surdos.

2. UMA INVESTIGAÇÃO FOUCAULTIANA

Nossa pesquisa se guia pelo arcabouço teórico e metodológico deixado pelo filósofo Michel Foucault. Entendemos como Veiga-Neto (2003) que a forma foucaultiana de compreender a linguagem como constitutiva do pensamento e do sentido que damos às coisas e às nossas experiências é uma forma profícua para investigarmos e analisarmos os discursos que circulam na Educação Matemática. Pois “dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 91). Tais discursos nos atravessam constantemente e influenciam nossas práticas pedagógicas e a nossa forma de compreender o mundo e, por isso, exigem nossa atenção.

Para uma análise do discurso com Foucault é necessária a compreensão do que é um *enunciado* e uma *enunciação*. Como explicou Veiga-Neto (2016), o enunciado para Foucault assume papel central, pois ele não é um ato de fala, nem uma manifestação psicológica, nem



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

precisa ser verbalizado.

O enunciado é um tipo de muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significativos triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, seja em função daquele praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe. (VEIGA-NETO, 2016, p. 91)

As enunciações podem ser atos de fala, imagens, textos, entre outras formas que permitem a transmissão de uma mensagem. Já os enunciados são como rugosidades que aparecem em uma superfície plana, formadas pelo acúmulo de enunciações que os remetem. Se houver cem frases que remetam a um enunciado, haverá cem enunciações distintas que sustentam a circulação desse enunciado.

Iniciamos a investigação a partir dos anais do ENEMI (Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva), para conhecermos o que se diz sobre a comunicação entre professores que ensinam matemática e estudantes surdos. Escolhemos iniciar a pesquisa pelos anais do ENEMI por entendermos que os trabalhos lá publicados são resultados de pesquisas que estabeleceram diálogos sobre o ensino de matemática para pessoas surdas. Além disso, escolha dos anais do ENEMI se dá também por este ser um lugar que atende as formulações foucaultianas como um promotor de verdades sobre o campo da Educação Matemática Inclusiva, pois reúne diversos atores como pesquisadores e professores que se dedicaram a pesquisar questões da Educação Matemática Inclusiva, que possuem seus discursos legitimados pela comunidade científica e por isso se tornam produtores de verdades sobre este campo. Afinal, como disse Foucault (2014, p. 35) “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Nas leituras dos trabalhos publicados nos anais do ENEMI nos chamou a atenção reiteradas vezes as afirmações dos pesquisadores sobre os impactos que a ausência de sinais convencionados em Libras sobre termos da matemática causa na comunicação entre professores e estudantes surdos. Assim, munidos das ferramentas foucaultianas para análise do discurso, passamos a investigar o que se diz sobre a ausência desses sinais em Libras.

3. O QUE FORJAMOS ATÉ O MOMENTO

Nossa coleta de dados iniciou pela leitura dos títulos dos trabalhos publicados nos dois anais correspondentes aos eventos de 2019 e 2020 do ENEMI. Os trabalhos cujos títulos



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

tinham notadamente focos em outras questões que não nos interessavam, como os estudos sobre autismo, cegueira e deficiência motora, por exemplo, foram descartados. No primeiro momento, reunimos apenas os trabalhos que continham em seus títulos menções diretas à surdez ou a Libras e também aqueles que tinham títulos que não deixavam claro quais eram seus focos de discussão no campo da Educação Matemática Inclusiva, totalizando uma seleção de setenta e cinco trabalhos. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, pudemos separar aqueles que discutiram o papel dos sinais em Libras nas aulas de matemática e ficamos com uma seleção de treze trabalhos, que formaram o *corpus* para análise.

Após realizar a leitura integral dos treze trabalhos selecionados, evidenciamos dezessete enunciações que fizeram menção à falta de sinais convencionados em Libras sobre termos específicos da matemática comumente usados no vocabulário de professores que ensinam matemática.

[...] em função da **dificuldade** dos educandos surdos com a Língua Portuguesa **pois, como não existem sinais para todas as palavras escritas**, os surdos ao realizarem a leitura, procuram estabelecer uma correspondência termo a termo entre as palavras escritas e os sinais, gerando lacunas completadas para entender o texto que **causam a alteração do significado** (NOGUEIRA, 2019, p. 5-6, grifos nossos).

Descobri que o intérprete, assim como o outro já citado, também não gostava de matemática, e disse que precisava **criar sinais** para me **explicar melhor matemática** (BRAGA, THIENGO e JESUS, 2019, p. 6, grifos nossos).

Ela fazia relação com Libras e **criava sinais**, isso **facilitava meu entendimento** (BRAGA, THIENGO e JESUS, 2019, p. 8, grifos nossos).

Em um determinado momento, iniciei o conteúdo de Geometria, o qual várias regras não tinham sinal em Língua Brasileira de Sinais (Libras), evidenciei **ausência de sinais próprios na língua de sinais** que tivessem relação direta com alguns entes matemáticos. Por este motivo o intérprete **utilizou o alfabeto datilológico para adequá-los** de modo que o aluno compreendesse (CORDEIRO e ROSA, 2019, p. 1-2, grifos nossos).

Em relação ao intérprete, o mesmo se deparou com a **ausência de sinais próprios da Libras** que tivessem relação direta com alguns entes matemáticos (conectivos lógicos, conectivos condicionais, quantificadores), levando-o a **adequá-los de modo que o aluno compreendesse** (CORDEIRO e ROSA, 2019, p. 9, grifos nossos).

Estendendo esse contexto para estudantes surdos, outro agravante que encontramos é a comunicação matemática para esses sujeitos. Existem muitos



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

conceitos matemáticos que não tem sinais em Libras, e uma vez que a comunicação para esses sujeitos não seja efetivada, ensinar matemática para surdos **pode ter as suas lacunas** (FORTES e THIENGO, 2019, p. 8, grifos nossos).

Como essa **é uma língua em construção**, no ensino de matemática ainda **não há sinais convencionados** e específicos para palavras como, por exemplo, logaritmos (SILVA e COSTA, 2019, p. 3, grifos nossos).

No ensino de Matemática para alunos surdos, esse intercâmbio encontra alguns **desafios**. Um deles é a **ausência de sinais na Libras** (SANTOS, 2015). As pesquisas e os sinais estão **sendo desenvolvidos lentamente a medida que os próprios surdos se interessam pela área**. Os poucos sinais que existem, os **professores de Matemática muitas das vezes não conhecem** (SILVA, CRUZ, MATOS e SOUZA, 2020, p. 9, grifos nossos).

Assim, como na matemática muitos alunos necessitam da Libras na compreensão da linguagem matemática, pois, **há poucos sinais na Libras envolvendo a linguagem matemática** o que **dificulta ainda mais o ensino da matemática para os alunos**. E os **poucos sinais existentes são desconhecidos** por grande parte das comunidades surdas. Daí vemos a necessidade de um dicionário com os sinais matemáticos partindo de uma convivência nas aulas de Matemática com os alunos surdos das diversas comunidades surdas de Marabá (OLIVEIRA e COSTA, 2020, p. 3-4, grifos nossos).

Considerando que alguns **termos específicos da matemática não possuem sinais em Libras**, faz-se necessário **criar sinais o que demanda conhecimento da língua e do conteúdo em estudo**. Essa escassez de vocabulários em libras para a matemática leva a **criação de sinais locais dificultando a organização do ensino e da tradução** (JESUS e ESQUINCALHA, 2020, p. 9, grifos nossos).

Esta é uma questão que requer atenção dos professores e dos pesquisadores porque os estudos da amostra enumeraram a dificuldade na linguagem como responsável pela não interpretação dos enunciados. Os autores observam, que a interpretação da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e a **falta de alguns sinais e termos mais específicos da Matemáticas** são fatores a serem considerados. Há, também a falta de domínio na leitura da Língua Portuguesa escrita e essa, muitas vezes, associada à **falta de fluência na Língua de Sinais** (DESSBESEL, SILVA e SHIMAZAKI, 2020, p. 9-10, grifos nossos).

Além disso, a **ausência de sinais específicos em Língua Brasileira de Sinais - Libras**, para representar alguns conteúdos matemáticos, acaba se tornando **um desafio e um obstáculo** a serem superados no processo de comunicação entre o professor (ou intérprete) com o aluno surdo (LIMA, CRUZ e SILVA, 2020, p. 2, grifos nossos).

Nota-se que, nas traduções das matérias que envolvem conteúdos mais abstratos, há um certo **obstáculo** no processo de tradução, pois além de **não existirem sinais em Libras, específicos** para tais assuntos, a falta de conhecimento dos conteúdos



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

devido a não formação na área de Matemática, eleva um pouco mais essa complexidade (LIMA, CRUZ e SILVA, 2020, p. 8, grifos nossos).

Além disso, vale dizer que muitos **termos da Matemática ainda não possuem sinais correspondentes em Libras**, o que pode **dificultar ainda mais a atuação do profissional que medeia a comunicação** entre surdos e ouvintes em aulas de Matemática (PORTO, 2019, p. 9-10 apud LIMA, CRUZ e SILVA, 2020, p. 9, grifos nossos).

Quando existe essa reciprocidade, há troca de materiais antes das aulas, uma maior liberdade dos intérpretes intervirem durante a exposição do professor e ainda **se reúnem para “criar” sinais** intuitivos que possam ajudar na compreensão do conteúdo, por parte da aluna surda. “Sim! Eles nos mandam materiais e ajudam dando conceitos úteis para ‘criar’ sinais **para ajudar no entendimento** por parte da aluna” [...] (LIMA, CRUZ e SILVA, 2020, p. 9, grifos nossos).

Ao final da pesquisa pudemos constatar que, na visão dos respondentes, algumas questões não eram acessíveis, houve **problemas com sinais para a Matemática, que ainda não são convencionados no Brasil** e, ainda, alguns tiveram que recorrer a intérpretes, **mesmo tendo a sua disposição as questões traduzidas em Libras** (SANTOS e CHAGAS, 2020, p. 1, grifos nossos).

Aponta-se a possibilidade da **criação de um curso prático de Matemática/Libras, voltado para intérpretes**, professores da área e demais interessados, tendo como objetivo principal **a criação de sinais específicos** para alguns símbolos matemáticos que ainda não existem na Libras (COSTA e THIENGO, 2020, p. 8-9, grifos nossos)

Tais enunciações, conforme as formulações foucaultianas, mostram que circula nos anais das edições de 2019 e 2020 do ENEMI um enunciado que diz que **é um problema a falta de sinais convencionados em Libras para termos específicos da Matemática**. Por estarmos dispostos a investigar o que podem fazer os professores que ensinam matemática com relação a comunicação entre eles e os estudantes surdos, nos colocamos a pensar quais ações os professores podem desenvolver diante de tal enunciado quando estão ministrando aulas para turmas que contém estudantes surdos e estudantes não-surdos.

4. O DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

Apoiada no conceito de jogos de linguagem do filósofo Wittgenstein, Machado (2022) discute que ensinar matemática é permitir que o outro consiga participar dos jogos de linguagem da matemática, pois “o que chamamos de matemática é uma família de atividades aparentadas entre si de muitas maneiras diferentes, inter-relacionadas, com uma



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

complicada rede de semelhanças e dessemelhanças” (MACHADO, 2022, p. 13). Nesse sentido, para ensinar matemática um professor precisa traduzir aos estudantes quais são as regras desses jogos de linguagens matemáticas, ou seja, como se dá a construção dessas redes de semelhanças e dessemelhanças entre os conceitos relacionados a essa família de atividades aparentadas que chamamos de matemática. Machado (2022, p. 14) ainda ressalta que

o que chamamos matemática tem uma natureza normativa [ou gramatical]. Ou seja, suas proposições constituem-se em um complexo de regras que indicam condições de sentido, direções de conduta. Os jogos linguísticos da matemática, portanto, não são descritivos de uma suposta realidade [motivo pelo qual suas proposições não podem ser descobertas, mas devem ser ensinadas], mas sim, dizem como as coisas devem ser; organizam e constituem nossas experiências do real. Nesse sentido, a matemática [sempre entendida como uma família de atividades com uma família de propósitos] funciona como um esquema, por meio do qual, por convenção em nossa forma de vida, olhamos para as coisas do mundo.

Machado e Oliveira (2023, p. 19) dizem também que ensinar matemática é antes de tudo “um processo de comunicação e interação linguística, que se dá na prática da linguagem”. Dito de outra forma, um professor que ensina matemática só é capaz de ensinar algo sobre a matemática quando ele é capaz de construir um discurso que dê significados aos conceitos matemáticos, ou seja, quando o professor que ensina matemática é capaz de mostrar por meio da linguagem aos seus estudantes como um conceito matemático opera dentro da rede interna de relações conceituais da matemática que são necessárias para a compreensão desse conceito (MACHADO e OLIVEIRA, 2023). Nas palavras das autoras

[...] quanto aos professores de matemática, o que temos problematizado é que nem o desconhecimento da língua de sinais pela grande maioria atuante em escolas regulares inclusivas, nem a presença de intérpretes educacionais nessas escolas, os exime de sua responsabilidade pedagógica em relação aos estudantes surdos. Nesse sentido, nossa aposta é que questões de ensino e aprendizagem (de estudantes surdos e não-surdos), antes de qualquer pedagogia, de viés psicologizante e cognitivista, ou até mesmo cultural, tem muito a ganhar se pensadas sob uma perspectiva da filosofia da linguagem. Isso implica atentar para a linguagem e seus usos, em sua potencialidade de expressão e significação. Em outras palavras, o que defendemos é que a preocupação e o investimento no que temos chamado de 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). [...] nossa defesa é que uma *boa construção discursiva* por parte do professor, que atente para a rede de relações conceituais internas de significação dos conceitos e que, a partir disso, se dê por meio de estratégias de linguagem que potencializem sua organização, é ponto basilar para qualquer ação de ensinar. (MACHADO e OLIVEIRA, 2023, p. 17-23, grifos das autoras).

Dessa forma, parece ser possível que munido de uma *boa construção discursiva* o professor que ensina matemática quando fala sobre os conceitos matemáticos, ou seja,



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

quando explicita a rede interna de relações conceituais da matemática que são necessárias para a compreensão de um conceito, cria novas possibilidades de comunicações com os estudantes surdos. Discutir a rede interna de relações conceituais da matemática que dão sentido aos conceitos, não significa, por exemplo, expor aos estudantes um glossário de termos matemáticos que serão utilizados na aula. Significa usar a potencialidade da linguagem para dar sentido aos termos e conceitos matemáticos presentes no tema da aula que se quer ensinar, ou seja, mostrar discursivamente como diversos conceitos da matemática são combinados para compreender um outro conceito, como acontece com o conceito de proporção, que só é compreendido quando se tem clareza sobre o conceito de igualdade e o conceito de razão, por exemplo.

Ao explicitar essa rede interna de relações conceituais da matemática, o professor que ensina matemática pode munir o intérprete educacional de Libras de novas possibilidades para a construção do discurso em Libras (MACHADO e OLIVEIRA, 2023), inclusive para aquelas palavras em Língua Portuguesa específicas da matemática que ainda não possuem sinal convencionado em Libras. Por exemplo, em uma aula sobre ângulos congruentes não é possível contar com um sinal padronizado em Libras para a palavra *congruente*, porém em uma *boa construção discursiva* o professor que ensina matemática pode dizer que:

“Quando a medida de um ângulo ABC, que é a medida da região determinada entre duas semirretas que se iniciam no mesmo ponto, possui a mesma medida de outro ângulo DEF, ou seja, quando as medidas das aberturas entre as semirretas que formam os ângulos ABC e DEF são as mesmas, dizemos que os ângulos ABC e DEF são ângulos congruentes entre si”.

Da forma citada acima, o professor que ensina matemática consegue dar mais clareza para os estudantes surdos (e também para os não-surdos) que a palavra *congruente* (que pode estar escrita no quadro) é a forma como indicamos a existência de uma relação matemática entre dois ângulos que possuem a mesma medida. Dito de outra forma, no exemplo acima, não é necessário (e nem suficiente) haver um sinal convencionado em Libras para a palavra *congruente* para que o discurso do professor que ensina matemática seja capaz de ensinar aos estudantes surdos (e também aos não-surdos) o que é ser *congruente*. Neste caso, antes de pensar na necessidade da convenção de um sinal em Libras para a palavra *congruente*, o



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

professor que ensina matemática deve se preocupar em evidenciar para os estudantes a rede interna de relações conceituais que dão sentido ao termo *congruente* e feito isso, ou seja, dando sentido ao que é ser *congruente*, a falta de um sinal em Libras pode ser superada com a associação do conceito de congruência à palavra *congruente* em Língua Portuguesa.

Da forma como colocamos acima esse cuidado com a forma na qual se pode explicar um conceito matemático é benéfico também para os estudantes não-surdos, pois eles também alegam dificuldades para compreender o que os professores que ensinam matemática dizem sobre a matemática. Portanto, organizar um discurso que se preocupe em explicitar a rede interna de relações que dão sentido aos conceitos matemáticos, ou seja, pensar em uma *boa construção discursiva*, é potente para a eficácia da comunicação sobre os conceitos matemáticos realizada entre professores que ensinam matemática e estudantes surdos e dispensa a necessidade da convenção de novos sinais em Libras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de um enunciado que aponta como problema a falta de sinais convencionados em Libras para termos específicos da Matemática parece estar produzindo diversas pesquisas preocupadas em preencher o discurso do intérprete educacional de Libras com novos sinais. A busca para o desenvolvimento de novos sinais em Libras estaria servido apenas para garantir uma tradução palavra-sinal dos discursos dos professores que ensinam matemática? Não somos, de modo algum, contrários ao desenvolvimento de novos sinais em Libras, mas como expusemos neste texto, nos parece que de nada adianta haver sinais convencionados em Libras se os discursos dos professores que ensinam matemática não derem conta de mostrarem aos estudantes surdos (e não-surdos) a rede de relações conceituais que dão sentido aos conceitos matemáticos. Um sinal em Libras sem significado, descolado do conceito, usado em um discurso que não comunica seu sentido aos estudantes surdos, nada mais é do que um signo morto, vazio de sentido, incapaz de solucionar qualquer problema de comunicação conceitual entre professores que ensinam matemática e estudantes surdos.



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MACHADO, R. Irene vista de dentro, outra vez. Ou, sobre um aprender e um ensinar-traduzir [matemática]. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 17, p. 01-20. 2022.

MACHADO, R. B.; OLIVEIRA, J. S. 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 - REVEMAT, Florianópolis, v. 18, p. 01-28, jan./dez. 2023**.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Referências do material empírico: artigos publicados na edição de 2019 do ENEMI

BRAGA, R. C.; THIENGO, E. R.; JESUS, T. B. Experiência de *ser surdo* num curso de Licenciatura em Matemática: entrelaçando olhares. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 1, 2019, Rio de Janeiro: SBEM. **Anais do I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/schedConf/presentations>>. Acesso em 23 de outubro de 2022.

CORDEIRO, J. F.; ROSA, F. M. C. Uma análise sobre o ensino e a aprendizagem em lógica matemática de um aluno surdo no ensino superior público em Campo Grande/MS. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 1, 2019, Rio de Janeiro. **Anais do I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/schedConf/presentations>>. Acesso em 23 de outubro de 2022.

FORTE, J. V.; THIENGO, E. R. Do surdo para o surdo: estratégias de ensino e aprendizagem da matemática. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 1, 2019, Rio de Janeiro. **Anais do I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/schedConf/presentations>>. Acesso em 23 de outubro de 2022.

NOGUEIRA, C. M. I. Didática da Matemática Francófona na Educação Inclusiva: alguns exemplos. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 1, 2019, Rio de Janeiro. **Anais do I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/schedConf/presentations>>. Acesso em 23 de outubro de 2022.

SANTOS, R. G. C.; MOREIRA, J. C. S. Uma atividade introdutória ao conceito de função para alunos surdos: da concepção à aplicação. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 1, 2019, Rio de Janeiro. **Anais do I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/schedConf/presentations>>.
Acesso em 23 de outubro de 2022.

Referências do material empírico: artigos publicados na edição de 2020 do ENEMI

COSTA, E. G. P.; THIENGO, E. R. Práticas pedagógicas de professores surdos de Matemática, uma revisão de literatura. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.
Acesso em 23 de outubro de 2022.

DESSBESEL, R. S.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. O ensino e aprendizagem de álgebra na educação de surdos: contribuições a partir do mapeamento de pesquisas. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.
Acesso em 23 de outubro de 2022.

JESUS, T. B.; ESQUINCALHA, A. C. Educação de surdos no contexto da educação matemática: reflexões teóricas a partir de experiências vivenciadas por professores de matemática. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.
Acesso em 23 de outubro de 2022.

LIMA, C. S.; CRUZ, A. J.; SILVA, J. A. T. O processo de aprendizagem da matemática por uma aluna surda no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Sergipe. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.
Acesso em 23 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, P. S.; COSTA, W. C. L. Criação de dicionário de Libras e Matemática nas comunidades surdas de Marabá-PA. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.
Acesso em 23 de outubro de 2022.

SANTOS, C. E. R.; CHAGAS, M. A. N. Percepções de alunos surdos frente a oferta do ENEM em Libras: uma visão crítica. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.
Acesso em 23 de outubro de 2022.

SILVA, J. A. T.; CRUZ, A. J.; MATOS, A. C.; SOUZA, T. J. A complexidade do ensino de matemática para alunos surdos. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.

Acesso em 23 de outubro de 2022.

SOUZA, T. J.; SILVA, J. A. T.; CRUZ, A. J.; SOUZA, D. S. As “ticas da matema” e a inclusão de estudantes surdos/as: uma reflexão teórica. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2, 2020, Edição virtual. **Anais do II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Disponível em:

<<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>>.

Acesso em 23 de outubro de 2022.