



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEX INÁCIO DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS:
um estudo sobre o *campus*, o *habitus* e os capitais totais nos anos finais do
Ensino Fundamental de Ciências.**

RECIFE
2024

ALEX INÁCIO DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS:
um estudo sobre o *campus*, o *habitus* e os capitais totais nos anos finais do
Ensino Fundamental de Ciências.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Nunes Ribeiro.

RECIFE

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Alex Inácio da.

A atuação do intérprete de Libras um estudo sobre o campus, o habitus e os capitais totais nos anos finais do Ensino Fundamental de Ciências / Alex Inácio da Silva. - Recife, 2025. 231f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, o Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025. Orientação: Ernani Nunes Ribeiro. Inclui referências e apêndices.

1. Intérprete de Libras; 2. Conceitos bourdieusianos; 3. Ensino Fundamental; 4. Educação em Ciências. I. Ribeiro, Ernani Nunes. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ALEX INÁCIO DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS:
um estudo sobre o *campus*, o *habitus* e os capitais totais nos anos finais do
Ensino Fundamental de Ciências.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ernani Nunes Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Kênio Erithon Cavalcante Lima
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Kátia Silva Cunha
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico à minha família,
Adriana, Severina, Pedro, Iasmin e Thalyson. À minha avó Cleonice (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder a dádiva das oportunidades, movendo o coração de todos aqueles que contribuíram para este e demais momentos de evolução pessoal.

À minha mãe, por ter se tornado, para além dos laços de afeto, minha rede de apoio. Ao apoio de minha tia Severina, minha irmã lasmin e ao meu sobrinho/filho Thalyson pela compreensão em tantos momentos.

Ao professor e diretor Arnaldo Mendonça por, além de me conceder, no âmbito laboral, as condições para cursar meu Mestrado, manteve sua confiança na minha dedicação. Aos meus coordenadores Genildo e Katiane, por sempre viabilizarem oportunidades para que eu pudesse me dedicar aos estudos e à pesquisa. À Nenna, à Dora, à Duda, a Serginho, a Andrezinho por suportes para além de suas tarefas no intuito de me ajudar a equilibrar trabalho e estudos.

Aos meus amigos, em especial, Luiz, Lucila, Thayse, Andreza, Diva, Jéssica, Osvaldo, Rebeca, Phellippo, Rebecca, Cídia e Rôzi por sempre me darem suporte emocional para que eu me mantivesse firme no meu propósito de equilibrar as minhas diferentes demandas, bem como a Priscila, Munik, Alberto, Juan, Erika, Chiarelli, por me aguardarem a “sair de Marte” por dois anos e meio.

Aos meus maravilhosos alunos de 2022 a 2024, que me trouxeram leveza.

Por fim e com honroso e maior destaque, ao meu orientador, que, por sua forma singular de ser, de existir e de estar sempre presente nas diversas facetas que compõem o meu eu, como pessoa, como estudante, como profissional, como membro de família, me resgatou ao ambiente acadêmico e me deu suporte para o meu percurso nele sem me abandonar nos difíceis momentos por que passei nessa jornada. Minhas experiências me permitem dizer que nunca conheci um orientador tão gigante na academia, tão competente profissionalmente e tão humano em compreender nossas particularidades, o que me faz compadecer por todos os demais colegas que nunca poderão ter a chance de estar sob sua orientação e tutela. Sua história de vida é de uma inspiração digna de ser registrada em livro para a posteridade. Ernani, sua mente é brilhante!

A todos que, de forma direta ou indireta, ajudaram-me a hoje escrever estas memoráveis linhas. Obrigado!

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”

Albert Einstein

RESUMO

A legislação brasileira, a partir dos anos de 2000, instituiu marcos regulatórios, impondo obrigações a toda a sociedade acerca das políticas de inclusão das pessoas com deficiência. A educação de surdos foi uma das áreas a serem contempladas por tais medidas. Para muitos, a inserção do intérprete e tradutor de Libras em sala de aula já garante a acessibilidade determinada pela justiça. Por meio de uma revisão sistemática, percebeu-se que pouco se falava sobre a qualidade desse profissional nesse ambiente escolar, o que revela a problemática desta pesquisa referente à qualidade dessa demanda assistiva na garantia de uma educação inclusiva, não excludente. Por meio dos conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu (*campus*, *habitus* e capitais totais), analisou-se a atuação do intérprete em salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, nas aulas de Ciências, com o objetivo de compreender, à luz dos pressupostos bourdieusianos, a interferência que os seus capitais totais fazem no cumprimento das habilidades predispostas pela BNCC para o ensino de Ciências nesses segmentos. Para isso, a pesquisa contou com uma metodologia qualitativa, ao tratar dos aspectos complexos da coleta de dados, os quais foram feitos, primeiramente, por questionário semiestruturado e, posteriormente, por duas etapas de tradução monitorada, aplicando um instrumental que aferiu as tomadas de decisão dos profissionais. Os resultados – que não pretenderam apontar se o intérprete estava errando ou acertando, mas sim compreender as razões trazidas pelo seu repertório sociocultural que estabeleceram suas escolhas – provaram que o domínio linguístico desassociado dos capitais totais é insuficiente para habilitar o intérprete para a sala de aula no ensino de Ciências, e que essa conclusão também pode ser estendida a outras disciplinas.

Palavras-chave: Intérprete de Libras; Conceitos bourdieusianos; Ensino; Ensino Fundamental; Educação em Ciências.

ABSTRACT

Since the year 2000 the Brazilian legislation implemented regulatory marks that obliged Brazil's society to follow inclusive policies regarding handicapped people. The education of non-hearing people has been one of the areas that has benefited from such policies. It is common to think that the sole insertion of Brazilian Sign Language interpreters in the classroom is enough to guarantee accessibility rights ruled by Law. By means of a systematic review, it has been noticed that the quality of these professional interpreters in the school setting was rarely discussed, a problem that this research aims to analyze as far as the quality of such assistive, inclusive demand is concerned. By means of the works of Pierre Bourdieu's concepts such as *campus*, *habitus*, and *total capitals*, this study aimed to analyze the efficiency of interpreters in the final years of Elementary School during Science classes in order to understand interferences that their total capitals cause in terms of building skills required in the Biology framework of BNCC (Brazilian Common Core Curriculum). As a methodology, a quality research was implemented in order to obtain the data. Information was collected via oral interviews firstly, and by semi-structured questionnaire later. Results revealed reasons in the interpreters' sociocultural background that permeate their choice-making processes in the classroom.

Key Words: Libras interpreter; Bourdieusian concepts; Science Education; Teaching; Elementary School.

LISTA DE IMAGENS E FOTOGRAFIAS

Imagem 1: Sinal de “experimental”	32
Imagem 2: Gráfico da produção por região.....	66
Imagem 3: Página do livro do 9º Ano.....	94
Imagem 4: Página do livro do 9º Ano.....	129
Imagem 5: Recorte do vídeo MR2.....	130
Imagem 6: Recorte do vídeo MR2.....	131
Imagem 7: Imagem A1.....	166, 188
Imagem 8: Imagem A2.....	166, 189
Imagem 9: Imagem A3.....	192
Imagem 10: Imagem A4.....	196
Imagem 11: Imagem A5.....	196
Imagem 12: Imagem A6.....	196
Imagem 13: Imagem A7.....	204
Imagem 14: Imagem A8.....	204
Imagem 15: Imagem A9.....	204
Imagem 16: Imagem B1	168
Imagem 17: Imagem B2	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competência e Habilidades da BNCC - Ciências – 8º Ano	28
Quadro 2: Etapas da Revisão Sistemática aplicadas a esta pesquisa	63
Quadro 3: Publicações Estrutura do TIL x Status do TIL	64
Quadro 4: Reação de publicações “Estrutura do TIL x Status do TIL	65
Quadro 5: Quadro escalonar dos voluntários	72
Quadro 6: Relação Cronológica dos Materiais de Referências.....	91
Quadro 7: Diferença entre conceito e termo	97
Quadro 8: Relação de Competências e Habilidades	99
Quadro 9: Recursos possíveis usados pelos intérpretes	106
Quadro 10: Conjuntos Técnicos usados por intérpretes	120
Quadro 11: Relação de termos técnicos usados por intérpretes	124
Quadro 12: Relação das pessoas do discurso na interpretação	134
Quadro 13: Relação contínua das habilidades da Competência 3	145
Quadro 14: Compreensão do intérprete na perspectiva do campus bourdieusiano	151
Quadro 15: Grupos de Intérpretes por formação técnica.....	157
Quadro 16: Formação dos voluntários	158
Quadro 17: Material de Coleta do Material de Referência 1	166
Quadro A: Classificação de eficiência da nomenclatura	104

LISTA DE SIGLAS

ADP – Difosfato de Adenosina

ATP – Trifosfato de Adenosina

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CÓD. – Código

CT – Conjunto Técnico

DDP – Diferença de Potencial Iônico

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EAD – Educação a Distância

EASD – Escola Almirante Soares Dutra

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

HB – Hábitos/habitus

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MR – Material de Referência

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica

PNLN – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

RMC – Região Metropolitana de Recife

RMM – Região Metropolitana de Maceió

SC – Sem correspondência

SECTMA – Secretaria de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente do Estado de PE.

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

TIL – Tradutor Intérprete de Libras

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Z. – Zona

RESUMO DE TÓPICOS E SUBTÓPICOS DO CAPÍTULO 3 PARA SUPORTE À LEITURA

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da Pesquisa

3.2 Dados da pesquisa

3.3 Etapas da Pesquisa

3.3.1 Etapa 1: História de Vida.

3.3.1.1 Caracterização dos voluntários da pesquisa

3.3.1.1.1 Critérios de inclusão do voluntário

3.3.1.1.2 Critérios de exclusão do voluntário

3.3.1.1.3 Dados contribuintes do voluntário

3.3.2 Etapa 2: Questionário

3.3.3 Etapa 3: Tradução monitorada.

3.3.3.1 do material de referência;

a) dos aspectos elegíveis do material de referência;

I. Aspectos Linguísticos;

i. extensão do texto

ii. tipologia textual

iii. modalidade do texto

II. Aspectos Técnicos.

a) Termos técnicos com sinais formalizados;

ii. Termos técnicos sem sinais formalizados;

iii. Conceitos técnico-científicos idiossincráticos;

iv. Conceitos técnico-científicos enciclopédicos (repertório técnico)

b) do tipo de modalidade do material de referência;

c) do acesso ao material de referência;

3.3.3.2 das categorias sociais

a) a região geopolítica da escola;

b) a classificação da escola;

I. A infraestrutura da escola;

II. O público-alvo da escola;

3.3.3.3 das condições ambientais de atuação do profissional;

- a) da formação do profissional intérprete;
- b) da capacitação do profissional intérprete;
- c) da disponibilidade do intérprete;

3.4 Instrumentos da Pesquisa

3.4.1 O material didático de referência

3.4.1.1 O Material de Referência Escrito (MR1-Esc.)

3.4.1.2 O Material de Referência Auditivo (MR1-Aud.)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 A BNCC e a aprendizagem de Ciências na educação regular	23
2.2 A relação entre o conteúdo e as habilidades no ambiente escolar	28
2.3 <i>Campus, habitus</i> e capitais totais: conceitos bourdieusianos	37
2.3.1 O conceito de <i>campus</i>	37
2.3.2 O conceito de <i>habitus</i>	40
2.3.3 O conceito de capital.	43
2.3.3.1 O capital econômico	44
2.3.3.2 O capital cultural.....	45
2.3.3.3 Capital social	45
2.3.3.4 O capital simbólico.....	46
2.4 A educação no paradoxo da inclusão excludente	47
2.5 O intérprete de Libras e os conceitos bourdieusianos.....	50
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	57
3.2 Dados da pesquisa.....	62
3.3 Etapas da Pesquisa.....	67
3.3.1 Etapa 1: História de Vida.....	69
3.3.1.1 Caracterização dos voluntários da pesquisa	72
3.3.1.1.1 Critérios de inclusão do voluntário	72
3.3.1.1.2 Critérios de exclusão do voluntário	72
3.3.1.1.3 Dados contribuintes do voluntário	72
3.3.2 Etapa 2: Questionário.....	75
3.3.3 Etapa 3: Tradução monitorada.....	78
3.3.3.1 do material de referência	79
3.3.3.2 das categorias sociais	89
3.3.3.3 das condições ambientais de atuação do profissional;	90

3.4 Instrumentos da Pesquisa	91
3.4.1 O material didático de referência	91
3.4.1.1 O Material de Referência Escrito (MR1-Esc.)	94
3.4.1.2 O Material de Referência Auditivo (MR1-Esc.).....	130
4. A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS CONCEITOS BOURDIEUSIANOS.....	147
4.1 O campus educacional: uma estrutura estruturante e estruturada na qual o intérprete é concebido.....	147
4.2 O <i>habitus</i> da sala de aula e sua relação com a atuação do intérprete.	153
4.3 Os capitais totais e a atuação do intérprete de Libras.....	160
4.3.1 Como funcionam os capitais totais no intérprete de Libras	163
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE 1	180
APÊNDICE 2	186
APÊNDICE 3	189
APÊNDICE 4	190

1. INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre “inclusão”, é preciso que se apreenda uma realidade pressuposta: se há um esforço para incluir, então assumimos que há uma patente exclusão. Para Mazzota e Sousa (2000), o processo de exclusão não é homogêneo, tampouco um hiperônimo – um termo “guarda-chuva” –, sob o qual se abrigam todos os tipos de restrição. Ainda quanto à caracterização, a intensidade desse processo é gradual, variando-se no tempo e no espaço, outrossim. De acordo com os autores, se não tivermos essas três percepções (heterogeneidade, generalização e graduação) acerca da exclusão, corre-se o risco de marginalizar, mesmo que temporariamente, algumas pessoas com deficiência por se acreditar que a exclusão é igual para todos.

A partir da leitura dos autores, compreendemos que a exclusão atinge as pessoas de diferentes formas: contra a mulher, contra o homossexual, contra a pessoa com deficiência, contra nordestinos, contra a classe social. Nesse contexto, ao afirmar que “o processo de exclusão concretiza-se de diversas maneiras e com diferentes intensidades em relação aos segmentos e às pessoas envolvidas”, os autores compreendem a realidade de uma agregação de exclusão. Ou seja: uma mulher sofrerá preconceito por ser mulher, mas não será o mesmo preconceito do que uma mulher homossexual; ou uma mulher homossexual branca sofrerá preconceito, mas não a mesma discriminação do que a mulher homossexual preta. Ao ampliarmos a observação dos autores, entendemos que uma mulher, homossexual, preta, nordestina, pobre e com deficiência sofrerá uma intensidade diferente do que outras que, em algum aspecto, diferencie-se.

Assim, reitera-se que

[...] não devemos abstrair dos mecanismos específicos de discriminação ou marginalização dos deficientes, sob o risco de, em nome de uma educação para todos, manter, temporariamente, dados alunos na escola sem que lhes sejam garantidas condições de aprendizagem (Mazzota e Sousa, 2000, p. 97).

Ao entendermos que a exclusão acontece de diversas formas, níveis e intensidades, fica claro entender o que afirma Ribeiro (2020), de que os princípios norteadores da inclusão educacional não se finalizam apenas em inserir sujeitos com deficiência em escolas comuns, haja vista que o ideal que conceitua a “educação inclusiva” não é correspondente às práticas vivenciadas por pessoas com deficiências, ainda que os espaços educacionais arvore a bandeira do respeito às legislações acerca da acessibilidade. De acordo com o autor, se não há acessibilidade, não há inclusão, já que aquela é uma ramificação desta.

[...] o modelo da educação comum, historicamente construído, não apresenta estruturas para que haja reais adequações às particularidades da proposta da inclusão educacional de sujeitos surdos, sobretudo no quesito da acessibilidade comunicacional. Esse modelo, além de não ofertar os devidos ajustamentos às singularidades dos sujeitos surdos, promove, na verdade, um movimento de “inclusão excludente”, por ofertar estratégias fragilizadas na formação de sujeitos para disputarem espaços legítimos nas arenas sociais (Ribeiro, 2020, p. 16).

Dessa forma, a acessibilidade – definida como um conjunto de critérios básicos para promoção de isonomia nas oportunidades a pessoas com deficiência – extrapola o âmbito do bom senso e passa a ser lei em dezembro de 2000, no Brasil, para oficializar os conceitos de dignidade, de humanidade e de respeito, que, até então, só existiam na teoria, materializando-se nas letras da legislação nacional – por meio da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, Lei de Acesso à Informação (Art. 8º (...) § 3º, VIII); Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências; Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; além de decretos, convenções, portarias e legislação internacional.

O intérprete de Língua Brasileira de Sinais é um desses critérios que oportunizam à pessoa surda a inclusão nos diversos espaços sociais, quer seja nos hospitais, nos espaços de lazer, cultura e consumo, quer seja nos espaços educacionais, afinal, de acordo com Quadros (2004^a), esse profissional deve ter

domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e das técnicas de tradução e de interpretação, bem como ter formação específica na área de atuação. Isso porque interpretar envolve dois atos mentais, o cognitivo – de acordo com Machado *et al.* (2021), é relativo ao processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio – e o linguístico, uma vez que perpassa o entendimento das estruturas superficiais e complexas que envolvem as duas línguas, a da fonte e a da origem, podendo o profissional, ainda de acordo com a autora, influenciar¹ o objeto e o produto da interpretação.

Tendo estabelecidos os parâmetros legais e o entendimento que definem o papel do intérprete, resta-nos agora perceber o contexto em que esse profissional atua. O Intérprete de Libras foi posto nas salas de aula sem que, para isso, fossem analisados os impactos de sua atuação, conforme afirma Quadros (2004^a), no que tange à qualificação – ProLibras², EASD³, Letras-Libras⁴ –, ao entendimento do espaço educacional e às nuances no trato do conhecimento científico, principalmente em disciplinas cujo objeto de estudo tem muita base explicativa na modalidade oral, como as Ciências da Natureza, especificamente as Ciências Biológicas, interpretar em sala de aula não se compara a outros ambientes – como palestras, propaganda eleitoral, tribunal de justiça etc. –, pois falar sobre genética, citologia, dentre outros, não é como narrar os fatos da História; falar sobre os reinos e seus epítetos específicos não é como expor as ideias da Sociologia ou da Filosofia. Essas comparações não diminuem a responsabilidade de atuação do intérprete de acordo com sua área de atuação, apenas sublinham os desafios inerentes a uma área cujos conceitos, da atual forma como vêm sendo

¹ O intérprete de Libras, ao lidar com duas línguas, processa as informações ouvidas na Língua Portuguesa, como fonte, e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na Libras, língua-alvo, assim ele precisa ser muito qualificado, uma vez que passa pela destreza de suas habilidades diversas a garantia da informação segura.

² Pelo Decreto de Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, houve a implantação do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP e realizado em parceria com o Ministério da Educação, e a Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA), em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), implantou-se, em 2006, na Escola Estadual de Pernambuco Almirante Soares Dutra, o Curso técnico de Tradutor/ Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras.

⁴ Curso de Graduação em Letras-Libras, Licenciatura, que teve início em 2006; Curso de Graduação em Letras-Libras, Bacharelado, em 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

apresentados, são acessados com mais facilidade por educandos ouvintes, que lançam mão das informações diretamente da fonte, o professor, e diretamente da língua materna deste, o Português, sem passar por outra língua, por meio de outro profissional detentor dos próprios capitais totais⁵, segundo Pierre Bourdieu (1995)⁶, os quais interferem determinadamente na qualidade, na segurança e na precisão da informação.

Isso posto, percebe-se que a falta de análise sobre as influências do tradutor no ambiente escolar, nas aulas de Ciências da Natureza, especificamente Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de verificar se a acessibilidade está mesmo sendo ofertada com o rigor profissional, é um problema, haja vista que os desdobramentos disso podem ser danosos ao público-alvo das políticas públicas tanto no âmbito da efetiva inclusão dos surdos quanto no âmbito do tratamento dado ao conhecimento científico escolar de Ciências no Ensino Fundamental das séries finais, ciência que está sendo tida como base pela extensa teia de complexidade conceitual⁷ e pela alta exigência técnica⁸ do intérprete.

Ao que se relaciona a este último âmbito, os conhecimentos científicos abordados no ensino regular – Ensino Fundamental e Médio – são comumente ministrados de forma teórica e abstrata, o que, por si, já se tornam um grande desafio para os profissionais da educação no cumprimento de didáticas que envolvam os estudantes sem deficiência. Imaginar todos esses desafios transpostos agora para um cenário com educandos surdos, professores não qualificados para lidarem com tais estudantes e ainda com um terceiro (profissional) como elo entre essas duas realidades – o intérprete de Libras –, ampliam-se, de forma hiperbólica, os insucessos culturalmente conhecidos na Educação no Brasil. Soma-se a isso o conteúdo de Ciências Biológicas, e temos um conjunto de aspectos que muito despertam a necessidade de se entender como está a efetivação da acessibilidade promovida pelo intérprete de Libras.

⁵ A soma de todos os repertórios: econômicos, sociais, culturais, simbólicos, estéticos, espaciais.

⁶ Bourdieu defende que a atuação do sujeito em um campus está diretamente ligada ao repertório sociocultural desse indivíduo, o que ele vai chamar de capitais totais.

⁷ A Biologia é uma das áreas que mais se apoiam em termos técnicos ligados à linguística, como radicais e prefixos gregos e latinas, como na Taxonomia.

⁸ Interpretar as organelas que compõem o citoplasma numa célula eucarionte, como ribossomos ou retículo endoplasmático rugoso vai além de fazer a datilologia.

Ao que se relaciona àquele âmbito, ou seja, à inclusão escolar, se uma compreensão mais efetiva é difícil para um estudante não surdo, que possui a audição como mais um meio de estímulos à aquisição de conhecimento, vislumbrar que um educando no espectro da deficiência auditiva – leve, moderada ou severa – consiga êxitos tais quais os ouvintes nas aulas de Ciências sem que haja aportes para tal, além de ser utópico, é deveras danoso à inclusão deste indivíduo como agente social, político e científico. Tacha-se de utópico e danoso tal pensamento a partir do que se afirma em:

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. [...] Implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos. Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental (Brasil, 2018, p. 321, 323).

Como exemplificação, perceber que algo ocorre no próprio corpo como resultado da falta de higiene pessoal e mobilizar conhecimentos adquiridos na escola a fim de resolver tais problemas autonomamente ou recorrer a ajudas profissionais pode ser de difícil alcance ao estudante surdo que não desenvolveu uma habilidade interventiva quando deveria ao passo que um estudante ouvinte facilmente o faria. Assim, é fácil deduzir que o alumbramento pelas ciências, de modo geral, bem como seus reflexos nos diversos âmbitos da vida prática tornam-se fadados a um esforço meramente injusto, desigual e quase irreal.

Essa mesma dificuldade pode ser percebida em escala ainda maior: na relação de si com o outro (cuidar do bem coletivo); na relação de si com o meio ambiente (entender-se como parte integrante de um ecossistema); e até em aspectos sociais, como a percepção de possibilidades de novos estágios na vida, como a chegada ao Ensino Superior. Tudo isso, que é uma realidade basilar para muitos ouvintes, se não encarada como uma habilidade, torna-se uma verdadeira utopia para o surdo e põe em xeque o escopo da lei em seus diversos níveis.

Por isso, a despeito de a educação inclusiva ser tema de diversas pesquisas, como as descritas no Apêndice 1 deste trabalho, desde a aprovação das supracitadas leis que instituem a acessibilidade no país, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Lei de Libras, uma das pautas mais discutidas é a inserção do intérprete de Libras, definido nas pesquisas bibliográficas,

discriminadas no Quadro 3, como “o mediador”, “a ponte entre o surdo e o ouvinte na transmissão da informação”. Por meio da revisão bibliográfica – o que será visto também no Quadro 3, pôde-se perceber que esse profissional tem sido alvo de questionamentos acerca da garantia no cumprimento de sua função. O que tais pesquisas apontam são dificuldades ligadas ao critério estrutural da instituição em que atua, como haver ou não disponibilidade suficiente de profissionais em sala de aula; do critério funcional do tradutor, como se ele deve assumir certas atividades, se há distinção entre seu papel e o do professor; do critério técnico, como habilidade linguística, variedades, formalidade etc. No entanto este último não é definido por meio do campo de formação e formação continuada desse profissional, ou seja, os capitais totais, aquilo que compõe a compreensão de mundo, a leitura crítica de seu papel social e o entendimento de aspectos extralinguísticos na atuação, os quais também fazem parte do escopo da habilidade linguística.

Os capitais totais, definidos por Pierre Bourdieu (2018), darão um panorama acerca da atuação do intérprete e mostrarão que a habilidade desse profissional passa além dos critérios de ser um mediador ou uma ponte, haja vista que devem considerar uma variável intrinsecamente relacionada à concepção de qualquer língua, afinal, de acordo com Fiorin (2008. p. 26), todo idioma carrega uma fotografia cultural, ideológica, sociológica, além da sistêmica. Todas as nossas leituras sobre a atuação do intérprete, nos cânones acadêmicos, orbitam apenas este último, o sistêmico, como se as línguas envolvidas no processo de interpretação e tradução oscilassem entre variação linguística e domínio vocabular. Propomos uma análise que pretende ampliar tal concepção e permitir a compreensão dos fatores que podem auxiliar ou reter uma atuação eficiente do intérprete.

Por isso, esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a atuação do intérprete de Libras nas aulas de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Quanto aos **objetivos específicos**, tem-se como finalidade: investigar como os capitais totais estão ligados à compreensão sobre os conceitos de Ciências e à atuação do intérprete de Libras; perceber de que forma a atuação do intérprete de Libras interfere na mensagem por ele transmitida nas aulas de Ciências; analisar se a atuação do intérprete de Libras garante a acessibilidade comunicacional no cumprimento das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Certa vez, tentaram verter para o Inglês o livro de João Cabral de Melo Neto, um clássico da literatura nacional regional, mas se depararam primeiramente com o desafio do próprio título da obra, “Morte e Vida Severina”, isso porque a correspondência “Severina Death and Life” não gera compreensão para os falantes da Língua Inglesa acerca daquilo que é tão realístico para os brasileiros, principalmente se forem do interior do Nordeste. Verter tal título desafia aspectos como, cultura (a importância da obra e do artista), conhecimento de mundo (a memória da história e referência do texto literário), consciência de classe (a dor compartilhada por aqueles que sofrem na ponta desfavorável da desigualdade social e das consequências da concentração latifundiária ou do grito pela reforma agrária), compreensão de realidade (o lugar de fala), domínio estético (o termo “morte” vem primeiro no título quando a ordem natural seria vir a “vida) etc. Analogamente, a atuação do intérprete passa por desafios semelhantes, compreender esses obstáculos faz parte da concepção sobre a atuação do intérprete de Libras; entender que esses dilemas estão ligados aos capitais totais, segundo Bourdieu (2018), faz parte de perceber a influência deles nesse profissional; constatar que o domínio desses desafios se faz a partir de tais influências é compreender seu grau de eficiência. Por isso, nossa pesquisa vai investigar as influências dos capitais totais na atuação do intérprete de Libras no cumprimento eficiente de seu papel.

2.1 A BNCC e a aprendizagem de Ciências na educação regular

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteia os currículos escolares e as propostas pedagógicas das escolas do ensino regular em todo o Brasil. O documento estabelece, por exemplo, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da escolaridade básica. Mais do que um conjunto de regras, o texto, baseado nos parâmetros éticos e

políticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica⁹, propõe-se a “direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 7).

A Base Nacional visa à universalização dos conteúdos mínimos exigidos para todo o território nacional das diversas áreas do conhecimento dentro de um contexto atualizado de uma sociedade tecnológica. Dentre essas áreas, está a das Ciências da Natureza, a qual tem competências e habilidades específicas¹⁰ e que, pelo teor do texto, devem ser trabalhadas de modo a dar significado à vida prática do estudante, a fim de que este seja estimulado, aguçado, curioso e interlocutor na sala de aula, ambiente em que as experiências da vida extraescolar dos discentes são muito bem-vindas. O resultado proposto pela BNCC, nesse ínterim, é provocar o educando a fazer as intervenções sociais a partir daquilo que ele construiu em sala com as ferramentas das Ciências da Natureza, área nomeada de Ciências, como em uma das habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental, a seguir:

EF07CI09: Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde. (Brasil, 2018, p. 347).

O componente curricular de Ciência é dividido em três abordagens, chamadas de Unidade Temática – Matéria e Energia, Terra e Universo, Vida e Evolução –, embora presente em todas, esta última se refere mais especificamente à Ciência, que, nos anos finais do Fundamental, exige do educando o entendimento da célula como unidade estrutural e funcional dos seres vivos, um conceito básico desenvolvido nos estudantes antes de chegarem ao Ensino Médio, e que dá prosseguimento com o estudo dos sistemas fisiológicos, na integração de todos eles para compreender alguns problemas sociais, como os oftalmológicos, por exemplo.

⁹ Parâmetros curriculares nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil, foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

¹⁰ Em termos comparativos, as competências são as ferramentas que os estudantes adquirem e as habilidades são a destreza no uso dessas ferramentas. Logo, o conhecimento tem um significado mais transversal para o discente.

Essa transversalidade¹¹ faz com que o estudante se sinta mais envolvido com o conhecimento científico, permitindo-lhe não só compreender o que acontece ao seu redor, como também despertar ainda mais o anseio por novas descobertas. Afinal, se o estudante aprende na escola que os artrópodes são um filo que caracteriza os animais com um revestimento de quitina, chamado exoesqueleto, o qual serve para proteger os insetos, por exemplo, ao enxergar uma barata branca – fenômeno bem raro no cotidiano –, saberá deduzir que a cor alva dela se dá pela troca desse exoesqueleto, fazendo-o compreender o mundo novo, como afirma Bachelard (1990):

Só ele, o conhecimento, é o plano do ser, é o plano da potencialidade do ser, potencialidade que aumenta e se renova exatamente na medida em que o conhecimento aumenta. A ciência contemporânea introduz o homem num mundo novo. Se o homem, pensa a ciência, renova enquanto homem pensante (Bachelard, 1990. p. 10).

Essa situação da barata, embora expressada em poucas palavras, revela um processo complexo comum na educação, a dedução e a indução. O primeiro se define por um raciocínio lógico que parte de uma certeza do estudante para a interpretação de dados ou fatos (da causa para os efeitos). Já o segundo, de acordo com Popper (1975, p. 27), é usado para descrever uma inferência que “conduza de enunciados singulares [...] tais como as descrições dos resultados de observações ou experimentos, para enunciados universais”, ou seja, é o processo inverso, parte-se de dados ou fatos semelhantes para a definição de uma certeza comum (dos efeitos para as causas). Ambos os processos têm como objetivo a construção de um conhecimento racional a partir de uma certeza prévia. As verdades conhecidas atuam como base para um novo conhecimento.

Para que os estudantes ouvintes possam executar esses processos de dedução e de indução, eles façam mão de conhecimentos prévios que são adquiridos ao longo da educação regular por meio da exposição às informações das Ciências Naturais, como afirmará Vygotsky (REGO, 2013, p. 70), ao tratar da Zona de Desenvolvimento Proximal. Essas informações formam um repertório cultural o

¹¹ A transversalidade consiste em contextualizar os conteúdos e resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações, ampliando as possibilidades do aluno de se tornar um cidadão leitor. Pode ser considerada uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. É aprender na realidade e da realidade.

qual, à medida que é ampliado, vai ganhando significado na vida prática deles. Assim, ao chegar ao Ensino Médio, por exemplo, e ao ouvir o professor de Biologia falar que os seres humanos são animais, o estudante ouvinte não estranha a expressão, por entender que esse conceito está ligado tanto ao fator biológico – por se enquadrar em um dos cinco reinos – quanto ao fator social – por localizá-lo em uma posição social em relação aos demais, não só como espécie no topo da cadeia alimentar, mas também como agente promotor do equilíbrio ecossistêmico.

Esse repertório sociocultural do estudante que o põe a par de uma consciência biológica e social é parte determinante para a formação humana dele, como sugerido pela BNCC e concebida por Vygotsky (REGO, 2013), em um dos quatro planos genéticos, a antogênese. Esta considera a história do indivíduo dentro de sua espécie, focalizando o seu desenvolvimento: como ele nasce, reproduz-se e morre; e ainda o modo como, mesmo sendo membro de uma mesma espécie, pode percorrer caminhos diferentes dos outros, traçando um percurso que lhe é peculiar.

[...] o desenvolvimento ontogenético do organismo, que se realiza num – processo de inter-relações com o meio, é, afinal, a realização das suas propriedades específicas... Razão porque... um estudo da interação do meio exterior e dos organismos que não leve em conta a própria natureza destes organismos, é uma abstração absolutamente ilegítima (Leontiév, 1978, p. 159).

Para entender melhor essa relação entre o desenvolvimento do estudante e sua consciência biológica, Vygotsky¹² (REGO, 2013) concebe o desenvolvimento humano em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro define as habilidades que a criança desempenha sozinha (REGO, 2013. p. 72). Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança construiu até determinado momento. Pertence a esse nível o conhecimento acerca dos cuidados com a higiene pessoal básica, a importância do cuidado com o meio ambiente, como também os cuidados com a visão para não desenvolver problemas oftalmológicos, ampliando o exemplo supracitado. Esse é um tipo de conhecimento que se constrói por estar em sociedade, mas que serve de base para a formação do segundo nível.

¹² Psicologia educacional, Lev Semenovich Vygotsky, 1896-1934 *apud* REGO, Teresa Cristina (2013).

O segundo define as habilidades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, se tiver o suporte de alguém habilitado, que pode ser o professor ou o colega de classe, dando-lhe orientações adequadas, ela consegue desenvolver (REGO, 2013. p. 73). Para o autor, como o nível real se constitui daquilo já apreendido pelo estudante, o nível do desenvolvimento potencial indicia muito mais por ser um fator indicativo do desenvolvimento da criança, já que aponta para aquilo que ela ainda vai aprender, o próximo estágio do aprendizado.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky (REGO, 2013) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal: “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky. 1984, p. 97).

Assim, se o estudante não participa desse processo complexo da aprendizagem, não evolui no conhecimento, afinal, “cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança de uma etapa para outra” (REGO, 2013. p. 75). Ou seja, se ele não constrói conhecimentos nesse processo de interação que lhe dê repertório sociocultural para seguir nos próximos estágios de seu aprendizado, não só a educação não terá feito seu papel elucidativo ao estudante, como também a transversalidade sugerida pela BNCC não será alcançada. Como consequência, todos os conhecimentos de Ciências ou Biologia trabalhados em sala de aula ficarão apenas como informação sem sentido prático para os estudantes, afinal, conhecimento sem sentido para a vida serve apenas, na escola, para tirar boas notas nas provas e passar de ano.

Nessa perspectiva, o vir-a-ser-falante não poderia ser visto como resultado de uma apropriação da linguagem como conhecimento. A idéia de aquisição cede lugar à concepção de uma *trajetória de constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua*: efeitos de captura (Quadros, 2008, p. 137, grifo nosso).

2.2A relação entre o conteúdo e as habilidades no ambiente escolar

Considerando que a formação básica é um percurso de aprofundamento à medida que vai se chegando aos anos finais, o Ensino Fundamental, segundo a BNCC, deve, então, manter o estudante disposto e estimulado a explorar experiências, conhecimentos e curiosidades tanto do mundo natural quanto do material. E é nesse percurso que se deve expandir paulatinamente a capacidade de abstração e de autonomia quer sejam na ação, quer sejam no pensamento, principalmente nos 8º e 9º Anos, classificados como “anos finais”. Ademais, também é natural que, neste mesmo percurso, haja o aumento do interesse dos educandos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Percebe-se que o documento muito visa à significância dos conteúdos para a vida prática do estudante ao propor esse aprofundamento e ao pressupor esse desdobramento.

Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação (Brasil, 2018.p.343).

Para a BNCC, à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os educandos devem ser capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza.

Diante disso, é cognoscível a relação entre um conteúdo e suas habilidades, estas que são aplicáveis no cotidiano dos estudantes, mas que só acontecem quando os conteúdos são articulados para esse fim. Caso um conteúdo seja apenas transmitido, sem a mobilização de estratégias que articulem atividades passíveis de um certo empirismo, tais conteúdos perdem sua função social e tornam-se apenas informação acumulada.

Abaixo, um recorte do Objeto de Conhecimento com as respectivas habilidades dispostos na Base Nacional Curricular para o 8º Ano, para o componente de Ciências:

QUADRO 1: Competência e Habilidades da BNCC – Ciências – 8º Ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	<p>(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.</p> <p>(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p> <p>(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</p>

		<p>(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p>
--	--	--

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 349).

Em ampliação, a habilidade (EF08CI09) promove uma relação entre a informação e uma ação, em que aquela parte do discente e esta parte do docente. Isso acontece ao estabelecer, em primeiro momento (com o professor), a comparação do modo de ação com a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e, em segundo momento (com o educando), a justificativa da necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

É importante deixar registrado que, embora a BNCC esteja sendo tomada como base para esta pesquisa, essa referência é apenas *pro forma*, uma vez que, entre especialistas da educação, o documento não apresenta unanimidade de opiniões, já que há muitos desafios a serem vencidos, os quais serão méritos para este trabalho em um segundo momento.

Nessa dinâmica, a inserção do intérprete será percebida nos dois momentos, tanto com o professor quanto com o estudante. Vamos nos ater aqui ao primeiro. É no momento de explanação do professor que a habilidade do intérprete vai ser mobilizada a fim que ele transmita as informações no mesmo tom que é usado pelo professor a fim de causar a mesma reação no educando, e este possa, então, dar continuidade ao seu processo de aprendizagem.

O que esta pesquisa vai analisar é, nesse momento de atuação do intérprete de Libras, quais são os capitais culturais e linguísticos e como eles serão mobilizados por esse intérprete a fim de transmitir, no mesmo tom provocativo, a informação passada pelo professor. É possível perceber que, nessa fase, o intérprete pode cometer equívocos de diversas formas, duas das quais serão tomadas para exemplificação.

A primeira e mais comum possibilidade de equívoco do intérprete em sua atuação (QUADROS, 2004, p. 59) diz respeito ao plano conceitual, ou seja, são palavras que, por estarem no uso vulgar e sem critério, são usadas pelo intérprete como referência para a busca de equivalente em Libras. Em outras palavras, o intérprete opta por usar um sinal (em Libras) para representar uma palavra (em Português) que ele (o intérprete) usa sem critérios formais no seu dia a dia, mas que este uso é inadequado se visto com o rigor técnico.

Um exemplo desse equívoco é o uso da palavra “experiência” ou da palavra “experimento” para se referir a um mesmo fenômeno. Para o intérprete, na língua materna, ele pode usar essas duas palavras indistintamente. Assim o tradutor, na hora de interpretar, ouvirá, na língua fonte (Português), o professor usar esses termos na literalidade, mas, por não ter conhecimento sobre isso (capital cultural), usará o mesmo sinal (Libras) para ambas as palavras, retirando sumariamente do estudante surdo a possibilidade de apreender as duas realidades, mesmo que o professor – possuidor do conhecimento distintivo – esteja usando os termos em suas colocações denotativas.

É possível que, para muitos, esse exemplo seja pífio. No entanto, no âmbito escolar, essa confusão é deletéria. Isso porque, além de o ambiente escolar ser responsável por transmitir corretamente os conceitos, para Vasconcelos e Lima (2020), a diferença entre as duas palavras representa realidades distintas e que, por

isso, precisam ser marcadas. Os autores afirmam que, apesar de essas duas palavras reverberarem de maneira similar, elas divergem entre si.

Para Weiss (1962),

Experiência significa familiaridade com os acontecimentos do mundo. É nosso registro cumulativo de julgamentos e suposições que formamos consciente ou inconscientemente a partir de incontáveis observações, impressões e comparações. Experimentos, em contraste, são testes objetivos acerca da validade factual das nossas suposições (...). A experiência nos faz assumir e esperar relações entre as coisas na natureza, mas é tarefa do experimento verificar essas premissas e expectativas. A experiência nos direciona e guia os experimentos, e os experimentos, por sua vez, confirmam, ampliam ou modificam o conteúdo da experiência (Weiss, 1962, tradução dos autores. p. 123).

Vasconcelos e Lima (2020) ainda vão afirmar que, entre pesquisadores das Ciências da Natureza, é possível definir experimento como:

Uma atividade em que as variáveis são manipuladas de maneira pré-estabelecida e seus efeitos suficientemente controlados pelo pesquisador para observação do estudo. Este método desempenha dupla função: a) para descobrir conexões causais, e b) para atingir a demonstrabilidade (Fachin, 2017, p. 40).

Vasconcelos e Lima (2020), então, vão concluir que

o experimento seria a ação, a práxis, enquanto a experimentação seria a abstração deste processo, a categorização deste procedimento metodológico. Ao estimular a experimentação no ensino de Ciências, por exemplo, o professor pode lançar mão de vários experimentos. Esta concepção transcende o empirismo baseado unicamente na percepção e reconhecimento da realidade por meio dos sentidos (Vasconcelos; Lima. 2020. p. 4).

Dada a importância de se compreender a diferença entre esses termos, o intérprete de Libras que os use sem esse traço distintivo assim o fará por não ter o capital cultural necessário e ainda impedirá que o estudante surdo apreenda essas duas realidades.

Para fins de ilustração, abaixo segue o sinal que comumente seria usado tanto para “experiência” quanto para “experimento”:



Fonte: autor.

Por questões de variação linguística, alguns intérpretes poderiam ainda usar o movimento circular ou na mesma região da bochecha ou um pouco acima, na região dos cílios para o canto da testa. Embora sejam variações, o que se pretende questionar aqui é que seria usado um mesmo sinal em Libras para as duas palavras em Português.

Por fim, Vasconcelos e Lima (2020) vão destacar, em referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que atividades que tomam como pressuposto o conceito de experimentação orientam o processo educacional a ponto de estimular os estudantes a, progressivamente, participar de tarefas práticas em cooperação com professores e demais colegas, características de procedimentos que construam resultados a serem compartilhados coletivamente, sendo esses preceitos favoráveis para um ensino mais investigativo (SASSERON, 2018). Com isso, ampliamos essa mesma afirmação dos autores para os estudantes surdos.

A segunda e mais ampla possibilidade de erro do intérprete em sua atuação diz respeito ao plano cognitivo, ou seja, relativo ao processo mental de percepção, memória, juízo ou raciocínio. Isso se dá quando o repertório sociocultural, isto é, o capital cultural do intérprete atua inconscientemente na escolha dos sinais e na redução, na sinonímia, na exemplificação, na abordagem das ideias em Libras.

Para exemplificar, se um professor, em sala de aula, diz que “o homem é descendente do macaco”, isso é, de acordo com Futuyma (2002), uma compreensão equivocada.

As provas da descendência de ancestrais comuns também residem nas características comuns dos organismos vivos, incluindo sua anatomia, seu desenvolvimento embrionário e seu DNA. Baseados nisso, podemos concluir, por exemplo, que humanos e macacos tiveram um ancestral comum relativamente recente; que um ancestral comum mais remoto deu origem a todos os primatas; e que ancestrais sucessivamente mais remotos deram origem a todos os mamíferos, a todos os vertebrados quadrúpedes e a todos os vertebrados, incluindo os peixes. (Futuyma, 2002. p. 9).

Esse equívoco é confirmado haja vista que Darwin (2000) não afirma ser o homem descendente do macaco, mas que havia um ancestral em comum.

Sem dúvida, enquanto considerarmos o homem e todos os outros animais como criações independentes, não avançaremos em nosso desejo natural de investigar até onde for possível as causas da Expressão [...]. A partilha de certas expressões por espécies diferentes ainda que próximas, como na contração dos mesmos músculos faciais durante o riso pelo homem e por vários grupos de macacos, torna-se mais inteligível se acreditarmos que ambos descendem de um ancestral comum. Aquele que admitir que, no geral, a estrutura e os hábitos de todos os animais evoluíram gradualmente abordará toda a questão da Expressão a partir de uma perspectiva nova e interessante (Darwin, 2000, p. 21-22).

Em continuidade ao exemplo, caso o professor afirmasse tal equívoco, o intérprete deverá tomar alguma postura frente a essa questão. O que temos nessa situação hipotética são algumas possibilidades de atuação desse profissional.

Na primeira hipótese, esse intérprete tem capital cultural para entender que houve erro por parte do professor, mas deverá, segundo Quadros (2004^a), ser fiel ao conteúdo da língua fonte e transmitir essa mesma mensagem, visto que a ele não compete fazer correções do orador, o professor, nesse caso. Essa situação não interessa a esta pesquisa, uma vez que a atuação do intérprete segue os critérios éticos da profissão.

Na segunda hipótese, esse intérprete não tem capital cultural e transmite a mesma mensagem passada pelo professor. Essa situação também não interessa a esta pesquisa, uma vez que a atuação do intérprete, mesmo à sua revelia, não infringe os critérios éticos da profissão, afinal, o que foi dito foi interpretado.

Na terceira hipótese, esse intérprete não tem capital cultural específico e, por isso, não reconhece quando o professor usa a expressão “ancestral comum”, o que está de acordo com as bases teóricas, mas o intérprete decide sinalizar com uma expressão equivalente à “o homem veio do macaco”. Esta situação interessa a esta pesquisa, uma vez que a atuação do intérprete foi errônea por motivos de ausência de capital cultural. Reitera-se que as implicações pedagógicas do equívoco conceitual do profissional não estão em pauta nesta pesquisa, pois o que constitui objeto deste trabalho corresponde à causa de ele ter tomado tal decisão de sinalizar “o homem veio do macaco” em vez de “o homem e o macaco têm ancestral comum”, causa essa que é definida pela falta de conhecimento na área de Ciência. Um equívoco, classificado aqui como cognitivo, que gerará equívocos no estudante surdo.

É possível também relacionar esse equívoco cognitivo ao processo limitado de formação do intérprete de Libras. Ou seja, de acordo com Popper (1972), por não ter tido uma formação que lhe apresentasse os elementos conceituais da Ciência, o intérprete buscar referências nas suas experiências empíricas.

Essa última hipótese tanto interessa a esta pesquisa que não se torna árduo encontrar outros exemplos de mesma natureza equivocada. Ao falar em cadeia alimentar, é comum que os estudantes entendam que o ser humano, por estar no topo da cadeia alimentar, é o mais forte, o único mais evoluído e o que domina sobre todos os outros, uma ideia equivocada que, se houver, no âmago do consciente do intérprete, será reverberado equivocadamente.

Há também uma categoria importante de se destacar, em que a falta de capital cultural do intérprete vai definir sua atuação, mas que, por estar em um processo mais arraigado à especialização da área da Ciência, prescinde-se de responsabilidade por parte dele, a qual é transmitida para o professor. Ou seja, existem erros que, mesmo que o intérprete esteja apropriado das informações corretas, ele precisará transmitir esse erro por as informações estarem sendo transmitidas por um agente legitimado, o professor; nesse caso, o erro não é do intérprete, mas do docente.

Como exemplo desta categoria, de acordo com Attias (2010, p. 131-152), temos o transporte de energia, em que é comum ser instruído aos estudantes do ensino regular que existem dois processos de transporte, o ativo e o passivo: ao primeiro, dá-se a ideia de que há um gasto de energia advinda da hidrólise do trifosfato de adenosina, criando, como produto, um ADP, difosfato de adenosina, e a liberação de energia, na quebra do fosfato; ao segundo, dá-se a ideia de que não há gasto de energia oriundo de ATP, uma vez que as substâncias, podendo ser soluto ou solvente, passam do meio mais concentrado para o meio menos concentrado – o gradiente de concentração – sem que haja a quebra de uma moeda energética, em virtude da diferença de pressão de difusão. Nesse referido caso, embora o intérprete, por possuir capital cultural, saiba que, mesmo no processo passivo, há gasto de energia, mas que, desta vez, não é obtida por meio da quebra do ATP, e sim de outro processo, como a DDP – a diferença de potencial iônico, ele não poderá dizer, contrariando o professor, que há gasto de energia no transporte passivo, seguindo os preceitos éticos da profissão.

Por fim, para os casos em que a limitação de capital cultural vai determinar a atuação equivocada do intérprete de Libras, as consequências são muito nefastas, pois geram falta de autonomia e de compreensão da realidade. Para a BNCC (2020), a falta de autonomia e a não compreensão da realidade tornam o processo educacional falho, uma vez que os estudantes passariam a apenas acumular informações sem sentido prático na vida.

Como exemplo da falta de autonomia, vale erigir outra situação hipotética que colocaria à luz o dano de uma interpretação equivocada. É o caso da aula sobre o Filo Arthropoda, cuja classe dos insetos possui o corpo revestido por um carboidrato complexo, chamado de quitina, que forma o exoesqueleto e serve tanto para proteger quanto para conter funções fisiológicas dos seres. De acordo com Graffunder *et al.* (2020, p. 10), esses animais trocam de exoesqueleto algumas poucas vezes ao longo da vida. Se o intérprete não se perder nos termos taxinômicos, ele possibilitará o estudante entender as variáveis por trás das informações relativas a esse exoesqueleto, o que possibilitará ao surdo, por meio da dedução, entender com autonomia por que ele está vendo uma barata branca, sem que cometa o erro de simplesmente dizer que a barata é albina.

Como exemplo final das consequências danosas, desta vez não pela falta de autonomia, mas pela não compreensão da realidade, seria o intérprete sinalizar que como a vacina funciona: apresentar para o corpo uma versão inofensiva de um organismo que causa infecções perigosas, como vírus e bactéria, chamados de patógenos. Dependendo da acuracidade de sua sinalização, o estudante surdo poderá não compreender a importância de se tomar a vacina, acreditando, por exemplo, que ela é um instrumento de contaminação proposital por um governo que intenta exterminar a população pobre de um país.

É importante reiterar que, para esta pesquisa, o erro do intérprete não constitui nosso interesse, mas sim as causas que o levaram a tomar decisões impróprias para o cumprimento das intenções da BNCC. Essas causas serão vistas pelo prisma dos conceitos bourdieusianos, o que possibilita entender que elas são inerentes ao escasso capital total, realidade da qual não se pode fugir uma vez constatada essa escassez. Essa relação é o que constitui objeto desta pesquisa.

2.3 *Campus, habitus* e capitais totais: conceitos bourdieusianos

Tomando como ponto de partida que este trabalho vai compreender as escolhas que levaram o intérprete de Libras a atuar usando sinais e estruturas linguísticas determinadas por ele nas aulas de Ciências, para estudantes de anos finais do Ensino Fundamental, e que essas escolhas serão lidas a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capitais, de Pierre Bourdieu, torna-se imprescindível pontuar aqui quais são esses conceitos, bem como as respectivas definições, que serão tomadas como referência ao longo de toda a pesquisa.

2.3.1 O conceito de *campus*.

Embora seja raro encontrar unanimidade na área científica que se debruça sobre questões sociológicas – uma área abrangente –, a diferenciação social das atividades, de acordo com Lahire (2017) parece se estabelecer como uma premissa. Qualificadas como modernas ou industriais, nossas sociedades são consideradas, pelos mais diversos autores, como conjuntos caracterizados por uma forte

diferenciação social das atividades ou funções. Neste aspecto, segundo o autor, elas se distinguem das sociedades em que a divisão social do trabalho é algo marcante e que é daí que surge a heterogeneidade, a qual é crescente e deve ser estudada.

Com sua teoria dos campos, Lahire (2017) afirma que Pierre Bourdieu pretendeu propor um modelo bastante geral para pensarmos nossas sociedades diferenciadas. “Nas sociedades altamente diferenciadas”, escreveu ele, “o cosmo social é constituído pelo conjunto desses microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis àquelas que regem os outros campos”. Em outras palavras, nossa sociedade é um conjunto de sociedades, as quais são grupos que se arranjam mediante interesses comuns. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico, os quais são microssociedades dentro da nossa sociedade, e cada uma dessas microssociedades obedece a lógicas que são, entre seus membros, comuns e entre as demais, diferentes. Ainda como exemplo: o campo econômico erigiu-se, historicamente, reunindo todos aqueles que pensam “amigos, amigos, negócios à parte”, um espaço no qual as relações subjetivas de parentesco, amizade e amor são, em princípio, excluídas. Esse campo econômico já vai se distinguir do campo artístico, no qual os valores em alta não estão no aspecto pecuniário, mas sim em outros âmbitos mais sensíveis.

Bourdieu definiu seu conceito de campo, combinando propriedades pertencentes a universos teóricos diferentes, em particular, os de Durkheim e de Weber. Lahire (2017) afirma que não é fácil resumir em poucas palavras esse conceito, uma vez que ele é revisado e ampliado pelo próprio autor ao longo de suas publicações. Mas algumas regularidades conceituais, elencadas por Lahire (2017), extraídas desses compêndios, interessam a esta pesquisa e são discriminadas a seguir.

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global (nacional ou, mais raramente, internacional). No caso da nossa pesquisa, estamos falando do campo educacional, no subcampo educação inclusiva, no subcampo da educação inclusiva para surdos, que inclui a escola, o professor, o intérprete e o estudante surdo.

Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo e aos desafios dos outros campos. Por exemplo, o que um intérprete mobiliza para a sua atuação em um debate regrado político é diferente do que esse mesmo intérprete precisará mobilizar em uma palestra, ou em uma apresentação teatral, em uma sala de aula etc., uma vez que cada espaço vai exigir regras (atitudes, comportamentos, técnicas, protocolos) diferentes.

Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo. Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existente: as primeiras são mais frequentemente as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem às dos dominados (e, entre eles, mais particularmente, dos “recém-chegados” no campo). Essa oposição pode assumir a forma de um conflito entre “velhos” e “novos”, “ortodoxos” e “heterodoxos”, “conservadores” e “revolucionários” etc. Particularmente, esse escopo muito nos interessa nesta pesquisa, uma vez que as diversas variáveis vão constituir os diversos intérpretes no campo educacional: numa sala de aula, se o intérprete não compreender seu papel social, ele pode se confundir com o professor (ao assumir tarefas que não são dele, como fazer a chamada), pode se confundir com o estudante (ao tomar notas de conteúdos na ausência do surdo), pode se confundir como assistente do professor (ao fiscalizar prova enquanto o professor sai da sala um instante). Estas que são situações comuns e pouco deletérias. É possível, no âmbito mais danoso, que esse intérprete se sinta menos capaz por ser novato, sinta-se inseguro ao se comparar com o seu parceiro de alternância ou até mesmo se sinta menosprezado por não ser o regente da sala. Em outras palavras, Bourdieu aqui define que os papéis sociais são inerentes à estrutura do campo e que, conseqüentemente, as posições podem ter relações de poder entre si, as quais vão definir aqueles profissionais que estão como dominantes ou dominados. Isso certamente será um critério a se observar na nossa pesquisa, uma vez que está diretamente ligada às escolhas do profissional em sua atuação.

Como desdobramento do escopo anterior, Bourdieu também vai definir que esse espaço é um espaço de lutas, uma arena na qual está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições. O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico (conhecimentos) do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) e/ou a redefinição desse capital. Esse capital é desigualmente distribuído no seio do campo. Por conseguinte, existem, nele, dominantes e dominados. A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo que é definido, portanto, pelo estado de uma relação de forças históricas entre as forças (agentes e instituições) em confronto no campo. Não obstante, todos os agentes de um campo têm interesse em que o campo exista. Eles mantêm, portanto, uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.

2.3.2 O conceito de *habitus*.

De acordo com Wacquant (2017), *habitus* é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica Medieval, que foi recuperada e retrabalhada depois dos anos 1960 por Pierre Bourdieu para forjar uma teoria disposicional da ação inventiva dos agentes. A noção tem um papel central no esforço levado a cabo durante uma vida inteira por Bourdieu para construir um padrão de traços definidores de comportamentos oriundos das condições sociais dos atores dentro de um campo, quer seja pelo modo concreto como estes se encontram, propulsionam-se, quer seja pela forma como se contrariam uns aos outros.

O conceito torna-se mais inteligível e mais tangente quando Wacquant (2017. p. 2013) traz a informação de que “as raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, *significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta* (grifo nosso)”.

Ainda de acordo com o autor, embora esse termo tenha sido usado largamente por outros pensadores, é no trabalho de Pierre Bourdieu, o qual estava

profundamente envolvido em debates filosóficos, que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo: “o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (Wacquant, 2017. p. 2014), ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que, então, guiam-nas nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente.

Wacquant (2017) ainda vai descrever que, pelo processo histórico tanto individual quanto coletivo enraizado no corpo, é uma estrutura social que se torna estrutura mental. Assim, o *habitus* a ser pensado designa uma competência prática, adquirida na e para a ação, que opera sob o nível da consciência. Além disso, ainda de acordo com Wacquant (2017), o *habitus* (i) resume não uma aptidão natural, mas social que é, por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições de poder; (ii) é transferível para vários domínios de prática, o que explica a coerência que se verifica, por exemplo, entre vários domínios de consumo – música, desporto, alimentação, mobília e, também, nas escolhas políticas e matrimoniais; (iii) é durável, mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas, como demonstrado, por exemplo, a propósito de situações de migração; (iv) contudo, é dotado de inércia incorporada, na medida em que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que as geraram e na medida em que cada uma das suas camadas opera como um prisma através do qual as últimas experiências são filtradas e os subsequentes estratos de disposições são sobrepostos.

Ainda de acordo com Wacquant (2017), contra o estruturalismo, a teoria do *habitus* reconhece que os agentes fazem ativamente o mundo social através do envolvimento de instrumentos incorporados de construção cognitiva; mas também afirma, contra o construtivismo, que estes instrumentos foram também eles próprios feitos pelo mundo social. Parece ser contraditório, com isso, afirmar que é uma estrutura estruturante, em que, ao mesmo tempo que estrutura, também é

estruturada. O *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de socialização e de não individualização: socialização, porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês etc.); não individualização, porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. Por ser simultaneamente estruturado (por meios sociais passados) e estruturante (de ações e representações presentes), o *habitus* opera como o “princípio não escolhido de todas as escolhas”, guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias mesmo que não sejam o resultado de intenção estratégica e sejam objetivamente “orquestradas sem serem o produto da atividade organizadora de um maestro” (Wacquant, 2017. p. 2015).

Ao que se aplica a esta pesquisa, o *habitus* vai corresponder ao conjunto de comportamentos que identificam os intérpretes como tais, que identificam os professores como tais, que identificam o estudante surdo como tal, que podem ser modificados muito levemente por eles, mas que são resultados repetidos de comportamentos históricos de seus pares. Esse conjunto de comportamento, por estarem intrínsecos aos papéis sociais, vão se tornar costumes, os quais são produtos de pensamentos que viram comportamentos.

Em outras palavras, é natural pensar que, como é o professor o responsável pelo conteúdo em sala de aula, como é o intérprete responsável pela comunicação do surdo entre ele e professor e demais alunos, como é o aluno responsável por estar na outra ponta da comunicação, que cada um desses três agentes tem comportamentos predefinidos e inconscientemente internalizados.

Assim, temos duas situações que se opõem nesse aspecto, ao que se refere à atuação do intérprete. Na primeira, se o intérprete não compreende o que está sendo dito pelo professor, ele pode apenas fazer a interpretação literal dos termos equivalentes (uma palavra em Português para um sinal em Libras) e acreditar que o surdo irá compreender (o que o intérprete mesmo não compreendeu) ou, na segunda situação, o intérprete pausar sua atuação e pedir para que o professor o explique ou repita tal informação para que, em seguida, ele dê continuidade à sua

interpretação. Essas duas posturas, embora descrevam estados de comportamento completamente distintos, fazem parte da atuação do intérprete que, no primeiro caso, acha que não pode interromper o professor por ser “apenas uma voz” ou, no segundo caso, acha que deve solicitar a intervenção do professor por compreender que o processo de interpretação envolve diversas referências que podem não fazer parte de seu repertório. Por outro prisma, o professor já tem internalizado que o intérprete pode assim o fazer, e o estudante surdo acha normal essa situação, pois são comportamentos inerentes ao processo de interpretação dentro de uma sala de aula e que, em outros contextos, isso pode não ocorrer.

2.3.3 O conceito de capital.

Palavra que é oriunda da área da economia, o “capital”, de acordo com Lebaron (2017), é usado e repensado por Bourdieu, desde o início dos anos 1960, na perspectiva de uma “economia geral das práticas” e que muito será utilizado em suas produções subsequentes. Um “capital” é um “recurso”, segundo o modelo do “patrimônio”, isto é, um estoque de elementos (ou “componentes”) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma “comunidade”, um país etc. Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica, em determinados casos, de poder ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado.

Na escala do indivíduo biológico, ainda de acordo com Lebaron (2017), o patrimônio genético, os estados físico e fisiológico de uma pessoa fazem parte evidentemente desses “recursos”. O segundo depende de fatores sociais, levando à ideia de um “capital corporal” ou “físico” individual, vinculado a diversas propriedades fisiológicas (incluindo a saúde “objetiva”). Esse capital corporal não é apenas um dado (fixado, à semelhança do tamanho na idade adulta), já que ele é suscetível de sofrer variações culturais e sociais. Ele determina muito diretamente diversas modalidades de satisfação e de bem-estar, sob sua forma física.

Lebaron (2017) ainda vai afirmar que os outros tipos de capital existem no estado objetivado – por exemplo, sob a forma de bens imobiliários ou de pertences financeiros que podem ser avaliados em determinado momento, graças aos preços

do mercado ou de outras convenções de avaliação. Eles existem também no estado incorporado, sob a forma de disposições inscritas nos cérebros e nos corpos (e, nessa qualidade, dependem de uma forma alargada de capital corporal). Este segundo aspecto enfatiza o caráter social ou psicossocial das dimensões corporais do comportamento. Enfim, eles têm igualmente uma forma institucionalizada que remete ao direito e ao reconhecimento dos capitais por instituições. Um diploma, a carteira de habilitação, o direito de votar etc. são outras tantas formas objetivadas, institucionalizadas, de um capital particular (escolar, técnico-prático etc.).

Fora do capital corporal evocado acima, quatro grandes famílias de capital podem ser distinguidas, de acordo com Lebaron (2017):

2.3.3.1 O capital econômico

Essa noção corresponde a uma extensão do que, no senso comum, chamamos de “patrimônio”. Ele não é só “naturalmente” avaliado em unidades monetárias, mas também, muitas vezes, em aspectos físicos: terra, bens imobiliários, automóvel, equipamentos (doméstico, industrial), enfim, “posses” diversas. O capital financeiro (a poupança) é apenas um componente particular do capital econômico em sua acepção mais ampla. O capital econômico produz igualmente rendimentos (em particular, os rendimentos do patrimônio, como aluguéis ou dividendos) e pode estar associado, sobretudo, a diversas formas de “conforto”: tamanho das moradias, número e qualidade dos meios de locomoção. Os fluxos de proventos (especialmente salariais) não constituem, em si mesmos, um capital econômico, mas permitem eventualmente constituí-lo. São, contudo, um indicador de posição econômica, vinculado a outras formas de capital (como tudo o que se refere à noção de “qualificação”).

Eles são também o fundamento possível de um acúmulo patrimonial. Mesmo que os rendimentos não sejam uma boa aproximação do capital econômico, sua avaliação continua sendo um elemento central em toda a análise socioeconômica, particularmente em matéria de distribuição dos fluxos de riqueza. Os rendimentos e o consumo são, evidentemente, fatores importantes de “bem-estar material”. Nesse quesito, uma das discussões mais clássicas incide sobre o vínculo entre o nível de

riqueza (rendimentos, patrimônio) e a “felicidade” subjetiva. Em função do *ethos* econômico (que pode, por exemplo, ser mais ou menos ascético¹³ ou hedonista¹⁴), a relação entre os dois não é idêntica: as estruturas simbólicas devem ser levadas em consideração para compreender os efeitos e o valor dado ao capital econômico.

2.3.3.2 O capital cultural

Construída nos anos de 1960 para explicar as desigualdades sociais em matéria educativa, cultural ou, ainda, certas diferenciações nos comportamentos em matéria de saúde, de relação com o corpo etc., a noção de capital cultural remete a um conjunto multidimensional de “competências”, de conhecimento (por exemplo, o domínio da língua, do cálculo, da arte) e de disposições (que constituem sua versão incorporada, sob a forma de conexões neurais e de automatismos mentais e corporais). Ela institucionaliza-se por meio de diversas entidades jurídicas (diplomas escolares, certificações, qualificações). A restrição do capital cultural a “competências” valorizadas pelo mercado (valorização acompanhada frequentemente de uma medida monetária), sob a forma do que se designa por “capital humano”, é uma redução manifesta das competências culturais, assim como a limitação destas às competências mais institucionalizadas ou mais legítimas. Pode-se perguntar em que medida o capital cultural aprimora ou não o bem-estar: a relação não é, evidentemente, mais direta do que no caso do capital econômico, mas as práticas culturais e de lazer são potencialmente fontes de diversas formas de bem-estar e valorizadas como tais.

2.3.3.3 Capital social

No plano individual, trata-se das “relações pessoais” enquanto recursos possuídos por uma pessoa, uma família, e constitutivas de uma “rede”. Em um nível coletivo, o capital social remete, de preferência, à noção durkheimiana de integração social: é possível concebê-lo no plano de um bairro, de uma “comunidade” ou de

¹³ Aquele que se volta para a vida espiritual, mística, oposto à “cético”.

¹⁴ Aquele que vivencia o prazer como o bem supremo.

qualquer entidade político-administrativa. Sua medida é controversa, mas as relações pessoais constituem um elemento importante da vida coletiva. Alguns autores transformam esse componente em um fator determinante da “confiança” e de fenômenos políticos e econômicos (democracia, crescimento). Essa associação parece, no momento, pouco estável entre os estudiosos, mas é mais comum que eles enxerguem, em certo nível de integração social, uma condição do bem-estar, algo que, ao inverso, a perda dos laços sociais dos desempregados demonstra.

2.3.3.4 O capital simbólico

O capital simbólico de um indivíduo (mas também de um grupo, de uma instituição, de um país) é definido pelo “olhar” depositado (o “valor” dado, o “valor” agregado) pelo resto da sociedade sobre esse indivíduo (e, respectivamente, sobre esse grupo, essa instituição, esse país). Há, portanto, uma dimensão intrinsecamente “relacional” e coletiva. É, antes de tudo, o estatuto simbólico, em sua dimensão mais concreta, que corresponde ao fato de ser “reconhecido” e “valorizado” (“considerado”, “apreciado”, “amado”, “idolatrado”). Tal reconhecimento assume formas mais ou menos institucionalizadas: pode-se integrar aí o estatuto reconhecido ao indivíduo como “cidadão” e os diversos direitos associados a qualquer estatuto, mas também – sobretudo, nos grupos dominantes – as condecorações, os títulos, as “honorarias” em geral. A exposição midiática está, por exemplo, na origem de formas particulares de capital simbólico que erigem indivíduos em personalidades públicas (os “influencers”, as “personalidades”, “os astros”, “as celebridades”). No lado oposto, a discriminação ou a estigmatização (seja qual for a origem: cor de pele, posição na ordem das castas, deficiência, logradouro) são fontes de diversas formas de opressão que fortalecem os efeitos de dotações inferiores nas três precedentes espécies de capital. O capital simbólico está sempre associado às outras formas de capital.

Para Lebaron (2017), os diferentes tipos de capital – definidos deste modo – podem ser acumulados, convertidos uns nos outros, transmitidos de geração em geração, mas de maneiras muito variáveis e sempre dependentes dos contextos sociais que condicionam seu “valor” social. Uma parte importante das estratégias

dos indivíduos e dos grupos, segundo o autor, visa a manter ou a estender sua dotação (absoluta e relativa) nesses diferentes tipos de capital. No entanto, essas estratégias não são, em geral, estratégias de “maximização” conscientes e explícitas. Assim, o autor afirma que o valor relativo dos diferentes tipos de capital torna-se, por sua vez, um fator de lutas simbólicas.

2.4 A educação no paradoxo da inclusão excludente

Na letra da lei, no senso comum, em aspectos particulares ou coletivos, a concepção de que a educação torna melhor a vida do indivíduo é uma máxima indiscutível: aonde quer que se chegue, sempre será melhor com a educação. É nesse entendimento, que a sociedade segue firme no propósito de fazer da educação o instrumento de transformação da vida. Embora estabelecido pela Constituição, tal direito não atinge a todos de forma isonômica; no contexto social brasileiro, essa realidade é ainda mais acentuada; e, no recorte das pessoas com deficiência, a situação se torna dramática. Isso porque há a crença de que apenas a presença do intérprete já é garantia de inclusão.

Como esta pesquisa concentra-se na atuação do intérprete, esta seção apenas objetiva pontuar – a fim de que se pese o argumento acerca da importância de se lançar luz sobre esse profissional e questionar o seu efetivo desempenho – o desdobramento destrutivo que tal profissional pode causar aos estudantes-alvo de sua atuação. Para Ribeiro (2020),

[...] o modelo de inclusão educacional, além de não ofertar as adequações eficazes, promove, na verdade, um movimento de “inclusão/excludente”, ao mascarar a inabilidade em ofertar reais estratégias de formação de agentes para a atuação nas arenas sociais de disputas por espaços privilegiados (Ribeiro, 2020. p. 141).

Completando a afirmação de Ribeiro (2020), Catani (2017) afirma “Sustidos no entendimento de que as lacunas na formação são evidenciadas na escassez de apropriação de repertórios próprios dos capitais culturais promovidos pela educação formal” (CATANI, 2017, p.163).

Para Ribeiro (2020), existe uma métrica arbitrária que é imposta a todos os estudantes, prescindindo suas especificidades determinantes para o sucesso

individual e fazendo com que todos precisem estar à altura dessa métrica para serem tidos como bons estudantes. Assim, ainda para o autor, “os estudantes que não atendem aos requisitos mínimos da métrica avaliativa são compreendidos como insuficientes, passivos de serem reprovados/desqualificados para progressão” (Ribeiro, 2020. p. 141). Quando se acredita que a aprovação é símbolo de sucesso, o autor lança uma lucidez incômoda ao afirmar que

Há [...] estudantes que, mesmo sendo aprovados, não desenvolvem as habilidades e competências do conteúdo ofertado. Todavia, o sujeito mesmo atendendo a nota desejável, é promovido. Sem os saberes necessários, formam-se com lacunas de conhecimentos. Esses sujeitos ao disputarem espaços nos campos sociais acabam sem condições de competir por melhores posicionamentos (Ribeiro, 2020. p. 142).

Quando não temos uma educação inclusiva eficiente, deixando as lacunas supracitas à revelia, ela contraria o próprio conceito, descrito pelo autor: “A educação inclusiva [...] traz uma formação humana, necessária para uma ação de relações afetivas compreendida, afirmada e executada para a totalidade de sujeitos reais e singulares.” (Ribeiro, 2020. p.151). E se ela contraria o próprio conceito, ela se torna apenas um movimento político pedante, já que ainda será chamada de “inclusão”, mas que, por contrariar o próprio conceito, torna-se “excludente”, criando, assim, o “paradoxo da inclusão excludente”, cunhado e defendido pelo autor em sua tese.

O que esta pesquisa destaca, com isso, é que, se o intérprete de Libras é o baluarte da inclusão de estudantes surdos, mas seus capitais, segundo os preceitos bourdieusianos, não dão conta de garantir os mesmos recursos linguísticos dispostos na Língua Portuguesa – fonte de sua sinalização – executados pelo professor em sala na garantia do desenvolvimento das habilidades estabelecidas pela BNCC (2020), esse profissional vai se constituir como ícone do paradoxo da inclusão excludente.

Tais profissionais têm o papel importante na vida de uma pessoa surda falante de libras, pois é um caminho muito usado pela pessoa surda ao expressar sentimentos e opiniões a pessoas ouvintes. Esses profissionais precisam estar aptos para atender às necessidades da pessoa surda com qualidade nos serviços. Se não demonstram as devidas competências e habilidades a comunicação é prejudicada (Ribeiro, 2020. p. 156).

As consequências da atuação insipiente do intérprete também foram registradas por Ribeiro (2020), cuja metodologia da tese era a História de Vida de um professor universitário surdo da UFPE a partir das narrativas registradas de suas memórias como estudante surdo no ensino regular. Em um dos relatos, Antônio Cardoso depôs:

Era como se os professores me blindassem dos conhecimentos e o fato de ser surdo era uma questão lembrada constantemente. (...) Eu não conseguia me comunicar com alguns professores e nem com a coordenação do curso. Lembro que nessa época apenas alguns professores se interessavam em aprender alguns sinais básicos, no entanto, a inclusão, de fato, não existia (Cardoso *apud* Ribeiro, 2020. p. 158).

Ribeiro (2020) relata que Antônio Cardoso descreveu:

Muitas vezes, os colegas ouvintes lhe interpelavam se ele havia entendido o conteúdo da aula e ele respondia que, mesmo estando na sala com o intérprete de Libras, não compreendia. Havia o intérprete, mas a metodologia e as estratégias didáticas não favoreciam as singularidades das pessoas surdas (Ribeiro, 2020. p. 126).

Não houve relatos de Antônio Cardoso acerca de sua experiência com intérprete nos anos finais do Ensino Fundamental, porque ou não havia intérpretes em sala ou ele estava imerso em escola que usava a Comunicação Total, uma corrente filosófica de educação de surdos que contava com classes para estimulação auditiva, o uso da mímica, dos sinais e de qualquer outra forma possível de comunicação. Seu contato com intérprete próximo da realidade de interesse da nossa pesquisa foi apenas na universidade, que, como já descrito, contava com um intérprete com poucos capitais totais para garantir sua eficiente inclusão, estando, assim, dentro do paradoxo de inclusão excludente: *“o curso não me oferecia uma metodologia para educação de surdos e muitas vezes o trabalho do intérprete ficava a desejar”*.

Com isso, Ribeiro (2020) conclui sua tese afirmando que o modelo educacional vigente, além de não ofertar as adequações às singularidades dos sujeitos surdos, promove, na verdade, um movimento de “inclusão excludente”, por não ofertar estratégias para a plena atuação nas arenas sociais de poder. Essa realidade, embora tenha sido exposta com um estudante universitário, ela é recorrente e atinge os diversos segmentos de ensino e que, por isso, corrobora os nossos questionamentos levantados nesta pesquisa.

2.5 O intérprete de Libras e os conceitos bourdieusianos

A fim de que a LDB, a BNCC e os PCNs consigam cumprir os objetivos para o desenvolvimento dos estudantes por meio de uma universalização do ensino, são muitas as variáveis que estabelecem diferenças significativas no cenário brasileiro, como a extensão territorial¹⁵ e as distintas faixas econômicas¹⁶, por exemplo, que fazem das oportunidades de acesso e de desenvolvimento eficiente uma teia complexa que desemboca na necessidade de políticas públicas que assegurem tais objetivos. Uma dessas políticas é a lei que garante a acessibilidade de estudantes surdos no Brasil, a Lei Nº 13.146/2015, instituída como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garante a presença do profissional intérprete de Libras em salas de aula a fim de que os estudantes surdos tenham acesso à informação por meio da língua materna deles, a Libras.

Ter o intérprete de Libras nos ambientes sociais atende a uma necessidade legal e possibilita a acessibilidade dos surdos em muitos casos, mas, na educação, o contexto exige uma atenção especial, que o intérprete, segundo Quadros (2004^a, p. 60), passa a ser um dos canais, o filtro, o meio pelo qual o professor executará sua metodologia e do qual lançará mão para desenvolver as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC. Nesse cenário, a atuação do intérprete deve ser refletida a partir do que Quadros (2004^a) afirma:

O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa as informações dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturas, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos (Quadros, 2004^a. p. 27).

¹⁵ De acordo com o censo do IBGE, 2010, o Brasil possui 5.568 municípios, além do Distrito Federal e do Arquipélago de Fernando de Noronha. Com uma população estimada em mais de 211.755.692, em 2020, o índice de analfabetismo chega aos 10%.

¹⁶ Com uma taxa de desocupação em torno dos 15% no primeiro trimestre de 2021, IBGE, o país ainda figura como muito desigual, em que 0,1% da população mais rica concentra 49,6% de toda a riqueza do país, de acordo com relatório de riqueza global do banco Credit Suisse.

Esse poder completo de influenciar o produto de sua atuação precisa ser investigado em duas situações distintas, na área de educação e na disciplina de Ciências e Biologia, tendo em vista que tais contextos fotografam uma realidade em que os problemas ligados à qualidade da atuação do intérprete são mais explícitos, problemáticos e paradigmáticos, conforme constatou pesquisa feita por Borges e Tavares Junior (2018, p. 10):

PERCENTAGEM/ PARTICIPANTE	CONTEÚDO GERAL	CONTEÚDO ESPECÍFICO
40%(4)	Citologia	Lisossomos, mitocôndrias, ribossomos, desoxirribonucleicos
20% (2)	Genética	Não citaram conteúdos específicos
20%(2)	Botânica e Zoologia	Divisão e subdivisão das plantas, Classificação dos animais quanto aos filos, grão de pólen, antera.
10%(1)	Classificação dos seres vivos	Não citou conteúdo específico
10%(1)	Água e terra	Não citou conteúdo específico

Fonte: Borges e Tavares Junior (2018, p. 10)

Sabendo-se que a atuação desse profissional está diretamente ligada ao repertório sociocultural dele, tal repertório passa também a ser objeto de análise desta pesquisa, servindo de elo para respondermos se a sua presença nas aulas de Ciências é eficiente.

Esse repertório sociocultural é definido por Bourdieu (1995) como capitais totais. Para o autor, as pessoas, ao longo da vida, acumulam conhecimentos amplos, o que ele vai chamar de capitais, que se distinguem em econômicos, sociais, culturais e simbólicos. Além disso, ele vai afirmar que, dependendo desses capitais, o sujeito estabelece a forma como ele vai interagir com o ambiente e com as demais pessoas. Nesse conceito, podemos localizar o intérprete de Libras, uma vez que sua atuação estará ligada a esses capitais totais, principalmente no que se diz respeito ao capital cultural e social, ligados ao conhecimento científico na área de Ciências e Biologia.

Bourdieu (1995) ainda contribui com suas ideias ao trazer o conceito de “campus social”, o espaço em que as pessoas atuam, que não é físico, e no qual as

relações de poder são exercidas por meio de diversos aspectos, como os capitais totais. Nesse âmbito, a escola, para além dos muros físicos da sala de aula, vai estabelecer as relações entre os personagens que atuam no cenário escolar: o professor, o aluno e o intérprete no caso do aluno surdo. Esses atores, dentro do campo educacional, recebem atribuições que legitimam suas atuações meramente por estarem ocupando um papel social. Ou seja, o professor já é legitimado como o detentor do conhecimento científico somente pelo fato de ser reconhecido como tal.

[...] para resumir em poucas frases uma teoria complexa, eu diria que cada autor, enquanto ocupa uma posição no espaço, isto é, em um campo de forças [...] só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo; mas ele também afirma a distância diferencial constitutiva de sua posição, seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto (Bourdieu, 1996, p. 64).

A atenção desta pesquisa está no intérprete de Libras, que, assim como o professor, também recebe legitimação apenas pelo fato de estar ocupando tal papel social. O que nos faz questionar se a sua inserção como agente promotor da inclusão e do acesso à informação está mesmo garantida apenas pelo fato de ele ser quem é. Claramente, assim como o professor não tem a garantia do cumprimento das competências da BNCC apenas no título de docência, assim também se entende o intérprete de Libras, o que nos chama a atenção para investigar se a atuação dele nas aulas de Ciência garantem a mesma oportunidade que os estudantes ouvintes têm no desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pela Base, principalmente porque, na Ciência e na Biologia, muitos conceitos estão ligados a termos linguísticos, como a Taxonomia¹⁷.

Isso posto, um professor de Biologia, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no Ensino Médio se propõe a trabalhar a Competência 2 da BNCC, a saber:

Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis (Brasil, 2018. p. 558).

¹⁷ Na Biologia, a Taxonomia é a ciência que lida com a descrição, identificação e classificação dos organismos, individualmente ou em grupo, quer englobando todos os grupos (biotaxonomia), quer se especializando em algum deles, como ocorre no caso da fitotaxonomia e da zootaxonomia.

Especificamente, a habilidade 203:

EM13CNT203: Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros). (Brasil, 2018. p.559)

O professor, ao planejar trabalhos ligados à competência e a habilidade acima, tem o entendimento de que ele vai aprofundar etapas que já foram trabalhadas no Ensino Fundamental¹⁸, o que influencia o comportamento do docente, uma vez que esses aprofundamentos terão um olhar mais investigativo para que, cada vez mais, o estudante tenha mais possibilidade de usar diferentes linguagens e, assim, entenda os elementos que fazem parte das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018. p. 472). Assim, desenvolver esse olhar investigativo e dominar as diferentes linguagens são fundamentais ao se pensar que trabalhar conteúdo no Ensino Médio vai além do conhecer os termos e conceitos ligados à área de Biologia, por exemplo. Essa é uma preocupação que, na atuação docente, o professor vai ter como preocupação primária, mas que, na atuação tradutória, o intérprete – de posse de seus capitais culturais – precisa compreender, tomar posse das técnicas e ter habilidade na transposição, para que ele não se limite a apenas fazer o aluno surdo conhecer os nomes, os termos, que ou podem ser traduzidos por sinais ou, pior, por datilologia¹⁹, desprovidos de significado.

Com efeito de exemplificação, a habilidade citada acima implica realizar previsões (BRASIL, 2018. p. 472). Para isso, é necessário avaliar as variáveis que podem causar desequilíbrios nos ecossistemas, como as radiações, com os impactos para os seres vivos ao considerar o fluxo de matéria e energia nos ecossistemas, fortalecendo o posicionamento crítico do estudante, baseado na argumentação sustentada em evidências. Aqui, o estudante será levado a refletir e a se posicionar em relação ao seu comportamento, que pode gerar impactos no meio

¹⁸ O fato de o Ensino Médio aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental levanta a mesma preocupação que está sendo tratada como exemplo aqui neste trabalho, mas também amplia essa mesma preocupação, uma vez que as habilidades não desenvolvidas no Fundamental refletem danos graves no Médio.

¹⁹ Datilologia é o uso em Libras dos equivalentes das letras em Português, ou seja, uma soletração em sinais.

em que vive, ao descartar, por exemplo, uma simples pilha de lítio, usada em controles-remotos, em um terreno baldio ou no lixo comum.

Para o professor, é uma meta profissional o cumprimento dos objetivos para garantir o desenvolvimento dessas habilidades. Esses objetivos são definidos em verbos que levam a ações e comportamentos distintos. Para ficar evidente isso, ao observarmos os objetivos de aprendizagem na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018. p. 9), temos:

- a) “Prever as consequências da exposição às radiações em função do tempo de exposição e suas formas de interação com células e substâncias.”;
- b) “Analisar ciclos biogeoquímicos da matéria para relacionar os impactos da poluição no equilíbrio que rege esses ciclos”;
- c) Defender a importância das Unidades de Conservação para a preservação do patrimônio biológico, além de garantir às comunidades tradicionais o uso sustentável dos recursos naturais e oportunidades de atividades econômicas sustentáveis;
- d) Argumentar, com base em evidências, sobre os impactos de diferentes variáveis no desequilíbrio de sistemas, considerando os seres humanos e demais seres vivos.

O verbo “prever” está mais relacionado a uma aplicação, diferente do verbo “analisar”, que está mais relacionado às ações de análise, de observação. Já os verbos “defender” e “argumentar” estão mais relacionados às ações de posicionamento crítico. Ou seja, esses objetivos percorrem diferentes graus de complexidade que, uma vez entendido pelo docente, este buscará estratégias a fim de que tais complexidades sejam alcançadas e os objetivos sejam atingidos; se isso não for entendido pelo intérprete, toda essa dinâmica ficará perdida na única intenção e/ou preocupação dele em traduzir os termos técnicos da disciplina, o que não garante o desenvolvimento das habilidades e gera, no aluno surdo, o desinteresse por uma área tão importante para seu bem-estar social.

Os conteúdos de Ciências muitas vezes, apresentam temas de difícil compreensão e isso pode ser um desafio para professores e alunos. As aulas práticas apresentam formas de estudos que nem sempre são acessíveis para todos, por exemplo, olhar um material no microscópio. Este

e outros pontos devem ser analisados minuciosamente pelo professor para que nenhum aluno seja 'excluído' do aprendizado. Se a comunicação é deficiente estará prejudicado esse aprendizado (Borges & Tavares Junior, 2018. p. 10).

Ou seja, os diferentes graus de complexidade fazem com que o professor alcance as principais metas, o cumprimento dessas habilidades e, por conseguinte, as competências gerais, e o intérprete precisa estar atento a isso no uso de estratégias comunicativas no ato da interpretação.

Por mais que essa discussão fique ainda no âmbito teórico, elas se relacionam às atividades de fala, ou seja, está no processo linguístico, em primeira etapa, para poder se concretizar em ações na segunda etapa. Isso é entendido pela Teoria dos Atos de Fala, desenvolvida pelo linguista Austin²⁰, o qual vai elucidar que ações comportamentais estão diretamente ligadas às formas linguísticas enunciadas. Até então, os linguistas e os filósofos, de modo geral, pensavam que as afirmações serviam apenas para descrever um estado de coisas, e, portanto, eram verdadeiras ou falsas. Austin põe em xeque essa visão descritiva da língua, mostrando que certas afirmações não servem para descrever nada, mas sim para realizar ações.

Logo, para um professor, os diferentes significados dos verbos descritos nos objetivos vão se refletir em ações e comportamentos que levarão os alunos a desenvolverem as habilidades estabelecidas pela BNCC. E o intérprete, se não tiver os capitais totais necessários para compreender essas ações – reiterando, não se trata da fala, que será traduzida – e, assim, também cumprir tais comportamentos no ato da sua comunicação ou até mesmo no *feedback* linguístico dado pelos surdos, fará com que estes estudantes não atinjam as mesmas habilidades que os alunos ouvintes.

²⁰ John Langshaw Austin (Lancaster, 26 de março de 1911 – Oxford, 8 de fevereiro de 1960) foi um filósofo da linguagem britânico que desenvolveu uma grande parte da atual Teoria dos Atos de Fala, segundo a qual as palavras são usadas para elucidar seu significado e são performativas, quando o falar implica o fazer.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa centra-se na atuação do intérprete para estabelecer o grau de influência de seus capitais totais. Para isso, foi determinante a aproximação com o profissional para compreender, em primeiro momento, quem é tal sujeito: sua formação, suas capacitações, sua atuação quanto ao tempo, ao contexto etc. Ou seja, precisávamos entender aquilo que não era quantificável, aquilo que era intangível, o que justificou lançarmos mão da pesquisa qualitativa, a qual nos deu aporte para entender se, no aspecto cultural, por exemplo, o intérprete considera importante a leitura sobre clássicos da literatura, sobre temas sociais como ideologia política, consciência de classe, estrutura macroeconômica etc. Compreendemos que perguntas podem ser tendenciosas, por isso nosso questionário teve uma estrutura de redundância latente, ou seja, o intérprete foi perguntado duas vezes acerca da mesma proposição, para que pudéssemos identificar aquilo que ele compreendia por consciência e aquilo que ele entendia por fundamento prático.

A compreensão de suas capacidades e responsabilidade testemunha sobre seu comprometimento, ou a consciência de sua responsabilidade. O entendimento prático indica que tal responsabilidade tem sido posta em exercício diário. Em outros termos, o intérprete pode afirmar em entrevista que já leu *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, não por intenção enganosa, mas porque sua compreensão de responsabilidade impõe tal afirmativa positiva – um tipo de coerção que será compreendido dentro dos conceitos de Bourdieu, violência simbólica. No entanto, na prática, tal leitura possivelmente não tenha sido feita, ou, se tenha, não o foi com a devida apropriação.

Assim, nossa coleta de dados foi estruturada com entrevistas e, dentre outros, questionários de múltipla escolha, na averiguação dos capitais culturais (ex. *Quais dos livros abaixo se relacionam com temáticas de engajamento social?*), cujo objetivo foi verificar se o intérprete teve contato com determinadas leituras, isso porque tal contato apontou para a compreensão de mundo que ele tem, dando embasamento para indícios apontados por nós na abordagem qualitativa; na averiguação dos capitais técnicos (ex. *Como você interpretaria tal informação?*), cujo objetivo foi verificar se o intérprete sabia usar o seu conhecimento cultural na

escolha e seleção de recursos linguísticos inerentes à língua de sinais, ou seja, se ele tem habilidade linguística, se vai além da mera equivalência entre palavras e sinais. Esses aspectos são apenas dois que foram levantados, a fim de que se ampliasse nossa visão acerca do nosso objeto de estudo: as influências dos capitais totais do intérprete na sua atuação profissional eficiente.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Para desenvolver a pesquisa, foi preciso lançar mão de um dos três tipos de revisão de literatura – revisões narrativas, revisões integrativas e revisões sistemáticas. A última foi tomada como padrão de pesquisa e levantamento de dados deste trabalho.

Como o momento inicial da dissertação exige um levantamento de informações a partir de diversos bancos de dados sobre tudo o que já foi produzido acerca do assunto, adotamos, como ponto de partida, a revisão sistemática, que nos permitiu não só ter uma visão mais ampla dos estudos relativos à inserção do intérprete de Libras em sala de aula, como também saber em quais pontos há contribuições que enriquecerão nosso fomento, bem como lacunas que servirão como ponto de partida dos nossos estudos a fim de ampliar tais discussões e responder à nossa pergunta-geradora: os intérpretes estão cumprindo seus objetivos de interpretar e traduzir de forma eficiente as informações explícitas e implícitas das aulas de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental?

Além disso, a revisão sistemática nos orientou em um levantamento de dados de maneira planejada e controlada, uma vez que nossas palavras-chave “educação”, “inclusão” e “intérprete de Libras” nos trouxeram uma gama gigantesca de resultados que fugiram ao escopo de nossos objetivos. Ademais, a análise dos resultados também seguiu rigorosos critérios preestabelecidos, os quais nos trouxeram mais lucidez do contexto da pesquisa.

Por fim, cabe explicar as características que definiram a revisão sistemática, como a especificidade do nosso objeto de estudo, a coleta e a análise dos estudos experimentais, os critérios de busca especificados e reproduzíveis, a

análise da qualidade metodológica dos estudos e nível elevado de evidência científica (SAMPAIO, 2007).

Por compreendermos que a revisão sistemática nos dá, como pesquisadores, o entendimento do ponto de partida para elaborar uma pesquisa, uma vez que ela oferece o status atual do estado da arte do nosso objeto, tornou-se mais seguro proceder com as demais etapas da pesquisa, incluindo uma metodologia, dando-nos um contato com os cenários de pesquisas que existem. Assim, vimos que tal recurso é o que mais atendia às necessidades propostas para o momento inicial do nosso estudo. Dessa forma, a nossa revisão literária foi realizada no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cujos dados serão mostrados na próxima seção.

Uma vez dado o tipo de revisão adotada para este trabalho, restou-nos determinar se a pesquisa seria qualitativa ou quantitativa. Entendemos que ambos os métodos foram recursos complementares e que, quando combinados, tornaram os resultados mais expressivos e abrangentes, já que a quantitativa fornece dados numéricos e imparciais e a qualitativa permite entender os processos complexos das informações obtidas na pesquisa.

Como o objeto da nossa pesquisa é a própria atuação do profissional intérprete de Libras sob a leitura dos conceitos de Pierre Bourdieu, ou seja, um objeto intangível e subjetivo, a pesquisa qualitativa nos permitiu uma análise mais ajustada para a aquisição e análise dos dados a fim de que essa subjetividade passasse a ser analisada por critérios adequados e nosso objeto pudesse responder, de maneira mais ampla, à pergunta-guia do nosso estudo: se o intérprete de Libras cumpre os objetivos de atuação no ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas. Especificam-se, apenas para cunho espectral, as escolas públicas de cada sub-região do estado de Pernambuco, a saber: na capital, com a Escola de Referência em Ensino Médio Governador Barbosa Lima; na Zona da Mata, com a Escola de Referência em Ensino Médio Dom Luiz de Brito; e no Agreste, com a Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Alexandrino da Rocha; e no Sertão, com a Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho. Em termos gerais, essas escolas atenderam ao porte de escola de referência, com intérpretes com formação acadêmica. Ademais, os critérios de

inclusão desses profissionais foram: ter atuado há mais de um ano em escolas; ou estar atuando no período da pesquisa no ensino regular; tendo atuado nas aulas de Ciências. Como critério de exclusão: os intérpretes não deveriam atuar agregando outras funções, como também ser professor ou itinerante, formalmente; os intérpretes não estarem atuando oficialmente, por contratação pública ou privada.

Esse panorama não só respondeu de forma ampla à nossa pergunta geradora, como também nos permitiu, em segundo momento, a predisposição para análises de dados que fugissem ao escopo inicial dos nossos estudos sem que perdêssemos o direcionamento em relação aos nossos objetivos: investigar como os capitais totais estão ligados à compreensão sobre os conceitos de Ciências e à atuação do intérprete de Libras; perceber de que forma a atuação do intérprete de Libras interfere na mensagem por ele transmitida nas aulas de Ciências; analisar se a atuação do intérprete de Libras garante a acessibilidade comunicacional no cumprimento das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC.

De acordo com Yin (2016), todo acontecimento da vida real pode ser objeto de uma pesquisa qualitativa. Assim, a atuação do intérprete em sala de aula se enquadra nessa definição, principalmente quando se é comum pensar que apenas a presença desse profissional em sala de aula já garante o processo de inclusão das pessoas com surdez. Logo, esse fenômeno tido comumente como inclusão pode se enquadrar na pesquisa qualitativa. É necessário, dessa forma, que tal tipo de pesquisa mostre sua confiança e credibilidade. Para isso, três qualidades são destacadas pelo autor e que deverão servir de baliza para este trabalho: a) transparência; b) metodicidade; e c) fidelidade às evidências.

Quanto à transparência, a pesquisa precisa ser feita de uma maneira publicamente acessível. Esse primeiro objetivo significa que se deve descrever e documentar seus procedimentos para que outras pessoas possam analisar e tentar compreendê-los. Todos os dados também precisam estar disponíveis para inspeção. O exame pode resultar em críticas, apoio ou aperfeiçoamento. Em relação a esta característica, nossa pesquisa disporá de um recurso on-line em que serão disponibilizados todos os materiais utilizados para o levantamento de dados, o qual será determinado na conclusão da pesquisa.

Quanto à metodicidade, a qualidade de ser metódico que se aplica a esta pesquisa refere-se a um conjunto ordenado de procedimentos de pesquisa que não só delimitasse as etapas, como também as descrevesse a ponto de não se tornarem ambíguas. Para isso, as etapas desta pesquisa que balizaram os capitais, bem como a forma de atuação a partir deles foram bem descritas e sinalizadas a fim de que os resultados fossem lidos com mais objetividade.

Quanto à fidelidade às evidências, em muitos estudos, especialmente naqueles nos quais o objetivo é fazer os participantes descreverem seus próprios processos de tomada de decisão, as evidências consistiram da real linguagem dos participantes, bem como do contexto em que a linguagem foi expressa. Essa é a realidade da nossa pesquisa, uma vez que, em determinada etapa, os intérpretes pesquisados foram questionados como atuariam em uma dada situação comunicativa, e isso pôde ser registrado como resposta legítima do pesquisado pelo pesquisador. Se a resposta do pesquisado sugerisse evidências discordantes com a crença do pesquisador, a sugestão seria ampliação do *corpus*, que, no caso desta pesquisa, precisou ser ampliado mediante outras situações comunicativas análogas, a fim de que se confirmassem ou se contrastassem as informações apresentadas pelo pesquisado.

Além dessas três qualidades, existe uma gama gigantesca de aplicabilidade da pesquisa qualitativa. O autor apresenta cinco características para ela, a saber:

- a) estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real;

Esse aspecto, no nosso estudo, constituiu o conceito de *habitus* definido por Bourdieu (2015), o qual nos ajudou a compreender melhor a complexa tomada de decisão do intérprete no momento de sua atuação.

- b) representar as opiniões e perspectivas da vida das pessoas participantes do estudo;

A partir do momento que a pesquisa captura as perspectivas dos participantes, têm-se representados os significados dados a fatos da vida real

pelas pessoas que os vivenciam sem a interferência do pesquisador. Ao se constatar que o intérprete optou pelo sinal equivalente à palavra “experimento” em lugar de “experiência” na aula de Ciências, o pesquisador não deveria julgá-lo, mas compreendê-lo nas circunstâncias que o levaram a isso.

- c) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;

Esse aspecto, no nosso estudo, constituiu o conceito de *campus* definido por Bourdieu (2015), o qual também nos ajudou a compreender melhor a complexa tomada de decisão do intérprete no momento de sua atuação.

- d) contribuir para revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;

Embora estar aberto a isso seja um benefício que o recurso qualitativo nos oferece, não vislumbramos cunhar novos conceitos nesta pesquisa, mas estávamos atentos aos fenômenos que surgiram e puderam ser nomeados por suas realidades singulares.

- e) esforçar-se para usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Seja com mais de um participante, seja com apenas um, seria possível e seguro estabelecer um critério de redundância para os métodos de coleta dos dados dos participantes, assim poderíamos confirmar os indícios levantados.

b) Dados da pesquisa

Como já mencionados, a nossa revisão literária foi realizada no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para criar a delimitação das pesquisas nesses bancos, fizemos dois tipos de buscas, uma busca genérica, que nos deu uma visão ampla dos assuntos circundantes aos temas “intérprete de Libras” e “Ensino Fundamental”, e outra refinada, que nos ofertou a possibilidade de saber que há uma relação desses assuntos com as ideias de Pierre Bourdieu. Com essa dupla busca, soubemos até que ponto as pesquisas mais atuais contribuíram com a nossa e nos ajudou a estabelecer de que ponto de partida iniciaremos, trazendo novas visões acerca do nosso objeto.

Em relação à busca mais ampla, iniciamos pelo modo avançado pelo Portal de Periódicos da CAPES, usamos os descritores “intérprete de Libras” e “Ensino Fundamental”, a partir dos parâmetros de título, com critérios de qualquer idioma, qualquer tipo de publicação, nos últimos cinco anos e revisados por pares. Isso nos trouxe um total de 12 resultados²¹. Salienta-se que o baixo número de produções exibidas se deu pelos parâmetros de tempo, nos últimos cinco anos, e de exigência técnica, revisados por pares. Sem esses critérios, teríamos um número de 51 produções nessa busca ampla, no CAPES.

Ainda no Portal de Periódicos da CAPES, ampliando nossos critérios de busca, usamos os mesmos descritores “intérprete de Libras” e “Ensino Fundamental”, a partir dos parâmetros agora de assunto, com critérios de qualquer idioma, qualquer tipo de publicação, nos últimos cinco anos e revisados por pares. Isso nos trouxe um total de 98 resultados.

Mantendo a busca ampla, concentramos nossas pesquisas, em outro momento, desta vez no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no qual usamos os descritores “intérprete de Libras”, com variações “intérprete educacional” e “educação inclusiva”, como primeira e mais importante palavra-chave, e “Ensino Fundamental”, como segunda palavra-chave, com os operadores booleanos “and”. Isso nos trouxe um total de 1.443.471 resultados. Para refinar a busca,

²¹ A lista dos artigos da pesquisa ampla encontra-se no Apêndice 1

concentramo-nos apenas em produções qualificadas como dissertações e teses e com recorte temporal a partir do ano de 2018, obtivemos um total de 798 trabalhos, excluindo deste número os textos duplicados. Considerando que as teses possuem um rigor técnico maior e que o período entre o ano de 2018 e 2022 se refere às produções mais atualizadas, isso nos ajudou a fazer um recorte mais preciso e chegar a um número ainda menor, de 112 trabalhos.

Ao refinar nossas buscas para a área de Educação, que se concentrem apenas a esta área, com programas que tenham a palavra “educação” no nome, conseguimos um total de 77 teses. Ao que se refere à busca ampla, ou seja, sem a nossa abordagem teórica de Bourdieu, esse é o resultado a que chegamos. Se fôssemos considerar um recorte ligado aos conceitos bourdieusianos, direta ou indiretamente, encontraríamos apenas dois trabalhos²². Mesmo com os conceitos de Bourdieu, as duas teses ficaram de fora da nossa análise por não apresentarem o intérprete de Libras como elemento principal. Assim, as 77 teses serão nosso ponto de partida para uma revisão sistemática que nos possibilite ter consciência acerca do panorama do nosso tema, a fim de que consigamos saber em que ponto nossa pesquisa contribui para a comunidade na busca por essa temática.

Reitera-se que foi a revisão sistemática que nos permitiu perceber que as pesquisas, ao tratar do profissional intérprete de Libras, apontam muito mais para as dificuldades ligadas ao critério estrutural²³ da instituição em que ele atua, como haver ou não disponibilidade suficiente de profissionais em sala de aula; do critério funcional do tradutor, como se ele deve assumir certas atividades, se há distinção entre seu papel e o do professor; do critério técnico, como habilidade linguística, variedades, formalidade etc., como já relacionado, sem que fossem colocados em pauta os motivos seminais que concebiam o status do intérprete para o momento de atuação, bem como tudo isso ocorre nas aulas de Ciências. Para melhor ter esse panorama, o Quadro 3 classifica as publicações que falam sobre a estrutura ou sobre o status do tradutor intérprete de Libras (TIL). Ou seja, não há pesquisa que

²² Instrumento de Imposição Simbólica na disputa por poder no campo educacional, de Patrícia Rodrigues da Silva, (Universidade Estadual de Maringá); e Capital cultural, habitus e campo educacional: trajetórias escolares de estudantes de Pedagogia em Educação a Distância (EAD), de Luiz Ramires Neto, (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho").

²³ Aqui se estabelece o conceito de “Suporte do TIL”, dado às pesquisas que avaliam as condições infraestruturais do intérprete, o qual se opõe ao conceito de “Status do TIL” para as pesquisas que avaliam a atuação do intérprete, qualquer que seja a abordagem, técnica, ideológica, formativa etc.

extrapole as dificuldades técnicas e infraestruturais, tampouco que aponte a estrutura social que concebeu aquele intérprete, sendo esta última o prisma que será adotado para esta pesquisa, afinal, as estruturas sociais de capitais do intérprete podem interferir na sua atuação, principalmente na área de Ciências, em que os conceitos se confundem com os conteúdos no processo de interpretação do Português para a Libras.

É importante destacar que, por fim, os critérios de exclusão e inclusão para análise dos trabalhos não refinavam a área de Ciências a fim de que se capturassem as pesquisas que falassem sobre a atuação do intérprete na educação inclusiva. Posteriormente, o refinamento com base nos conceitos de Pierre Bourdieu também foi retirado com o fito de manter a mesma captura.

Quadro 2:
Etapas da Revisão Sistemática aplicadas a esta pesquisa

Problema da Pesquisa	O intérprete de Libras em salas de aula
Critérios de Inclusão	Artigos revisados por pares Dissertações e teses Publicados nos últimos cinco anos
Critérios de Exclusão	Não tratar do profissional de Libras Não tratar acerca da educação inclusiva

Fonte: autor.

Para refinar ainda mais as pesquisas, precisamos utilizar o modo manual de verificação de cada tese a fim de excluir da contagem e da análise aquelas repetidas ou que não contivessem a palavra-chave “intérprete de Libras” ou no resumo ou no próprio título do trabalho. A requisição de apenas “intérprete de Libras” se justifica ao considerarmos esse profissional como tema central e primário da pesquisa, cabendo à palavra-chave “ensino fundamental” como uma categoria contida na primeira. Esse último refinamento nos expôs um total de três trabalhos.

**Quadro 3:
Publicações Estrutura do TIL x Status do TIL**

<p>A lista com o nome completo da publicação se encontra no Apêndice 1, cuja ordem lá descrita corresponde às numerações da coluna da esquerda com a respectiva classificação.</p>			
TESE PUBLICADA	CLASSIFICAÇÃO		
	Estrutura do TIL	Status do TIL	SC
26, 44, 55.	X		
Não houve teses publicadas		X	
<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77.</p>			X

Fonte: autor.

Obs.: As publicações com “SC” (Sem Correspondência) sinalizam pesquisas na área da educação inclusiva, mas sem o intérprete como foco. Obs. 2: As teses de nº 5 e 7 tratam de conceitos bourdieusianos sem tratar da educação inclusiva.

Apenas como uma forma de estender para o âmbito das demais pesquisas e capturar a realidade do nosso tema, a Quadro 4, leva-nos a perceber o quanto também são escassos os estudos especializados no âmbito dos periódicos que tratem do intérprete de Libras no contexto do Ensino Fundamental.

Quadro 4:
Reação de publicações “Estrutura do TIL x Status do TIL”

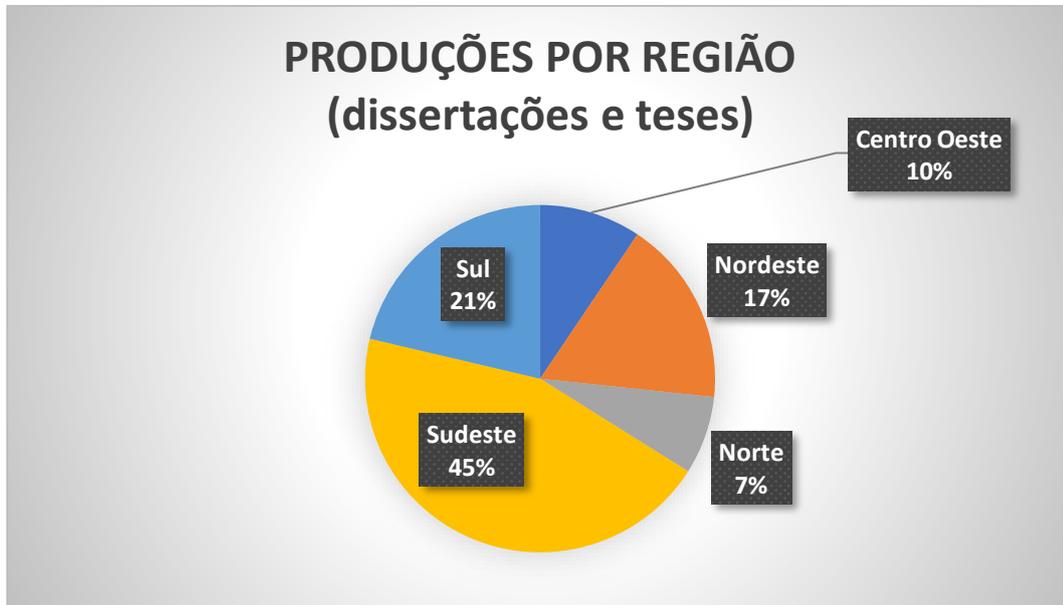
A lista com o nome completo da publicação se encontra no Apêndice 2, cuja ordem lá descrita corresponde às numerações da coluna da esquerda com a respectiva classificação.			
PUBLICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO		
	Estrutura do TIL	Status do TIL	SC
3, 8, 14, 20, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 46.	X		
1, 5, 12, 16, 21, 22, 24.		X	
2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 47.			X

Fonte: autor.

Obs.: As publicações com “SC” (Sem Correspondência) sinalizam pesquisas sem o intérprete como foco.

Entre os 798 trabalhos, incluindo dissertações e teses, podemos fazer o seguinte levantamento:

Imagem 2



Fonte: autor.

3.3 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa se configura como do tipo qualitativa. Conforme Minayo (2001, p. 21), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares. Nela, trabalha-se “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Além disso, o método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações entre os sujeitos e da coparticipação dos informantes. O pesquisador, nesse caso, assume um papel ativo, compreendendo, participando, interpretando e analisando a significação das informações coletadas.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram colhidos dois tipos de dados, através de dois diferentes instrumentos de coleta, que são a entrevista semiestruturada e a análise documental. As entrevistas semiestruturadas, segundo Triviños (1987, p.146), têm como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. As perguntas originariam novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos

informantes. Para a realização da análise documental, por sua vez, partimos do pressuposto de que documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e passível de ser utilizado para consulta ou estudo (CERVO; BERVIAN, 1983). Além disso, compreendemos que documentos não são apenas simples dados que se podem usar como recurso para a pesquisa. Desse modo, segundo Flick (2009), “[...] o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto [SIC] um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidas” (p. 232).

Assim, por um lado, entrevistamos intérpretes de diversa formação acadêmica que atuam/atuaram no ensino regular, Fundamental ou Médio, nas escolas supracitadas. Desse modo, procuramos saber quais investimentos são feitos ao longo do curso com a finalidade de contribuir com a formação de intérprete e tradutor segundo as orientações recentes e exigências legais para a preparação dessa categoria profissional, além de identificar quais esforços pessoais são realizados no sentido de angariar e ampliar os capitais totais, bem como possíveis repertórios socioculturais acerca da disciplina de Ciências. Além disso, ainda em relação à atuação do profissional, analisamos os intérpretes em momento de interpretação, buscando identificar as equivalências nos níveis morfológicos, semânticos e programáticos sugeridos pela BNCC.

Por outro lado, analisamos os documentos pedagógicos referentes às aulas em que as interpretações foram feitas, com a finalidade de identificar, a partir do programa das disciplinas, a compatibilidade entre a ação do professor de Ciências e a atuação do intérprete de Libras.

Cumprir dizer que, para empreender a investigação, providenciamos as devidas autorizações para a coleta e o tratamento dos dados, mediante os instrumentos adequados, inclusive, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado pelos intérpretes e professores impactados pelas observações. A eles será assegurado o anonimato quando da divulgação dos dados em textos e eventos de caráter científico.

A coleta dos dados se deu em três etapas distintas, a saber: a história de vida, pois, com ela, foi possível conhecer a trajetória do sujeito intérprete de Libras; o questionário composto por cinco perguntas, a fim de entender como o sujeito da

pesquisa compreende a temática; a tradução monitorada, na qual o profissional de atuação interpretou um trecho de um livro – CRITÉRIOS – de Ciências.

c) Etapa 1: História de Vida.

Como nossa pesquisa é classificada como qualitativa, decidimos lançar mão de um dos tipos que ela nos oferece, a História de Vida, isso porque a compreensão acerca da atuação do intérprete não se restringe à mera classificação bifurcada do que é certo ou errado, mas de justificar os caminhos por ele traçados no processo de interpretação. Em outras palavras, não cabe a esta pesquisa determinar que o intérprete acertou ou errou na tradução/interpretação de uma informação em sala de aula, mas de entender o que foi que o levou àquela escolha de atuação. O resultado disso é o que será analisado a fim de constatar os desdobramentos nas aulas de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental. Como a pesquisa é, por si, uma intervenção no processo, o qual deixa agora de ser natural e passa a ser monitorado pelo próprio participante e que esse monitoramento impossibilitaria resultados precisos na pesquisa, é necessário que o pesquisador não seja visto como um avaliador da qualidade do profissional, mas que seja compreendido como aquele que possibilitará ferramentas de ampliação e qualificação no processo de atuação do intérprete. Afinal, os resultados apontarão se os capitais totais influenciaram ou não e em que grau se deu essa possível influência na atuação do profissional, o qual poderá, de posse dos resultados, tomar as referências cabíveis para melhoramento de sua prática.

Dessa forma, para que essa visão fosse estipulada, foi necessário que o pesquisador estabelecesse vínculos com o pesquisado que possibilitasse uma relação de confiança e segurança entre eles. Além disso, sabendo que esse contato foi em partes, havendo, inclusive, uma tradução monitorada, era preciso que o participante se sentisse bem no processo, sentisse-se confortável, o que pressupunha um momento pregresso a esse monitoramento. Em outras palavras, foi necessário que houvesse um momento de interação livre entre pesquisador e pesquisado, no qual foram ouvidas histórias antigas e recentes de atuações difíceis, de possíveis situações embaraçosas, de situações orgulhosas etc., tudo vivido e

compartilhado naturalmente pelo pesquisado. Isso não só ajudou a pesquisa a ser mais consolidada e robusta, como também mais consistente com seus resultados nas etapas de monitoramento.

Tendo em vista todo esse panorama, a pesquisa qualitativa no oferece mais um recurso que potencializa nosso resultado, a História de Vida, a qual se caracteriza, segundo Yin (2016), um processo de coleta e narrativa de vida de uma pessoa, capturando seus pontos de virada e temas importantes. Assim, a história de vida é um método pertencente à pesquisa qualitativa, que se destaca como recurso eficiente para acessar diferentes memórias que são contadas, narradas pelos próprios indivíduos que vivenciaram a experiência a ser estudada.

De modo geral, qualquer tema, desde que seja contemporâneo – isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele -, é passível de ser investigado através da história oral. [...] a história oral tem uma natureza específica que condiciona as perguntas que o pesquisador pode fazer. [...] é fundamental que tal abordagem seja efetivamente relevante para a investigação que se pretende realizar. Deve ser importante, diante do tema e das questões que o pesquisador se coloca, estudar as narrativas dos entrevistados acerca do assunto analisado. Ou mais precisamente: tais narrativas devem ser, elas mesmas, objeto de análise (Aberti, 2013).

Ao ouvir a história e as experiências do intérprete de Libras, ao tornar a sua narrativa objeto de estudo e aplicação dos conceitos de Pierre Bourdieu, os quais foram trazidos mediante perguntas direcionadas, estamos fazendo pesquisa por meio da História de Vida. A partir disso, era importante saber como o intérprete via a temática deste estudo e ainda o que a narrativa dele sobre o tema poderia nos informar sobre o lugar que aquele tema ocupa no contexto histórico e cultural dado.

Ainda de acordo com a autora, sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, era preciso haver questões, perguntas, que justificassem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começou a participar dessa formulação no momento que foi preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como é trabalhado.

Dessa forma, a fim de resgatar a trajetória de vida do intérprete participante da pesquisa – o que esteve diretamente ligado aos conceitos de Bourdieu –, seria possível compreender, com isso, as escolhas que ele faz em atuação, e isso foi o que foi posto em análise neste estudo, interligando-se às suas etapas posteriores, como o questionário semiestruturado, à tradução monitorada. As três etapas deram um panorama da atuação do intérprete em sala de aula e compuseram os resultados desta pesquisa.

A autora ainda faz um alerta: *se o emprego da história oral significa voltar a atenção para as narrativas dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido.* Ou seja, todo o aporte teórico que versa sobre a temática foi mobilizado para compor o estudo a fim de que aquilo que era dito pelo intérprete tivesse apoio ou refutação dos especialistas. Afinal, mesmo não sendo objetivo deste estudo definir se a atuação do profissional estava correta ou errada, foram as fundamentações teóricas que disseram se havia ou não adequação, e isso produziu aquilo que se tornou objeto desta pesquisa. Em outras palavras, se o intérprete decidisse usar o termo equivalente “cobra” em vez de “serpente” (quando verte da Libras para o Português), ou ainda mais “cadeia alimentar”, levando do Português para a Libras com sinais que equivalem a uma hierarquia que induz a ideia de que “quem está acima é mais forte ou ‘come’ aquele que está abaixo”, não seria a pesquisa que diria se essas escolhas estariam certas ou erradas, a pesquisa só se comprometeu em apontar se essas escolhas tinham suporte teórico nas Ciências Biológicas e em entender por que ele fez essas escolhas, esse porquê foi baseado nos conceitos bourdieusianos.

Por fim, é por conhecer a trajetória de vida que a história oral compôs a primeira etapa da pesquisa e ajudou a compreender as demais etapas. O questionário estruturado, por exemplo, com seus recursos redundantes, mostrou como o sujeito compreende a temática, mas foi a história oral que nos forneceu como essa compreensão foi formada. Ao final, na terceira e última etapa, dispomos de seis intérpretes que interpretaram as mesmas informações, as quais foram interpretadas de forma diferente, e essa diferença – reitera-se que não é de cunho desta pesquisa apontar o que é certo ou errado, mas de compreender os motivos para a escolha –, para que não seja compreendida apenas como diferentes estilos,

pôde estar ligada à trajetória de vida, uma interpretação mais robusta ou mais raquítica, e isso é o objeto de nossa pesquisa.

3.3.1.1 Caracterização dos voluntários da pesquisa

3.3.1.1.1 Critérios de inclusão do voluntário

- a) Ter atuado ou estar atuando em sala de aula de ensino regular oficialmente como intérprete de Libras.
- b) A atuação ter sido ou está sendo em uma instituição educacional do Estado de Pernambuco.

3.3.1.1.2 Critérios de exclusão do voluntário

- a) Os intérpretes não devem atuar agregando outras funções;
- b) Os intérpretes não devem atuar como professor ou itinerante, formalmente;
- c) A atuação não ser oficial, por contratação pública ou privada.

3.3.1.1.3 Dados contribuintes do voluntário

Para que a pesquisa tivesse seus resultados potencializados a fim de que as análises ficassem em maior evidência, houve a tentativa de diversificar o perfil dos voluntários, afinal, um maior espectro de participantes poderia diminuir o enviesamento dos resultados, deixando os indícios da problemática desta pesquisa em maior contraste. Assim, tivemos intérpretes com formação acadêmica diferente, com experiências de vida diversificada e com atuações em espaços distintos; quanto à região geográfica, tivemos participantes do Agreste, da Zona da Mata e da Região Metropolitana do Estado de Pernambuco. Essas informações detalhadas encontram-se no Quadro 5.

Quadro 5
Quadro escalonar dos voluntários

Nº DE ORDEM DO PARTICIPANTE	CÓDIGO DE REFERÊNCIA DO PARTICIPANTE	CARACTERIZAÇÃO/EXPERIÊNCIA DO PARTICIPANTE
1º	CÓD. = TIL1 Região = Agreste Atuação = EREM	Habilitação: Curso de Libras Formação: Pedagogia Informação Adicional: Intérprete no Ensino Fundamental
2º	CÓD. = TIL2 Região = Agreste Atuação = EREM	Habilitação: Pós-graduação* em Libras e Braile. Formação: Pedagogia Informação Adicional: Intérprete no Ensino Fundamental
3º	CÓD. = TIL3 Região = Z. da Mata Atuação = EREM	Habilitação: Curso de Intérprete de Libras. Formação: Pedagogia Informação Adicional: Intérprete no Ensino Médio

4º	CÓD. = TIL4 Região = RMC. Atuação = EREM	Habilitação: Curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras Formação: Psicologia Informação Adicional: Intérprete no Ensino Médio
5º	CÓD. = TIL5 Região = RMC. Atuação = UFPE**	Habilitação: Curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras Formação: Pedagogia Informação Adicional: Intérprete de Libras no Ensino Superior.
6º	CÓD. = TIL6 Região = RMM Atuação = UFAL**	Habilitação: Curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras Formação: Letras-Libras Informação Adicional: Intérprete de Libras no Ensino Superior, Professora no curso de Letras-Libras (Ensino Superior).

Fonte: autor.

* O intérprete voluntário alegou ter a especialização indicada, mas que, ao final do curso, não obteve o reconhecimento pelo MEC.

** Embora os intérpretes discriminados no quadro estejam atuando em universidades, ou seja, não estão atuando no ensino regular, conforme os critérios de inclusão, eles ainda estão qualificados para a participação da pesquisa, uma vez que os critérios de inclusão determinam que eles devam ter atuado em algum momento da profissão no Ensino Regular.

d) Etapa 2: Questionário

Entender que a tradução/interpretação é um processo comunicativo e que, com isso, desdobram-se outros fatores, como exemplo: qual a fonte (uma pessoa comum, um profissional em atuação, alguém falando, uma imagem à mostra, uma imagem mental etc.), quem recebe a interpretação (uma criança, um adolescente, se tem ou não um desenvolvimento cognitivo complexo etc.) e, principalmente, quem faz a interpretação. Se tudo isso vai interferir na atuação do intérprete, precisamos saber se os profissionais participantes da pesquisa têm essa compreensão. Como a aferição de um aspecto intangível é um recurso subjetivo, a fim de diminuir essa característica, optou-se por fazer, como uma das etapas deste estudo, um questionário com o fito de tornar tal verificação mais objetiva. Atentando-se a isso, foram feitas cinco perguntas, cada uma com dupla função: descortinar uma realidade que seja analisada pelos conceitos de Bourdieu e possibilitar a fluidez de uma fala com menos monitoramento possível. Assim, as seguintes perguntas que atendem a esses dois critérios são:

- a) Nos momentos de lazer, que tipo e quais exemplos de produtos você mais consome: livros, músicas, filmes/séries?

Justificativa:

Essa pergunta tem como objetivo criar um panorama acerca do repertório sociocultural do intérprete, afinal, esse repertório vai ser definido como um dos capitais classificados por Bourdieu. Ela ajuda na nossa pesquisa a compreender o porquê das decisões tomadas pelo intérprete na sua atuação, isso porque a qualidade da leitura está diretamente ligada à compreensão de

mundo, seja essa qualidade ligada à frequência, à diversificação ou ao nível de especialização.

- b) Em qual escola você cursou o Ensino Fundamental e Médio e de quais atividades você participava para além das aulas comuns?

Justificativa:

Assim como a anterior, essa pergunta tem como objetivo criar um panorama acerca do repertório sociocultural do intérprete, mas em um momento mais precoce de sua vida, a infância e adolescência. Pelo contexto educacional brasileiro, acreditamos que a experiência escolar tem influências na formação básica do repertório do intérprete. Ela ajuda também esta pesquisa a perceber o contraste entre formação inicial e atuação (se com ou sem formação continuada).

- c) Sobre a Libras, como você decidiu se tornar intérprete, quais motivações, como foi a formação, quais atuações?

Justificativa:

Essa pergunta tem como objetivo compreender a forma como o participante se identifica, como ele se constrói como profissional, se existe alguma visão romântica na forma como ele se enxerga, que grau de romantismo, se ele compreende a sua responsabilidade técnica, se há uma mudança nele desde seus primeiros anos de atuação. Essa pergunta ajuda a pesquisa a compreender em que posição de dominação no *campus* está esse profissional. Como aspecto de redundância, afinal, essa pergunta se relaciona com a anterior, será possível averiguar as convergências de experiências que formaram o arcabouço cultural da infância à juventude, possibilitando perceber aspectos natos ou incorporados da pessoa, bem como hábitos ou atividades pontuais.

d) Quais são as suas atividades do cotidiano durante a semana?

Justificativa:

Essa pergunta tem como objetivo identificar a diversidade de fontes para a aquisição de repertórios diversos, sejam culturais, sejam linguísticos etc. Como é questionada de forma muito aberta, é presumível que o participante descreva a sua rotina diária em detalhes, a fim de que se percebam os espaços deixados para a ampliação de seu repertório cultural. Essa pergunta também ajuda a pesquisa a compreender em que posição de dominação no *campus* está esse profissional. Como aspecto de redundância, afinal, essa pergunta se relaciona com a primeira, será possível averiguar as convergências de experiências que mantêm ou ampliam o arcabouço cultural da vida no tempo presente, possibilitando perceber os esforços da pessoa no comprometimento com seu desenvolvimento múltiplo.

e) Sobre a sua profissão, como você se enxerga nela, qual a importância do papel social dela e como o surdo se relaciona com a sua visão?

Justificativa:

Essa pergunta tem como objetivo interligar os dois âmbitos abordados nas perguntas anteriores, o pessoal e o profissional, mas, dessa vez, como tudo desemboca na sua atuação. A compreensão que ele tem de si e de sua profissão é uma construção social baseada no seu repertório de capitais totais. Essa pergunta ajuda a pesquisa a compreender melhor a próxima etapa, principalmente no porquê de suas escolhas.

e) Etapa 3: Tradução monitorada.

A tradução monitorada faz parte da terceira etapa da pesquisa, caracterizando um momento crucial no levantamento dos dados, uma vez que, tendo criado o cenário que contextualiza a pessoa que compõe o intérprete, lançar-se-ão os artifícios que vão compor o profissional desse intérprete. Ou seja, a pesquisa, em suas duas primeiras etapas, considera o aspecto humano dos nossos participantes e a terceira etapa considera o outro lado dessa mesma pessoa, o profissional intérprete de Libras. Esta fase tem como objetivo principal aplicar os instrumentos técnicos que vão dialogar com o nosso problema de pesquisa, que vão responder à nossa pergunta-geradora e, por fim, vão dar forma aos conceitos bourdieusianos que fundamentam este trabalho.

Para que a etapa da tradução monitorada seja eficiente no objetivo de que a pesquisa precisa, alguns protocolos deverão ser cumpridos. Esses protocolos dizem a respeito da escolha: 1) do material de referência, já que é necessário determinar quais critérios fazem o material a ser utilizado para a coleta de dados eficiente na busca de resultados mais precisos, o que torna o processo menos subjetivo; 2) das categorias sociais, já que o objetivo da pesquisa é verificar a tomada de decisão dos intérpretes (e não a qualidade de atuação), de acordo com Bourdieu (2011; 2015), as atitudes de um sujeito estão diretamente ligadas ao espaço – ao *campus* – em que ele está inserido, em outras palavras (e em recorte), as condições sociais que conceberam o intérprete muito vão contribuir com a sua formação, com o seu aprendizado e com sua forma de pensar, o que, por conseguinte, agirá sobre suas decisões; e 3) das condições ambientais de atuação do profissional, já que, como mencionado, o ambiente de atuação também contribuirá para a sua condição de atuação.

3.3.3.1 do material de referência

Sobre o material que será tomado como referência na Etapa 3 desta pesquisa, estabelecemos três critérios: a) dos aspectos elegíveis do material de referência; b) do tipo de modalidade do material de referência; e c) do acesso ao material de referência.

a) dos aspectos elegíveis do material de referência;

Os materiais a serem utilizados na etapa da coleta de dados precisam permitir ao intérprete as condições que sejam favoráveis ao entendimento do problema da pesquisa. É importante ressaltar que cada material será considerado um instrumento absoluto na própria coleta de dados, ou seja, cada instrumento tem seu objetivo e respostas próprias, que comporão o todo sobre o qual esta pesquisa se debruçará para fazer as considerações no tratamento dos dados. Por esse critério absoluto, a escolha de cada material será justificada adiante, nas seções que discriminam cada um deles. Neste momento, cabe delinear as condições que são inerentes a todos de maneira panorâmica. Assim, tais condições são: I) Aspectos Linguísticos; bem como II) Aspectos Técnicos.

I. Aspectos Linguísticos;

A mensagem transmitida de forma eficiente é nosso meio de análise acerca do nosso objeto de pesquisa; logo, saber se a condição de transmissão e eficiência foi satisfeita é nosso objetivo. Para isso, serão estabelecidos critérios competentes na avaliação da mensagem. Cada instrumento de análise (Material de Referência) tem seus critérios, que serão explicitados na seção apropriada.

Os aspectos linguísticos que comporão critérios de análise desta pesquisa correspondem àqueles que vão nos permitir checar as mesmas condições em que a mensagem é transmitida em todos os materiais de referência. Para isso, estabelecem-se as seguintes condições: i) extensão do texto; ii) tipologia textual; e iii) modalidade.

i. extensão do texto

Classificaremos a extensão do texto em três categorias, curto, médio e longo. Isso nos ajudará a definir os critérios de dificuldade, os quais serão tão maiores quanto maiores forem os textos, já que haverá mais amostragem para observações.

ii. tipologia textual

Também definiremos a tipologia do texto, tanto a constituinte – que corresponde a todos os tipos presentes –, quanto a predominante – que corresponde ao tipo que se destaca. É importante tal definição, pois cada tipologia atende à função predominante do gênero utilizado em sala de aula, e cada gênero poderá mobilizar recursos técnicos de interpretação diversos e distintos.

iii. modalidade do texto

Definiremos como critério a diversificação das modalidades para dois fins: simular o ambiente de sala de aula, o qual possui textos verbais, não verbais, multimodais; e potencializar os resultados da pesquisa, pois cada modalidade trará desafios inerentes.

II. Aspectos Técnicos.

Entender os motivos da tomada de decisão do intérprete em atuação é nosso objeto de pesquisa; logo, lançar luz sobre os recursos técnicos utilizados por ele a fim de aferir se as condições da mensagem foram atendidas constituirá nosso instrumental, que deve ser imparcial, objetivo e replicável. Para isso, foram estabelecidos critérios competentes na avaliação das estratégias técnicas utilizadas pelo intérprete. Cada instrumento de análise (Material de Referência – MR) tem seus critérios, que serão explicitados na seção apropriada, mas todos possuem critérios em comum.

Vários são os aspectos técnicos que podem ser observados na atuação do intérprete, os quais serão discriminados no Quadro Resumitivo dos Critérios Técnicos (Quadro 8). No entanto nem todos os critérios constantes lá serão utilizados nesta pesquisa, já que o objeto dela é apreendido com a seleção de alguns, os quais serão explicitados a seguir: i) Termos técnicos com sinais formalizados; ii) Termos técnicos sem sinais formalizados; iii) Conceitos técnico-científicos idiossincráticos; e iv) Conceitos técnico-científicos enciclopédicos (Repertório técnico).

Cabe aqui diferenciar que esses quatro aspectos se agrupam em dois ambientes distintos: os “termos” se referem ao aspecto vocabular, isto é, morfológico; os “conceitos” se referem ao aspecto ideológico, isto é, semântico.

Ou seja, no primeiro caso, avaliamos a competência linguística do intérprete, já que o caráter de análise tem a ver com o termo que ele deverá usar na interpretação a partir de um critério binário SIM ou NÃO: o termo utilizado pelo intérprete já é conhecido entre os

pares e os surdos (SIM ou NÃO); o termo utilizado pelo intérprete ainda não é amplamente conhecido entre os pares e os surdos (SIM ou NÃO). Para as duas circunstâncias, existem protocolos que devem ser seguidos pelo intérprete e que sua tomada de decisão irá mostrar exatamente se ele domina ou não esses protocolos.

Já no segundo caso, avaliamos a competência cultural do intérprete – o que Bourdieu vai chamar de capitais (diversos) –, já que o caráter de análise tem a ver com o conteúdo dele acerca do novo e do velho conhecimento. O velho conhecimento se refere ao conhecimento que todos têm acerca de Ciências, ou seja, se o professor falar “ele quebrou o fêmur”, o intérprete acrescentará “osso”/ “osso da perna”/ “osso grande perna” antes de sinalizar “fêmur”, já que são de conhecimento popular essas referências. O novo conhecimento se refere ao próprio conteúdo da disciplina, ao assunto que o professor vai explicar, mas que é também novo para o próprio intérprete (novo no sentido de ser um conhecimento específico), ou seja, o nome científico de um ser vivo, por exemplo. O critério binário aqui não é mais SIM ou NÃO, mas ADEQUADO ou INADEQUADO.

i. Termos técnicos com sinais formalizados;

É preciso haver uma palavra no trecho que tenha uma correspondência equivalente em Libras, já conhecida por demais intérpretes. Isso apontará o nível de apropriação do profissional não só na área de atuação – interpretação –, mas também na disciplina de Ciências. Adiantamos que, no contexto brasileiro, é comum que esse aspecto não seja atendido, uma vez que não existem cursos preparatórios especializados para a atuação em escolas, bem como existe

a realidade de um intérprete interpretar todas as disciplinas indistintamente, sem que se tenha o acesso prévio aos conteúdos desses componentes curriculares. A marca negativa do profissional neste quesito não determina a qualidade de sua atuação – afinal, existem protocolos dos quais os intérpretes podem lançar mão a fim de sanar essa demanda – desde que ele conheça os procedimentos técnicos alternativos, como o sinal provisório²⁴. A marca positiva, por outro lado, indicia fortemente sua experiência de atuação, o que lhe confere maior grau de qualidade na atuação, sendo, pois, um aspecto sinalizador para esta pesquisa no quesito de capitais técnico-culturais atribuídos ao profissional.

ii. Termos técnicos sem sinais formalizados;

É preciso haver uma palavra no trecho que seja um termo técnico já conhecido em Português, mas que ainda não tenha se formalizado em Libras, ou seja, que a comunidade de TIL ainda não tenha conhecimento. Isso exigirá que o intérprete precise se valer do conceito técnico de “sinal provisório”, por conseguinte, um conjunto de estratégias para que o surdo compreenda esse recurso e saiba da natureza discursiva dele, natureza essa que pretende apenas garantir a fluidez da atuação. Ou seja, para que não se perca tanto tempo fazendo a datilologia²⁵, o que tornaria cansativa e pouco produtiva a atuação, o surdo não se deixará confundir ao assimilar tal sinal como definitivo. Como eventualmente ocorre no contexto educacional, será comum que esse sinal provisório seja adotado ao longo do percurso

²⁴ O sinal provisório: sinal que o intérprete informalmente cria no momento da atuação, em acordo com o surdo.

²⁵ Datilologia: o alfabeto manual, letras do alfabeto com as mãos.

escolar por longos períodos, sem que ele, reitera-se, seja confundido como sinal formal. Assim, em provas, trabalhos e na intertextualidade com outros conteúdos, esse sinal provisório será resgatado. É possível que isso já se tenha estabelecido no contexto dos intérpretes participantes desta pesquisa e que será neste momento a oportunidade de fazermos tal constatação. A marca positiva de algum recurso a fim de dar conta deste quesito – quer seja o sinal provisório tanto o criado na hora da análise quanto o identificado já criado previamente pelo atuante, quer seja outro procedimento análogo – sinalizará para esta pesquisa o domínio técnico do profissional. Destaca-se ainda que, se identificada a condição de sinal provisório previamente criado, o intérprete possuirá uma marca positiva quanto ao domínio não só do capital técnico, como também do *habitus*, uma vez que isso é classificado como uma regra de convivência daquele campo, estudante-intérprete, no qual a inserção de outrem só será, em termos pedagógicos, bem-sucedida mediante o domínio dessa regra.

Reiteramos que os dois critérios acima são de caráter classificatório, já que estão em posições distintas opostas, e são de natureza binária em termos de existência – SIM ou NÃO –, visto que qualquer sinalização do intérprete precisará se enquadrar em um dos dois conceitos. Por fim, os dois critérios a seguir são de caráter qualificatório, já que não precisam estar em oposição e podem ser cumulativos, e são de natureza binária em termos de adequação – ADEQUADOS ou INADEQUADOS –, haja vista que qualquer sinalização do intérprete precisará se enquadrar em um dos dois conceitos.

iii. Conceitos técnico-científicos idiossincráticos;

Sobre conceitos que serão objetos do conhecimento formal a serem trabalhados como assunto principal, são termos novos, não incluídos no repertório comum.

No trecho, é necessário que haja a construção de um conceito ligado à área das Ciências Biológicas. Como é muito comum no contexto educacional a explanação de conceitos técnicos das respectivas áreas do conhecimento, esse critério será uma marca para esta pesquisa de domínio da apropriação e repasse do conceito. Isto é, no momento da atuação, como de praxe, o intérprete se apropria de um conceito ligado a seu objeto de atuação, que é técnico na língua-fonte, e precisa repassar com o mesmo rigor e relevância. Quando falamos de rigor, existe um conjunto de procedimentos que protocolam tal fenômeno, como marcadores de postura, de sinalização, que deixam evidentes que o intérprete está lidando com um termo que deve ser entendido pelo surdo como um termo técnico ao menos na língua-fonte. Quando falamos de relevância, referimo-nos ao âmbito linguístico, no qual existe um procedimento padrão que caracteriza o momento, chamado na Linguística de “Gênero Textual”, cujos elementos constituintes são a característica e a função social, ou seja, o intérprete precisa se comportar de forma que o estudante surdo compreenda aquele fenômeno de importância em si, o que acarreta as seguintes conclusões por parte do estudante: “Isso é um conceito novo na disciplina?”, “Isso é o assunto da aula de hoje?”, “Esse é o conteúdo da prova?”, “É sobre isso que vamos estudar hoje?”, com lista não exaustiva. Esses dois aspectos são importantes para esta

pesquisa por delimitar o *habitus* deste campo de atuação, ou até mesmo se ele existe de modo a proporcionar um ambiente potencial de aprendizado ao estudante. A marca positiva deste aspecto se dará na efetivação do rigor e da relevância.

iv. Conceitos técnico-científicos enciclopédicos (repertório técnico)

Sobre conceitos que são objetos do conhecimento formal a serem trabalhados no assunto principal, mas que não são termos novos, pois fazem parte do repertório comum.

É comum em atuações profissionais a exposição de conhecimentos técnicos, o que ainda é mais propiciado pelo contexto educacional, um ambiente de construção do conhecimento formal. Logo, o trecho selecionado deve oportunizar o intérprete a demonstrar o domínio de algum conhecimento científico ligado às Ciências Biológicas construído previamente. Esse aspecto está ligado ao conceito de capitais, do tipo capital cultural. Essa marca é de tal importância para esta pesquisa que, ao revelar o que traz em seu repertório, o intérprete se destaca como qualificado para a atuação.

b) do tipo de modalidade do material de referência;

Os textos podem se manifestar em três formas ambientais, as quais chamamos de modalidade: modalidade auditiva, modalidade escrita, modalidade visual. Dessas três modalidades, duas serão contempladas na pesquisa: a auditiva e a escrita serão incluídas, visto que cada uma

delas exige desafios diversos e distintos; a visual não será incluída, pois tomaremos o surdo como ponto-destino da informação.

A primeira modalidade do(s) material(is) de referência é a escrita (MR0-Esc.), que simula a transmissão de informação a partir de uma fonte escrita. Ou seja, são situações em que o intérprete irá interpretar para Libras aquilo que está escrito no livro didático, numa ficha de aula, numa lousa, em um *slide*, em uma cartolina, em um cartaz ou qualquer suporte relacionado ao ambiente escolar.

A segunda modalidade do(s) material(is) de referência é a auditiva (MR0-Aud.), que simula a transmissão de informação a partir de uma fonte oral. Ou seja, são situações em que o intérprete irá interpretar para Libras aquilo que está sendo oralizado por um professor, um colega, ou por uma música, um vídeo, um áudio, qualquer que seja a fonte de origem, desde que seja percebido pelo intérprete por meio da audição.

A terceira modalidade do(s) material(is) de referência é a visual – que não será incluída nesta pesquisa – (MR0-Visu.), que simula a transmissão de informação a partir de uma fonte visual. Ou seja, são situações em que o intérprete irá interpretar para o Português aquilo que está sendo sinalizado em Libras, desta vez, a fonte da informação deve ser o surdo, já que o intérprete deve demonstrar essa habilidade em sala de aula. Por considerarmos que nosso objetivo é saber como o intérprete utiliza seus capitais para transmitir uma informação para o estudante surdo, temos que este, o surdo, é o ponto-destino da informação. No caso em que o intérprete precisasse traduzir ou interpretar o surdo, o ponto-destino seria uma pessoa ouvinte, contexto esse fora do escopo desta pesquisa.

c) do acesso ao material de referência;

Para simular as mesmas condições que são vivenciadas na sala de aula, o acesso aos materiais de referência poderá ser garantido com ou sem antecipação. O MR-Escr. Terá duas etapas distintas: na primeira, o MR1-Escr. será de acesso instantâneo, o intérprete receberá na hora da interpretação, constituindo a etapa primeira em que o profissional lerá o texto e passará as informações em Libras; o MR2-Escr. Será de acesso antecipado, dado ao intérprete antes da tradução, constituindo a etapa segunda em que o profissional poderá estudar previamente o texto; o MR3-Escr. Será de acesso instantâneo, será similar ao MR2-Escr., porém com algumas sutis diferenças que impactam no sentido da interpretação.

A primeira etapa tem o objetivo de eliminar da catalogação dos dados as dificuldades inerentes à surpresa, como o desconhecimento de um sinal, estrutura sintática adequada, ou seja, qualquer aspecto linguístico dificultado pela instantaneidade.

A segunda etapa coloca em evidência para a análise a variável “instantaneidade”, ou seja, as dificuldades comuns que um intérprete tem na tradução simultânea de um texto.

A diferença entre a primeira e a segunda etapas está no simples fato de que as dificuldades da primeira serão inerentes à linguagem e evidenciadas pela falta de perícia em lidar com essas dificuldades, enquanto as dificuldades da segunda etapa serão ainda inerentes à linguagem, mas evidenciadas pela falta de perícia em lidar com a simultaneidade. As duas naturezas de dificuldades apontam algumas questões que vão ser analisadas nos dados, tais quais: fidelidade à mensagem, o intérprete interpretou fielmente o MR3-Escr. ou

interpretou de memória o MR2-Esc.; e perícia técnica, o intérprete se utilizou de recursos técnicos para transmitir a mensagem.

Como observação importante para tornar mais evidente como procederá a segunda etapa, destacamos: embora a MR2-Esc. e a MR3-Esc. sejam materiais classificados como escritos, o intérprete terá que interpretar o MR3-Esc. A partir da leitura do pesquisador, tendo recebido como referência o MR2-Esc., o objetivo é saber se o que o profissional irá interpretar é o que está em sua memória baseada no MR2-Esc. ou será fiel ao MR3-Esc. A modalidade auditiva será aplicada sem acesso prévio e essa dinâmica é omitida aos voluntários.

3.3.3.2 das categorias sociais

a) a região geopolítica da escola;

Para potencializar os resultados da pesquisa e, assim, fazer um retrato panorâmico da educação mais alinhado com os conceitos de Bourdieu, será necessário diversificar os espaços geográficos dos participantes da pesquisa. Assim, haverá intérpretes da região de litoral e outro(s) do interior. O objetivo é ver como os capitais totais de cada intérprete é formado por esses espaços e como tudo isso interfere na sua atuação.

b) a classificação da escola;

Como critério de elegibilidade da escola, temos: possuir surdos acompanhados por intérpretes que atuem no período da pesquisa; ser preferencialmente escola pública, atender ao requisito geográfico, citado na alínea anterior.

I. A infraestrutura da escola;

Caso a escola não possua infraestrutura para dar suporte à multimídia necessária aos materiais de referência da pesquisa, tais recursos serão disponibilizados pelo pesquisador, uma vez que tais condições não estão nos critérios de elegibilidade.

II. O público-alvo da escola;

Os intérpretes participantes não terão critério de elegibilidade além daqueles já citados na seção: 3.3.1.1, página 71, desta pesquisa.

3.3.3.3 das condições ambientais de atuação do profissional;

a) da formação do profissional intérprete;

Embora a diversidade de formação do intérprete seja um fator preponderante à pesquisa, não houve tantas disponibilidades encontradas no levantamento dos dados referentes aos profissionais na área. No entanto, isso não significa dizer que houve prejuízos para a pesquisa, afinal, temos uma amostragem de diversificação escalonar dos participantes. Ou seja, embora sejam apenas seis, eles têm ricas experiências distintas, algo muito pertinente a este trabalho científico.

b) da capacitação do profissional intérprete;

Assim como a alínea anterior, a pesquisa não levará em conta a capacitação técnica do intérprete como critério de elegibilidade, mas será considerado tal fator, já que também a capacitação, se por escola técnica, se por imersão à língua, faz peso nos dados que serão levantados.

- c) da disponibilidade do intérprete;

A disponibilidade do intérprete será considerada como determinante para a aplicação dos instrumentos. Tal disponibilidade será acertada em ajustamento com a disponibilidade do pesquisador.

3.4 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos desta pesquisa foram pensados e articulados a fim de tornar mais objetivo o entendimento de fenômenos subjetivos. Para isso, foram criados critérios a partir de recursos técnicos que possibilitarão a checagem e a replicação de tais instrumentos na validação dos dados aqui expostos.

3.4.1 O material didático de referência

Serão utilizados dois materiais de referência de modalidades distintas para a coleta de dados, os quais foram definidos como potencializadores de resultados. Isto é, a fim de deixar em maior evidência o objeto desta pesquisa, foram escolhidos dois materiais que vão analisar os intérpretes de Libras em situações diferentes e, assim, categorizar suas atuações a partir dos critérios estabelecidos para cada material. Para facilitar o entendimento da aplicação desses materiais, a seguir será apresentada a cronologia de uso desses materiais.

Quadro 6
Relação cronológica dos Materiais de Referências

CRONOLOGIA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	
ETAPA 1	<p>MOMENTO 1</p> <p>Será feito, como primeiro contato com os intérpretes de Libras, nos locais de escolha deles, com o objetivo de esse encontro estabelecer uma relação de confiança entre o pesquisador e o entrevistado; o objetivo é que este consiga entender a importância do estudo, de sua participação nele, bem como todos os protocolos que vão ser adotados para a sua segurança, sua discricção, o sigilo de seus dados, entre outros.</p> <p>Também nesta etapa, é objetivo do pesquisador deixar evidente ao participante que a pesquisa não visa a qualificar a atuação como intérprete no âmbito pessoal, não se pretende ranqueá-lo, defini-lo como bom ou ruim, tampouco de avaliá-lo para a permanência ou saída de seu cargo. Ele deverá entender que sua participação o coloca como um agente genérico, cuja atuação não só</p>

	<p>reflete a condição imposta pela sua profissão à maioria dos demais intérpretes, como também aponta para alternativas de compreensão dessas imposições para que, em um futuro próximo – não objeto desta pesquisa –, alternativas sejam criadas por outros pesquisadores para sanar os problemas apontados por este trabalho.</p>
<p>ETAPA 2</p>	<p>MOMENTO 2</p> <p>No segundo momento, as entrevistas entram na Etapa 2, na qual serão aplicados tanto o questionário quanto os testes.</p>
<p>ETAPA 3</p>	<p>(AINDA) MOMENTO 2</p> <p>Material de Referência do Tipo Escrito em Língua Portuguesa</p> <p>Código: (MR0-Esc.) M – Material R – Referência 0 – Ordem do Material Esc. – Tipo de Modalidade</p>

	<p>Material de Referência do Tipo Auditivo em Língua Portuguesa</p> <p>Código: (MR0-Aud.)</p> <p>M – Material</p> <p>R – Referência</p> <p>0 – Ordem do Material</p> <p>Aud. – Tipo de Modalidade</p>
--	---

Fonte: autor.

3.4.1.1 O Material de Referência Escrito (MR1-Esc.)

Sobre a escolha do material didático que será usado como referência para a nossa pesquisa, usaremos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cujo objetivo, de acordo com o Ministério da Educação²⁶, é

avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Para ter acesso ao material, é necessário fazer cadastro no sítio digital referente ao programa²⁷ por meio de conta Gov.br, seguir as etapas de classificação, como, por exemplo, unidade federativa, escola, componente curricular.

O material didático tem como objetivo ser usado como referência textual em Língua Portuguesa, na Etapa 2 da pesquisa.

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

²⁷ <https://pnld.fnede.gov.br/request-access>

MATERIAL DE REFERÊNCIA 1

Descrição: (MR1-Esc.)

Os experimentos de Mendel

Para realizar seus experimentos, Mendel escolheu a ervilha da espécie *Pisum sativum* para obter cruzamentos. Veja a figura 1.3. Essa planta apresenta uma série de características que facilitaram o estudo de Mendel. Por exemplo, é fácil de cultivar, produz muitas sementes e, conseqüentemente, um grande número de descendentes. Em muitos experimentos de ciência, é importante usar amostras grandes. Isso permite uma avaliação melhor dos resultados porque facilita a identificação de padrões. Veremos agora como os padrões encontrados por Mendel permitiram o início do estudo da Genética.

Além disso, as plantas de ervilhas apresentam partes masculinas e femininas no mesmo pé. Assim, a parte masculina pode fecundar a parte feminina da mesma planta, processo conhecido como **autofecundação**. Também é possível fazer uma **fecundação cruzada**, isto é, uma fecundação entre duas plantas diferentes de ervilha, como veremos adiante.

Outra vantagem é que a ervilha apresenta algumas variações em suas características contrastantes e fáceis de se identificar: por exemplo, a cor da sua semente é amarela ou verde, sem tons intermediários; a forma da semente é lisa ou rugosa. Veja a figura 1.4.



Fonte: PNLD20, Teláris, Ciências, 9º Ano, pág. 14.

JUSTIFICATIVA DA AMOSTRA REFERENTE À MR1-Esc.

1 Aspectos Linguísticos

Aspectos restritos ao Material de Referência Escrita 1 (MR1-Esc.)

2 Extensão do Texto

Texto curto, com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os textos, quanto à extensão, possuem três classificações: curto, médio e longo. Na Amostragem MR1-Esc., escolhemos o texto curto – aquele que se limita a apenas uma lauda –, uma vez que seu tamanho não alteraria os resultados da pesquisa, já que, por amostragem, conseguiríamos identificar os mesmos critérios estabelecidos para análise, tanto no aspecto técnico quanto no aspecto linguístico, desde que a seleção do texto visasse à conjuntura dos critérios, algo que será exposto como comprobatório.

3 Tipologia Textual

Expositivo, descritivo e narrativo.

A tipologia versa sobre a estrutura funcional dos textos, ou seja, a estrutura que possibilita o texto atingir funções na língua, como argumentar, descrever, narrar, expor e instruir. As tipologias encontradas na Amostragem MR1-Esc. foram: *expositiva*, característica comum e básica no contexto escolar, já que transmitir informação está na estrutura dos gêneros textuais ligados ao ambiente de ensino; *descritiva*, característica comum na área de Ciências, já que os estudantes precisam perceber aspectos sensoriais, morfológicos, físicos, que compõem a classificação taxonômica; *narrativa*, uma tipologia geralmente usada como recurso didático de aproximação de um público-alvo infantojuvenil.

Embora a Tipologia Textual Predominante na amostragem MR1-Esc. seja a exposição – uma vez que a função social dele é transmitir uma informação –, o material possui um recurso expressivo bastante facilitador, que é a narração como aspecto didático comum ao ambiente de ensino.

4 Recurso de Modalidade

Texto multimodal: texto verbal e texto não verbal;

Quanto à modalidade, os textos podem ser classificados como: verbais, quando são compostos apenas de letras e números; não verbais, quando são compostos por outras linguagens que não letras e números formando palavras e frases, como ilustrações, placas, sinalizações, gestos etc.; e multimodais, quando misturam o verbal e o não verbal, chamados também “mistos”. Na amostra MR1-Esc., temos um texto multimodal, cujas características serão descritas a seguir:

No Campo Verbal, o texto inicia com o título “Os experimentos de Mendel”. Em seguida, em formato de prosa, seguem três parágrafos, com 9, 6 e 5 linhas respectivamente.

No primeiro parágrafo, é descrita a planta que Mendel utilizou para fazer um experimento, descreve tecnicamente a planta, aponta para a ilustração ao lado direito, descreve o porquê de Mendel ter usado tal amostra que facilitaria sua experiência – uma observação metalinguística sobre passos de uma pesquisa, o que leva o leitor a perceber que o texto também destaca a ampliação de repertório acerca das etapas de uma pesquisa.

No segundo parágrafo, continua-se a descrever a amostra e o porquê de ela ter sido escolhida; desta vez, o quesito levantado é sobre o sexo da amostragem e o tipo de fecundação, este com destaques que levam o leitor a uma compreensão de conceitos técnicos, como “fecundação cruzada” e “autofecundação”.

No terceiro parágrafo, destaca a última vantagem da escolha da amostragem para a experiência; desta vez, com destaques físicos visuais, como a cor, a forma, a textura.

No Campo Não Verbal, o texto se utiliza de uma ilustração de uma espécie de um legume seco, a ervilha, em cor verde, com seta amarela que induz a um processo de evolução temporal, um antes (folhagem fechada) e um depois (folhagem aberta), além de constar as fontes de referência da imagem.

Além disso, constam cores distintas (verde e amarela) e recursos gráficos (negrito, itálico, sublinhamento) que dialogam com expressões verbais referenciais à imagem “(Ver a figura 1.4)”. As cores são recursos apenas referenciais, ou seja,

apenas indicam o que ilustram, sem função pedagógica diretamente (a ervilha-verde é verde, o título é azul apenas para se destacar como título). Os recursos gráficos têm uma função discursiva latente que contribuem para o pedagógico: o negrito indica termos técnicos e próprios do conteúdo a que o estudante deve se ater, o itálico corresponde a uma regra taxonômica com que o estudante deve se familiarizar.

5 Aspectos Técnico-Tradutórios

Aspectos restritos ao Material de Referência Escrita 1 (MR1-Esc.)

São quatro aspectos técnicos que elegerão o material, dos quais, dois são classificados como “termos” e dois são classificados como “conceitos”. A distinção marca o plano referencial linguístico, ou seja, os termos dizem a respeito da forma (palavra/sinal), os conceitos dizem a respeito da ideia.

Quadro 7

Diferença entre “conceito” e “termo”

ASPECTOS TÉCNICOS DE SELEÇÃO	
TERMOS	CONCEITOS
I. Termo técnico existente na Libras;	III. Conceito novo (assunto novo a ser tratado);
II. Termo técnico “não existente” * na Libras.	IV. Conceito velho (assunto já conhecido popularmente).

Fonte: autor.

* Usamos a expressão “não existente” apenas de forma estilística, ou seja, em oposição ao item anterior por paralelismo gramatical, mas que não significa, de fato, que o termo não exista na Libras, uma vez que a Libras, como uma língua natural, é ampla e que um usuário ou grupo de usuário não têm condições de afirmar peremptoriamente que algo não exista na língua. Assim, é possível que exista um

termo, mas que ainda não seja amplamente conhecido pelo grupo de usuários da amostragem desta pesquisa. Isso ocorre porque o léxico da Libras está em constante crescimento, tanto no âmbito mais amplo socialmente, quanto no âmbito técnico, como o grupo de surdos e intérpretes da UFSC que se debruçou nesse aspecto (Quadros, 2014, p. 171). Em comparação, não podemos dizer que uma palavra em Português não exista somente porque ela não é dicionarizada ou nacionalmente reconhecida.

CATEGORIZAÇÃO DOS ASPECTOS TÉCNICOS TRADUTÓRIOS

Para estabelecer os aspectos técnicos, é necessário categorizá-los a fim de que se organizem as classificações das atuações. Isto é, já que esta pesquisa não se propõe a qualificar a atuação do intérprete de Libras no quesito de apontar se ele acertou ou errou na interpretação, mas sim a de classificar as escolhas de atuação dele, ou seja, sem juízo de valor, é necessário estabelecer as categorias de atuação para que sejam classificadas suas decisões.

Assim, é importante definir, primeiramente, o que será avaliado e, em seguida, sob qual prisma será avaliado. Quanto ao que será avaliado, estabelecemos quatro parâmetros já supracitados, a saber: os termos e os conceitos técnicos. Quanto ao prisma de avaliação, esses quatro parâmetros (dois parâmetros de termos técnicos e dois parâmetros de conceitos técnicos) serão avaliados sob o aspecto universal da teoria da comunicação a saber: o emissor, o receptor, a mensagem, o canal, o código e o contexto.

Assim, foram estabelecidas as categorias de Competências:

1. COMPETÊNCIA 1 (C1): Perícia Emissora
2. COMPETÊNCIA 2 (C2): Perícia Receptora
3. COMPETÊNCIA 3 (C3): Perícia Poética
4. COMPETÊNCIA 4 (C4): Perícia Metalinguística
5. COMPETÊNCIA 5 (C5): Perícia Fática
6. COMPETÊNCIA 6 (C6): Perícia Referencial

Dessa forma, fica estipulado, como paradigma, que a classificação das atuações dos participantes da pesquisa será feita dentro de competências que ele precisa dominar, as quais correspondem aos aspectos técnicos (C1), conativos (C2), visuais (C3), formais (C4), extensivos (C5) e contextuais (C6).

Cada competência, por sua vez, será subdividida em Habilidades, as quais abrangem aspectos comuns ligados à própria Competência. Abaixo, discriminam-se as habilidades respectivas a cada competência.

Quadro 8
Relação de Competências e Habilidades

QUADRO RESUMITIVO DOS CRITÉRIOS TÉCNICOS	
LISTA DAS COMPETÊNCIAS	LISTA DAS HABILIDADES
COMPETÊNCIA 1: Perícia Emissora Aspectos Técnicos	(H1) Objeto de Distinção entre o Saber Técnico e o Saber Vulgar;
	(H2) Uso de Substantivos Próprios;
	(H3) Lexicografia Idiossincrática de Área;
	(H4) Expressão Técnica Padronizada Regionalmente

	<p>(H5)</p> <p>Expressão Técnica Padronizada Cientificamente</p>
<p>COMPETÊNCIA 2: Perícia Receptora Aspectos Conativos</p>	<p>(H1)</p> <p>Adequação</p>
	<p>(H2)</p> <p>Intencionalidade</p>
<p>COMPETÊNCIA 3: Perícia Poética Aspectos Visuais</p> <p>Obs.: As habilidades desta competência continuam no Quadro 13.</p>	<p>(H1)</p> <p>Sincronia</p>
	<p>(H2)</p> <p>Fluidez</p>
	<p>(H3)</p> <p>Estética</p>
<p>COMPETÊNCIA 4: Perícia Metalinguística Aspectos Formais</p>	<p>(H1)</p> <p>Gramática</p>
	<p>(H2)</p> <p>Registro</p>

	<p>(H3) Variedade</p>
<p>COMPETÊNCIA 5: Perícia Fática Aspectos Extensivos</p>	<p>(H1) Alcance</p>
	<p>(H2) Expansão</p>
	<p>(H3) Abertura</p>
	<p>(H4) Mantimento</p>
	<p>(H5) Teste/Certificação</p>
	<p>(H6) Encerramento</p>
<p>COMPETÊNCIA 6: Perícia Referencial Aspectos Contextuais</p>	<p>(H1) Capital Simbólico</p>

	(H2) Capital Cultural
	(H3) Capital Econômico
	(H4) Capital Social

Fonte: autor.

Para o objetivo a que se propõe esta pesquisa, apenas serão utilizadas as Habilidades das Competências 1, 2 e 6, uma vez que dizem a respeito diretamente ao objeto central deste trabalho.

Cada habilidade apontará o domínio do intérprete, demonstrando em que nível ele está em cada uma. Para que a classificação seja autodescritiva, será adotado um código,

Exemplo: C1H1A1

cuja legenda corresponde à(ao)

Letra = C – indica a nomenclatura “Competência”;

Número = 1 – indica qual a competência;

Letra = H – indica a nomenclatura “Habilidade”;

Número = 1 – indica qual a habilidade;

Letra = A – indica o nível da habilidade;

Número = 1 – indica uma subdivisão de nível da habilidade.

Exemplo:

Na Habilidade C1H1, se o intérprete utilizar o recurso A, ele terá a classificação C1H1A, a qual indica que ele utilizou um recurso esperado dentro do rigor técnico, demonstrando dominar tal habilidade. Caso ele utilize o recurso F, ele terá a classificação C1H1F, a qual indica que ele utilizou um recurso não esperado dentro do rigor técnico, demonstrando não dominar tal habilidade. Para isso, estabelecemos os recursos padrões e possíveis dos quais os intérpretes podem lançar mão, discriminados no Quadro 9.

Quanto ao domínio, que é algo subjetivo, será categorizado de uma forma objetiva, que poderá nos dar o indicador do nível ao qual pertence o intérprete. Assim, o domínio será definido pelo tipo de recurso utilizado pelo profissional. Para que a avaliação seja objetiva, o recurso usado pelo intérprete será classificado como “adequado”, “suficiente/pertinente”, “insuficiente/apropriado” e “inadequado”.

Essas classificações correspondem à prática – ao uso da Libras no contexto social (localidade, escolaridade etc.) e ao uso comum adotado pela comunidade falante, seja ouvinte, seja surda. Assim, “adequado” refere-se ao uso comum que dá conta tanto do sentido exato quanto da forma (sinal) reconhecida amplamente pela comunidade; “suficiente” se refere ao uso que dá conta parcial do fenômeno, ou seja, do principal deles, o sentido, mesmo que a forma não tenha sido a mais comum pela comunidade, por isso usaremos o termo “pertinente”; “insuficiente” refere-se à outra ponta parcial, ou seja, à forma, isto é, o termo utilizado é formalmente registrada pela comunidade falante, no entanto o usuário desconhece por questões próprias, logo o sentido é prejudicado, por isso usaremos o termo “apropriado”; por fim, “inadequado” se refere a ausência de precisão ou acordo no uso do sinal utilizado, sem sentido e sem reconhecimento da comunidade falante.

Assim, é válido reiterar que a palavra “pertinente” será distintiva, neste trabalho, de “apropriada” e de “adequada”. A terceira se refere ao termo usado que dá conta do sentido (compreensível pelo surdo) e da forma (sinal formalizado comum na comunidade falante); a segunda se refere ao fato de o sinal ser formalmente reconhecido apenas por parte da comunidade mais escolarizada, mais fluente na linguagem/contexto formal, mas que deixa outros surdos – principalmente

se ele for de baixa escolaridade e com pouca apropriação linguística – sem a compreensão, sem o resgate do sentido; a primeira refere-se ao uso não formal do sinal, mas que deu conta do sentido, considerando o contexto.

Quadro A
Classificação de eficiência da nomenclatura

TERMO	SENTIDO	FORMA
Adequado	✓	✓
Pertinente	✓	⊘
Apropriado	⊘	✓
Inadequado	⊘	⊘

Fonte: autor.

Ainda quanto ao domínio que classificará o intérprete, uma vez que determinamos quatro categorias – adequado, pertinente, apropriado e inadequado, seguindo a ordem de maior para menor preferência na atuação –, identificaremos os recursos usados pelo intérprete com a classificação por letras, variando entre A e G, também seguindo a ordem de preferência a começar por A. Logo, percebe-se, no Quadro 9, que alguns recursos, embora tenham classificações idênticas (adequado, pertinente, apropriado e inadequado), apresentará nomenclaturas distintas, representando a ordem de preferência, a qual será associada à proficiência. Assim, serão: um (1) recurso classificado como “adequado” (A); três (3) recursos classificados como “pertinente” (B, C, D); um (1) recurso classificado como “apropriado” (E); e dois (2) recursos classificados como “inadequado”, (F, G).

Algumas habilidades, porém, não dispõem de recursos demasiados que cheguem à classificação G, podendo ficar aquém nesse número. Isso ocorre porque cada habilidade será balizada por possibilidades dentro de sua esfera de atuação.

Assim, o Quadro A fica atualizado da seguinte forma:

TERMO		NOMENCLATURA	SENTIDO	FORMA
Adequado		(A)	✓	✓
Pertinente	Usa sinal distintivo com consciência (acordo)	(B)	✓	⊘
	Usa sinal distintivo sem consciência (sem acordo)	©		
	Não usa sinal distintivo (usa sinônimo impreciso)	(D)		
Apropriado		(E)	⊘	✓
Inadequado		(F)	⊘	⊘
		(G)		

Fonte: autor.

Quadro 9

Recursos possíveis usados pelos intérpretes

(A descrição de H3, H4 e H5 são análogas à de H2)

QUADRO DE DESCRIÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DE RECURSOS USADOS E A RELAÇÃO COM OS TIPOS DE HABILIDADES MOBILIZADAS		
HABILIDADE	RECURSO	DESCRIÇÃO
C1H1	A	<p>O intérprete usa SIM o sinal distintivo ADEQUADO ao termo técnico.</p> <p>Para fins de comparação, em Português, muitas pessoas usam “experiência” e “experimento” como sendo sinônimas, porém elas podem assumir sentidos diferentes em contextos escolares e acadêmicos.</p> <p>Exemplificação: O professor fala “experiência”, e o intérprete usa o sinal correspondente à palavra “experiência”, ou seja, ele não confunde com o sinal de “experiente”. Resultado: quanto ao sinal formal e ao sentido do sinal, o recurso utilizado está adequado.</p>
	B	<p>O intérprete NÃO usa o sinal distintivo adequado ao termo técnico, deixando clara a falta de conhecimento sobre aquele sinal, pede licença e usa outro recurso. Nesse caso, embora ele use o sinal distintivo não adequado, ele deixa o interlocutor ciente da correção formal, mantendo o sentido e a fluidez da tradução.</p>

		<p>Essa decisão será considerada como PERTINENTE, já que contribui para que o surdo perceba que há uma nova realidade representada por outro sinal que o intérprete desconhece naquele momento.</p> <p>Exemplificação: O professor fala “experiência”, e o intérprete NÃO usa o sinal correspondente à palavra “experiência”, porém ele não confunde com o sinal de “experiente”, já que ele escolhe outro sinal e explica esse novo sinal – esse recurso é chamado de “sinal emprestado” (Conjunto Técnico #1 – CT#1). Resultado: quanto ao sinal formal, ele demonstra desconhecimento enciclopédico, mas demonstra domínio técnico no uso do sinal emprestado; quanto ao sentido do sinal, o surdo saberá que existe outra realidade ali apresentada, podendo ajudar o intérprete ali na hora ou apenas aceitando que há outro sinal para aquele sentido.</p>
	C	<p>O intérprete NÃO usa o sinal distintivo adequado ao termo técnico, seguindo normalmente sua interpretação utilizando o sinal distintivo PERTINENTE, como se adequado fosse. Ou seja, embora o sinal formal não seja adequado, ainda há um sentido – mesmo que impreciso. Aqui se considera que a escolha do sinal foi feita alheia ao conhecimento enciclopédico do intérprete. Essa decisão contribui para que o surdo perceba que há uma nova realidade representada por outro sinal, mesmo que ele não conheça o sinal nem entenda o sentido. Apenas se destaca que há a percepção de haver outro sentido, não equivocado.</p>

		<p>Exemplificação:</p> <p>O professor fala “experiência”, e o intérprete NÃO usa o sinal correspondente à palavra “experiência”, porém ele não confunde com o sinal de “experiente”, já que ele escolhe outro sinal. No entanto, diferente da nomenclatura anterior, ele NÃO explica esse novo sinal – esse recurso NÃO será chamado de “sinal emprestado”, pois não houve acordo com o surdo. Resultado: quanto ao sinal formal, ele demonstra desconhecimento enciclopédico, bem como não demonstra domínio técnico para o uso do sinal provisório; quanto ao sentido do sinal, o surdo poderá desconhecer o sinal escolhido, podendo ou não questionar sobre ele. Em ambos os casos, o surdo saberá que existe outra realidade ali apresentada, porém ele não compreenderá essa realidade com exatidão, ou seja, não haverá sentido completo e autônomo para ele (vale destacar que, nesse caso, não haverá um sentido equivocados, ou seja, o surdo perceberá que há um novo sentido ali representado, não sabe qual, mas também não deduz incorretamente). Como esse recurso utilizado distingue sentido, será ainda classificado como pertinente, já que há a construção de um novo sentido, no mínimo de um que não seja apreendido – é possível aqui o surdo questionar o uso de um sinal desconhecido por ele.</p>
--	--	---

	D	<p>O intérprete NÃO usa sinal distintivo ao termo técnico, confundido sinais que aparentam ser sinônimos. Destacamos aqui que, mesmo não havendo um sentido distintivo estabelecido para ampliar a compreensão e o conhecimento de mundo do surdo, há uma fluidez no diálogo a partir da aproximação de sentidos entre termos com conceitos diferentes. Por isso, classificamos esse recurso ainda como PERTINENTE.</p> <p>Exemplificação:</p> <p>O professor fala “experiência”, e o intérprete NÃO usa o sinal correspondente à palavra “experiência”, ou seja, ele se confunde com o sinal de “experiente”. Resultado: quanto ao sinal formal e ao sentido do sinal, o recurso utilizado está pertinente, já que, embora o sinal formal não seja apropriado, o sinal utilizado deixa fluir a interpretação, traz um sentido próximo ao que se quer dizer, mesmo que o surdo perca a possibilidade de apreender uma nova realidade, mais exata.</p>
	E	<p>O intérprete usa SIM datilologia, não deixando evidente o porquê de sua escolha. Como a datilologia é um recuso linguístico de equivalência ao alfabeto das línguas orais latinas, a sinalização equivalente só será classificada como “adequada” quando se referir a termos substantivos próprios, nome de pessoas, cidades, espécies específicas ou taxonômicas. Caso seja usado em outra situação, será classificada como APROPRIADA, já que não induz a erro, não gera</p>

		sentido equivocado e oportuniza à memória visual do surdo.
	F	<p>O intérprete NÃO usa o sinal distintivo adequado ao termo técnico, seguindo normalmente sua interpretação utilizando o sinal distintivo INADEQUADO, como se adequado fosse. Ou seja, embora o sinal formal seja inadequado, ainda há um sentido – mesmo que equivocado. Aqui também se considera que a escolha do sinal foi feita alheia ao conhecimento enciclopédico do intérprete. Essa decisão contribui para que o surdo além de não perceber uma nova realidade representada, também faça uma interpretação equivocada.</p> <p>Exemplificação:</p> <p>O professor fala “experiência”, e o intérprete NÃO usa o sinal correspondente à palavra “experiência”, porém ele não confunde com o sinal de “experiente”, já que ele escolhe outro sinal. Ele NÃO explica esse novo sinal – esse recurso NÃO será chamado de “sinal emprestado”, pois não houve acordo com o surdo. Resultado: quanto ao sinal formal, ele demonstra desconhecimento enciclopédico, bem como não demonstra domínio técnico para o uso do sinal provisório; quanto ao sentido do sinal, o surdo poderá desconhecer o sinal escolhido podendo ou não questionar sobre ele. Em ambos os casos, o surdo saberá que existe outra realidade ali apresentada, porém ele não compreenderá essa realidade com exatidão, ou seja, não haverá sentido completo e autônomo para ele (vale destacar que, nesse caso, haverá SIM um sentido equivocado, ou seja, o surdo</p>

		<p>perceberá que há um novo sentido ali representado e o deduz incorretamente). Como esse recurso utilizado distingue sentido e de forma equivocada, será classificado como inadequado.</p>
	<p>G</p>	<p>O intérprete NÃO traduz. Não traduzir é ignorar uma informação, é considerar que ela não existe. Quando o contexto definir pelos propósitos da aula que dada informação é relevante e o intérprete não traduzir, será considerada um recurso INADEQUADO. Consideramos que esse recurso, nessas especificações, é mais danoso do que um sentido equivocado, porque, no sentido equivocado, o surdo alcança a existência de um fenômeno linguístico e, com isso, tem a chance de descobrir seu equívoco. Quando o recurso exclui a informação, ela passa a não existir como realidade para o surdo, que não terá nem a oportunidade de saber que o fenômeno exista.</p> <p>Obs.: claro que, em um contexto mais amplo, o surdo pode ter a oportunidade de apreender tal conhecimento excluído pelo intérprete, mas isso ocorrerá – se ocorrer – alheio ao intérprete, o surdo dependerá do acaso ou de outras experiências, se ocorrerem.</p>
<p>C1H2</p>	<p>A</p>	<p>O sinal adequado existe. O intérprete utiliza SIM o termo (sinal) ADEQUADO referente ao substantivo, revelando ter domínio do referente linguístico.</p>

	B	<p>O sinal não existe. O intérprete lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1). Como o sentido não é prejudicado, a fluidez é mantida e o sinal formal passa a ser um acordo no contexto, entendemos que o uso desse recurso é ADEQUADO.</p>
	C	<p>O sinal adequado existe. O intérprete NÃO utiliza o termo adequado referente ao substantivo, mas lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1), ou seja, do sinal provisório. Como esse recurso subentende um acordo com o surdo, consideramos que o sentido não será prejudicado, o classifica esse recurso como PERTINENTE, já que a forma (o sinal) escolhida foi alterada.</p> <p>Obs.: o uso desse recurso acompanha o uso de outro recurso, o de datilologia.</p>
	D	<p>O sinal adequado existe. Nesse caso, ocorre alguma das situações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O intérprete usa o sinal, porém não usa marcadores linguísticos que indicam o papel social do referente, como os hiperônimos “pesquisador”, “cientista” etc. antes do sinal. Isso leva à possibilidade de o surdo desconhecer o referente e se perder na interpretação. 2. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, não usa hiperônimos para indicar o papel social do referente e não usa sinal

		<p>provisório. Isso possibilita o surdo de não compreender a importância ou a relevância do referente.</p> <p>Em ambos os casos acima, a forma foi preservada, mas o sentido foi comprometido, por isso classificamos que o uso deste recurso é APROPRIADO.</p>
	E	<p>O sinal não existe. O intérprete não usa a datilologia e usa um sinal genérico, como “homem”. Esse recurso é o mínimo provido de sentido, ou seja, traz um sentido parcial, mínimo, mantendo a fluidez da interpretação, mas com lacunas importantes de informação. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado INADEQUADO.</p>
	F	<p>O sinal existe ou não existe. O intérprete ignora a informação e não interpreta, nem usa marcadores de papel social hiperonímicos, como “homem”. Por prejudicar seriamente o sentido e a informação que chega ao surdo, consideramos esse recurso INADEQUADO.</p>
C1H3	A	<p>O sinal adequado existe. O intérprete utiliza SIM o termo (sinal) ADEQUADO referente à lexicografia técnica, revelando ter domínio do referente linguístico.</p>

	B	<p>O sinal não existe. O intérprete lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1). Como o sentido não é prejudicado, a fluidez é mantida e o sinal formal passa a ser um acordo no contexto, entendemos que o uso desse recurso é ADEQUADO.</p>
	C	<p>O sinal adequado existe. O intérprete NÃO utiliza o termo adequado referente à lexicografia técnica, mas lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1), ou seja, do sinal provisório. Como esse recurso subentende um acordo com o surdo, consideramos que o sentido não será prejudicado, o classifica esse recurso como PERTINENTE, já que a forma (o sinal) escolhida foi alterada.</p> <p>Obs.: o uso desse recurso acompanha o uso de outro recurso, o de datilologia.</p>
	D	<p>O sinal adequado existe. Nesse caso, ocorre alguma das situações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O intérprete usa o sinal, porém não usa marcadores linguísticos que indicam o papel social do referente, como os hiperônimos “nome técnico do animal”, “nome científico do animal” etc. antes do sinal. Isso leva à possibilidade de o surdo desconhecer o referente e se perder na interpretação. 2. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, não usa hiperônimos para indicar o papel social do referente e não usa sinal

		<p>provisório. Isso possibilita o surdo de não compreender a importância ou a relevância do referente.</p> <p>Em ambos os casos acima, a forma foi preservada, mas o sentido foi comprometido, por isso classificamos que o uso deste recurso é APROPRIADO.</p>
	E	<p>O sinal não existe. O intérprete não usa a datilologia e usa um sinal genérico, como “planta”. Esse recurso é o mínimo provido de sentido, ou seja, traz um sentido parcial, mínimo, mantendo a fluidez da interpretação, mas com lacunas importantes de informação. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado INADEQUADO.</p>
	F	<p>O sinal existe ou não existe. O intérprete ignora a informação e não interpreta, nem usa marcadores de papel social hiperonímicos, como “planta”. Por prejudicar seriamente o sentido e a informação que chega ao surdo, consideramos esse recurso INADEQUADO.</p>
C1H4	A	<p>O sinal adequado existe. O intérprete utiliza SIM o termo (sinal) ADEQUADO referente à lexicografia/expressão técnica padronizada regionalmente, revelando ter domínio do referente linguístico.</p>

	B	<p>O sinal não existe. O intérprete lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1). Como o sentido não é prejudicado, a fluidez é mantida e o sinal formal passa a ser um acordo no contexto, entendemos que o uso desse recurso é ADEQUADO.</p>
	C	<p>O sinal adequado existe. O intérprete NÃO utiliza o termo adequado referente à lexicografia/expressão técnica padronizada regionalmente, mas lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1), ou seja, do sinal provisório. Como esse recurso subentende um acordo com o surdo, consideramos que o sentido não será prejudicado, o classifica esse recurso como PERTINENTE, já que a forma (o sinal) escolhida foi alterada.</p> <p>Obs.: o uso desse recurso acompanha o uso de outro recurso, o de datilologia.</p>
	D	<p>O sinal adequado existe. Nesse caso, ocorre alguma das situações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. O intérprete usa o sinal, porém não usa marcadores linguísticos que indicam o papel social do referente, como os hiperônimos “pesquisador”, “cientista” etc. antes do sinal. Isso leva à possibilidade de o surdo desconhecer o referente e se perder na interpretação. 4. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, não usa hiperônimos para indicar

		<p>o papel social do referente e não usa sinal provisório. Isso possibilita o surdo de não compreender a importância ou a relevância do referente.</p> <p>Em ambos os casos acima, a forma foi preservada, mas o sentido foi comprometido, por isso classificamos que o uso deste recurso é APROPRIADO.</p>
	E	<p>O sinal não existe. O intérprete não usa a datilologia e usa um sinal genérico, como “homem”. Esse recurso é o mínimo provido de sentido, ou seja, traz um sentido parcial, mínimo, mantendo a fluidez da interpretação, mas com lacunas importantes de informação. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado INADEQUADO.</p>
	F	<p>O sinal existe ou não existe. O intérprete ignora a informação e não interpreta, nem usa marcadores de papel social hiperonímicos, como “homem”. Por prejudicar seriamente o sentido e a informação que chega ao surdo, consideramos esse recurso INADEQUADO.</p>
C1H5	A	<p>O sinal adequado existe. O intérprete utiliza SIM o termo (sinal) ADEQUADO referente à lexicografia/expressão técnica padronizada cientificamente, revelando ter domínio do referente linguístico.</p>

	B	<p>O sinal não existe. O intérprete lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1). Como o sentido não é prejudicado, a fluidez é mantida e o sinal formal passa a ser um acordo no contexto, entendemos que o uso desse recurso é ADEQUADO.</p>
	C	<p>O sinal adequado existe. O intérprete NÃO utiliza o termo adequado referente à lexicografia/expressão técnica padronizada cientificamente, mas lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1), ou seja, do sinal provisório. Como esse recurso subentende um acordo com o surdo, consideramos que o sentido não será prejudicado, o classifica esse recurso como PERTINENTE, já que a forma (o sinal) escolhida foi alterada.</p> <p>Obs.: o uso desse recurso acompanha o uso de outro recurso, o de datilologia.</p>
	D	<p>O sinal adequado existe. Nesse caso, ocorre alguma das situações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. O intérprete usa o sinal, porém não usa marcadores linguísticos que indicam o papel social do referente, como os hiperônimos “pesquisador”, “cientista” etc. antes do sinal. Isso leva à possibilidade de o surdo desconhecer o referente e se perder na interpretação. 6. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, não usa hiperônimos para indicar

		<p>o papel social do referente e não usa sinal provisório. Isso possibilita o surdo de não compreender a importância ou a relevância do referente.</p> <p>Em ambos os casos acima, a forma foi preservada, mas o sentido foi comprometido, por isso classificamos que o uso deste recurso é APROPRIADO.</p>
	E	<p>O sinal não existe. O intérprete não usa a datilologia e usa um sinal genérico, como “homem”. Esse recurso é o mínimo provido de sentido, ou seja, traz um sentido parcial, mínimo, mantendo a fluidez da interpretação, mas com lacunas importantes de informação. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado INADEQUADO.</p>
	F	<p>O sinal existe ou não existe. O intérprete ignora a informação e não interpreta, nem usa marcadores de papel social hiperonímicos, como “homem”. Por prejudicar seriamente o sentido e a informação que chega ao surdo, consideramos esse recurso INADEQUADO.</p>

Fonte: autor.

Obs.: Para fins de padronização, utilizar-se-á a nomenclatura “A” para indicar o recurso apropriado, de acordo com os critérios técnicos. A partir da nomenclatura “B”, as classificações definirão as opções das mais sugeridas (no alto da escala) às menos sugeridas (no ponto mais baixo da escala).

Quadro 10

Conjuntos Técnicos usados por intérpretes

<p align="center">QUADRO DE DESCRIÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DE CONJUNTOS TÉCNICOS</p> <p align="center">(Conjunto Técnico se refere a um coletivo de ações indicadas ao intérprete como recurso para lidar com alguma situação específica sobre a qual não há domínio técnico, ou seja, segue um protocolo)</p>		
<p>SINAL PROVISÓRIO</p> <p>O desafio da tradução deste item consiste em o intérprete: ou saber o sinal referente a ele, já legitimado pela comunidade linguística, e fazer uso desse signo; ou, por não conhecer o sinal próprio, lançar mão da estratégia técnica de uso de Sinal Provisório. As duas opções anteriores são igualmente válidas para determinar a perícia técnica como domínio técnico bem-sucedido.</p>		
<p>CT#1</p>	<p>Sinal Provisório – Uso 1 Demonstra habilidade técnica</p>	<p>O uso para termos cujo referente circula em contexto técnico periférico à área de atuação.</p> <p>O intérprete de Libras não é conhecedor de todos os referentes nem sinais existentes na interpretação. Porém ele tem protocolo para lidar</p>

		com essa situação e lança mão do recurso por não saber o sinal cujo referente não faz parte de sua área de atuação.
CT#2	<p>Sinal Provisório – Uso 2</p> <p>Demonstra habilidade técnica</p> <p>Demonstra falta de fluência na língua</p>	<p>O uso para termos cujo referente circula em contexto técnico dentro da área de atuação.</p> <p>O intérprete de Libras lança mão do recurso mesmo devendo ele saber o sinal cujo referente faz parte de sua área de atuação.</p>

DATILOGIA

O desafio de tradução deste item consiste em o intérprete: ou saber o sinal referente a ele, já legitimado pela comunidade linguística, e fazer uso desse signo; ou, por não conhecer o sinal próprio, lançar mão da estratégia técnica de uso de Datilologia, que é chamado de alfabeto manual, usado para expressar nomes de pessoas, localidades, termos de outras línguas e termos que não apresentam um sinal-termo correspondente na Libras pelo uso das letras manuais correspondentes ao alfabeto latino. As duas opções anteriores são igualmente válidas para determinar a perícia técnica como domínio técnico bem-sucedido.

CT#3	<p>Datilologia Demonstra habilidade técnica</p>	<p>Uso para termos cujo referente seja um nome próprio de um ser, lugar ou termo científico incomuns à área de atuação do intérprete.</p>
CT#4	<p>Datilologia Demonstra habilidade técnica Demonstra falta de fluência na língua</p>	<p>Uso para termos cujo referente seja um nome próprio de um ser, lugar ou termo científico comuns à área de atuação do intérprete.</p>
CT#5	<p>Datilologia + Sinal Provisório Demonstra habilidade técnica</p>	<p>Uso para termos cujo referente seja um nome próprio de um ser, lugar ou termo científico incomuns à área de atuação do intérprete e que serão recorrentemente utilizados pelo intérprete no mesmo contexto.</p>

CLASSIFICADORES

Em línguas de sinais, é comum o usuário modificar algum sinal para destacar ou adaptar alguma característica, essas modificações são chamadas de “Classificadores”, importantes para adequar o sinal ao referente. São utilizados para descrever objetos, movimentos, direções e também para contar histórias e narrar situações.

CT#6	<p>Descrição imagética do cenário + movimento particular identificativo do referente</p>	<p>As descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens dos objetos animados ou inanimados. Eles se referem a tamanho e forma. Usualmente são produzidos com ambas as mãos para formas simétricas e assimétricas. Refere-se a como utilizar as mãos para representar a forma e o tamanho de objetos.²⁸</p>
------	--	--

Fonte: autor.

²⁸ LIRA, Darlene Seabra de.; SILVA, Alex Inácio. **Professor ouvinte no ensino de classificadores da Libras em escola bilíngue**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.37, p. 233.

Quadro 11
Relação de termos técnicos usados por intérpretes

QUADRO DE DESCRIÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DE TERMOS TÉCNICOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Sinal Provisório	<p>Consiste em o intérprete usar um sinal que não é oficial para determinado referente de uso recorrente ou significativo na interpretação. Esse sinal pode ser criado pelo surdo alvo da interpretação ou pelo próprio intérprete de Libras. Esse recurso deve seguir o seguinte protocolo, de acordo com o Manual Técnico para Tradutores de Libras, de Ronice Quadros:</p> <p>Referência do marcador sexo (homem ou mulher)</p> <p>+</p> <p>Referência de papel social (pesquisador, cientista etc.)</p> <p>+</p> <p>Sinal “NOME”</p> <p>+</p> <p>Datilologia “Nome do referente em Português”</p> <p>+</p> <p>Sinal “Sinal Provisório”</p> <p>+</p> <p>Sinal Provisório escolhido</p>

Fonte: autor.

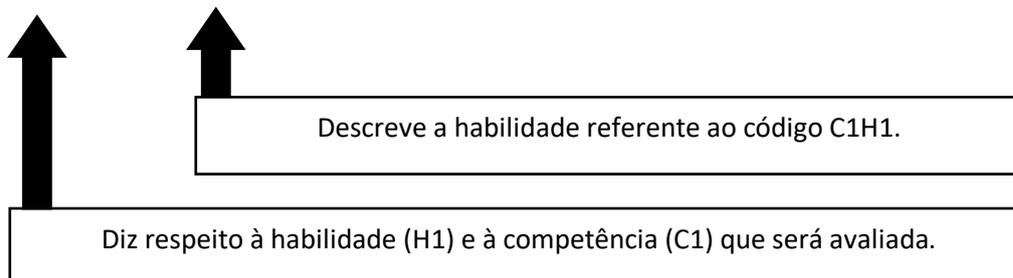
A seguir, são descritos os critérios que atendem às categorias de elegibilidade da Amostra MR1-Esc. Reitera-se que são critérios técnicos ligados à atuação de um intérprete de Libras em contexto formal e escolar. Cada critério técnico receberá um código referente à sua categoria (C1H1) e à sua classificação (A) dentro dessa categoria. Esses critérios visam à criação de um instrumento imparcial, objetivo e replicável para lidar, de forma categórica, com um material subjetivo.

Assim, após a coleta de dados, os Quadros a seguir serão preenchidos conforme as respostas dadas pelos participantes voluntários da pesquisa. Cada Quadro corresponde a uma habilidade. Serão incluídas as seguintes informações: o voluntário; o recurso usado por ele em formato de letra (de A a F); e o nível de efetivação, uma forma de traduzir explicitamente os dados.

Para fins de explicação:

RECORTE 1

Classificação Técnica	
C1H1	Objeto de Distinção entre o Saber Técnico e o Saber Vulgar



RECORTE 2

	Recurso
Esperado	A
Alternativo	B, C, D, E
Usado por #1	F
Usado por #2	A
Usado por #3	B

A coluna descreve os recursos:

Linha 1: o recurso esperado a ser feito pelo intérprete, ou seja, a expectativa.

Linha 2: o recurso que também poderia ser utilizado como alternativa para ainda ficar dentro da categoria de ADEQUADO.

Linha 3-6: o recurso usado pelo participante, cada um em uma linha.

RECORTE 3

Nível de efetivação		
Pleno	Satisfatório	Insuficiente

A coluna descreve os recursos:

Pleno: o recurso usado pelo participante foi considerado ADEQUADO.

Satisfatório: o recurso usado pelo participante foi considerado PERTINENTE ou APROPRIADO.

Insuficiente: o recurso usado pelo participante foi considerado INADEQUADO.

a) COMPETÊNCIA 1: Perícia Emissora (Aspectos Técnicos)²⁹

I. Em “O experimento de Mendel”, o item em análise é o termo sublinhado, objeto de distinção entre o saber técnico e o saber vulgar, uma vez que “experimento” é diferente de “experiência” no âmbito técnico, mas comumente é confundido no âmbito vulgar como se sinônimos fossem.

Classificação Técnica				
C1H1	Objeto de Distinção entre o Saber Técnico e o Saber Vulgar			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado		Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo				
Usado por #1				
Usado por #2				
Usado por #3				
Usado por #4				
Usado por #5				
Usado por #6				

²⁹ Reiteramos que a Competência 6, referente à Perícia Contextual, será analisada por meio da Entrevista e do Questionário, nas Etapas 1 e 2 desta pesquisa.

II. Em “Mendel escolheu a ervilha”, o item em análise é o termo sublinhado, que é um substantivo próprio, cujo referente é o nome de um cientista renomado.

Classificação Técnica				
C1H2	Uso de Substantivos Próprios			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado		Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo				
Usado por #1				
Usado por #2				
Usado por #3				
Usado por #4				
Usado por #5				
Usado por #6				

III. Em “Mendel escolheu a ervilha”, o item em análise é o termo sublinhado, que é um substantivo comum e de léxico próprio de área, do componente curricular Ciências.

Classificação Técnica				
C1H3	Lexicografia Idiossincrática de Área			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado		Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo				
Usado por #1				
Usado por #2				
Usado por #3				
Usado por #4				
Usado por #5				
Usado por #6				

IV. Em “Mendel escolheu a ervilha da espécie *Pisum sativum* para obter cruzamentos”, o item em análise é o termo sublinhado, que se refere a uma expressão técnica.

Classificação Técnica				
C1H4	Expressão Técnica Padronizada Regionalmente			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado		Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo				
Usado por #1				
Usado por #2				
Usado por #3				
Usado por #4				
Usado por #5				
Usado por #6				

V. Em “Mendel escolheu a ervilha da espécie *Pisum sativum* para obter cruzamentos”, o item em análise é o termo sublinhado, que se refere a uma expressão técnica, cuja classificação é padronizada pela Taxonomia, uma vez que o uso em Latim se torna critério obrigatório para definir uma espécie de ser vivo.

Classificação Técnica				
C1H5	Expressão Técnica Padronizada Cientificamente			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado		Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo				
Usado por #1				
Usado por #2				
Usado por #3				
Usado por #4				
Usado por #5				
Usado por #6				

3.4.1.2 O Material de Referência Auditivo (MR1-Esc.)

A classificação “(MR1-Esc.)” diz respeito ao áudio com texto guiado. É importante, primeiramente, descrever esse material e sua função na pesquisa. Definimos como escrito o material porque, embora ele vá ser lido para o intérprete, o qual, conseqüentemente, interpretará a partir de uma fonte auditiva, o intérprete tem o acesso prévio ao texto escrito, caráter que define esse material de referência como escrito. O fato de ser majoritário como material escrito se dá porque o intérprete terá acesso prévio ao material a fim de que ele tenha tempo hábil para se preparar e fazer as escolhas lexicais dos sinais que serão usados. Cada intérprete terá o tempo livre para acesso a esse material. Como caráter especialmente técnico, o material que será lido terá algumas informações diferentes das constadas no material escrito dado previamente ao intérprete. O objetivo disso é verificar se a interpretação segue a fluidez do que será lido, com as devidas alterações percebidas, ou se serão automaticamente interpretadas, baseadas apenas no que foi anteriormente mostrado em texto.

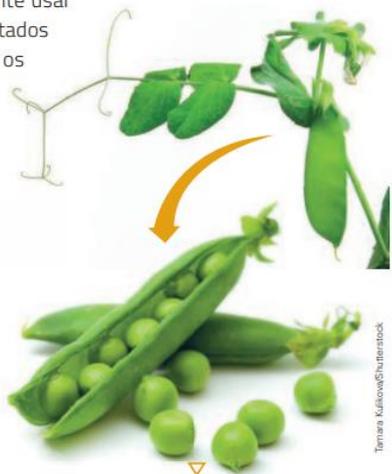
MATERIAL DE REFERÊNCIA 1: Descrição: (MR1-Aud.)

Os experimentos de Mendel

Para realizar seus experimentos, Mendel escolheu a ervilha da espécie *Pisum sativum* para obter cruzamentos. Veja a figura 1.3. Essa planta apresenta uma série de características que facilitaram o estudo de Mendel. Por exemplo, é fácil de cultivar, produz muitas sementes e, conseqüentemente, um grande número de descendentes. Em muitos experimentos de ciência, é importante usar amostras grandes. Isso permite uma avaliação melhor dos resultados porque facilita a identificação de padrões. Veremos agora como os padrões encontrados por Mendel permitiram o início do estudo da Genética.

Além disso, as plantas de ervilhas apresentam partes masculinas e femininas no mesmo pé. Assim, a parte masculina pode fecundar a parte feminina da mesma planta, processo conhecido como **autofecundação**. Também é possível fazer uma **fecundação cruzada**, isto é, uma fecundação entre duas plantas diferentes de ervilha, como veremos adiante.

Outra vantagem é que a ervilha apresenta algumas variações em suas características contrastantes e fáceis de se identificar: por exemplo, a cor da sua semente é amarela ou verde, sem tons intermediários; a forma da semente é lisa ou rugosa. Veja a figura 1.4.



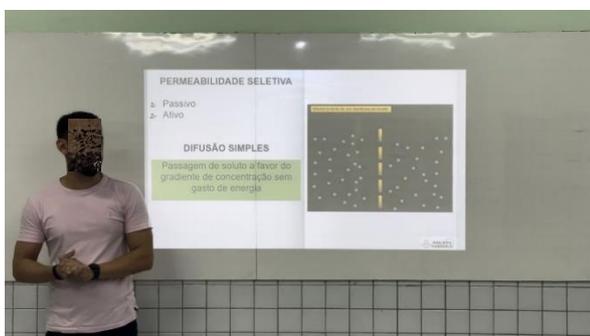
Fonte: PNLD20, Teláris, Ciências, 9º Ano, pág. 14.

O Material de Referência Auditivo (MR2-Aud.)

Sobre a escolha do material auditivo que será usado como referência para a nossa pesquisa, é importante destacar que, embora a descrição dele seja “Material de Referência Auditivo”, usaremos um vídeo com áudio como texto guiado. Essa escolha foi feita com base na intenção de potencializar os resultados da pesquisa em duas condições: no primeiro caso, trazer as condições próximas de um ambiente de sala de aula com a atuação do intérprete, no qual o professor da sala será representado pelo professor no vídeo, que possibilita trazer situações discursivas do ambiente de sala, com apresentação de imagens e apontamentos no quadro da sala de aula, por exemplo; no segundo caso, simular a percepção do intérprete para a interpretação de informações que já estão no seu repertório, mas que discrepam ou se modificam sob condições abruptas, repentinas.

A classificação “(MR2-Aud.)” diz respeito ao vídeo. Quanto a ele, o material escolhido é de um professor de Biologia, que cedeu os direitos de imagem para fins exclusivos de uso da pesquisa, conforme termo de anuência em anexo, ao fim deste trabalho. O vídeo foi gravado em sala de aula, em uma condição não simulada. Como uma aula tem duração de 50 minutos, será feito um recorte, que destacará o conteúdo principal da aula. É esse o trecho que será solicitado a o participante da pesquisa interpretar. Ou seja, o intérprete irá interpretar para Libras o que será exibido no vídeo. Para fins de segurança e precisão na catalogação, o intérprete será gravado.

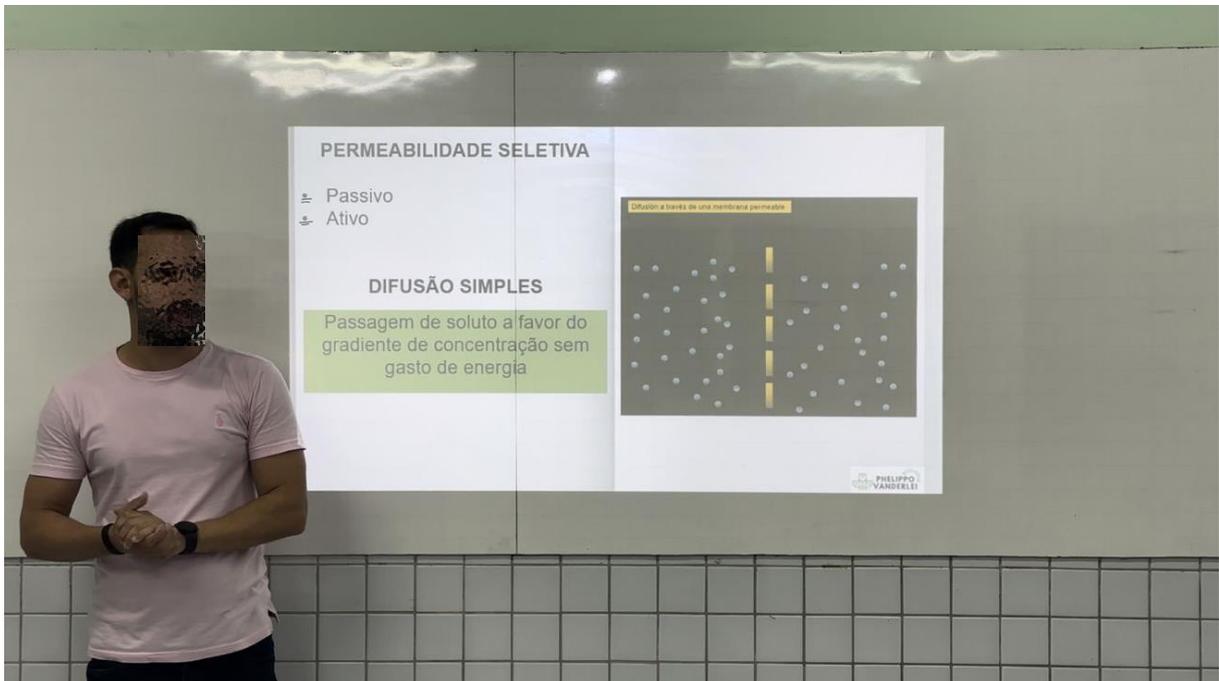
MATERIAL DE REFERÊNCIA 2: Descrição: (MR2-Aud.)



Recorte de imagem relativa ao vídeo que será usado como MR2-Aud.
Fonte: autor.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2

Descrição: (MR2-Aud.)



Recorte de imagem relativa ao vídeo que será usado como MR2-Aud. A imagem é borrada para proteger a identidade do professor.

Fonte: autor.

Ficha Técnica

Professor: P. V.

Disciplina: Biologia

Turma 9º Ano do Ensino Fundamental

Colégio: D. O.

Conteúdo da aula: Transporte celular

Tempo de recorte do vídeo: 28 minutos

JUSTIFICATIVA DA AMOSTRA REFERENTE À MR2-Aud.

1. Aspectos Linguísticos

Aspectos restritos ao Material de Referência Auditiva 1 (MR2-Aud.)

1.1 Extensão do texto;

Texto médio, com multifoco: conteúdo primário da aula e recursos orais.

Uma aula inteira, no Ensino Regular, tem cerca de 45 minutos, comumente havendo aulas geminadas que totalizam aproximadamente 90 minutos. Nesse tempo, faz parte da constituição da aula a organização da sala, a chamada, a limpeza do quadro, a escrita no quadro, a explanação do conteúdo, a resolução de exercícios em sala, a solicitação de exercício para casa, o registro do conteúdo em caderneta. Todos esses eventos demandam um protocolo de atuação para o intérprete de Libras. No entanto, para fins do cumprimento do objetivo desta pesquisa e para diminuir o inconveniente de interferência na sala de aula, vamos gravar apenas o momento relativo à explanação do conteúdo e sem a presença de estudantes em sala. Como o conteúdo é expresso oralmente e contém cerca de 30 minutos, o texto será classificado, para essa modalidade linguística – oral – como um texto longo.

1.2 Tipologia textual;

Expositivo, descritivo e narrativo.

As tipologias textuais encontradas na amostragem MR2-Aud. foram: expositiva, o que é esperado para o objetivo a ser cumprido, o professor se utilizou de imagens no projetor e pequenas anotações para transmitir as informações acerca do transporte celular; o descritivo, quando o docente aponta, nomeia e classifica os elementos constituintes, como “soluto”, “solvente”; e narrativo, quando ele conta o processo que se dá na passagem do soluto, por exemplo, de um ambiente mais concentrado para um ambiente mais concentrado, e compara com a dinâmica de uma sala de aula lotada.

A tipologia textual predominante, na amostragem MR2-Aud., é a exposição, visto que o principal objetivo do professor é transmitir informações acerca de um assunto aos estudantes.

1.3 Modalidade;

Texto multimodal: texto verbal-oral, verbal-imagético, imagético.

Quanto à modalidade, a amostra MR2-Visu. é de caráter predominantemente auditivo no que pese o foco ao qual se deve ater o intérprete, já que, em sala de aula, ele pode se valer dos mesmos recursos tecnológicos de que o professor dispõe. Ou seja, se o professor aponta para uma imagem, o intérprete irá sinalizar que há uma imagem a ser vista, dispensando a descrição que não é destacada pelo professor. Apenas em caráter comparativo, se essa mesma situação fosse vivenciada por um audiodescritor, que acompanha uma pessoa cega, mesmo que o professor não verbalizasse alguns aspectos, como as cores, o tamanho, por exemplo, a descrição precisaria ser verbalizada, algo de que o intérprete prescinde.

Dessa forma, a amostragem, mesmo sendo multimodal, é predominante o áudio, o que o professor está oralizando, que importa ao intérprete. Por isso, esse material é classificado como “auditivo”.

2. Aspectos Técnicos-Tradutórios

Aspectos restritos ao Material de Referência Visual 1 (MR2-Aud.)

Ao categorizarmos a atuação do intérprete de Libras quanto à direção do fluxo de informação, percebemos que a mensagem segue direcionamentos previsíveis, os quais determinarão os critérios que estabeleceremos como análise desta pesquisa. Dessa forma, vale destacar como esses direcionamentos se dão.

Quadro 12
Relação das pessoas do discurso na interpretação

ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO NA DIREÇÃO DA MENSAGEM EM SALA DE AULA	
LOCUTOR/EMISSION	professor ouvinte
CANAL	o intérprete
INTERLOCUTOR/RECEPTOR	o estudante com surdez

Fonte: autor.

Quanto ao direcionamento da mensagem, ela segue:

- I. do LOCUTOR para o CANAL;
A mensagem parte do professor ouvinte para o intérprete de Libras.

- II. do CANAL para o INTERLOCUTOR;
A mensagem parte do intérprete de Libras para o aluno com surdez.

- III. do INTERLOCUTOR para o CANAL;
A mensagem parte do aluno com surdez para o intérprete de Libras.

- IV. do CANAL para o LOCUTOR;
A mensagem parte do intérprete de Libras para o professor ouvinte.

É importante destacar que o processo de comunicação não se dá de forma unilateral e alternada. Pelo contrário, ele se dá de maneira bilateral e concomitante.

De maneira bilateral, porque, ao se transmitir uma informação, é também recebida outra informação, no mesmo tempo. Exemplo, ao emitir a mensagem ao estudante surdo, o intérprete está fazendo o papel de canal para locutor (professor) – um direcionamento de ida da mensagem –; na direção oposta, ele está também captando, nas expressões do estudante surdo, a informação acerca da compreensão deste, como ruído na comunicação, sinais de rejeição, de

concordância, entre outros – um direcionamento de retorno da mensagem. Ou seja, um direcionamento bilateral.

De maneira concomitante, porque todo o processo descrito acima como bilateral acontece ao mesmo tempo. É na troca de mensagem que a hierarquia é estabelecida, afinal, a mensagem do professor é a primária e mais importante para a aula ser efetivada, e a mensagem do estudante surdo é a secundária e importante para a interpretação ser efetivada.

Isso posto, fica mais evidente entender que existem dois fluxos de informação, um de ida e outro de volta, concomitantemente. Esses fluxos, no caso da interpretação mediada por um terceiro – o intérprete de Libras – gera modalidades diferentes. No fluxo de ida (envio da informação), há a informação que sai do intérprete/tradutor tendo ela vindo ou de uma fonte auditiva ou de uma fonte escrita. Por isso, para esse fluxo, usamos o Material de Referência MR1-Esc. No fluxo de retorno, há a informação que chega ao intérprete tendo ela vindo de uma fonte oral ou visual. Por isso, para esse segundo fluxo, temos o Material de Referência MR2-Aud.

A partir disso, estabelecemos que os critérios técnicos usados para o Material de Referência MR1-Esc. serão os mesmos do Material de Referência MR2-Aud., já que eles, considerando agora a relação intérprete-surdo, fazem parte do mesmo fluxo, o de saída do intérprete para o estudante surdo.

Por fim, incluiremos apenas os critérios adicionais que especificam o Material de Referência MR2-Aud. como uma modalidade autônoma e exigente de especificidades. Assim, das alíneas a seguir “a)” à “h)”, temos os critérios técnicos específicos da modalidade auditiva e, das alíneas “i)” à “l)”, temos os critérios técnicos usados no Material de Referência MR1-Esc. com as respectivas observações adaptadas.

ASPECTOS TÉCNICOS UTILIZADOS NO MATERIAL DE REFERÊNCIA 2

(MR2-Aud.)

De acordo com Lacerda (2009, p. 16), o trabalho do intérprete e tradutor de Língua de Sinais será o de dar uma nova forma – no sentido estrutural, o que era palavra vira sinal, o que era tom de voz, vira expressões faciais etc. – ao sentido percebido na língua fonte, garantindo os seguintes aspectos: toda a mensagem original deve ser contemplada inclusive em seus detalhes, e, neste trabalho, as características da língua de chegada precisam ser respeitadas, afirma a autora. O processo de tradução e interpretação, ainda segundo ela, não pode estar focalizado apenas no nível linguístico, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos. Considerando que a tradução deve estar majoritariamente ligada ao sentido, e o sentido está ligado à função social do texto que se está interpretando, é natural que o intérprete se valha de recursos como a inclusão, exclusão, recolocação (reposição de ordem), atraso, adiamento de informação, bem como lançar mão de suportes técnicos ou linguístico (solicitados ao surdo ou a outro intérprete) etc. Sua habilidade está em como ele lida com todos esses instrumentais. E são esses aspectos que serão analisados na amostra MR2-Aud., abaixo descritas como habilidades.

a) Inclusão de informação

Quando o intérprete inclui informações que não foram ditas pelo professor.

A inclusão de informação não deve ser vista como algo danoso ao sentido, tampouco um ferimento à ética profissional, já que é um recurso de **COMPLEMENTAÇÃO** que garante o sentido completo e o entendimento efetivo da informação principal veiculada pelo intérprete. Expressões apositivas – aquelas que explicam termos mencionados –, hiperonímicas – aquelas que descrevem o estado amplo, que nomeiam a função social de seres –, vocativas – aquelas que fazem chamamento ou invocação do interlocutor a fim de se assegurar o entendimento ou a atenção do interlocutor surdo – são exemplos que demonstram fidelidade ao sentido, como afirmou Lacerda (2009). Com

essas finalidades ou outras afins, podemos certificar que a inclusão de informação mantém o estado fidedigno da mensagem, se consideramos que o ambiente de sala de aula não exige o mesmo rigor técnico do que um tribunal, por exemplo. Passando disso ou sem que os objetivos tangenciem esses usos descritos acima, teremos um dano que será pontuada como falta de habilidade aqui neste trabalho.

b) Exclusão de informação

Quando o intérprete exclui informações que foram ditas pelo professor.

De forma análoga ao que foi dito na alínea anterior, a exclusão de informação não deve ser vista como algo danoso – é praxe se ter essa crença quando se constata que esse recurso foi utilizado pelo intérprete – ao sentido, tampouco um ferimento à ética profissional, já que é um recurso de OBJETIVIDADE que garante que o sentido completo e o entendimento efetivo da informação principal veiculada pelo intérprete não sejam perdidos caso informações de importância secundária à função social do texto ocupem espaço na interpretação. Expressões de cerceamento, reclamação, silenciamento – normalmente usadas pelo professor para que os alunos ouvintes mantenham a atenção ao que se está falando e que não ocupam muito espaço na fala do professor, durando menos de cinco segundos, por exemplo – são exemplos que também demonstram fidelidade ao sentido, como afirmou Lacerda (2009), já que não tirariam a atenção do surdo na leitura de diversos sinais na Libras que levariam à digressão para um possível estudante com TDAH, por exemplo. Com essas finalidades ou outras afins, podemos certificar que a exclusão de informação mantém o estado fidedigno da mensagem, se ainda consideramos que o ambiente de sala de aula é muito suscetível a isso. Passando disso ou sem que os objetivos tangenciem esses usos descritos acima, teremos um dano que será pontuada como falta de habilidade aqui neste trabalho.

c) Relocação de informação

Quando o intérprete troca a ordem das informações dadas pelo professor.

Não é comum pensar que a relocação de informação seria considerada uma afronta à ética ou um instrumento de demérito quanto à qualidade do intérprete, já que a sintaxe da Libras é claramente diferente da da Língua Portuguesa, da das línguas orais, de forma geral, como afirmam Quadros e Karnopp (2004b, p. 20 e 127). Como exemplo, em Português, a frase “A bola está dentro da bolsa” tem como ordem dos sintagmas 1º “a”, 2º “bola”, 3º “está” (verbo), 4º “dentro” (advérbio), 5º “da”, 6º “bolsa”. Já em Libras, a frase ficaria assim (no uso dos sinais correspondentes): 1º “bolsa”, 2º “dentro”, 3º “bola”. Claramente, além de ter havido uma significativa redução de sintagmas do Português para a Libras, a ordem foi necessariamente trocada. Essa necessidade respeita a gramática das Línguas de Sinais, haja vista que tais línguas são visoespaciais, ou seja, gestual-visual, razão pela qual a construção do sentido – principalmente em sentenças espaciais – se dá de maneira também visual. Utilizar essa habilidade, que vale ressaltar, é de alta complexidade cognitiva, é característica de fluência do intérprete, por isso listada no nosso quadro de habilidades.

d) Atraso de informação

Quando o intérprete usa o retardo maior para angariar mais informações.

Assim como o recurso de relocação, o do atraso de informação é igualmente válido, a diferença é que aquele está ligado ao aspecto gramatical, enquanto este é meramente estilístico, no máximo cognitivo, já que, a depender da velocidade do falante (professor) e do amadurecimento da ideia por parte do intérprete, atrasar a interpretação é uma forma de garantir que a primeira preocupação é com o sentido do que se quer sinalizar, e não da equivalência das palavras, a chamada tradução literal, desprovida de uma semântica mais arrojada. Claro está que existe um fim para o uso técnico desse recurso, dispensando aqui os casos de não competência linguística do intérprete. Assim, aos casos em que o atraso foi usado como recurso consciente e

estratégico pelo intérprete, a habilidade será identificada como desenvolvida. Para os demais casos, atribuiremos a falta de amadurecimento dessa habilidade.

e) Adiantamento de informação

Quando o intérprete adianta informações que ainda serão ditas pelo professor.

De forma análoga, vamos estabelecer que esta habilidade têm os mesmos critérios dos da alínea anterior. Assim, o do adiantamento de informação é igualmente válido, a diferença é que, os aspectos cognitivos e gramaticais do atraso são mais comuns e estratégicos do que do adiantamento, já que os fatores que criam a necessidade de adiantamento das informações são bem mais restritos, embora seja uma característica do ambiente escolar, em que o intérprete normalmente já tem conhecimento formal acerca do conteúdo que esta interpretando e vê a possibilidade de adiantar informação exclusivamente como forma de ampliar/concatenar melhor o sentido da interpretação, nunca como uma forma de se acelerar seu trabalho, afinal, é pouco garantido que o professor seguirá a mesma linha de raciocínio, bem como o próprio processo de interpretação pressupõe que a língua-alvo (Libras) vem cronologicamente depois da língua fonte (Português). Nesse caso, adiantar uma informação na interpretação deve ser uma forma de garantir que a primeira preocupação é com o sentido do que se quer sinalizar, como já mencionamos, e não com a tradução literal, desprovida de uma semântica mais arrojada. Com, isso, é cognoscível que esta é uma habilidade que está ligado a dois fatores extralinguísticos: primeiro, o de que, para ele ser usado, será necessário o intérprete ter conhecimento prévio da informação, e não somente isso, ter garantias de que a linha de raciocínio do professor vai seguir o caminho que ele (o intérprete) está seguindo para a informação adiantada, de fato, existirá na fala do professor; segundo, o amadurecimento/a experiência do intérprete, já que ele deve não só se sentir seguro quanto ao uso do recurso, como também ter capacidade de manter a audição/atenção sobre as informação sobrepostas, afinal, o que ele está sinalizando está em uma cronologia

diferente da do professor. Igualmente, claro está que existe um fim para o uso técnico desse recurso, dispensando aqui os casos de não competência linguística do intérprete. Assim, aos casos em que o adiantamento foi usado como recurso consciente e estratégico pelo intérprete, a habilidade será identificada como desenvolvida. Para os demais casos, atribuiremos outras causas deletérias.

f) Suporte técnico

Quando o intérprete pede ajuda para a escolha de uma sintaxe imagética.

Como já mencionado na alínea c), a sintaxe das línguas de sinais é diferente em maior ou menor grau quando comparada com a das línguas orais, já que muitas enunciações não são ditas *ipsis litteris* (na equivalência de termos entre as duas línguas). Como exemplo, em Português, a palavra “andar” tem uma polissemia mais restrita do que o mesmo significado em Libras: o “andar” de um felino é diferente do “andar” de um humano; e se o felino for de pequeno porte, ainda haverá diferença entre o do grande porte; por conseguinte, o “andar” de uma ave é diferente de todos esses mencionados anteriormente. Isso corresponde, de forma muito diminuta, o aspecto imagético na discursividade enunciativa da Libras. Como essa percepção não é de um domínio definitivo, já que é algo que vai se assimilando com as experiências na língua, o intérprete – que naturalmente não tem a língua de sinais como sua língua materna – pode e deve pedir auxílio ao surdo sobre como esse aspecto deve ser sinalizado. O ambiente de sala de aula permite e propicia a abundância desse recurso, que será considerado aqui como uma habilidade desenvolvida se houver o uso consciente e técnico dele. Para os demais casos, se identificada a discrepância do mesmo fim, consideraremos uma habilidade não desenvolvida.

g) Suporte linguístico

Quando o intérprete pede ajuda para sinalizar alguma palavra ou expressão.

De maneira análoga, esse recurso será igualmente analisado com os mesmos critérios da alínea anterior. A diferença é que, enquanto a anterior se relacionava com um aspecto gramatical da Libras, esta se relaciona ao aspecto lexical. É comum o intérprete perguntar ao surdo como se faz o sinal de uma determinada palavra, palavra esta que será ou mostrada quer no livro quer quadro, ou será feita em datilologia. Considera-se que, para que esse recurso seja usado, o surdo já tem maturidade e complexidade vocabular desenvolvidas, que a palavra ou expressão questionada nem faça parte do conteúdo propriamente dito. Conforme afirmado na alínea anterior, essa percepção não é de um domínio definitivo, já que é algo que o intérprete vai assimilando com as experiências cotidianas na língua – lembremos que naturalmente ele não tem a língua de sinais como sua língua materna –, assim ele também pode e deve pedir auxílio ao surdo sobre como uma dada palavra ou expressão devem ser sinalizadas. Reitera-se que o ambiente de sala de aula permite e propicia a abundância desse recurso, que será considerado aqui como uma habilidade desenvolvida se houver o uso consciente e técnico dele, principalmente quando for esporádico e de natureza contextualmente peculiar. Para os demais casos, se identificada a discrepância do mesmo fim, consideraremos uma habilidade não desenvolvida.

h) Recursos expressivos: comparação, ilustração etc.

Quando o intérprete usa comparações não oriundas da fala do professor.

Quando o intérprete usa ilustrações não oriundas da fala do professor.

Recursos expressivos são definidos como estratégias utilizadas pelo enunciador a fim de atingir o objetivo de comunicar uma ideia. Como mencionado, esses recursos são comumente encontrados no locutor/emissor, mas também podem ser identificados no caso do intérprete, se considerarmos que ele não faz interpretação literal, mas foca no sentido, o que o faz lançar

mão de estratégias como a comparação. A comparação aproxima duas realidades para que, mediante dedução, o receptor (o surdo) pode alcançar o sentido por aproximação. Quando utilizado para aproximar ideias e conceitos novos que estão em construção, definimos que o recurso foi utilizado de maneira comedida e técnica; quando usado para expressar ideias que teriam outras formas de sinalização, definimos que o recurso foi utilizado de maneira imatura, portanto, com pouca habilidade.

i) Termos técnicos com sinais formalizados;

Quando o intérprete usa sinais apropriados para termos técnicos conhecidos.

Naturalmente, o ambiente escolar suscita as mais diversas possibilidades de uso de termos técnicos, já que esses termos representam o conhecimento formal/científico do conteúdo que está sendo sinalizado. Além disso, o material de referência selecionado garante a presença desses termos. Dessa forma, é de se esperar que vejamos o intérprete sinalizar esses termos. O uso correto desses termos pontuará a habilidade presente do intérprete. O uso incorreto ou ausente desses termos pontuará a falta dessa habilidade.

j) Termos técnicos sem sinais formalizados;

Quando o intérprete combina sinais para termos técnicos desconhecidos.

É natural também no ambiente escolar a presença de termos científicos ainda não formalizados na Libras, ou que são muito específicos para a maioria dos intérpretes não especialista na área. Nesse caso, é protocolo técnico o uso do sinal provisório, como já descrito anteriormente. O uso correto desses recursos pontuará a habilidade presente do intérprete. O uso incorreto ou ausente desse recurso pontuará a falta dessa habilidade.

k) Conceitos técnico-científicos idiossincráticos;

Quando o intérprete usa sinais para conceitos técnicos conhecidos distintivos.

Este item tem a mesma correspondência que a alínea anterior, difere apenas que os conceitos deste item se referem à ideia – não a uma palavra – que está sendo construída ao longo da aula. Ou seja, o conceito de “transporte celular”, que é uma ideia que vai além das palavras, em outras palavras, se a tradução for literal, haverá uma perda de conteúdo, de ideia que o surdo deve apreender.

l) Repertório técnico

Quando o intérprete domina e usa termos técnicos da área.

Essa é um domínio que deve constar na atuação de um intérprete, por isso ela consta na lista de habilidade. O repertório técnico diz sobre o conhecimento e uso de recursos técnicos que garantem o sentido claro e coerente específicos da língua de sinais, ou seja, recursos que ou inexitem ou são feitos de forma diferente nas línguas orais. Como exemplo, em línguas orais, temos as palavras dêiticas, ou seja, palavras que mostram ou apontam uma pessoa, um lugar ou um tempo, sempre tomando como ponto de referência o momento da enunciação, geralmente constituídas por pronomes e advérbios. Em Libras, de acordo com Quadros (1997, p. 49), as relações espaciais nas línguas de sinais são muito complexas. Na LIBRAS, as relações gramaticais são especificadas através da manipulação dos sinais no espaço. As sentenças ocorrem dentro de um espaço definido, na frente do corpo, em uma área limitada pelo topo da cabeça e que se estende até os quadris. A Libras utiliza mecanismos espaciais que fazem com que a informação gramatical se apresente simultaneamente com o sinal. Esses mecanismos envolvem dois aspectos: a "incorporação" — considerada um mecanismo produtivo na Libras e usada, por exemplo, para expressar localização, número, pessoa — e o "uso de sinais não-manuais" — como movimentos do corpo e expressões faciais.

m) Distorções semânticas e pragmáticas em maior ou menor grau do conteúdo veiculado na língua fonte

As distorções serão consideradas graves evidenciam a falta de domínio das línguas utilizadas pelos intérpretes e a falta de habilidade em realizar a tradução e interpretação simultânea (Quadros, 2004a, p. 69). Como esse fenômeno demonstra a falta de habilidade, ele não constará na lista de habilidades, mas será pontuado caso seja percebido na atuação dos voluntários nesta pesquisa.

n) Escolhas lexicais inapropriadas

Igualmente à alínea anterior, as escolhas lexicais inapropriadas evidenciam a falta de domínio das línguas utilizadas pelos intérpretes e a falta de habilidade em realizar a tradução e interpretação simultânea (Quadros, 2004a, p. 69). Como esse fenômeno também demonstra a falta de habilidade, ele não constará na lista de habilidades, mas será pontuado caso seja percebido na atuação dos voluntários nesta pesquisa.

As duas últimas alíneas supracitadas estão apenas *pro forma*, haja vista que constam nas amostras levantadas por Quadros (2004a) que ilustram problemas encontrados no processo de tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais (Quadros, 2004a). Vale adiantar que, ao fazer considerações sobre essa situação, que é análoga ao que esta pesquisa vai constatar na análise dos dados, a autora afirma categoricamente:

A existência de problemas desta ordem evidencia que a necessidade de profissionalização do intérprete de língua de sinais através de formação e qualificação *permanente* é urgente. Os intérpretes precisam de instrumentalização formal para atuar nesta profissão (Quadros, 2004a, p.71, grifo nosso).

É importante reiterar que, segundo a autora, esses fenômenos são deveras comuns, em maior ou menor grau, por isso o caráter de permanência na capacitação e formação continuada torna-se extremamente necessário.

Quadro 13
Relação contínua das habilidades da Competência 3
Material de Referência 2

QUADRO RESUMITIVO DOS CRITÉRIOS TÉCNICOS AUDITIVOS (As habilidades descritas neste Quadro são uma sequência do Quadro 9)		
COMPETÊNCIA 2: Perícia Receptora Aspectos Conativos	Inclusão de informação	(H4)
	Exclusão de informação	(H5)
	Relocação de informação	(H6)
	Atraso de informação	(H7)
	Adiantamento de informação	(H8)
	Suporte técnico	(H9)
	Suporte linguístico	(H10)
	Recursos expressivos: comparação, ilustração etc.	(H11)

Fonte: autor.

4. A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS CONCEITOS BOURDIEUSIANOS

4.1 O campus educacional: uma estrutura estruturante e estruturada na qual o intérprete é concebido.

Reiteramos que *campus* é um conceito cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2021) para interligar as relações de poder e as estruturas sociais. Ou seja, como funcionam as relações de poder dentro das estruturas sociais. Assim, *campus* é um espaço, não necessariamente físico, nem necessariamente geográfico, com estruturas constituintes próprias e autônomas: com regras, práticas, costumes, estabelecidos tanto formalmente quanto informalmente, seja de maneira estatutária, cultural, social, bem como detentor de um conjunto de valor, ao qual se dá o nome de capital total (o conjunto de capitais).

Ao considerar, pelos conceitos bourdieusianos, que a escola é um *campus* de atuação do intérprete educacional, visto que é um espaço estruturado – de posições ocupadas por diferentes agentes, com práticas e estratégias relacionadas às suas posições –, nosso ponto de partida para a análise dos dados coletados começa por compreender como tal cenário, um ambiente estruturado, torna-se estruturante para a atuação do intérprete. Isto é, precisamos compreender como a escola, como um ambiente estruturado e estruturante, concebe o futuro profissional intérprete de Libras e como isso interfere na sua atuação em sala de aula.

O primeiro ponto é recordar que, tecnicamente, a escola é um espaço desafiador para o intérprete, já que ele tem de lidar com diversas situações de comunicação que fazem da sua atuação algo peculiar: o surdo, como ponto-alvo da interpretação, não tem apenas um interlocutor, uma vez que há o professor, os colegas de sala, as intervenções de coordenação e demais eventuais públicos. Cada interlocutor desse tem dinâmicas diferentes e nem sempre age em cronologia harmônica entre si. E isso, segundo Quadros (2004a), impõe ao intérprete de Libras uma postura e uma atuação que precisam condizer com tais nuances. Assim, temos o primeiro ponto.

O segundo ponto é como vemos socialmente a escola. Pierre Bourdieu e Passeron (2014) completam a contextualização do ambiente escolar ao afirmar que a sala de aula funciona como um mecanismo de reprodução das estruturas sociais e das relações de poder, haja vista que é um local onde as normas e os valores da classe dominante são impostos. Tal percepção nos faz compreender como o intérprete se posiciona frente às questões morais, éticas e profissionais que vão agir sobre sua forma de atuar. Isso porque os participantes desse ambiente são: surdos, professores e o próprio intérprete.

Antes de continuar com a relação entre os dois pontos anteriores, cabe aqui a ressalva para a releitura da sala de aula como ambiente estruturado e estruturante. Para Bourdieu e Passeron (2014), a sala de aula é um microcosmo que reproduz a estrutura de desigualdade social, explicando como os agentes desse campo apenas replicam comportamentos que não estimulam prioritariamente a autonomia daquele que está em posição de menor força. Para os autores, a escola é um instrumento de reprodução das desigualdades, desigualdades essas que dificultam a mobilidade social. Nesta pesquisa, utilizamos o conceito de *campus* e o relacionamos ao ambiente de sala de aula dentro de um contexto para aquém da desigualdade social, já que não nos pretendemos chegar a tal aspecto, mas sim de, por analogia, ver como esse campo concebe – pelas próprias estruturas – a formação contínua do intérprete de Libras, que, anteriormente, é estudante e, posteriormente, intérprete.

Dito isso, se a escola, por um lado, é um ambiente tecnicamente desafiador ao intérprete e, por outro, é um espaço de poder, entender como ela interfere diretamente na atuação do intérprete é a primeira dedução lógica possível e também correta de compreender as circunstâncias de atuação desse profissional. No entanto esse caminho levaria nossa pesquisa a um celeiro de informações que já são velhas e que pouco contribuiriam para a discussão do problema deste trabalho. Não queremos saber se a presença ou a ausência de um professor atuando junto ao intérprete interfere na atuação deste, tampouco queremos levantar aqui uma lista não exaustiva de problemas infraestruturais que interferem na qualidade de atuação do intérprete. Isso porque esses apontamentos estão no âmbito estrutural do espaço em que o intérprete atua. Tudo isso já é respondido parcialmente ou não pelas

pesquisas já feitas e publicadas elencadas na primeira fase deste trabalho; nosso estado da arte listou no Quadro 3 essas pesquisas.

O que contribui para o objeto desta pesquisa, que é entender a tomada de decisão do intérprete e como essa tomada de decisão está ligada aos seus capitais, é saber como esse profissional se enxerga dentro do espaço escolar. Afinal, a forma como ele se vê dentro desse campo contribui diretamente para a sua maneira de atuar, interferindo em suas decisões linguísticas. É nesse aspecto que os dois pontos – o técnico e o social – convergem para a compreensão do tradutor e intérprete de Libras neste trabalho.

Isso posto, estabelece-se que a sala de aula em que há um intérprete de Libras é um campo de atuação multiprofissional, tendo em vista que existem dois profissionais atuando em parceria para que o estudante surdo desenvolva seu processo de aprendizagem. Nesse caso, os papéis devem estar bem definidos: o surdo é o estudante do professor e, ao mesmo tempo, interlocutor-alvo do intérprete de Libras. Essas tarefas não devem ser confundidas, tampouco devem gerar conflitos entre si. Para isso, o intérprete deve compreender que a hierarquia na sala de aula entre professor e tradutor/intérprete de Libras se dá exclusivamente no âmbito das competências e não das atuações. Ou seja, o que cabe ao professor não cabe ao intérprete, e o contrário é igualmente válido: o professor não pode invadir o espaço profissional do intérprete, e este deve saber defender seu espaço.

Assim, saber que a competência de ensinar ao estudante surdo é do professor enquanto a de interpretar e traduzir as informações é do intérprete de Libras é um conceito que não deve se confundir com a ideia: “com quem deve ficar a gestão da sala de aula”. O que parece patente nesse caso, muitas vezes, é um ponto de conflito, já que muitos professores atribuem ao intérprete a função de ensinar ao surdo – fala recorrente na amostragem de TIL1 e TIL2 – e que muitos intérpretes entendem dessa mesma forma sua atuação em sala – marca percebida na fala de TIL4. Saber ou não separar as atuações não perpassa apenas por uma questão profissional, mas também por uma cosmovisão de si dentro do ambiente de sala de aula. Em outras palavras, se questionarmos a esses mesmos intérpretes sobre de quem é a responsabilidade de ensinar ao surdo, a resposta será uníssona:

do professor. No entanto, na prática, são assumidas posturas que vão de encontro com tal afirmação.

Um observador desatento rapidamente poderia afirmar que essa confusão se dá por motivos de despreparo técnico ou imperícia, até por deslealdade. Contudo, quando colocamos o prisma de *campus* trazido por Bourdieu e entendemos que a autocompreensão desse profissional, no ambiente de sala de aula, é um *constructo* social, resultado também do histórico do intérprete como estudante e que agora se enxerga com uma corresponsabilidade propiciada por uma visão de missão, ampliamos nosso leque de percepção sobre esse fenômeno e cruzamos a linha do julgamento técnico. Indo para além dessas fronteiras, percebemos que é quase impossível fazer com que o intérprete utilize sua consciência profissional de que a responsabilidade dele é diferente da do professor, quando o ambiente de sala de aula é uma estrutura que impõe ao intérprete a visão de missão.

Ou seja, se, de maneira direta ou indireta, o intérprete afirma e/ou atua como responsável direto do ensino do surdo – quando sua responsabilidade deveria ser apenas de transmissão de informação –, a justificativa vem pelo fato de esse intérprete também ser produto desse espaço – a sala de aula. Na nossa amostragem, todos os intérpretes de Libras tiveram formação escolar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio em escolas públicas, espaço notoriamente com menos privilégios do que as instituições particulares. Esses intérpretes entenderam, no seu processo de aprendizagem, que a educação era uma porta de transformação social, e, naturalmente, conceberam essa ideia na prática, já que todos da amostra atingiram uma mobilidade social advinda do processo escolar, como ilustra o Quadro 15: todos tiveram acesso ao Ensino Superior, alguns atuam por contrato, outros atuam por meio de concurso público estadual ou federal e todos têm sua renda ligada à sua atuação. Logo, é quase impossível eles pensarem diferentemente da afirmativa de que “a educação muda a vida”, o que naturalmente levaria a pensar que “se esse surdo não aprender, ele não mudará a sua vida”, conseqüentemente “se eu, como intérprete, não o ajudar a aprender, ele terá pouca chance de mudar de vida”. Essa é a própria leitura de *campus* que Bourdieu fará do espaço escolar:

Assim, a análise das transformações da relação pedagógica confirma que toda transformação do sistema escolar se opera segundo uma lógica na qual se exprime ainda a estrutura e a função próprias desse sistema. [...] nas tomadas de posição mais livres em aparência exprime-se ainda a eficácia estrutural do sistema dos fatores que especifica os determinismos de classe por uma categoria de agentes, estudantes ou professores, definida por sua posição no sistema de ensino (Bourdieu, 2014, p. 129).

Ou seja, acreditando que o surdo está em desvantagem em relação aos estudantes ouvintes, conscientizando-se de que as condições de estudo desse surdo são menos propícias ao aprendizado e sabendo que essa situação pode interferir negativamente na relação de ensino e aprendizagem entre professor e surdo, é natural compreender por que o intérprete assume responsabilidades que não são inerentes à sua atuação: o intérprete, que também já foi aluno desse sistema de ensino, atua acreditando que pode diminuir os prejuízos do surdo.

Uma vez que o mesmo modelo educacional se sustenta enquanto estrutura, esse mesmo modelo se atualiza como estruturante. Tal fator mantém as relações controladas e sem grandes revoluções. As estruturas, embora apresentem fragilidades paradigmáticas, tendem a manter a mesma estrutura, uma vez que, quando um sujeito consegue emancipar-se para entender as estruturas do campo, tende a manter e até a conservar os modelos estruturais. O sujeito estruturando-se como recém-chegado ao campo e assim, o revolucionário tende a ser aquele que necessariamente tem o capital, assumindo assim um enorme controle dos recursos coletivos (Ribeiro, 2020, p. 51).

O intérprete sempre vai ver o surdo como a ponta mais frágil no *campus* escolar, no qual ele vai lançar mão de recursos para tentar diminuir os prejuízos desse aluno, pois acredita que agora ele tem esse poder. Assim, a partir da afirmação de Ribeiro (2020), compreendemos como um estudante de escola pública que teve contato e sensibilidade com o universo das línguas de sinais vê a chance de mobilidade social por meio da profissão de intérprete, mantendo-se no mesmo ambiente por ele já conhecido. Ao alcançar uma pequena mobilidade social, já que agora, por meio do capital cultural, está em escala maior que o estudante surdo, ele sente no surdo as dificuldades similares vivenciadas e tenta reparar o dano causado pelo sistema ao estudante, lançando mão de recursos de auxílio para além de suas obrigações. Resta, por fim, apenas definir se ele vai conseguir usar os recursos próprios e necessários para isso. Caso não ou caso nem consiga ser eficiente em

sua atuação, ele reproduzirá a mesma estrutura que antes o limitou, limitando também o surdo, que não irá muito além das condições estruturalmente impostas

QUADRO 14

Compreensão do intérprete na perspectiva do *campus* bourdieusiano

REFERÊNCIA DO PARTICIPANTE	O INTÉRPRETE E O <i>CAMPUS</i> BOURDIEUSIANO	OCUPAÇÃO ATUAL
TIL1*	Escola em que estudou (Fund. e Médio) Escola Padre José Augusto EREM Doutor Alexandrino da Rocha	Contrato Ens. Fund.
TIL2*	Escola em que estudou (Fund. e Médio) Colégio Municipal Presidente Tancredo Neves EREM Doutor Alexandrino da Rocha	Contrato Ens. Fund.
TIL3*	Escola em que estudou (Fund. e Médio) EREM Antônio Alves de Araújo	Concurso Est. Ens. Médio
TIL4	Escola em que estudou (Fund. e Médio) EREM Joao Pessoa Souto Maior EREM de Bezerros	Concurso Est. Ens. Médio
TIL5	Escola em que estudou (Fund. e Médio) EREM Padre Nércio Rodrigues	Concurso Fed. Ens. Superior
TIL6*	Escola em que estudou (Fund. e Médio) EREM Dom Vital	Concurso Fed. Ens. Superior

Fonte: autor.

* Embora todos tenham tido a mesma postura, marcam-se os intérpretes que demonstraram, em registro, ter tomado alguma decisão em prol de diminuir os prejuízos inerentes às condições adversas de ensino-aprendizagem entre surdo e professor.

É sempre válido destacar, por fim, a origem escolar comum que perpassa a realidade de todos os intérpretes da amostra. Um recorte que indicia a realidade: quem se sentiu prejudicado pelo sistema hoje volta para tentar reparar ao outro.

4.2 O *habitus* da sala de aula e sua relação com a atuação do intérprete.

Inicialmente, reiteramos que o conceito de *habitus*, à luz de Bourdieu (2020), versa sobre os dispositivos comportamentais internalizados pelos agentes dentro de um *campus*. Dito de uma forma mais específica, é a materialização de comportamentos que se constituíram, ao longo de um tempo, como maneira de agir e atuar em um determinado contexto, de modo que tais comportamentos se naturalizam como característica distintiva desse mesmo espaço.

Como um sistema de dispositivos, o *habitus* é internalizado pelos intérpretes através de suas experiências. Esses dispositivos orientam as práticas não só em sala de aula, mas também fora dela, bem como guiam suas percepções inconscientes acerca de sua atuação. Ou seja, o intérprete aprende sobre postura e atitudes que deve tomar no ambiente em que é inserido, seja esse aprendizado em um curso preparatório, seja entre os pares, e isso guiará sua forma de pensar e agir como tal na sala de aula.

Em termos específicos, é de costume se ouvir que o intérprete é “a” voz do surdo ou “apenas” a voz do surdo. Essa ideia é reproduzida por diversos profissionais e tem um poder de ação sobre a forma como o intérprete atua, visto que tal pensamento orienta práticas que vão ser balizadas para se manterem dentro desse conceito. Esse é um dos *habitus* que permeiam o *campus* da educação de surdos, e, para fins de registro, será codificado como HB1 (*habitus 1*).

Outro comportamento que reverbera nesse contexto é de que o intérprete é o suporte do surdo, é aquele que está a favor e à mercê das necessidades desse estudante. Essa ideia orienta práticas que colocam o intérprete como serviçal do surdo e retira do tradutor o seu caráter profissional. Esse cenário será classificado como HB2.

Mais um comportamento que desponta desse cenário é aquele que enxerga o intérprete como tecnologia assistiva. Uma visão que retira do profissional o caráter

humano, visto que o conceito se aplica a produtos, equipamentos, dispositivos que aumentam, mantêm ou melhoram as capacidades funcionais de indivíduos com deficiência. Embora o intérprete promova a acessibilidade, a percepção dele como tecnologia assistiva o reduz a uma tecnologia que está no mesmo campo semântico de outras tecnologias, como leitores de tela, aparelhos auditivos, sistemas de amplificação de som, teclados adaptados, mouse adaptado etc. Isso faz com que o caráter formativo dele, de investimento cultural autônomo e independente, simplesmente seja desconsiderado. Esse cenário será classificado como HB3.

As três percepções acima descritas constituem uma realidade que atinge o intérprete de Libras na perspectiva de outros intérpretes, no primeiro caso; de alguns surdos, no segundo caso; e da escola, no terceiro caso. Cada uma dessas formas de enxergar o intérprete na sala de aula vai orientar esse profissional nas suas tomadas de decisão, bem como na sua percepção sobre si. Não cabe a esta pesquisa definir qual dessas cosmovisões estão certas ou erradas, mas sim como cada uma delas ou algumas delas (as que foram percebidas na nossa coleta de dados) norteiam a forma como o intérprete atua, ou seja, uma perspectiva exclusiva de compreender a relação entre essa visão e sua atuação.

Há ainda outras formas de comportamentos de intérpretes que constituem *habitus* definidores de atuação desses profissionais no ambiente de sala de aula: o intérprete a serviço da comunidade escolar. É aquele intérprete que, em momentos específicos, vão além de suas obrigações por compreenderem que tais ações não competem ou não interferem negativamente nas suas atuações. E pode ser verdade. É o caso do intérprete que, na ausência do surdo, fica à disposição de tarefas escolares, que eventualmente escrevem no quadro, supervisionam a turma na ausência temporária do professor etc. Eles garantem que essas atividades não suplantam suas obrigações e acreditam que o intérprete é um agente da escola e que podem disponibilizar sua força de trabalho para ser empreendida em outras tarefas que não colocam em xeque sua principal função. Esse cenário será classificado como HB4.

Além disso, temos mais um comportamento que define o intérprete como profissional autônomo em atuação. É aquele intérprete que atua estritamente ligado à sua atuação, não divide suas tarefas, nem executa outras para além de sua

obrigação. É um cenário em que o intérprete não enxerga hierarquia entre sua atuação e a do professor, já que cada um fica nos seus espaços de atuação. Esse cenário será classificado como HB5.

Por fim, há um sexto comportamento que se sobrepõe como uma maneira intermediária entre aquela postura estritamente técnica e aquele a serviço da comunidade. Ou seja, é aquele intérprete que não se permite cumprir atividades ligadas ao ambiente escolar em que o surdo não esteja diretamente envolvido, mas também não se permite ser enxergado como aquele que está a serviço em tempo integral do surdo. Essa postura se destaca por estabelecer limites para todas as partes envolvidas e será classificada como HB6.

Os seis *habitus* descritos acima não devem limitar a nossa visão sobre os comportamentos comuns ao ambiente escolar, são apenas alguns apresentados que se aproximam de realidades ou vivenciadas ou descritas por nossos voluntários, ou seja, é uma amostragem feita por esta pesquisa. Como cada *habitus* baliza o entendimento de si como intérprete e, a partir disso, define a forma como se atua, na nossa amostragem, os voluntários que tiveram a formação técnica no Curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras, na Escola Almirante Soares Dutra – voluntários TIL4, TIL5 e TIL6 – apresentaram uma visão muito parecida:

[...] dentro dessa minha profissão, me vejo como esse facilitador. Eu vejo como algo importante pra sociedade no quesito, né, da relação entre a sociedade entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Então, a minha visão enquanto essa profissão é como um facilitador mesmo... alguém que está aqui para promover a acessibilidade comunicacional. Eu entendo que ali eu não estou para tomar decisões pelo surdo, por exemplo, né, mas eu estou ali para fazer ele compreender, né, o processo comunicacional para que ele tome as decisões... esteja de fato incluído (TIL5, 2024).

Essa declaração tem uma visão aparentemente amadurecida sobre a atuação do intérprete apontada por Quadros (2004), visto que estabelece limites para o exercício da profissão sem retirar o aspecto humano. Em detalhe, podemos afirmar que tais intérpretes demonstram entender que se reconhecem como profissional exclusivo da comunicação entre o surdo e todos a sua volta, sem precisar estar a serviço da comunidade escolar. Ou seja, não há indícios na coleta dos dados de que tais intérpretes exerçam tarefas para além do seu dever. Ainda

ampliando os detalhes, quando nos referimos que ele executa suas atividades sem perder o aspecto humano, os intérpretes dessa formação técnica compreendem que ainda há muito o que se conquistar para que sua profissão prescindia do aspecto solícito identificado em muitas práticas da sala de aula, todas ligadas à garantia de comprometimento com a inclusão do estudante surdo.

[...] eu sempre achei que que essa profissão seria algo essencial no ato comunicativo. Sempre eu achei! Eh... não é por uma questão... não é por uma questão religiosa ou por uma questão... é uma questão mesmo de... de... social, porque todo mundo quer se comunicar de algum jeito, de alguma forma. As pessoas precisam se expressar. A língua ela é iminente do ser humano. Então, quando você impede do outro de estar vivendo em sociedade por conta da língua, isso é muito ruim. Então, assim, eu acho que a... a profissão do intérprete, acima de tudo... ele [*o intérprete*]... não é só ponte de comunicação, mas realmente é... é um sujeito facilitador das línguas envolvidas. Isso serve pra qualquer língua, estou falando pra qualquer língua... inglês, francês... qualquer uma, e mais ainda a língua de sinais, porque as pessoas tendem a ter um preconceito maior com Libras, né, ou então com línguas que são visuais (TIL6, 2024).

Nas amostras de TIL4, TIL5 e TIL6, a visão lúcida sobre si e sobre sua profissão não só orienta uma atuação, como dito anteriormente, técnica e humanizada, mas também resguarda tais intérpretes de situações de risco. Esse fator não pode passar despercebido por esta pesquisa, uma vez que ele sublinha o próprio conceito de *habitus* ensinado e reproduzido por profissionais que foram submetidos a um processo de qualificação formal da profissão. São intérpretes que fizeram um curso técnico e que nele amadureceram a habilidade de equilibrar a postura isenta quando precisa ser com a postura solícita sem se colocar em posição de risco nem de subserviência.

Para ilustrar tal contraste, o TIL2 e o TIL4 relataram uma ocorrência em que se viram compelidos, pela situação, a tomar uma postura para além de suas obrigações profissionais, e que ambas as posturas se distinguem pela forma como cada um se enxerga. Ou seja, é a atuação sendo influenciada pela forma como cada um se enxerga dentro de sua profissão. Em outras palavras, são *habitus* distintos que constituem o cenário da sala de aula e se reproduzem como comportamentos peculiares a esses profissionais.

O relato do TIL2 descreveu uma situação de um estudante surdo que teve sua matrícula não autorizada pela escola pelo fato de ser fora da faixa etária comum

aos demais estudantes. Para garantir a matrícula desse estudante, o intérprete interveio a favor do surdo, colocando-se em indisposição com a própria direção da escola. O relato finda com a matrícula do estudante sendo efetivada após uma disputa no âmbito judicial, com o envolvimento do intérprete.

O relato do TIL4 descreveu uma situação que não chegou a se concretizar como uma celeuma, pois o intérprete, mesmo com oportunidades de se manifestar, decidiu calar-se por ter consciência de que a questão, além de fugir ao seu escopo de atuação, colocava-o em posição de risco. A situação relatada por ele versava sobre os professores e a própria escola não desenvolverem atividades que respeitassem o aprendizado com estratégias visuais, mesmo sendo uma escola que, há mais de duas décadas, apresenta-se como escola inclusiva. Na fala do intérprete, a escola, que apenas possui intérprete em sala e provas adaptadas, intitula-se como escola bilíngue.

Ressaltamos que este trabalho não objetiva lançar juízo de valor sobre as atuações do intérprete, mas sim compreender como as decisões tomadas pelos voluntários estão intrinsecamente ligadas aos conceitos bourdieusianos. No caso desta seção e dos relatos apresentados, podemos ver alguns padrões que se constituem *habitus* de profissionais que reproduzem comportamentos no ambiente de sala de aula.

O primeiro padrão a ser observado é o mais significativo, pois contribui diretamente para compreendermos o nosso problema de pesquisa. A formação técnica. Entendemos que a atuação do intérprete reflete muito sua formação, afinal, a capacitação profissional, para além do ensino da língua, vai preparar o intérprete para aprender sobre o código de ética, sobre as estratégias de atuação, sobre o tipo de interpretação adequado etc. Isto é, preparar o indivíduo para atuar profissionalmente. Ribeiro (2020, p. 90) descreve o pioneirismo da implantação, em 2006, na Escola Estadual de Pernambuco Almirante Soares Dutra, do Curso Técnico de Tradutor/ Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. O curso de educação profissional foi elaborado para atender à demanda profissional da área e dispunha de formação com docentes surdos e ouvintes. Essa realidade talvez seja indício para compreendermos a distinção dos demais cursos técnicos a que outros

intérpretes da nossa amostragem tiveram acesso. Assim, temos dois grupos de intérpretes que tiveram acesso diferente à profissionalização.

Quadro 15
Grupos de Intérpretes por formação técnica

<p>Grupo 1</p> <p>Curso de Formação de Intérprete</p> <p>Esse grupo se distingue por fazer parte de uma formação técnica específica para a capacitação de intérpretes. Todos dessa amostra concluíram o Curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras, da Escola Soares Dutra, de Recife-PE.</p>	<p>TIL4</p> <p>TIL5</p> <p>TIL6</p>
<p>Grupo 2</p> <p>Curso de Língua de Sinais</p> <p>Esse grupo se distingue por fazer parte de um curso para aprendizado da Língua de Sinais (para aprender o idioma) ou por fazer cursos direcionados à interpretação que não são reconhecidos por órgão regulamentador.</p>	<p>TIL1</p> <p>TIL2</p> <p>TIL3</p>

Fonte: autor.

Quanto ao *habitus* reproduzido pelos intérpretes da amostragem, percebemos que aqueles do grupo 1 tiveram uma consciência sobre si e sobre sua atuação de forma mais técnica (sem perder o aspecto humano, da consciência social, do seu papel social etc.), sem se arriscar para além de suas obrigações. Embora todos os intérpretes da amostra tenham declarado que tiveram contato com a Libras por meio dos próprios surdos, em contextos reais de comunicação – o que estimulou todos a enveredarem pela área –, aqueles do grupo 1 conseguiram

ampliar um pouco mais o conceito profissional, poupando-se bastante de atuações que pusessem em risco o próprio *status quo*: não confrontaram em nome de surdos os ouvintes, não desempenharam favores fora do ambiente profissional por estarem movidos pela causa etc.

É sempre válido ressaltar que não julgamos se isso é correto ou errado, já que vai da compreensão e da realidade de cada profissional e que não faz parte do escopo desta pesquisa, mas entendemos que tais atos são um reflexo da compreensão de si que esses intérpretes têm. E, pelo próprio conceito bourdieusiano, a depender das realidades, esses comportamentos tendem a se perpetuar, a se naturalizar e a se reproduzir dentro do espaço escolar em que atuam, desenhando um cenário que levará tais práticas a outros futuros intérpretes que adentrarem nesse espaço, ou de esses voluntários levarem esse comportamento a outros espaços.

QUESTIONÁRIO - PERGUNTA 3: Sobre a Libras, como você decidiu se tornar intérprete, quais motivações, como foi a formação, quais atuações?

Quadro 16: Formação dos voluntários

INTÉRPRETE	RESUMO SOBRE A FORMAÇÃO
TIL1	Conheceu a Libras na universidade por meio de um curso de Libras. Fez curso de interpretação, mas não foi reconhecido pelo MEC. Atua em escolas como intérprete por contrato.
TIL2	Conheceu a Libras por meio dos surdos no ambiente de trabalho escolar, como apoio de sala. Fez curso de interpretação, mas não foi reconhecido pelo MEC. Atua em escolas como intérprete por contrato.
TIL3	Teve contato com os colegas surdos da sala. Participou de um curso de Libras na cidade, fez curso de Intérprete de Libras na universidade e fez curso on-line de Libras.
TIL4	Teve contato com a língua por meio de surdos no dia a dia. Aprofundou o conhecimento na disciplina de Libras, no curso de licenciatura. Profissionalizou-se no EASD.
TIL5	Teve contato com surdo no ambiente de trabalho e decidiu se

	especializar a partir dessa experiência. Atua como intérprete na área religiosa. Profissionalizou-se no EASD.
TIL6	Teve contato com surdos no cotidiano. Fez cursos de Libras ligados à igreja e fez curso técnico. Profissionalizou-se no EASD.

Fonte: autor.

4.3 Os capitais totais e a atuação do intérprete de Libras.

As duas seções anteriores nos ajudaram a conhecer como o espaço escolar influenciava na atuação do intérprete, tanto no conceito de *campus* – como um ambiente estruturado que estrutura a formação do intérprete – quanto no conceito de *habitus* – como um conjunto de práticas naturalizadas que reproduzem e norteiam as ações desse profissional. O levantamento dessas concepções se deu por meio da entrevista e do questionário estruturado, instrumentos constituintes das primeiras etapas desta pesquisa. Nesta seção, em que se concentram os argumentos principais desta pesquisa, com base na coleta dos dados, cujos detalhes mais robustos se concentram nos apêndices 3 e 4, compreenderemos como os capitais totais estão ligados à atuação dos intérpretes. É sempre válido ressaltar que não é objetivo desta pesquisa qualificar as decisões tomadas pelo voluntário, mas sim de tentar entender, a partir de suas decisões, o que levou esse profissional a tomar tal decisão, sempre à luz dos conceitos bourdieusianos.

Como já mencionado, a teoria dos diferentes tipos de capital foi desenvolvida por Bourdieu (2014) na tentativa de explicar como as várias formas de poder e os diversos recursos são distribuídos e utilizados em uma determinada sociedade. Para o autor, o capital não era apenas econômico, mas também cultural, social, simbólico e o que, mais na frente, veríamos como estético (e que não será abordado aqui por não haver pertinência). Esses capitais são acumulados, trocados, adquiridos pelos indivíduos para manter e melhorar sua posição dentro dos diversos campos sociais.

Para o autor, dentro de um *campus*, com seus *habitus* estabelecidos, destacava-se aquele indivíduo que estava em posição de dominância, o dominante de campo. Para dominar seu campo, esse indivíduo precisava dominar o(os)

capital(ais) valorados naquele campo. Os demais indivíduos pobres desses mesmos capitais eram, então, os dominados. E assim era o funcionamento de poder. Esse poder foi conceituado pelo autor como “violência simbólica”, e era no plural quanto mais plural fossem os capitais usados para exercer esse poder. Esse era o panorama desenhado pelo autor para explicar a dinâmica de uma sociedade. Foi dessa forma que Bourdieu (2021) explicou as violências simbólicas sofridas por questões de gênero em uma sociedade falocêntrica; a estrutura de violência simbólica e de reprodução no ambiente escolar (Bourdieu, 2014) e no ambiente acadêmico (Bourdieu, 2019); na forma como as pessoas constroem seus gostos e suas estéticas (Bourdieu, 2011), para explicar como o âmbito cultural também se estrutura pelos mesmos padrões de valor (Bourdieu, 2006) e são reproduzidos na sociedade até na estrutura linguística (Bourdieu, 2015).

Dado esse contexto, ao trazermos os conceitos bourdieusianos para dentro da sala de aula e os aplicarmos à forma como o intérprete é concebido nela, tentamos compreender como a atuação do intérprete de Libras pode ir além do critério de qualidade autônoma. Ou seja, a eficiência de sua atuação pode estar ligada muito mais a critérios externos a ele, o que iria contrariar o que o senso comum normalmente afirma.

Se a sala de aula é um *campus* que concebe o intérprete como um agente ascendente do próprio espaço – já que dificilmente encontramos intérpretes de Libras, atuantes como intérpretes de Libras, que decidiram se tornar intérprete de Libras, advindos de uma família abastada –, para dominar esse *campus*, o intérprete precisará angariar capitais – os quais não serão econômicos, nem sociais –, mas sim culturais e simbólicos. Não são os econômicos, porque, como já constatado pela amostra desta pesquisa, o intérprete é majoritariamente um indivíduo que vem de uma classe financeiramente desfavorecida. Não são sociais, porque o intérprete não conseguiu, ainda, beneficiar-se de uma rede de contato familiar (ele não tem uma rede muito distante do seu contexto). Mas serão culturais, haja vista que esse intérprete conseguiu, a despeito das adversidades estudantis, angariar conhecimento acerca do universo cinematográfico, artístico, esportivo, que permitiram que esse estudante encontrasse no mercado profissional da tradução “aptidão” para usar seus conhecimentos culturais adquiridos. E sim também capitais

simbólicos, visto que a transferência de posição de “estudante” para “intérprete” o coloca numa mobilidade social de *status* superior no mesmo *campus* tão familiar a ele durante, o que é até antão, toda a sua vida. Em resumo, é o próprio espaço (*campus*) educacional que prepara e resgata o intérprete de Libras, sendo esse espaço quase incapaz – por amostragem – de trazer (aliciar) outros indivíduos de outros espaços. Claramente aqui não se pretende ser determinista, haja vista que tal pensamento cabalístico acabaria por se contradizer com os conceitos bourdieusianos, já que o indivíduo, dentro de um *campus*, tem, mesmo que ínfima, a oportunidade de fazer mobilidades, seja de campo ou de dominância.

Uma vez aliciado para se manter orbitando o *campus* educacional (excluindo-se o acadêmico³⁰), o intérprete passa a reproduzir as mesmas formas de pensar e agir que eram concebidas por ele quando era estudante. É por isso que o sentimento de dever social para com o outro, de ser solícito para com o outro se mantém, haja vista que ele acredita que o mesmo comportamento tomado por ele (quando estudante) pode ser reproduzido pelo estudante surdo a fim de também este fazer a sua mobilidade social. Consideramos ainda que a reprodução de comportamentos feitos pelos intérpretes também pode envolver o aspecto do respaldo: ele acredita que, fazendo o que todos os seus pares fazem, ele não vai discrepar no ambiente.

Se, de um lado, a escola formata o pensamento do intérprete e, de outro, os hábitos balizam suas ações, o que resta ao intérprete de Libras fazer para que ele se torne um agente autônomo, independente para tomar decisões mais eficientes em prol de sua qualificação? Dominar mais capitais. Mas, se o domínio desses capitais não estiver sob o poder do intérprete? Encontraremos um cenário em que o intérprete estará em sala de aula, sob o manto da legislação ao cumprir o que a lei determina sobre a acessibilidade, a educação inclusiva etc., mas que não terá habilidades desenvolvidas para garantir essa acessibilidade, mesmo que seja a dele o maior dos esforços, a melhor das intenções, a mais profunda consciência social.

³⁰ Excluimos o acadêmico ao ver, pela amostragem da pesquisa, que o intérprete de Libras que ascende ao Ensino Superior passa a dominar novos capitais, que o possibilitam de fazer novas mobilidades sociais, ou seja, transitar por outros *campi* de dominação, como também dominante de campo.

Ele estará fadado à frustração pessoal, bem como à incapacidade em maior ou menor graus.

Esta seção se debruça a buscar evidências que mostrem que isso já vem ocorrendo. Desde a promulgação da lei nº 10.436 em 2002 e da lei nº 12.319 em 2010, o intérprete em sala de aula é sinônimo de acessibilidade e de educação inclusiva, sem que nunca tenha se questionado se a sua atuação está, de fato, cumprindo com eficiência os objetivos pretendidos.

Para isso, usaremos os dois tipos de materiais de referência, a fim de pontuar habilidades desenvolvidas ou não desenvolvidas dos intérpretes voluntários desta pesquisa. Com esses dados em mão, poderemos ver a natureza da falta de habilidade – que pressupomos estar ligada às condições de formação e atuação – desses profissionais para resguardar nossos intérpretes e chamar a atenção das autoridades. Lembramos que, por limitação de escopo, esta pesquisa não intenta levantar sugestões de políticas públicas, tampouco qualificar os intérpretes, como reiteradamente já mencionamos. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a atuação do intérprete de Libras nas aulas de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental para entender como os capitais totais, o *habitus* e o campo são mobilizados por esse profissional na tomada das decisões de sua sinalização. Os desdobramentos eventuais a partir desses dados fica à mercê da comunidade acadêmica, como bem aprouver.

4.3.1 Como funcionam os capitais totais no intérprete de Libras

Quanto ao capital econômico, o intérprete vê a possibilidade de mobilidade social, de uma forma profissionalizada e remunerada de fácil acesso. Isso faz com que ele precise aceitar maiores demandas que o impedem de se qualificar ainda mais. Há também o fato de ele aceitar contratos com baixa remuneração, já que ele ou tem poucas demandas – fazendo com que ele não possa negar um serviço – ou acredite ser um valor “justo” por se considerar um profissional pouco qualificado. A atuação do intérprete fica comprometida nessas circunstâncias, não de forma pontual apenas, mas também de forma mais ampla, pois ele perde a autonomia sobre as próprias escolhas profissionais.

Quanto ao capital social, como toda língua, a Libras possui seus aspectos sociais igualmente determinante para a fluência no uso dela como sistema. Assim, estar envolvido em grupos de pessoas usuárias da língua de sinais, bem como com os demais pares, certamente contribui para uma atuação mais eficiente em sala de aula. O que se observa, é que esses intérpretes majoritariamente mantêm contato profissional com os surdos sem que participem de eventos de outra natureza.

Quanto ao capital simbólico, a profissão de intérprete de Libras pode ter uma elevada importância simbólica, associada a valores de inclusão, acessibilidade, direitos humanos. Esse reconhecimento pode aumentar o prestígio do intérprete dentro e fora da comunidade surda. No entanto, se ampliarmos a visão do espaço de atuação do intérprete, logo veremos que ele trabalha em uma sala de aula de uma escola, normalmente pública atendendo a um público minoritário em termos de acesso a direitos. Ou seja, ele detém o mesmo *status* que qualquer profissional da área de educação hoje tem no Brasil – muito para a elite intelectual, nenhum para a elite financeira, dada a realidade do país quanto às duas áreas. Abrimos ainda a ressalva de que, na sala de aula, entre professor e intérprete, ainda que não devesse, a hierarquia menor não está do lado do professor, o que recalcula o *status* do intérprete para baixo.

Por fim, quanto ao capital cultural, considerando que o intérprete possui pouco tempo/disposição para ampliar o leque cultural, de angariar espaços mais qualificados academicamente ou até mesmo de participar de eventos ligados à sua área de atuação, ele se encontra em uma situação de limitação. A restrição ligada a esse capital também traz prejuízos na forma como tal intérprete atua. Sem repertório, ele opta por traduções/interpretações literais, em vez da semântica. De todos os capitais, o cultural é o mais determinante para a atuação do intérprete, e isso segue uma lógica simples: se ele tem mais cultura – entende-se aqui “cultura” como repertório, como conhecimento de mundo, não apenas como produções artísticas –, ele vai dispor de mais recursos e recursos mais precisos e eficientes.

Para entendermos que o capital cultural está diretamente ligado à atuação do intérprete, precisamos tomar como referência dois apontamentos feitos por Quadros (2004a). O primeiro diz-se acerca das competências gerais de um profissional da área, a saber:

1. competência lingüística - habilidade em manipular com as línguas envolvidas no processo de interpretação (habilidades em entender o objetivo da linguagem usada em todas as suas nuances e habilidade em expressar corretamente, fluentemente e claramente a mesma informação na língua alvo), os intérpretes precisam ter um excelente conhecimento de ambas as línguas envolvidas na interpretação (ter habilidade para distinguir as idéias principais das idéias secundárias e determinar os elos que determinam a coesão do discurso).
2. competência para transferência - não é qualquer um que conhece duas línguas que tem capacidade para transferir a linguagem de uma língua para a outra; essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo (sem distorções, adições ou omissões), habilidade para transferir uma mensagem na língua fonte para língua alvo sem influência da língua fonte e habilidade para transferir da língua fonte para língua alvo de forma apropriada do ponto de vista do estilo.
3. competência metodológica - habilidade em usar diferentes modos de interpretação (simultâneo, consecutivo, etc), habilidade para escolher o modo apropriado diante das circunstâncias, habilidade para retransmitir a interpretação, quando necessário, habilidade para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-os com bom senso, habilidade para recordar itens lexicais e terminologias para uso no futuro.
4. competência na área - conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada.
5. competência bicultural - profundo conhecimento das culturas que subjazem as línguas envolvidas no processo de interpretação (conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo e apreciação das diferenças entre a cultura da língua fonte e a cultura da língua alvo).
6. competência técnica - habilidade para posicionar-se apropriadamente para interpretar, habilidade para usar microfone e habilidade para interpretar usando fones, quando necessário. (Quadros, 2004a, p. 73).

Dessas competências, a competência bicultural, a que a autora se refere, é aquela que primeiro dialoga diretamente com o capital cultural conceituado por Bourdieu (2021). Quadros (2004a) também vai elencar os modelos de interpretação e tradução, a saber: cognitivo, interativo, interpretativo, comunicativo e sociolinguístico. Esses modelos versam sobre o processamento da informação, o que divide a interpretação em dois tipos, aqui resumidos: a literal e a semântica. O primeiro tem uma preocupação por equivalências, diz-se de tudo que é sinalizado tomando como referência a equivalência dos sinais em relação à língua fonte. O segundo tem uma preocupação com os sentidos daquilo que se pretende comunicar, diz-se de tudo aquilo que faz sentido ao surdo, as ideias.

Diante da competência bicultural e da realidade da interpretação semântica, o *campus* escolar, a despeito de que, em alguns momentos, o intérprete se valha de

outros tipos de interpretação existentes – o que será declinado nesta pesquisa, haja vista que não faz parte do nosso escopo –, entende-se que a atuação do intérprete, em sala de aula, deve ter predominância da interpretação semântica em detrimento da literal. E isso é equivalente a afirmar que o intérprete precisa ter um vasto capital cultural sob o risco de não conseguir dar conta da demanda.

Na nossa amostragem, diante de diversos dados coletados, aquele que tem sido tomado como exemplo ao longo da pesquisa e que serve de balizador de ideias para compreendermos o que se pretende defender neste trabalho, é o sinal referente à palavra “experimento”, do Material de Referência 1, e o sinal referente à palavra “Gradiente de concentração”, do Material de Referência 2.

Vasconcelos e Lima, em “Transformando atividades práticas em experimentos” (2021, p. 123), traz a importância de sabermos diferenciar o conceito de “experimento” do conceito de “experiência”, para os quais o experimento seria a ação, a práxis, enquanto a experimentação seria a abstração deste processo, a categorização deste procedimento metodológico. Esse exemplo se torna âncora recorrente deste trabalho por além de ser didático, estava no instrumental desta pesquisa e que seriam testados nos nossos voluntários. Obedecendo a uma limitação técnica, não podíamos trazer diversos outros exemplos sem incorrer na delonga no tratamento dos dados e discussão acerca deles. Dito isso, passemos a entender por que esse caso aponta para um problema de capital cultural do intérprete.

Na nossa amostragem, referente ao Material de Referência 1, os voluntários foram inquiridos a interpretar o texto intitulado “Os experimentos de Mendel”. Neste momento, observamos qual a tomada de decisão dos intérpretes, e isso responderia à Competência 1 – Competência Emissora –, Habilidade 1 – Objeto de Distinção entre o Saber Técnico e o Saber Vulgar –, cujo código é C1H1, com detalhes no Apêndice 4.

Esperava-se que o intérprete mobilizasse seu repertório e percebesse que, no contexto a que o material se referia, a palavra “experimento” não poderia ser confundida com a palavra “experiência”, situação já explicada por Vasconcelos e Lima (2021) acima. Esse primeiro desafio apontaria para um nível elevado de capital

cultural, já que aqueles que não identificassem a diferença estariam desprovidos de um aspecto cultural linguístico.

Para além disso, o que restava ao intérprete era racionalizar qual sinal ele deveria usar a fim de se aproximar do mesmo conceito da palavra em português. A Imagem A1 e a Imagem A2, descritas com detalhe no Apêndice 4, mostram a forma como, em Libras, cada uma dessas opções – sinal de “experimento” ou sinal de “experiência” – apresentar-se-iam. A tomada de decisão esperada era aquela que optasse pelo sinal circular.

Imagem A1

Movimento de batida dupla

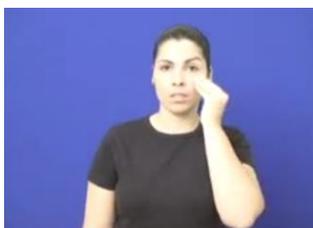
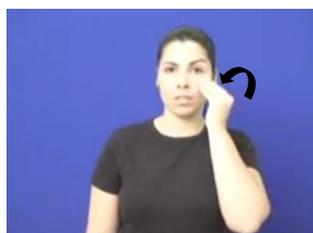


Imagem A2

Movimento circular



O resultado da pesquisa mostrou que os intérpretes que tiveram acesso a um curso técnico formalizado (alguns do grupo 2 e todos do grupo 1 – aqueles cuja formação foi no Curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras, da Escola Almirante Soares Dutra), corresponderam à nossa expectativa, ou seja, optaram pela Imagem A2, diferente dos intérpretes do grupo 2, como mostra o Quadro 14.

Quadro 17

Material de coleta do Material de Referência 1

Classificação Técnica				
C1H1	Objeto de Distinção entre o Saber Técnico e o Saber Vulgar			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado	A	Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo	B			
Usado por #TILS1	C		X	
Usado por #TILS2	C		X	

Usado por #TILS3	A	X		
Usado por #TILS4	A	X		
Usado por #TILS5	A	X		
Usado por #TILS6	A	X		

Fonte: autor.

Assim, atendendo aos requisitos técnicos desta pesquisa, a atuação dos intérpretes foi classificada conforme dados abaixo.

Intérprete 1: C1H1C. Embora tenha tomado uma decisão que atendesse satisfatoriamente ao requisito mínimo da interpretação – a interpretação literal –, o capital cultural demonstrou que não houve racionalização para distinguir entre o termo “experimento” e “experiência”. O Intérprete 2 (C1H1C), idem.

Intérprete 3: C1H1A. A decisão tomada atendeu de forma plena ao requisito além do mínimo da interpretação, já que o capital cultural demonstrou que houve racionalização para distinguir entre o termo “experimento” e “experiência”. O Intérprete 4 (C1H1C), idem; o Intérprete 4 (C1H1A), idem; o Intérprete 5 (C1H1A), idem; e o Intérprete 6 (C1H1A), idem.

Diante desses dados, poderíamos afirmar que, se 4 dos 6 voluntários, desempenharam um resultado pleno – nomenclatura desta pesquisa –, bastaria dar acesso a um curso técnico formal, reconhecido pelo MEC, como o Curso Técnico de Tradutor/Intérprete de Libras da Escola Almirante Soares Dutra, hoje Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra, e teríamos um profissional formado e completamente habilitado, competente para atuar nas salas de aula, nas diversas disciplinas, que não haveria problema algum de atuação, em especial, nas aulas de Ciências. Essa dedução seria incorreta.

A inverdade da interpretação superficial desses dados, ou da interpretação meramente estatística deles se dá pelo fato de que, dentro da interpretação semântica – aquela que condiz com o sentido e não com a equivalência literal dos signos –, o intérprete estaria fugindo ao escopo da palavra em Português e fazendo uma interpretação sem o considerar o sentido real da palavra.

Em “O experimento de Mendel”, conforme o Material de Referência 1, nem o sinal A1, nem o sinal A2 seriam os mais eficientes. Essa afirmação pode gerar

inicialmente desconforto em alguns dos intérpretes. Isso porque seria desconsiderado o prisma conceitual do sinal.

A palavra “experimento”, em “O experimento de Mendel”, quer dizer sobre o processo metodológico pelo qual um cientista passa. Ou seja, o “experimento”, de forma simples, é um teste; um teste de uma hipótese; um teste que não é irresponsavelmente feito por tentativa apenas, mas que segue um rigoroso protocolo. Afinal, embora não exista um único modo de fazer ciência, como afirma

O exame das ideias e das visões epistemológicas apresentadas até aqui oferece um panorama da longa e complexa história das “teorias do método científico”, mas não nos permite afirmar que tenha existido, exista ou venha a existir um “método científico” único, imutável e universal para se fazer ciência (Massoni. Org. p. 921),

é possível sintetizar alguns esquemas metodológicos propostos ao longo da história, como o método indutivo-dedutivo, o método *a priori*-dedutivo e o método hipotético-dedutivo. Em outras palavras, não se pode usar a palavra “teste” quando estamos falando de ciência sem que relacionemos à noção de responsabilidade, de comprometimento com a verdade.

Dessa forma, o uso do sinal “experimento” associado ao mesmo sinal de “teste”, tanto a figura A1 quanto a figura A2, seria um uso que mais se relacionaria a uma equivalência literal palavra-sinal (Português-Libras) do que propriamente a uma interpretação semântica. Assim, percebemos que existe um nível ainda mais elevado de racionalização sobre a escolha do sinal mais eficiente para a palavra “experimento” em “O experimento de Mendel”, o sinal da Imagem B.

Imagem B: conjunto de imagem.

B1A



Fonte: autor.

B1B



Fonte: autor.

B2A



Fonte: autor.

B2B



Fonte: autor.

Na imagem do conjunto B, temos um sinal sugerido como eficiente para a palavra “experimento” em “O experimento de Mendel”. Ele é considerado um sinal composto, já que usa duas configurações de mão diferentes. A Imagem B1 representa o sinal de “avaliação”, que vai além da ideia de “teste”, já que a palavra “experimento” em “O experimento de Mendel” é um processo de análise formal. A imagem B2 representa o sinal de “comprovação”, mostrando o intento do teste, “testa-se com o objetivo de comprovar”. Dessa forma, a racionalização para além da equivalência daria ao intérprete um conjunto de sinais mais eficiente para o entendimento do surdo, respeitando o processo cognitivo do próprio surdo, que vai ter a referência sobre a palavra “experimento” em “O experimento de Mendel” de acordo com sua forma de processar a informação.

Esse processo de racionalização só é permitido se o intérprete tiver capital cultural para compreender o significado da palavra “experimento” em “O experimento de Mendel” para além da literalidade. Sem o domínio desse capital, suas atuações e suas tomadas de decisão estarão sempre ligadas à equivalência de termos entre as línguas, o que faz total sentido quando as línguas são orais dentro de um contexto de vivência específico ainda sim. No entanto a forma como o surdo processa as informações externas, que perpassa pela sua língua, uma língua de modalidade gestual-visual, está também ligada a um modelo cognitivo imagético. Aquilo que faz sentido para o surdo deve necessariamente está ligado à forma como ele processa as informações, um modelo cognitivo imagético na aquisição de novas ideias. E se o intérprete não domina o assunto – isto é, não tem capital cultural sobre o que é dito –, ele terá dificuldade de alcançar o conceito a ser sinalizado. Em resumo, sem o capital cultural, o intérprete não interpreta, ele faz equivalência literal, ou seja, ele fica limitado e vira apenas intérprete de assunto e não de uma língua.

Por fim, ao retornarmos aos nossos dados, tomando como exemplo específico e didático o Quadro 14, todos os intérpretes da amostra, a partir da visão dos conceitos bourdieusianos, não estavam lançando mão do capital cultural para interpretar semanticamente, estavam se apoiando na equivalência linguística. Isso porque, pela estrutura do *campus* em que ele está inserido, um ambiente sem formação continuada, ele não teve uma alternativa de racionalização, apenas

reproduzindo um *habitus* comum de pessoas ouvintes que aprendem Libras e sinalizam com referências orais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo cidadão brasileiro tem o direito constitucional de ter acesso à educação, é o que diz o artigo 6º da nossa Carta Magna. É o que dizem centenas de estudantes em suas redações para ingresso ao Ensino Superior no Brasil. O que é um consenso jamais poderia conceber a ideia de um cenário nacional desenhado para transgredir tal norma social. Infelizmente, muitos trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre a educação de surdos no país confirmam que estamos muito longe de tornar esse consenso ideológico em práticas efetivas.

A ABNCC – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica no Brasil, estabelece diretrizes que visam a garantir uma educação equitativa, inclusiva e qualitativa. A partir de suas novas formulações, o documento estabeleceu os parâmetros para que a educação efetiva dos estudantes surdos fosse garantida. Essa garantia só será estabelecida se diversos recursos forem movidos, como o intérprete de Libras, por exemplo. No contexto da inclusão educacional, os intérpretes de Libras desempenham um papel crucial na implementação desses objetivos.

Os intérpretes de Libras possibilitam que estudantes surdos ou com deficiência auditiva tenham acesso ao currículo da BNCC de forma equitativa, traduzindo os conteúdos escolares para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Eles garantem a inclusão dos estudantes surdos em todas as atividades escolares, permitindo sua participação ativa e efetiva nas aulas e demais atividades educacionais. Além disso, auxiliam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes surdos, tanto na Libras quanto no português escrito, conforme previsto na BNCC; contribuem para o desenvolvimento das 10 competências gerais da BNCC, como comunicação, empatia e cooperação, pensamento científico, crítico e criativo; colaboram na adaptação de materiais didáticos para que estejam acessíveis em Libras, garantindo que os recursos pedagógicos atendam às necessidades dos estudantes surdos; e deveriam participar de formações continuadas para aprimorar suas práticas e se manter atualizados com as diretrizes da BNCC e as metodologias de ensino inclusivo.

Mas também compreendemos que o intérprete não é o único responsável por todos esses recursos sobre os quais se debruçam. Ele é um dos próprios e diversos recursos. A diferença dele para os demais se dá por um aspecto muito peculiar: ele é um ser humano, que está imerso em questões emocionais, biológicas e, principalmente, sociais.

Compreender o intérprete a partir de uma dimensão para além de um caráter tecnológico é o caminho para fazer com que sua atuação, de fato, torne-se cada vez mais eficiente – notemos aqui o aspecto de construção dada a essa afirmação, já que compreendemos que esse profissional deva estar sempre em construção e nunca de forma acabada, conclusa.

Por isso, os conceitos bourdieusianos nos auxiliam para ampliarmos nossa visão sobre a atuação do profissional intérprete e tradutor de Libras. Afinal, o *campus* em que o intérprete atua não pode mais ser visto apenas dessa forma, já que esse mesmo campo em que ele exerce sua profissão é, ainda primeiro, aquele que forja o intérprete em suas convicções, em suas metas e suas posturas. Isso porque compreendemos aqui que o intérprete se torna intérprete também influenciado pelo espaço em que antes ele era aluno e agora passa a ser profissional.

Os conceitos bourdieusianos também vão nos ajudar a compreender que a dinâmica estabelecida no espaço escolar é a mesma estabelecida no espaço fora da sala de aula: um espaço de reprodução de práticas e comportamentos que constituem o próprio ser profissional. A partir disso, é fácil compreender como o intérprete não só passa a reproduzir comportamentos aprendidos no espaço escolar, como também tem uma concepção de si como aquele que pode facilitar a ascensão daqueles que estão hoje onde ele estava ontem: no ostracismo do conhecimento, do poder, do empoderamento.

Isso posto, para que esse intérprete consiga cumprir tudo aquilo que supracitado foi, ele precisa dominar alguns daquilo que Bourdieu (2004) vai chamar de *capitais totais*. No entanto, esse domínio não deve ser lido de forma superficial e apenas conceitual, afinal, se assim o fosse, seria verdadeira a afirmação que: quanto ao capital econômico, o intérprete deveria se esforçar para ficar rico e conseguir se destacar na sua profissão, quanto ao capital cultural, ele deveria ter

acesso aos diversos meios e produtos culturais para ampliar seus conhecimentos e sua inteligência para conseguir atuar cada vez melhor; quanto ao capital social, ele deveria ampliar seus relacionamentos com surdos e demais intérpretes a fim de se tornar uma potência, uma referência entre os seus; quanto ao capital simbólico, que ele deveria estar no baluarte da militância, já que ele teria se tornado símbolo de luta e resistência, de apoio aos fracos e aos oprimidos surdos.

Claro está que essa leitura acerca dos conceitos bourdieusianos lançada sobre o intérprete, além de ser uma falácia, é utópica. Uma quimera nunca a ser atingida. Isso porque, ao contrário da leitura superficial, que tange ao capital econômico, o intérprete não vem de uma família abastada, tampouco fica rico com sua profissão; quanto ao capital cultural, ele nem consegue ampliar suas formas de consumo da cultura, e como ele poderia o fazer se trabalha dois ou até três turnos e tem que dar conta das demandas da vida prática; quanto ao capital social, ele mal consegue manter uma interação para além do profissional com o público usuário da língua que ele se propôs a dominar e a interpretar; o que lhe resta é viver da ilusória imagem de que ele ocupa um espaço privilegiado tão somente porque veste roupas melhores hoje do que vestia antes, que senta na frente em vez de sentar na multidão. Tudo uma quimera.

Por meio de três instrumentos de análise, esta pesquisa se propôs mostrar como a atuação do intérprete de Libras estava condicionado a algo externo a ele, que não era legítimo e honesto dizer que o bom intérprete é aquele que se esforça e que se prepara para atuar. Afinal, como já mencionado, as circunstâncias são mais impositivas nesse processo e não é de uma forma positiva na maioria das vezes.

O primeiro instrumento, a entrevista junto com um questionário semiestruturado, revelou-nos que as condições de atuação desse intérprete também dependem de uma formação técnica de qualidade, pois os sujeitos da amostra que tiveram o privilégio de se formar em uma escola técnica conseguiram ter mais autonomia para buscar recursos que melhorassem sua atuação. Mas também nosso instrumento mostrou que, para além do esforço individual, esses intérpretes precisam que mais suportes cheguem a lugares mais distantes, que cheguem aonde o surdo está. Sem isso, aquilo que deveria ser visto como profissão continua sendo visto como missão. E nisso temos um problema.

Nosso segundo instrumento de coleta de dados nos permitiu constar essa afirmação acima: os intérpretes sem um suporte técnico inevitavelmente vão esbarrar em diversas situações em que sua tomada de decisões muito estará propensa à falha, à insuficiência, do que ao êxito. Ou seja, esses intérpretes precisam mais do que apenas que os suportes cheguem a lugares mais distantes, mas que eles também sejam continuados.

A formação dos intérpretes de Libras deve ser contínua e especializada, abordando não apenas a proficiência em Libras, mas também o conhecimento pedagógico e a familiarização com a BNCC. É crucial o reconhecimento profissional e a valorização dos intérpretes de Libras no ambiente escolar, incluindo melhores condições de trabalho e remuneração adequada. O que é dito e reverberado muito no contexto, e, embora esta pesquisa não tenha se debruçado sobre isso, não invalidamos essa pauta. É necessário sim um trabalho colaborativo entre professores, coordenadores pedagógicos e intérpretes de Libras para que a tradução dos conteúdos seja eficaz e integrada ao planejamento pedagógico, afinal, a interpretação do Material de Referência 1 foi muito mais propício ao acerto do que o do Material de Referência 2, pois a forma como todos esses profissionais se relacionam no espaço escolar muito contribui para uma atuação eficiente do intérprete. Promover a sensibilização de toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e do papel dos intérpretes de Libras na educação se torna imperativo e iminente. Os intérpretes de Libras são essenciais para a implementação eficaz da BNCC, garantindo que os estudantes surdos tenham acesso igualitário ao currículo e possam desenvolver plenamente suas competências e habilidades. A valorização e a capacitação contínua desses profissionais, podem não ser o único recurso, mas são certamente fundamentais para promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme os princípios da BNCC.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

Attias, Márcia. **Biologia Celular I**. v.1. 4.ed / Márcia Attias. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

BACHELARD, Gaston. **O materialismo racional**. 70. ed. Brasil: Tijuca, 1990.

BORGES, R. B., & TAVARES JÚNIOR, M. J. (2018). **O intérprete de LIBRAS no ensino de Ciências e Biologia para alunos surdos**. Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio, 11(2), 61-76. <https://doi.org/10.46667/renbio.v11i2.173> .
Fonte: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/173/35>. Acesso feito em 19/07/2021, às 16h20.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Bestbolso: Niterói, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; Revisão de Pedro Benjamin Gracia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Conceitos fundamentais**. Editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. Petrópoles, RJ: Vozes, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed., 2 reimp. Florianópolis : Editora da UFSC, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**, e dá outras providências. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei de Acesso à Informação**. Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CATANI, Afrânio Mendes [et all.]. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATANI. A. M. **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Trad. Leon de Sousa Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Originalmente publicado em 1872.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Saraiva, 2017.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística: objetos teóricos**. 5. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística: princípios de análises**. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUTUYMA, D. J. **Evolução, ciência e sociedade**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Genética, 2002.

GRAFFUNDER, Karine Gehrke; CAMILLO, Cíntia Moralles; PIRES, Fabiana Lasta Beck, *et al.* **Caderno de práticas: ensino sobre artrópodes na educação básica**—Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

LAHIRE, Bernard. 23: Campo. *in* CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LEBARON, Frédéric. 39: Capital. *in* CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro; WANZELER, Leandro Alves; PINHEIRO, Rutileia Gusmão. Os desafios linguístico-cognitivos na tarefa da interpretação vocalizada da Libras para língua portuguesa no contexto educacional. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória, v. 15, n. 30, p. 99-119, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Alex/Downloads/pwitchs,+06+--+MACHADO.pdf> . Acesso feito em 03/04/2023, às 20h.

Massoni, Neusa Teresinha; Moreira, Marco Antonio; Silva, Maria Teresinha Xavier. Revisitando a noção de "Método Científico". **Thema**: revista científica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Pelotas. Vol. 15, n. 3 (2018), p. 905-926. Disponível em:

file:///C:/Users/Alex/Downloads/m%C3%A9todo%20cient%C3%ADfico.pdf. Acesso em 03 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

POPPER, K. R. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: EdUSP, 1975b. *apud* GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini. **Sobre a indução**. FFC/Unesp-Marília, 2005. Fonte: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Claudia-Cabrini-Gracio/publication/268329397_SOBRE_A_INDUCAO/links/551f52250cf29dcabb08766a/SOBRE-A-INDUCAO.pdf. Acesso feito em 19/07/2021, às 15h30.

POPPER, Karl Raymund. **O problema da base empírica**. In: _____. A lógica da pesquisa científica. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972. 562p.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2004a.

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. (Org.) **Letras LIBRAS**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação / Teresa Cristina Rego. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Retratos de um professor universitário surdo**: experiências frente os paradoxos da inclusão/excludente educacional. / Ernani Nunes Ribeiro. – Recife, 2020.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Artigos Metodológicos • Braz. J. Phys. Ther.* 11 (1) • Fev 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>, acesso feito 03/04/2023, às 21.

SASSERON, L. H. **Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas**: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 18, n.3, p. 1061–1085, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. **Transformando atividades práticas em experimentos**: uma reflexão a partir de intervenções práticas no ensino de ciências. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*. v. 11, n. 1, p. 120-137, 2021.

WACQUANT, Loïc. 106: *Habitus*. in CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-216.

WEISS, P. Experience and experiment in Biology. Does blind probing threaten to displace experience in biological experimentation? **Science**, 136, p.468-471, 1962.

YIN, Robert K. **Pesquisa quantitativa do início ao fim**. Tradução: Daniela Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal**: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2021.

APÊNDICE 1

1. AS DISCUSSÕES DE VYGOTSKY SOBRE DEFECTOLOGIA: NECESSIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
2. INCLUSÃO PEDAGÓGICA: CONCEITUAÇÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR
4. REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A TRIÁDE LEGISLAÇÃO, CONHECIMENTO ACADÊMICO E PRÁTICA PROFISSIONAL
5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: O IMPACTO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA – PR
6. TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO: AS PROPOSIÇÕES DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS NA E PARA A ESCOLA
7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: A EXPERIÊNCIA DE HELENA ANTIPOFF E SEUS COLABORADORES NA FAZENDA DO ROSÁRIO NA DÉCADA DE 1960
8. INCLUSÃO, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY
9. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR
10. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: REALIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR EM PRESIDENTE FIGUEIREDO NO AMAZONAS
11. RELAÇÃO ENTRE REDE MUNICIPAL DE ENSINO E INSTITUIÇÕES DO TERCEIRO SETOR PARA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MANAUS
12. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONSCIENTIZAÇÃO EM PROCESSO: A EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - M.G (1990-2017)
13. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

14. AS DISCUSSÕES DE VYGOTSKY SOBRE DEFECTOLOGIA: NECESSIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
15. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO UCA-TOTAL NO BRASIL E A INCLUSÃO DIGITAL: APORTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ALUNOS E COMUNIDADE
16. COMPORTAMENTOS DESENVOLVIDOS POR ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MATEMÁTICA EM UM PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO
17. FORMANDO PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DIFERENTES MANEIRAS DE PENSAR UMA MATEMÁTICA MAIS INCLUSIVA
18. ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA 'INCLUSÃO' ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS.
19. INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS
20. POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: CARTOGRAFANDO ESPAÇOS LOCAIS
21. CONSULTORIA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER INCLUSÃO ESCOLAR EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
22. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA
23. EDUCAÇÃO MUSICAL E LETRAMENTO EMERGENTE: POSSIBILIDADES PARA CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
24. INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.
25. INSERÇÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO SISTEMA S DA CIDADE DE SÃO CARLOS
26. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS-PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL
27. ESCOLAS INOVADORAS E CRIATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

28. DIDÁTICA E ENSINO COM APOIO DA LINGUAGEM GRÁFICO-VISUAL PARA ALUNOS CEGOS: OBSTÁCULOS NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA E SUA SUPERAÇÃO
29. O QUE SE REVELA QUANDO O OLHAR NÃO ALCANÇA? EM BUSCA DO ACESSO SEMIO-COGNITIVO AOS OBJETOS DO SABER MATEMÁTICO POR UMA ESTUDANTE CEGA
30. ELOGIO DA IGNORÂNCIA: O (NÃO) SABER DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA
31. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA-INTEGRATIVA
32. INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO INCLUSIVA PARA AS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
33. O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CORUMBÁ/MS
34. POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: OS TRABALHADORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO POLO INDUSTRIAL DE MANAUS/AM
35. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS À EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA/SP: UM ESTUDO DE CASO
36. A PERCEPÇÃO DO EMPODERAMENTO NOS PROJETOS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
37. PROCESSOS FORMATIVOS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO COMPARADO BRASIL E PORTUGAL
38. PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: A COLABORAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO, A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR COMO PROPÓSITO
39. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS GUARANI E KAIOWÁ: DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO
40. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS CORPORAIS PARA CRIANÇAS AUTISTAS

41. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS GUARANI E KAIOWÁ EM DOURADOS/MS
42. MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
43. UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A PARTIR DE BUBER
44. O TRABALHO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS PORTUGUÊS E O CONTEXTO EDUCACIONAL
45. FORMAÇÃO DO PROFESSOR E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR
46. ESTÁGIO EXTRACURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: SENTIDOS PRODUZIDOS EM UM GRUPO DE ESTUDOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
47. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES REFERENTES AOS SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
48. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁXIS INCLUSIVAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA COLABORATIVA
49. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO NA REGIÃO NORTE CONTEXTOS NO ESTADO DO PARÁ
50. PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO PARTICIPATIVA: SUBSÍDIOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
51. DESIGN DE UM ECOSSISTEMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM INTERNACIONAL PARA A INCLUSÃO
52. IMAGINAR E CRIAR: O USO DA LINGUAGEM DE COMPUTAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
53. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
54. O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL: UMA ANÁLISE DE AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

55. ESPAÇO FORMATIVO PARTILHADO ENTRE PROFESSORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE DE SURDOS
56. FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: VIVENCIANDO A CULTURA INCLUSIVA
57. HISTÓRIA DO CENTRO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA
58. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PELA SUPERAÇÃO DO PRAGMATISMO REFLEXIVO – CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
59. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA PARA A INTERDISCIPLINARIDADE EDUCATIVA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS BUSCANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
60. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
61. "TODO MUNDO TEM UM PROBLEMINHA": AS RESSIGNIFICAÇÕES DA IDEIA DE INCLUSÃO POR ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA. UM ESTUDO NA PERSPECTIVA CRÍTICO COLABORATIVA
62. "A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE FUNÇÃO MEDIADOS POR UM RECURSO LÚDICO."
63. ANTICAPACITISMO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DIMENSÃO EDUCATIVA DE MOVIMENTOS DE AUTODEFENSORIA
64. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
65. SISTEMA DOSVOX E INCLUSÃO: O PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE
66. POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO NAS ESCOLAS PRIVADAS DE ENSINO RÉGULAR DE PORTO ALEGRE, RS
67. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2007-2018): DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NO BRASIL

68. EN EL MARCO DE INCLUSIÓN: PRÁCTICAS DE UNA ESCUELA DE REFERENCIA EN COLOMBIA
69. NIDABA: PLATAFORMA DIGITAL PARA PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS BASEADOS EM MESA TANGÍVEL
70. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONTRIBUIÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS
71. FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-COLABORATIVA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE NA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIAS
72. O MODELO DE ENSINO COLABORATIVO À LUZ DA PERSPECTIVA DOS GESTORES: UM ESTUDO DE CASO
73. A RELAÇÃO DA CRIANÇA CEGA COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
74. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE HUMANA
75. A CHEGADA DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO EDUCACIONAL
76. REALIDADE E FANTASIA: CONTRIBUIÇÕES DO ROLE-PLAYING GAME (RPG) PARA A CONVIVÊNCIA E A INCLUSÃO NA ESCOLA
77. PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TRAZENDO A LUME A INCLUSÃO ESCOLAR.

APÊNDICE 2

1. A educação de surdos e atuação de intérpretes educacionais em escolas com propostas bilíngues
2. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no ensino regular: os desafios do professor nos anos iniciais
3. A mediação de uma intérprete educacional de libras na inclusão de um aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental em aulas de inglês de uma escola municipal do rio de janeiro
4. Atividades para o ensino de ondas sonoras aos alunos surdos: uma proposta inclusiva. Activities for the education of sound waves to deaf students: an inclusive proposal
5. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria
6. Formação continuada de professores ao incluir aluno surdo no ensino superior: relato de experiências
7. Formação continuada: construindo cenários inclusivos para alunos surdos
8. O papel do intérprete de LIBRAS no processo de aprendizagem do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental
9. Os desafios do professor intérprete de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade
10. Processo de inclusão do estudante surdo no ensino fundamental na rede municipal de Salgueiro
11. Relato de experiência com crianças surdas na escola pública: a importância estratégica da língua de sinais
12. A Entonação Expressiva na Interpretação para Língua de Sinais Tátil em Conferências
13. A escrita de surdos em ambiente internacional de aprendizagem mediado pela LIBRAS
14. A Importância do Tradutor e Intérprete de Libras: Desafios e Inovações
15. A linha da cor: entrevista com Rane Souza

16. A mediação de uma intérprete educacional de Libras na inclusão de um aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental em aulas de inglês de uma escola municipal do Rio de Janeiro
17. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/Rondônia
18. Análise das oportunidades e desafios profissionais dos surdos em seu ambiente de trabalho: um estudo nos municípios de Santa Rosa e Horizontina/RS
19. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras
20. As ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado na escolarização do estudante com deficiência
21. Atuação do tradutor intérprete de Libras no ensino superior: implicações na disciplina de educação inclusiva
22. Bastidores da inclusão: a relação educacional professor – aluno surdo – intérprete de Libras
23. Como a deficiência afeta a educação e o trabalho de jovens no Brasil
24. Como se chega a ser o que se é: formação-experiência como atitude despossível na produção de subjetividades TILSP - Versão Sintética em Libras
25. Desruralização escolar: um estudo sobre o fechamento de escolas do campo em um município do Estado do Rio de Janeiro
26. Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da inclusão escolar em breves-Pará
27. Doença renal crônica: explorando novas estratégias de comunicação para promoção da saúde
28. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Surdos
29. Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon - Maranhão
30. Heterotopia pedagógica como lugar de aparição das singularidades surdas na educação

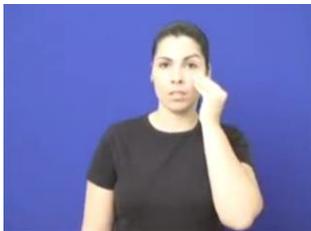
31. História de vida: o papel da intérprete na inclusão escolar
32. Inclusão no ensino remoto: a percepção de uma intérprete de LIBRAS
33. Inclusão: A luta da comunidade surda e dos profissionais intérpretes de Libras
34. Interpretação de Conferências: percepção de intérpretes de Libras-português sobre a atuação em cabine
35. Jogos digitais no ensino da língua portuguesa para crianças surdas
36. O aprendiz surdo e a química
37. O desafio da tradução entre língua portuguesa e libras diante do fenômeno da sinonímia
38. O ensino de yoga para pessoas surdas mediado por interpretação em Libras
39. O Intérprete de Libras no Contexto da Pós-Graduação: um olhar para o gênero do discurso.
40. O intérprete de libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação
41. O perfil histórico-cognitivo de alunos surdos: entre relatos experienciais, emocionais e de aprendizagem na família e na escola
42. Os desafios do professor intérprete de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso na perspectiva da Teoria da Subjetividade
43. Percurso universitário de alunas/os com deficiência em instituição de ensino privada
44. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural
45. Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo
46. Verbo-visualidade e seus efeitos na interpretação em Libras no teatro
47. Vestibulares videogravados em libras entendendo esse processo pela via das professoras-coordenadoras

APÊNDICE 3

INFORMAÇÕES PESSOAIS PARA FINS DE REFERÊNCIA					
Nome:					
Idade:		Data de nascimento:			Gênero:
CPF		RG		Estado civil	
Endereço					
Escola					
INFORMAÇÕES QUE SERÃO USADAS NA PESQUISA					
PERGUNTA 1	Nos momentos de lazer, que tipo e quais exemplos de produtos você mais consome: livros, músicas, filmes/séries?				
PERGUNTA 2	Em qual escola você cursou o Ensino Fundamental e Médio e de quais atividades você participava para além das aulas comuns?				
PERGUNTA 3	Sobre a Libras, como você decidiu se tornar intérprete, quais motivações, como foi a formação, quais atuações?				
PERGUNTA 4	Quais são as suas atividades do cotidiano durante a semana?				
PERGUNTA 5	Sobre a sua profissão, como você se enxerga nela, qual a importância do papel social dela e como o surdo se relaciona com a sua visão?				

APÊNDICE 4
MICRODADOS DA PESQUISA

MATERIAL DE REFERÊNCIA 1 (MR1-Esc.)

HABILIDADE	C1H1
DESCRIÇÃO	Objeto de Distinção entre o Saber Técnico e o Saber Vulgar
INFORMAÇÕES	<p>Em “O <u>experimento</u> de Mendel”, o item em análise é o termo sublinhado, objeto de distinção entre o saber técnico e o saber vulgar, uma vez que “experimento” é diferente de “experiência” no âmbito técnico, mas comumente é confundido no âmbito vulgar como se sinônimos fossem.</p> <p>Aqui, espera-se que o intérprete tenha o conhecimento de que, em Português, existe uma diferença de sentido entre as palavras “experimento” e “experiência”.</p> <p>EXPERIMENTO: Movimento circular Imagem A1</p> 

	<p>EXPERIÊNCIA:</p> <p>Movimento de duas batidas</p> <p>Imagem A2</p> 	
<p>OPÇÕES PREVISTAS</p>	<p>A descrição completa das opções consta no Quadro 9.</p>	
	<p>OPÇÕES</p>	<p>DEFINIÇÃO</p>
	<p>A</p>	<p>O intérprete usa SIM o sinal distintivo ADEQUADO ao termo técnico</p>
	<p>B</p>	<p>O intérprete NÃO usa o sinal distintivo adequado ao termo técnico, deixando clara a falta de conhecimento sobre aquele sinal, pede licença e usa outro recurso.</p>
	<p>C</p>	<p>O intérprete NÃO usa o sinal distintivo adequado ao termo técnico, seguindo normalmente sua interpretação utilizando o sinal distintivo PERTINENTE, como se adequado fosse.</p>

	D	O intérprete NÃO usa sinal distintivo ao termo técnico, confundido sinais que aparentam ser sinônimos. Mas mantém a fluidez no diálogo a partir da aproximação de sentidos entre termos com conceitos diferentes.
	E	O intérprete usa SIM datilologia, não deixando evidente o porquê de sua escolha. Porém a sinalização equivalente só será classificada como “adequada” quando se referir a termos substantivos próprios, nome de pessoas, cidades, espécies específicas ou taxonômicas. Caso seja usado em outra situação, será classificada como APROPRIADA , já que não induz a erro, não gera sentido equivocado e oportuniza à memória visual do surdo.
	F	O intérprete NÃO usa o sinal distintivo adequado ao termo técnico, seguindo normalmente sua interpretação utilizando o sinal distintivo INADEQUADO , como se adequado fosse.
	G	O intérprete NÃO traduz.

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C1H1MR1

Classificação Técnica				
C1H1	Objeto de Distinção entre o Saber Técnico e o Saber Vulgar			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado	A	Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo	B			
Usado por #TIL1	C		X	
Usado por #TIL2	C		X	
Usado por #TIL3	A	X		
Usado por #TIL4	A	X		
Usado por #TIL5	A	X		
Usado por #TIL6	A	X		

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C1H1MR1

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 1 (MR1-Esc.)

HABILIDADE	C1H2
DESCRIÇÃO	Uso de Substantivos Próprios
INFORMAÇÕES	<p>Em “<u>Mendel</u> escolheu a ervilha”, o item em análise é o termo sublinhado, que é um substantivo próprio, cujo referente é o nome de um cientista renomado.</p> <p>Aqui, temos dois macrocenários possíveis: no primeiro, o intérprete tem acesso ao material previamente; no segundo, não. O segundo cenário foi descartado desta pesquisa. Os intérpretes tiveram acesso prévio ao material, simulando a realidade em sala. Não é comum que o intérprete saiba o sinal de “Mendel”. Porém, espera-se que ele seja proativo e lance mão da pesquisa na internet para descobrir o sinal adequado. Os voluntários da pesquisa não foram induzidos a ter qualquer postura, apenas tendo o acesso ao material e, com a permissão deles, foi iniciada a gravação.</p> <p>MENDEL: Movimento circular Imagem A3</p> 

OPÇÕES PREVISTAS	A descrição completa das opções consta no Quadro 9.	
	OPÇÕES	DEFINIÇÃO
	A	O sinal adequado existe. O intérprete utiliza SIM o termo (sinal) ADEQUADO referente ao substantivo, revelando ter domínio do referente linguístico.
	C	O sinal adequado existe. O intérprete NÃO utiliza o termo adequado referente ao substantivo, mas lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1), ou seja, do sinal provisório. Como esse recurso subentende um acordo com o surdo, consideramos que o sentido não será prejudicado, o classifica esse recurso como PERTINENTE , já que a forma (o sinal) escolhida foi alterada.
	D	<p>O sinal adequado existe. Nesse caso, ocorre alguma das situações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O intérprete usa o sinal, porém não usa marcadores linguísticos que indicam o papel social do referente, como os hiperônimos “pesquisador”, “cientista” etc. antes do sinal. Isso leva à possibilidade de o surdo desconhecer o referente e se perder na interpretação.

		<p>2. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, não usa hiperônimos para indicar o papel social do referente e não usa sinal provisório. Isso possibilita o surdo de não compreender a importância ou a relevância do referente.</p> <p>3. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, mas usa hiperônimos para indicar o papel social do referente e não usa sinal provisório. Embora isso possibilite ao surdo compreender a importância ou a relevância do referente, ele perde a oportunidade de ampliar seu léxico.</p> <p>Em todos os casos acima, a forma foi preservada, mas o sentido foi comprometido, por isso classificamos que o uso deste recurso é APROPRIADO.</p>
	G	O intérprete NÃO traduz.

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C1H2MR1

Classificação Técnica				
C1H2	Uso de Substantivos Próprios			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado	A	Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo	C, D3			
Usado por #TIL1	D2		X	
Usado por #TIL2	G			X
Usado por #TIL3	D2		X	
Usado por #TIL4	D1		X	
Usado por #TIL5	D3		X	
Usado por #TIL6	D3		X	

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C1H2MR1

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 1 (MR1-Esc.)

HABILIDADE	C1H3
DESCRIÇÃO	Lexicografia Idiossincrática de Área
INFORMAÇÕES	<p>Em “Mendel escolheu a <u>ervilha</u>”, o item em análise é o termo sublinhado, que é um substantivo comum e de léxico próprio de área, do componente curricular Ciências.</p> <p>Aqui, temos dois macrocenários possíveis: no primeiro, o intérprete tem acesso ao material previamente; no segundo, não. O segundo cenário foi descartado desta pesquisa. Os intérpretes tiveram acesso prévio ao material, simulando a realidade em sala. Não é comum que o intérprete saiba o sinal de “ervilha”. Porém, espera-se que ele seja proativo e lance mão da pesquisa na internet para descobrir o sinal adequado. Os voluntários da pesquisa não foram induzidos a ter qualquer postura, apenas tendo o acesso ao material e, com a permissão deles, foi iniciada a gravação.</p> <p>ERVILHA:</p> <p>Sinal composto, movimento no segundo sinal (A5, A6)</p> <p>Imagem A4 Imagem A5 Imagem A6</p>  <p>The images show a woman in a black shirt against a blue background. In Image A4, she has her right hand near her chin. In Image A5, she has both hands in front of her chest, palms facing each other. In Image A6, she has her hands in a similar position to A5 but with a slight change in hand orientation.</p>

OPÇÕES PREVISTAS	A descrição completa das opções consta no Quadro 9.	
	OPÇÕES	DEFINIÇÃO
	A	O sinal adequado existe. O intérprete utiliza SIM o termo (sinal) ADEQUADO referente à lexicografia técnica, revelando ter domínio do referente linguístico.
	C	O sinal adequado existe. O intérprete NÃO utiliza o termo adequado referente à lexicografia técnica, mas lança mão do Conjunto Técnico #1 (CT#1), ou seja, do sinal provisório. Como esse recurso subentende um acordo com o surdo, consideramos que o sentido não será prejudicado, o classifica esse recurso como PERTINENTE , já que a forma (o sinal) escolhida foi alterada.
D	O sinal adequado existe. Nesse caso, ocorre alguma das situações a seguir: <ul style="list-style-type: none"> 1. O intérprete não só usa o sinal adequado, mas também usa marcadores linguísticos que indicam o papel social do referente, como os hiperônimos “verdura”, “verde”, ou outro de mesmo campo semântico, como “fruta”, “comida” etc. antes do sinal. Isso leva à possibilidade de o surdo, desconhecendo o referente, a ampliar seu léxico e compreender 	

		<p>com mais eficiência a interpretação.</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="711 342 1449 763">2. O intérprete usa o sinal adequado, porém não usa marcadores linguísticos que indicam o papel social do referente, como os hiperônimos “verdura”, “verde”, ou outro de mesmo campo semântico, como “fruta”, “comida” etc. antes do sinal. Isso leva à possibilidade de o surdo desconhecer o referente e se perder na interpretação.<li data-bbox="711 837 1449 1144">3. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, não usa hiperônimos para indicar o papel social do referente e não usa sinal provisório. Isso possibilita o surdo de não compreender a importância ou a relevância do referente.<li data-bbox="711 1218 1449 1592">4. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, mas usa hiperônimos para indicar o papel social do referente, porém não usa sinal provisório. Isso leva à possibilidade de o surdo, desconhecendo o referente, compreender com mais eficiência a interpretação, mas não amplia seu léxico.<li data-bbox="711 1666 1449 1973">5. O intérprete não usa o sinal adequado, ele opta por datilologia, mas não usa hiperônimos para indicar o papel social do referente e não usa sinal provisório. Embora isso possibilite ao surdo compreender a importância ou a relevância do referente, ele perde a
--	--	---

		<p>oportunidade de ampliar seu léxico.</p> <p>6. O intérprete usa outro sinal. O uso desse recurso não é grave, pois houve uma simples troca de sinal, mantendo o mesmo campo semântico do referente.</p> <p>7. O intérprete usa outro sinal. O uso desse recurso é grave se considerarmos que não houve uma simples troca de sinal, haja vista que o referente não faz parte do mesmo campo semântico.</p> <p>Em todos os casos acima, a forma foi preservada, mas o sentido foi comprometido, por isso classificamos que o uso deste recurso é APROPRIADO.</p>
	F	<p>O sinal existe ou não existe. O intérprete ignora a informação e não interpreta, nem usa marcadores de papel social hiperonímicos, como “planta”. Por prejudicar seriamente o sentido e a informação que chega ao surdo, consideramos esse recurso INADEQUADO.</p>

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C1H3MR1

Classificação Técnica				
C1H3	Lexicografia Idiossincrática de Área			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado	A	Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo	C, D3			
Usado por #TIL1	D7			X
Usado por #TIL2	A	X		
Usado por #TIL3	D3			X
Usado por #TIL4	A	X		
Usado por #TIL5	D5		X	
Usado por #TIL6	D6		X	

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C1H3MR1

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 1 (MR1-Esc.)

HABILIDADE C1H4	
DESCRIÇÃO	Expressão Técnica Padronizada Regionalmente
INFORMAÇÕES	<p>Em “Mendel escolheu a ervilha da espécie <i>Pisum sativum</i> para obter <u>cruzamentos</u>”, o item em análise é o termo sublinhado, que se refere a uma expressão técnica.</p> <p>Aqui, temos dois macrocenários possíveis: no primeiro, o intérprete tem acesso ao material previamente; no segundo, não. O segundo cenário foi descartado desta pesquisa. Os intérpretes tiveram acesso prévio ao material, simulando a realidade em sala. O sinal de “cruzamento”, especificamente nesse contexto, refere-se à reprodução, palavra que tem sinais diferentes de acordo com a região. O que se espera é que o intérprete adapte o sinal de “sexo” para o contexto adequado. Os voluntários da pesquisa não foram induzidos a ter qualquer postura, apenas tendo o acesso ao material e, com a permissão deles, foi iniciada a gravação.</p> <p>Aqui não será sugerido sinal algum, já que o intérprete irá escolher a forma de adaptação mais adequada ao contexto. Será observado tão somente se essa adaptação se aproxima mais da realidade visual e conceitual e menos da literalidade do signo em relação ao Português.</p>

OPÇÕES PREVISTAS	A descrição completa das opções consta no Quadro 9.	
	OPÇÕES	DEFINIÇÃO
	B	O sinal não existe. O intérprete lança mão do Conjunto Técnico #6 (CT#6). Como o sentido não é prejudicado, a fluidez é mantida e o sinal formal passa a ser um acordo no contexto, entendemos que o uso desse recurso é ADEQUADO .
	E	O sinal não existe. O intérprete não usa a datilologia e usa um sinal genérico, como “mistura”. Esse recurso é o mínimo provido de sentido, ou seja, traz um sentido parcial, mínimo, mantendo a fluidez da interpretação, mas com lacunas importantes de informação. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado INADEQUADO .
	F	O sinal existe ou não existe. O intérprete ignora a informação e não interpreta, nem usa marcadores de papel social hiperonímicos, como “homem”. Por prejudicar seriamente o sentido e a informação que chega ao surdo, consideramos esse recurso INADEQUADO .

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C1H4MR1

Classificação Técnica				
C1H4	Expressão Técnica Padronizada Regionalmente			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado	B	Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo	-			
Usado por #TIL1	F			X
Usado por #TIL2	E		X	
Usado por #TIL3	F			X
Usado por #TIL4	B	X		
Usado por #TIL5	F			
Usado por #TIL6	B	X		

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C1H4MR1

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 1 (MR1-Esc.)

HABILIDADE	C1H5
DESCRIÇÃO	Expressão Técnica Padronizada Cientificamente
INFORMAÇÕES	<p>Em “Mendel escolheu a ervilha da espécie <u><i>Pisum sativum</i></u> para obter cruzamentos”, o item em análise é o termo sublinhado, que se refere a uma expressão técnica, cuja classificação é padronizada pela Taxonomia, uma vez que o uso em Latim se torna critério obrigatório para definir uma espécie de ser vivo.</p> <p>Aqui, a única opção possível é o uso da datilologia, visto que o único recurso que respeita tanto a forma taxonômica quanto ao aspecto técnico, já que é uma expressão em Latim. No entanto, no contexto apresentado, é possível vislumbrar dois cenários: no primeiro, há apenas a equivalência das letras; no segundo, além da equivalência das letras, há o aspecto taxonômico, como a distinção entre letra maiúscula e minúscula, a separação entre as duas palavras.</p> <p>INICIAL MAIÚSCULA/MINÚSCULA: Sinal composto e com movimento</p> <p>Imagem A7 Imagem A8 Imagem A9</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div> <p>Letra Maiúscula Minúscula</p>

OPÇÕES PREVISTAS	A descrição completa das opções consta no Quadro 6.	
	OPÇÕES	DEFINIÇÃO
	E	<p>O sinal não existe. O intérprete usa a datilologia. Aqui se apresentam dois cenários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O intérprete utiliza a datilologia, fazendo apenas a equivalência das letras. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância relativa de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado APROPRIADO. 2. O intérprete utiliza a datilologia, fazendo não só a equivalência das letras, mas também a equivalência taxonômica, como distinção de inicial maiúscula e minúscula, separação entre palavras. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado ADEQUADO. 3. O intérprete utiliza a datilologia, fazendo apenas a equivalência das letras. No entanto ou não se certifica de que a correspondência esteja correta ou não se preocupa com a velocidade. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância relativa de tais

		informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado PERTINENTE .
	F	O sinal não existe. O intérprete utiliza um sinal genérico e decide não utilizar a datilologia. Considerando o contexto escolar, que subentende a importância relativa de tais informações, consideraremos que o uso desse recurso será considerado PERTINENTE .
	G	O sinal existe ou não existe. O intérprete ignora a informação e não interpreta, nem usa marcadores de papel social hiperonímicos, como “nome em outra língua”. Por prejudicar seriamente o sentido e a informação que chega ao surdo, consideramos esse recurso INADEQUADO .

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C1H5MR1

Classificação Técnica				
C1H5	Expressão Técnica Padronizada Cientificamente			
	Recurso	Nível de efetivação		
Esperado	E2	Pleno	Satisfatório	Insuficiente
Alternativo	E1			
Usado por #TIL1	E3		X	
Usado por #TIL2	F		X	
Usado por #TIL3	F		X	
Usado por #TIL4	E1		X	
Usado por #TIL5	G			X
Usado por #TIL6	E1		X	

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C1H5MR1

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.

APÊNDICE 5
MICRODADOS DA PESQUISA

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE	C2H4
DESCRIÇÃO	Inclusão de informação
INFORMAÇÃO	A inclusão de informação mantém o estado fidedigno da mensagem, se consideramos que o ambiente de sala de aula não exige o mesmo rigor técnico do que um tribunal, por exemplo. Passando disso ou sem que os objetivos tangenciem esses usos descritos acima, teremos um dano que será pontuada como falta de habilidade aqui neste trabalho.
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a informação adicionada faz parte do conteúdo primário na interpretação.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>A informação não consta na fala explícita do ouvinte, mas foi usada para ou ampliar a compreensão do surdo ou garantir a presença da informação.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>A informação não consta na fala do ouvinte, mas foi usada para ampliar a compreensão do surdo.</p> <p>Nível Insuficiente:</p> <p>A informação não consta na fala do ouvinte, nem contribui para ampliar a compreensão do surdo quanto ao conteúdo principal.</p>

	<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando a informação adicionada faz parte do conteúdo secundário na interpretação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>A informação adicionada não compete a atenção do surdo.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>A informação adicionada demanda uma atenção do surdo, mas o surdo não se desvia do conteúdo principal.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>A informação adicionada demanda uma atenção do surdo, e o surdo se desvia do conteúdo principal.</p>
--	---

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H4MR2

Classificação Técnica						
C2H4	Inclusão de informação					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TIL1	-	-	-	-	-	-
TIL2	-	-	-	-	-	-
TIL3	-	-	-	-	-	-
TIL4	-	-	-	-	-	-
TIL5	-	-	-	-	-	-
TIL6	-	-	-	-	-	-

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H4MR2

Em todos os voluntários, não foram encontrados trechos em que informações foram adicionadas para que fossem enquadradas na habilidade referida. Deduzimos que essa habilidade pode ter sofrido interferência do observador (pesquisador), já que naturalmente os intérpretes não se sentiriam à vontade para adicionar informações. É possível também que as condições, sem a presença real no surdo em sala de aula, por um conjunto de dias observados, não tenham sido impulsionadoras.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE	C2H5
DESCRIÇÃO	Exclusão de informação
INFORMAÇÃO	<p>Recurso de OBJETIVIDADE que garante que o sentido completo e o entendimento efetivo da informação principal veiculada pelo intérprete não sejam perdidos caso informações de importância secundária à função social do texto ocupem espaço na interpretação.</p>
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a informação excluída faz parte do conteúdo secundário na interpretação.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>A informação consta na fala explícita do professor, mas não está relacionada ao conteúdo, geralmente ligada ao discurso de reclamação por atenção. Tal informação pode competir atenção do surdo se o intérprete decidir também sinalizar essas falas.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>A informação não consta na fala explícita do professor, mas existe no repertório enciclopédico dos alunos ouvintes. Aqui se percebe que a omissão foi feita pelo professor por saber que os estudantes já detinham de tal conhecimento.</p> <p>Nível Insuficiente:</p> <p>A informação consta na fala do professor, é contribuinte para ampliar a compreensão do surdo quanto ao conteúdo principal.</p>

	<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando a informação excluída faz parte do conteúdo primário na interpretação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>A informação excluída é secundária ao conteúdo, mas só existe no repertório enciclopédico dos alunos ouvintes, por isso não é mencionada pelo professor.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>A informação excluída é secundária ao conteúdo e existe na fala explícita do professor apenas para ampliar a compreensão do conteúdo.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>A informação excluída é primária e faz parte da compreensão do conteúdo.</p>
--	---

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H5MR2

Classificação Técnica						
C2H5	Exclusão de informação					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TILS1						X
TILS2					X	
TILS3		X				
TILS4		X				
TILS5		X				
TILS6		X				

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H5MR2

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE	C2H6
DESCRIÇÃO	Relocação de informação
INFORMAÇÃO	<p>A sintaxe da Libras é claramente diferente da da Língua Portuguesa, da das línguas orais, de forma geral. A necessidade de relocar informações respeita a gramática das Línguas de Sinais, haja vista que tais línguas são visuespaciais, ou seja, gestual-visual, razão pela qual a construção do sentido – principalmente em sentenças espaciais – se dá de maneira também visual.</p>
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a necessidade está ligada a uma adaptação gramatical, às circunstâncias de interpretação, às condições de percepção das informações etc.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>Obedece aos dois aspectos, os técnicos e os gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a segurança no mantimento dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a mantimento parcial dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Insuficiente:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, prejudicando de alguma forma o sentido da informação.</p>

	<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando não há motivo técnico ou linguístico aparente, havendo uma alteração no sentido da informação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, não havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>Desobedece simultaneamente aos dois fatores, seja técnico, seja gramatical.</p>
--	---

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H6MR2

Classificação Técnica						
C2H6	Relocação de informação					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TILS1	-	-	-	-	-	-
TILS2	-	-	-	-	-	-
TILS3	-	-	-	-	-	-
TILS4	-	-	-	-	-	-
TILS5	-	-	-	-	-	-
TILS6	-	-	-	-	-	-

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H6MR2

Em todos os voluntários, não foram encontrados trechos em que informações foram relocadas para que fossem enquadradas na habilidade referida. Deduzimos que as condições, sem a presença real no surdo em sala de aula, por um conjunto de dias observados, não tenham sido impulsionadoras.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE C2H7	
DESCRIÇÃO	Atraso da informação
INFORMAÇÃO	É um recurso meramente estilístico, no máximo cognitivo, já que, a depender da velocidade do falante (professor) e do amadurecimento da ideia por parte do intérprete, atrasar a interpretação é uma forma de garantir que a primeira preocupação é com o sentido do que se quer sinalizar, e não da equivalência das palavras, a chamada tradução literal, desprovida de uma semântica mais arrojada.
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a necessidade está ligada a uma adaptação gramatical, às circunstâncias de interpretação, às condições de percepção das informações etc.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>Obedece aos dois aspectos, os técnicos e os gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a segurança no mantimento dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a mantimento parcial dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Insuficiente:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, prejudicando de alguma forma o sentido da informação.</p>

	<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando não há motivo técnico ou linguístico aparente, havendo perdas de informação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, não havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>Desobedece simultaneamente aos dois fatores, seja técnico, seja gramatical.</p>
--	---

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H7MR2

Classificação Técnica						
C2H7	Atraso de informação					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TILS1					X	
TILS2					X	
TILS3		X				
TILS4		X				
TILS5		X				
TILS6		X				

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H7MR2

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE	C2H8
DESCRIÇÃO	Adiantamento de informação
INFORMAÇÃO	<p>Os fatores que criam a necessidade de adiantamento das informações são bem mais restritos, embora seja uma característica do ambiente escolar, em que o intérprete normalmente já tem conhecimento formal acerca do conteúdo que está interpretando e vê a possibilidade de adiantar informação exclusivamente como forma de ampliar/concatenar melhor o sentido da interpretação, nunca como uma forma de se acelerar seu trabalho.</p>
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a necessidade está ligada a uma adaptação gramatical, às circunstâncias de interpretação, às condições de percepção das informações etc.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>Obedece aos dois aspectos, os técnicos e os gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a segurança no mantimento dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a mantimento parcial dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Insuficiente:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, prejudicando de alguma forma o sentido da informação.</p>

	<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando não há motivo técnico ou linguístico aparente, havendo perdas de informação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, não havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>Desobedece simultaneamente aos dois fatores, seja técnico, seja gramatical.</p>
--	---

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H8MR2

Classificação Técnica						
C2H8	Adiantamento da informação					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TILS1	-	-	-	-	-	-
TILS2	-	-	-	-	-	-
TILS3	-	-	-	-	-	-
TILS4	-	-	-	-	-	-
TILS5	-	-	-	-	-	-
TILS6	-	-	-	-	-	-

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H8MR2

Em todos os voluntários, não foram encontrados trechos em que informações foram adiantadas para que fossem enquadradas na habilidade referida. Deduzimos que as condições, sem a presença real no surdo em sala de aula, por um conjunto de dias observados, não tenham sido impulsionadoras.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE	C2H9
DESCRIÇÃO	Suporte técnico
INFORMAÇÃO	<p>O intérprete – que naturalmente não tem a língua de sinais como sua língua materna – pode e deve pedir auxílio ao surdo sobre como algum aspecto sobre o qual ele (o intérprete não tem domínio) deve ser sinalizado. O ambiente de sala de aula permite e propicia a abundância desse recurso, que será considerado aqui como uma habilidade desenvolvida se houver o uso consciente e técnico dele.</p>
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a necessidade está ligada a uma adaptação gramatical, às circunstâncias de interpretação, às condições de percepção das informações etc.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>Obedece aos dois aspectos, os técnicos e os gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a segurança no mantimento dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a mantimento parcial dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Insuficiente:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, prejudicando de alguma forma o sentido da informação.</p>

	<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando não há motivo técnico ou linguístico aparente, havendo perdas de informação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, não havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>Desobedece simultaneamente aos dois fatores, seja técnico, seja gramatical.</p>
--	---

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H9MR2

Classificação Técnica						
C2H9	Suporte técnico					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TILS1	-	-	-	-	-	-
TILS2	-	-	-	-	-	-
TILS3	-	-	-	-	-	-
TILS4	-	-	-	-	-	-
TILS5	-	-	-	-	-	-
TILS6	-	-	-	-	-	-

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H9MR2

Em todos os voluntários, não foram encontrados trechos em que houvesse solicitações de suporte técnico para que fossem enquadradas na habilidade referida. Deduzimos que as condições, sem a presença real no surdo em sala de aula, por um conjunto de dias observados, não tenham sido impulsionadoras.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE	C2H10
DESCRIÇÃO	Suporte linguístico
INFORMAÇÃO	<p>É comum o intérprete perguntar ao surdo como se faz o sinal de uma determinada palavra, palavra esta que será ou mostrada quer no livro quer quadro, ou será feita em datilologia. Considera-se que, para que esse recurso seja usado, o surdo já tem maturidade e complexidade vocabular desenvolvidas, que a palavra ou expressão questionada nem faça parte do conteúdo propriamente dito.</p>
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a necessidade está ligada a uma adaptação gramatical, às circunstâncias de interpretação, às condições de percepção das informações etc.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>Obedece aos dois aspectos, os técnicos e os gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a segurança no mantimento dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a mantimento parcial dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Insuficiente:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, prejudicando de alguma forma o sentido da informação.</p>

	<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando não há motivo técnico ou linguístico aparente, havendo perdas de informação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, não havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>Desobedece simultaneamente aos dois fatores, seja técnico, seja gramatical.</p>
--	---

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H10MR2

Classificação Técnica						
C2H10	Suporte linguístico					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TILS1	-	-	-	-	-	-
TILS2	-	-	-	-	-	-
TILS3	-	-	-	-	-	-
TILS4	-	-	-	-	-	-
TILS5	-	-	-	-	-	-
TILS6	-	-	-	-	-	-

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H10MR2

Em todos os voluntários, não foram encontrados trechos em que houvesse solicitações de suporte linguístico para que fossem enquadradas na habilidade referida. Deduzimos que as condições, sem a presença real no surdo em sala de aula, por um conjunto de dias observados, não tenham sido impulsionadoras.

MATERIAL DE REFERÊNCIA 2 (MR2-Aud.)

HABILIDADE C2H11	
DESCRIÇÃO	Recursos expressivos: comparação, ilustração etc.
INFORMAÇÃO	Esses recursos são comumente encontrados no locutor/emissor, mas também podem ser identificados no caso do intérprete, se considerarmos que ele não faz interpretação literal, mas foca no sentido, o que o faz lançar mão de estratégias como a comparação. A comparação aproxima duas realidades para que, mediante dedução, o receptor (o surdo) pode alcançar o sentido por aproximação. Quando utilizado para aproximar ideias e conceitos novos que estão em construção, definimos que o recurso foi utilizado de maneira comedida e técnica.
PARÂMETROS	<p>SEM PREJUÍZO</p> <p>Quando a necessidade está ligada a uma adaptação gramatical, às circunstâncias de interpretação, às condições de percepção das informações etc.</p> <p>Nível Pleno:</p> <p>Obedece aos dois aspectos, os técnicos e os gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a segurança no mantimento dos sentidos da informação.</p> <p>Nível Satisfatório:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, garantindo a mantimento parcial dos sentidos da informação.</p>

<p>Nível Insuficiente:</p> <p>Obedece a apenas um dos dois aspectos, ou técnicos e ou gramaticais da Língua de Sinais, prejudicando de alguma forma o sentido da informação.</p>
<p>COM PREJUÍZO</p> <p>Quando não há motivo técnico ou linguístico aparente, havendo perdas de informação.</p> <p>Nível Leve:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, não havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Moderado:</p> <p>Desobedece a apenas um dos dois fatores, seja técnico, seja gramatical, havendo alteração de sentido na informação.</p> <p>Nível Grave:</p> <p>Desobedece simultaneamente aos dois fatores, seja técnico, seja gramatical.</p>

Fonte: autor.

MATERIAL COLETADO – C2H11MR2

Classificação Técnica						
C2H11	Recursos expressivos: comparação, ilustração etc.					
	SEM PREJUÍZO			COM PREJUÍZO		
NÍVEL	Pleno	Satisfatório	Insuficiente	Leve	Moderado	Grave
TILS1				X		
TILS2				X		
TILS3		X				
TILS4		X				
TILS5		X				
TILS6		X				

OBSERVAÇÕES SOBRE O MATERIAL COLETADO C2H11MR2

Não há observações pertinentes para além dos conceitos tabelados.