

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Marcus Vinícius Batista Nascimento

**FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS E LÍNGUA  
PORTUGUESA: ENCONTROS DE SUJEITOS, DISCURSOS E  
SABERES**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

SÃO PAULO  
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Marcus Vinícius Batista Nascimento

**FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS E LÍNGUA  
PORTUGUESA: ENCONTROS DE SUJEITOS, DISCURSOS E  
SABERES**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Elisabeth Brait.

SÃO PAULO  
2016

## **Banca Examinadora**

---

*Profa. Dra. Elisabeth Brait*  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Orientadora

---

*Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi*  
Universidade de São Paulo  
Titular

---

*Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda*  
Universidade Federal de São Carlos  
Titular

---

*Prof. Dra. Glória Regina Loreto Sampaio*  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Titular

---

*Profa. Dra. Maria Cecília Perez Souza-e-Silva*  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Titular

---

*Prof. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins*  
Universidade Federal de São Carlos  
Suplente

---

*Profa. Dra. Maria Lúcia Hage Masini*  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Suplente

*Para a minha mãe,  
que me ensinou que são nas  
imprevisibilidades e intempéries da vida que  
nos deparamos com nossa porção mais criativa.*

*Para os surdos,  
que lidam, diariamente, com a  
desfaçatez do Estado na garantia de seus  
direitos e vivenciam, com isso, situações comunicativas  
imprevisíveis e, em muitos casos, embaraçosas.*

*Para os intérpretes de todas as línguas,  
que, ao mobilizarem discursos nas interações face-a-face  
promovendo a mediação entre homens e culturas,  
“arriscam” suas vidas, pela fala, diante  
do imprevisível, ao mesmo tempo em  
que tecem a linguagem como objeto de trabalho.*

**Auxílio Financeiro de Pesquisa:**

Bolsa CNPq, processo 164738/2013-4, do período de novembro de 2013 a outubro de 2016.

## AGRADECIMENTOS

---

“Obrigado!”.

*Essa é a primeira e a última coisa que dizem os intérpretes na cabine.  
É o que dizem os conferencistas ao abrirem e fecharem suas apresentações.*

*Se alguma coisa aprendi como intérprete foi isto:  
a gratidão deve preceder e suceder todos os nossos atos.*

Ewandro Magalhães Jr.

(Em seu livro “Sua majestade, o intérprete:  
o fascinante mundo da tradução simultânea”)

No pensamento bakhtiniano, dois dentre alguns conceitos figuram-se centrais para o estudo da linguagem: *palavra* e *interação*. Segundo Valentín Volochínov, o linguista do Círculo, a *palavra* é neutra na medida em que não possui, em si mesma, carga alguma de sentido, mas ganha, no contexto, pela interação, seu tema e significação. E a *interação*, por sua vez, é a responsável por bombear à palavra as significações e sentidos possíveis porque configura uma espécie de arena dialógica em que falar e ouvir são posições equânimes, em importância e ação, assumidas por sujeitos com diferentes histórias, subjetividades e memórias. Esta tese, fruto de um conjunto de *interações*, pode ser definida a partir de uma *palavra* que, na arena da leitura, da escrita e das interações face-a-face ganhou novos sentidos nesse percurso: *encontros*. Foram muitos *outros* que encontrei e, desses encontros, muitos discursos surgiram transformando, pouco a pouco, de modo dialógico, a forma de trilhar este caminho. Sei que neste ato de agradecimento, arriscado como todo ato, esquecerei de alguns desses outros e, por isso, de antemão, peço desculpas aos que não forem citados, mas que, de certa forma, também contribuíram, direta ou indiretamente, na elaboração deste trabalho.

Agradeço, primeiramente, a Deus que para muitos é alvo de dúvidas, mas para mim é um conjunto de certezas. Dada a incompreendida presença cotidiana, invocada ou não, a cada dia que passa estou mais certo de que “[...] do crente ao ateu, *ninguém* explica Deus” (trecho de uma canção do grupo musical *Preto no Branco*).

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Beth Brait, pela parceria construída desde o mestrado. Não há dúvidas de que o rigor e o cuidado com que trata a teoria bakhtiniana, os objetos que mobiliza na fala e na escrita e os textos de seus orientandos a torna, como diria o filósofo Michel Foucault, instauradora de discursividade. Obrigado pela amizade, paciência e constante apoio.

Agradeço minha família pelo apoio em minha trajetória acadêmico-profissional, em especial minha querida mãe, Fátima, que, com todos os limites, intempéries e dificuldades,

ensinou a mim e aos meus irmãos, desde cedo, o caminho no qual deveríamos andar. Mãe, esta tese é resultado, também, do seu empenho, esforço e cuidado. Obrigado por tudo!

Agradeço a minha noiva, Janaína, que participou comigo dos momentos finais deste trabalho, ajudando, inclusive, em uma das tabelas presente no texto. Obrigado pelo amor, carinho, preocupação e compreensão. Desculpe-me pelas horas que lhe foram roubadas neste período. Certamente, na vida que almejamos construir à frente, recuperaremos todas elas (e sem a impertinente declaração: “tenho que escrever a tese”). Te amo!

Agradeço a toda comunidade surda por me permitir ser tradutor e intérprete de sua língua. Se hoje discuto interpretação no âmbito da pesquisa foi porque, por alguns anos, pude mediar a comunicação de surdos em suas vidas cotidianas. Vocês, surdos, me autorizaram e me permitiram adentrar à sua realidade linguística, social e cultural. Não existem intérpretes de língua de sinais sem surdos e isto eu carrego com orgulho: se sou tradutor e intérprete, sou por causa de vocês. Obrigado, comunidade surda!

Agradeço ao Instituto Singularidades por permitir que esta pesquisa fosse realizada em suas dependências e por contribuir para a minha formação como professor no magistério superior. Esta instituição congrega uma equipe guerreira que acredita, na lida diária com a formação de pessoas, que a educação é o caminho. Agradeço, também, a Profa. Dra. Gisela Wajskop, fundadora do Instituto Singularidades, por ter acreditado em mim e ter defendido e transformado o ensino de Libras como um dos pilares da instituição.

Agradeço aos meus alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* em Tradução e Interpretação de Libras/Português do Instituto Singularidades. Esta tese é resultado dos encontros dialógicos, singulares e imprevisíveis vivenciados com vocês. Em cada encontro fui impulsionado a refletir sobre a minha prática como tradutor, como intérprete e, sem dúvidas, como formador e professor. Agradeço especialmente aos alunos que foram protagonistas desta pesquisa e que viram neste estudo a oportunidade de mudar quem são a partir do que já são: Carol, Aauto, Rose, Cristiane, Thalita e Laís. Obrigado por terem participado da pesquisa nas diferentes fases e contribuírem com o enorme saber que – já – possuem sobre a interpretação.

Agradeço ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), meu atual *locus* industrioso, pelos afastamentos permitidos para que o processo de doutoramento, iniciado anteriormente à minha entrada como docente na universidade, pudesse ser concluído. Também agradeço aos alunos e colegas professores e intérpretes pela lida e parceria de trabalho no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Obrigado pela possibilidade de partilha, mobilização política e

didatização da tradução e da interpretação no cotidiano de trabalho, bem como pelo apoio e encorajamento para a produção final desta tese.

Agradeço aos meus amigos e colegas tradutores e intérpretes de língua de sinais que, por meio de profícuos diálogos e parcerias de trabalho, me incitaram, também em cada encontro, à discussão sobre as nossas atividades, nossos dramas e renormalizações em diferentes contextos de atuação: Juliana Fernandes, Vânia Santiago, Tiago Coimbra, Renato Rodrigues, Ricieri Palha, Adriano Paiva, Hélio Fonseca, Lilian Coutinho, Regiane Pereira, Vanessa Martins, Sônia Oliveira, Joyce C. Souza, Sarah Diniz, Anderson Marques, Aduino Caramano, Carolina Fomin, Ronice Quadros, Thalita Passos, Laís Benedetto, Elaine Cavalcante, Neiva Albres, Carla Sparano, Mariana Lima, Maitê Maus, Marcelo Souza, Jhon Sousa, Fernando Parente, Silvana Aguiar, Andrea Michiles, Patrícia Tuxi, Abymael Pereira, Luciana Vale, Du Felten, Anderson Almeida, Rimar Segala, Tiago Codogno, Carlos Rodrigues, Angela Russo, Andrea Venancino, Adriana Venancino.

Agradeço aos amigos e parceiros da diretoria da FEBRAPILS que mostram na prática, pelo trabalho coletivo em prol da categoria, que juntos somos mais fortes. Agradeço, em especial, ao querido amigo e companheiro Ernando Pinheiro (*in memoriam*) que tanto nos ensinou sobre o que é ser intérprete, líder e trabalhador. Seu legado será colhido por essa e pelas futuras gerações de intérpretes de língua de sinais no Brasil.

Agradeço a minha amiga, também professora e intérprete, Vanessa Martins pelos intermináveis, profícuos e produtivos encontros dialógicos realizados nos últimos dois anos. De Bakhtin a Foucault, de Nietzsche a Deleuze, nossas discussões vêm ampliando, a cada encontro, a minha “caixa de ferramentas”.

Agradeço as amigas e colegas intérpretes que aceitaram atuar na defesa final deste trabalho, Juliana Fernandes e Vânia Santiago. Uma honra para mim ser interpretado por duas grandes referências para a minha vida profissional.

Agradeço as professoras que compuseram as bancas de qualificação e as que participam da defesa final deste trabalho: Profa. Dra. Cristina Lacerda (UFSCar), Profa. Dra. Lucia Masini (PUC-SP), Profa. Dra. Ana Claudia Lodi (USP), Profa. Dra. Maria Cecília P. Souza-e-Silva (PUC-SP), Profa. Dra. Glória Sampaio (PUC-SP) e Profa. Dra. Vanessa Martins (UFSCar).

Agradeço a Profa. Dra. Maria Cecília P. Souza-e-Silva (Cecilinha) por ter me recebido, como curioso, tantas vezes em seu grupo de pesquisa e a Prof. Dra. Ana Raquel Motta, pós-doutoranda do grupo na ocasião da minha participação, que tanto contribuiu com

suas oportunas reflexões. Ambas foram de extrema importância nesse trajeto. Neste trabalho ecoam porções de suas vozes.

Agradeço a Profa. Dra. Lucia Masini (Lucinha), de professora da graduação a colega e amiga de trabalho. Obrigado pelo constante incentivo, pela parceria e pela atenta escuta.

Agradeço aos colegas do PPG-LAEL/PUC-SP, dos círculos “braitiano” e ergológico, por tantos encontros produtivos realizados nas aulas, na prainha e no BARTira(!): Rodolfo, Bruna, Regina, Claudia, Anderson, Maria Tereza, Marcella, Felipe, Fabio, Letícia, Jackelin, Silma, Orison.

Agradeço ao colega do círculo braitiano Orison Bandeira Júnior pela tradução do resumo para o inglês.

Agradeço à querida e prestativa Maria Lúcia, secretária do PPG-LAEL/PUC-SP, sempre presente nos momentos de sufoco burocrático.

Agradeço aos queridos amigos e companheiros da Academia do Pensamento Cristão (APC) pelos diálogos infindáveis sobre política, economia, filosofia, educação e cristianismo nesse tempo de produção acadêmica: Davi, Robson, Diego, Júlio, Hudson, Rafael, Thiago e Vera. Um privilégio ter vocês como interlocutores e amigos.

Agradeço, por fim, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

---

### **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes**

*Marcus Vinícius Batista Nascimento*

Esta tese tem por objetivo geral discutir a imprevisibilidade, imediatismo, discursividade e normas da interpretação interlíngua e seus efeitos para a formação de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa (LP) experientes e iniciantes. Explora-se a complexidade enunciativo-discursiva desta atividade de linguagem considerando a dimensão semiótico-ideológico das línguas envolvidas, a concretude de sua realização a partir das necessidades interacionais dos sujeitos participantes da situação comunicativa e a dimensão dramática de sua condição de “linguagem como trabalho”. Por meio de uma triangulação teórica entre os estudos bakhtinianos, a ergologia e os estudos da interpretação, realizou-se um deslocamento da metodologia da autoconfrontação, originalmente elaborada pelo linguista francês Daniel Faïta no contexto da Clínica da Atividade para a intervenção na atividade de trabalho, para o contexto de formação profissional com um grupo de intérpretes em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Tradução e Interpretação de Libras/Português de uma instituição de educação superior privada na cidade de São Paulo. Foram montadas três duplas – sendo que, nelas, um sujeito assumiu a posição de intérprete de turno (IT) e outro a de intérprete de apoio (IA), mudando a posição durante a atividade – para interpretar três gêneros discursivos diferentes (discurso de formatura, político-militante e prosaico-opinativo) em uma disciplina dedicada à apreensão da direcionalidade interpretativa Libras-LP em dois momentos: na primeira aula, sem qualquer ação formativa *stricto sensu*; e o segundo na última aula, após terem passado pela formação. Na última parte da disciplina, as duplas, diante das duas gravações, comentaram as interpretações por meio da autoconfrontação simples (eles falando sobre o que eles fizeram) e da autoconfrontação cruzada (colegas comentando sobre o que eles fizeram). Os dados mostram que os intérpretes protagonistas da atividade interpretativa no contexto de formação, ao se depararem com seu fazer nas autoconfrontações, reconheceram, na atividade, muito além daquilo que sabiam sobre o seu fazer. Reconheceram, no primeiro vídeo, um saber marcado pela experiência e, no segundo vídeo, uma reelaboração discursiva desse saber de acordo com a formação. Observaram, também, que os gêneros mobilizados convocaram saberes específicos ligados a atividade interpretativa o que os mobilizou à utilização, no caso da segunda gravação, de estratégias abordadas no processo formativo que não foram utilizadas no primeiro. Esse movimento dialógico sobre a atividade interpretativa antes e depois da formação conduziu os sujeitos a mobilizarem discursos sobre o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* durante as autoconfrontações contribuindo, com isso, para uma mudança na percepção de si e dos outros participantes da aula como trabalhadores que lidam com uma atividade imprevisível, imediata e dramática. Espera-se que esta pesquisa contribua com a pedagogia da interpretação das línguas de sinais, com os estudos do binômio linguagem e o trabalho e com os estudos do discurso.

**Palavras-chave:** interpretação, Libras, Língua Portuguesa, formação profissional, autoconfrontação.

## ABSTRACT

---

### **The Brazilian Sign Language and Portuguese Interpreters Training: Encounters among Subjects, Discourses and Knowledges**

*Marcus Vinícius Batista Nascimento*

This dissertation aims to generally discuss the unpredictability, immediateness, discursivity and norms of interlanguage interpretation and its effects on the professional training of experienced or beginning Brazilian Sign Language and Portuguese Language Interpreters. We explore the enunciative-discursive complexity of this language activity as we consider the semiotic-ideological dimensions of the languages involved and the concreteness of its realization based on the needs of the interactants of the communicative situation and its striking dimension of its “language-as-work” condition. By means of a theoretical triangulation between Bakhtinian studies, ergology and interpreting studies, we transferred the self-confrontation methodology, originally developed by French linguist Daniel Faïta in the Activity Clinic context, to work activity intervention, to the context of professional training with a group of interpreters in a *pós-graduação lato sensu* [graduate continuing education program] in a course dedicated to the training interpretation in Libras-LP directionality of Brazilian Sign Language/Portuguese Translation and Interpretation offered by a private university in Sao Paulo. Students were divided into three pairs, and in each pair one student played the role of the Main Interpreter and the other, of the Supporting Interpreter. They also changed roles during the activity, in which they had to interpret texts from three different discourse genres, viz., Valedictorian speech, militant political discourse, prosaic opinionative discourse, at two moments: during the first class with no prior professional training action in *sensu stricto* and during the last class, after their professional training was over. In the last part of the course, the pairs watched the two video recordings and commented on the interpretations based on simple self-confrontation (when they talked about what they had done) and crossed self-confrontation (when the other peers talked about what they had done). The data show that the main interpreters of the interpretation activities, when placed before their own interpretation performance during self-confrontation, were able to learn, in the activity, much beyond what they know about their performance. In the first video, they recognized that their knowledge was a result of prior experience, and in the second that they discursively re-elaborated this knowledge according to their professional training. They also realized that the mobilized genres summoned for specific knowledge related to the interpretation activity: in the second video recording they used strategies they had learned during the professional training program, which were not used in the first one. This dialogical movement related to the interpretation activity before and after the professional training program prompted them to mobilize discourses on the *I-for-myself*, *I-for-the-other*, and *other-for-me* during self-confrontation, contributing, thus, to a shift in the perception of the *I* and the *other* classmates as workers who deal with an unpredictable, immediate, and striking activity. We hope that this research may contribute to the teaching/professional training of sign language interpretation, to studies on the relationship between language and work, and to discourse studies.

**Keywords:** interpretation, Brazilian Sign Language, Portuguese, professional training, self-confrontation

## RÉSUMÉ

---

### Formation d'interprètes en Langue des Signes Brésilienne (Libras) et Langue Portugaise : rencontres de sujets, de discours et de savoirs

Marcus Vinícius Batista Nascimento

Cette thèse a pour objectif général de discuter de l'imprévisibilité, de l'immédiateté, de la discursivité, des normes de l'interprétation interlinguale et de leurs effets sur la formation d'Interprètes en Langue des Signes Brésilienne (Libras) et Langue Portugaise (LP) débutants et expérimentés. On explore la complexité énonciative et discursive de cette activité de langage en considérant la dimension sémiotique et idéologique des langues concernées, le caractère concret de sa réalisation à partir des nécessités interactionnelles des sujets participants de la situation communicative et la dimension dramatique de sa condition de « langage en tant que travail ». Moyennant une triangulation théorique entre les études bakhtiniennes, l'ergologie et les études de l'interprétation, on a réalisé un déplacement de la méthodologie de l'autoconfrontation, originalement élaborée par le linguiste français Daniel Faïta dans le contexte de la Clinique de l'Activité pour l'intervention dans l'activité de travail, vers le contexte de formation professionnelle avec un groupe d'interprètes dans un cours de spécialisation *lato sensu* en Traduction et Interprétation de Libras/Portugais d'une institution d'éducation supérieure privée dans la ville de São Paulo. On a monté trois paires dans lesquelles un sujet a assumé la position d'interprète actif (IA) et l'autre celle d'interprète de soutien (IS), lesquels ont changé de position pendant l'activité – pour interpréter trois genres discursifs différents (discours prononcé à la cérémonie de remise de diplômes, politico-militant et prosaïco-opinatif) dans une discipline dédiée à la saisie de directionnalité interprétation Libras-LP à deux moments: au premier cours, sans aucune action formative *stricto sensu* ; et le deuxième au dernier cours, après être passés par la formation. Dans la dernière partie du dernier cours, les paires, face aux deux enregistrements, ont commenté leurs interprétations au moyen d'une autoconfrontation simple (ils ont parlé de ce qu'ils ont fait) et d'une autoconfrontation croisée (des collègues ont commenté ce qu'ils ont fait). Les données montrent que les interprètes protagonistes de l'activité interprétative dans le contexte de formation, face à leur pratique dans les autoconfrontations, ont reconnu, dans cette activité, beaucoup plus que ce qu'ils connaissaient sur leur pratique. Ils ont reconnu, dans la première vidéo, un savoir marqué par l'expérience et, dans la deuxième vidéo, une réélaboration discursive de ce savoir en conformité avec la formation. Ils ont observé également que les genres mobilisés ont convoqué des savoirs spécifiques liés à l'activité interprétative, ce qui les a amenés à l'utilisation, dans le cas du deuxième enregistrement, de stratégies abordées pendant le processus formatif qui n'ont pas été utilisées dans le premier. Ce mouvement dialogique sur l'activité interprétative avant et après la formation a conduit les sujets à mobiliser des discours sur le *je-pour-moi*, le *je-pour-l'autre* et *l'autre-pour-moi* pendant les autoconfrontations, ce qui a contribué, ainsi, à un changement de perception de soi et des autres participants du cours comme des travailleurs engagés dans une activité imprévisible, immédiate et dramatique. On espère que cette recherche contribuera à la pédagogie de l'interprétation des langues des signes, aux études du binôme langage et travail et aux études du discours.

**Mots-clés :** interprétation, Langue des Signes Brésilienne, Langue Portugaise, formation professionnelle, autoconfrontation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

ANC	<i>African National Congress</i>
APST	<i>Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail</i>
ASD	Atividades Supervisionadas a Distância
ASL	<i>American Sign Language</i>
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CIT	<i>Conference of Interpreters Trainers</i>
CIL	Central de Interpretação de Libras
CODA	<i>Children (Child) of Deaf Adults</i>
DD3P	Dispositivo Dinâmico de Três Polos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
EUA	Estados Unidos da América
EI	Estudos da Interpretação
ENM	Expressões Não Manuais
ESIT	<i>École supérieure d'interprètes et de traducteurs</i>
ET	Estudos da Tradução
EILS	Estudos da Interpretação da Língua de Sinais
ETILS	Estudos da Tradução e Interpretação da Língua de Sinais
FAAG	Faculdade de Agudos
FCMSCSP	Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
ILO	Intérprete (s) de Língua (s) Oral (is)
ILS	Intérprete (s) de Língua (s) de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IA	Intérprete de Apoio
IS	Instituto Singularidades
IT	Intérprete de Turno
LA	Linguística Aplicada
L-A	Língua Alvo
LBI	Lei Brasileira da Inclusão

L-F	Língua Fonte
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LSs	Língua (s) de sinais
LOs	Língua (s) oral (is)
NCPTSLI	<i>National Consortium of Programs for Training Sign Language Interpreters</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDCP	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RID	<i>Registry of Interpreters for the Deaf</i>
SI	Sinais Internacionais
TILS	Tradutor (es) e Intérprete (s) de Língua de Sinais
TILSP	Tradutor (es) e Intérprete (s) de Libras e Língua Portuguesa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
WASLI	<i>World Association of Sign Language Interpreters</i>
WFD	<i>World Federation of Deaf</i>

## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1	Descrição da família 2614 – Filólogos, tradutores, intérpretes e afins.....	87
Tabela 2	Caracterização das demandas de Dean e Pollard (2001) .....	164
Tabela 3	Matriz curricular o curso em que os dados foram coletados .....	178
Tabela 4	Ementa da disciplina Interpretação da Libras para a LP .....	179
Tabela 5	Mapeamento do perfil dos sujeitos participantes.....	182
Tabela 6	Primeira formação em graduação dos intérpretes.....	183
Tabela 7	Organização da disciplina em partes .....	192
Tabela 8	Estilos discursivos em Libras adaptados de Lawrence (2007) .....	196
Tabela 9	Estratégias de interpretação de Li (2013) .....	197
Tabela 10	Fases da aula/pesquisa .....	199
Tabela 11	Duplas e discursos interpretados .....	210
Tabela 12	Sistema de transcrição das autoconfrontações.....	225
Tabela 13	Marcação dos sujeitos na transcrição .....	226

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1	Mapa dos temas de pesquisa em ILS levantados por Grbic (2007) .....	152
Figura 2	Dimensões interativas da Teoria de Demanda e Controle .....	163
Figura 3	Visão geral da organização da sala .....	201
Figura 4	Imagens capturadas pelas câmeras durante a atividade .....	201
Figura 5	Imagem da enunciativa do gênero discurso de formatura.....	206
Figura 6	Imagem do enunciador do gênero político militante.....	209
Figura 7	Imagem do enunciador do gênero prosaico opinativo .....	211
Figura 8	Vídeos utilizados para as autoconfrontações .....	214
Figura 9	Posição das duplas para a autoconfrontação capturadas pela câmera 1 .....	215
Figura 10	Posição do P/P para a autoconfrontação capturada pela câmera 2.....	215
Figura 11	Posição das duplas para a autoconfrontação capturadas pela câmera 3.....	215
Figura 12	Exemplo de transcrição intermodal.....	224
Figura 13	Citação direta intermodal demonstrativa – gênero discurso de formatura.....	270
Figura 14	Citação direta intermodal demonstrativa – gênero discurso de formatura 2.....	271
Figura 15	Citação direta intermodal transliterada – gênero discurso de formatura.....	275
Figura 16	Citação demonstrativa e debate sobre sentidos em L-A e L-F .....	277

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
I. Justificativa e problema de pesquisa .....	24
II. Objetivos e delimitação do objeto .....	32
III. Organização da tese .....	37
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>DA MEMÓRIA DO OBJETO À FORMULAÇÃO DE UMA HIPÓTESE: HISTORICIDADE DA INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS.....</b>	<b>39</b>
1.1. Cenário internacional: do amordaçamento dos surdos ao intérprete como direito .....	41
1.2. Cenário nacional: o deslocamento social do Intérprete de Libras em cinco momentos históricos.....	55
1.2.1. Primeiro momento: constituição de um fazer comunitário .....	55
1.2.2. Segundo momento: política “linguística” e educacional no mosaico legislativo .....	63
1.2.3. Terceiro momento: o saber acadêmico, a formação e pesquisa .....	80
1.2.4. Quarto momento: reconhecimento legal e ampliação do campo .....	87
1.2.5. Quinto momento: “formando quem já sabe” e abrindo espaço para quem quer saber ...	90
1.3. Interpretação da língua de sinais, imprevisibilidade, discurso e formação profissional: elementos para a formulação de uma hipótese .....	97
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: DELINEANDO UM CAMINHO ERGO-DIALÓGICO PARA O ESTUDO DA INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS .....</b>	<b>98</b>
2.1. O olhar caleidoscópico e alguns postulados teóricos necessários .....	100
2.2. Fundamentos bakhtinianos: a dimensão dialógica da linguagem .....	102
2.1.1. Interação verbal, enunciação/enunciado concreto e palavra de <i>outrem</i> .....	105
2.1.2. Esferas da atividade e gêneros do discurso .....	120
2.1.3. Atividades de mediação entre homens e culturas: o estatuto enunciativo-discursivo da tradução e da interpretação .....	130
2.2. Fundamentos ergológicos: o fazer história pela atividade .....	132
2.2.1. Atividade de trabalho, normas antecedentes e renormalização.....	136
2.2.2. Saberes investidos e saberes instituídos .....	141
2.2.3. A linguagem como trabalho e a condição dramática da interpretação interlíngua .....	145
2.3. Fundamentos dos Estudos da Interpretação: a atividade interpretativa .....	149
2.3.1. Par linguístico, direcionalidade e modos de interpretação .....	153
2.3.2. Intermodalidade na interpretação de LS/LO .....	159
2.3.3. Demanda e controle na ILS .....	162
2.4. Triangulação teórica: em busca de uma “totalidade” da interpretação .....	165
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>DO CAMPO DE ATUAÇÃO À ATIVIDADE FORMATIVA: CENAS E SUJEITOS DE PESQUISA .....</b>	<b>172</b>
3.1. Do contexto de pesquisa: a pós-graduação <i>lato sensu</i> como “primeiro” espaço de formação .....	172
3.1.1. Descrição do curso de especialização em <i>Tradução e Interpretação de Libras/ Português</i> .....	175
3.2. Caracterização dos participantes .....	181

3.2.1. Os intérpretes em formação .....	181
3.2.2. O professor/pesquisador .....	183
3.3. Do espaço para a mobilização e aparição dos saberes: a aula de pós-graduação <i>lato sensu</i> e o desafio da transposição didática .....	184
3.4. Organização da aula para a apreensão do domínio direcional “interpretação da Libras para a LP” .....	191
3.4.1. Da atividade didática: duas línguas, apenas, não fazem uma interpretação .....	199
3.4.1.1. Gênero discurso de formatura e o alto grau de formalidade .....	203
3.4.1.2. Gênero político militante e o médio grau de formalidade .....	206
3.4.1.3. Gênero opinativo prosaico e o baixo grau de formalidade .....	209
3.5. A autoconfrontação enunciativo-discursiva como dispositivo revelador do saber sobre a interpretação .....	212
3.6. Sistema de transcrição adotado e metodologia de análise dos dados .....	216

#### **CAPÍTULO 4**

#### **MOVIMENTOS DIALÓGICOS DA/NA ATIVIDADE DIDÁTICA: O DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO, AS ESTRATÉGIAS INTERPRETATIVAS E O ENCONTRO DE SABERES .....**

4.1. Delineando uma entrada de análise .....	227
4.2. Sobre o dispositivo da autoconfrontação.....	229
4.2.1.O eu-para-mim: a autoconfrontação simples e o saber da experiência revelado na prática.....	231
4.2.2.O eu-para-o-outro: a autoconfrontação cruzada e o meu saber identificado pelo outro.....	245
4.2.3. O outro-para-mim: quando meu acabamento é dado pela parceria coletiva .....	252
4.2.4. O encontro de saberes na arena dialógica da formação e o tornar-se intérprete de um outro modo.....	258
4.3. Sobre as estratégias interpretativas.....	265
4.3.1. Os sentidos produzidos em L-F e (re) construídos em L-A: o drama da compreensão, a produção enunciativa e o uso do corpo como estratégia discursiva .....	267

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 281**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 289**

<b>ANEXOS .....</b>	<b>313</b>
ANEXO I.....	313
ANEXO II .....	314
ANEXO III.....	318

*O processo de formação ideológica do homem é um  
processo de assimilação seletiva das palavras dos outros.*  
Mikhail Bakhtin

*É preciso sempre, mais ou menos, re-inventar a maneira de fazer.*  
Yves Schwartz

*Ao intérprete não é concedido o direito de hesitar.*  
Ulisses Wehby de Carvalho

## INTRODUÇÃO

---

Em 2013 o mundo disse adeus a um dos maiores líderes humanitários que a História registrou. Nelson Mandela, principal opositor do *Apartheid* e primeiro presidente negro da África do Sul, deixou legado para além das fronteiras de seu próprio país tornando-se símbolo de resistência e de luta contra o racismo. No dia 5 de dezembro de 2013, por questões de saúde, veio a falecer sendo sepultado no dia 7 do mesmo mês.

A cerimônia religiosa para o funeral, que reuniu cerca de noventa chefes de Estado no estádio *Soccer City* em Johannesburgo, capital da África do Sul, o mesmo em que Mandela fez seu primeiro discurso após vinte e sete anos de prisão, foi televisionada para diversos países e entrou para a história não apenas por homenagear o líder Mandiba.

Na expectativa de que os surdos sul-africanos acompanhassem o cerimonial, o *African National Congress* (ANC), partido político de Nelson Mandela e que, na época de sua morte estava no comando político da África do Sul, disponibilizou intérpretes de língua de sinais (ILS)<sup>1</sup> durante todo o evento. A localização dos profissionais era privilegiada, tanto do ponto de vista da visualização da interpretação quanto da visibilidade que esse tipo de serviço poderia ter nos tempos atuais: a interpretação de todo o cerimonial aconteceria ao lado do púlpito principal em que os chefes de Estado discursariam, dentre eles o presidente dos Estados Unidos da América (EUA), Barack Obama.

Embora a situação fosse de muita comoção pela perda de Nelson Mandela, a presença de um ILS em um cerimonial tão significativo para o povo africano marcaria não apenas a possibilidade da comunidade surda daquele país acompanhar a última homenagem pública para seu maior líder, mas colocaria em pauta a necessidade de promover esse tipo de acesso para falantes da língua de sinais em diferentes situações públicas ao redor do planeta. E essa pauta veio à tona.

---

<sup>1</sup> No subitem “objetivos e delimitação do objeto” será explicado o uso das expressões Intérprete de Língua de Sinais (ILS), Intérprete de Libras, Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP). No entanto, adiantamos ao leitor que, no que tange à língua, quando usarmos a expressão “língua (s) de sinais”, estaremos falando do conjunto de línguas utilizadas por comunidades surdas ao redor do mundo e que se constituem, do ponto de vista da materialidade, pela gesto-visuo-espacialidade. Ao utilizarmos “Libras”, nos referiremos à língua brasileira de sinais que é a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas oriundas do Brasil. Em relação à sigla TILSP, vale destacar que a correspondência nome/sigla, como se pode comprovar, não é literal. A sigla, entretanto, tem sido utilizada pelos pesquisadores e trabalhadores do campo para designar a atividade profissional e o campo de pesquisa. O curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, em que sou professor, adotou a sigla para o curso nos sistemas internos da universidade.

A questão da comunicação dos surdos e a presença de ILSs para promovê-la foi um dos aspectos do funeral de Mandela mais comentados mundialmente durante e após o cerimonial. Isto ocorreu porque uma das pessoas contratadas pelo ANC para interpretar não era um profissional de fato. Thamsanga Jantje, nome de um dos “intérpretes” e que ganhou destaque nas páginas de jornais, noticiários, redes sociais e, em especial, nas comunidades surdas ao redor do mundo, não estava realizando a interpretação dos discursos proferidos no cerimonial para a língua de sinais sul-africana. Sua performance, de imediato, causou estranhamento no público surdo presente que, em instantes, tratou de buscar explicações sobre a bizarra sinalização que era por ele realizada enquanto o evento acontecia.

Segundo matéria publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*<sup>2</sup>, a percepção de que algo estava estranho com a performance do “intérprete” foi alastrada via *Twitter* pela deputada federal e vice-presidente da Federação de Surdos da África do Sul, Wilma Nwehoudt, que é surda. Por meio de postagens em sua conta na rede social, a deputada pedia que os organizadores retirassem Jantje do palco alegando que os surdos não poderiam manifestar-se e, por exemplo, vaiá-lo, em respeito à situação, em uma cerimônia como aquela.

Questionado, posteriormente, sobre suas qualificações para atuar como ILS, Thamsanga Jantje afirmou possuir experiência e formação para esta atividade, mas que, por sofrer de esquizofrenia, não conseguiu se concentrar no dia do cerimonial. Ele declarou que naquele dia, enquanto estava no palco, viu anjos subindo e descendo do céu para dentro do estádio e isso afetou sua sinalização. No entanto, o intérprete oficial da Federação de Surdos da África do Sul rebateu as declarações de Jantje afirmando que ele era um falsário e que fingia interpretar fazendo gestos desconexos e sem relação alguma com a língua de sinais sul-africana. O fato agravou-se e fez com que o ANC se desculpasse formalmente com a comunidade surda local quando se descobriu, após o evento, que Jantje, além de não ser intérprete de fato, tinha um passado criminoso. O partido tentou entrar em contato com a empresa que forneceu o serviço e que contratou Jantje para pedir alguma explicação, mas segundo sua assessoria, os responsáveis pela contratação, estranhamente, desapareceram.

O caso reverberou durante muito tempo após o cerimonial e até hoje é lembrado em diferentes situações cuja discussão seja o trabalho de intérpretes de língua de sinais<sup>3</sup>. Em um

---

<sup>2</sup><http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,falso-interprete-de-sinais-em-memorial-de-mandela-revolta-surdos,1107202>

<sup>3</sup> Após o ocorrido, em junho de 2014, estive no Canadá para a realização de um intercâmbio. Na escola em que estudei e na casa da família em que fiquei hospedado, falei que minha atividade profissional no Brasil era a de intérprete de língua de sinais. Embora todos ficassem admirados com a atividade, fui questionado se também

artigo publicado no site comunitário *Street Leverage*, espaço criado para discussão de questões ligadas à história e atuação de intérpretes de língua de sinais, Arthur (2013), ILS e criador do site, questiona se, após esse episódio, os ILS teriam decepcionado o mundo. Para ele, a questão fez emergir a problemática da qualidade dos serviços prestados para a acessibilidade de surdos e incorre, seriamente, nos direitos humanos e linguísticos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e por documentos internacionais firmados para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

No Brasil, o fato ocorrido no funeral de Nelson Mandela também fez parte das pautas de discussão em diversas esferas, principalmente naquelas em que a língua de sinais, a surdez, os surdos, a tradução e a interpretação são temáticas centrais. Nas comunidades surdas, em especial nos espaços associativos tanto de surdos quanto de intérpretes, a performance de Thamsanga Jantje trouxe à memória episódios parecidos ocorridos no contexto brasileiro, mas sem grande exploração midiática por terem se limitado às esferas menos exploradas pelo sensacionalismo.

Um dos casos que mais reverberou na comunidade surda brasileira foi o da campanha eleitoral para as eleições municipais de 2012 quando, na cidade de Teófilo Otoni, no estado de Minas Gerais, um dos candidatos a prefeito disponibilizou em suas propagandas partidárias, na televisão e internet, janela com a interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Porém, o “intérprete” fazia gestos sem nenhum sentido – tal qual o intérprete do funeral de Mandela – além de permanecer em pausa durante longos segundos enquanto o candidato defendia suas propostas de maneira eloquente. O vídeo com essa janela de interpretação foi compartilhado via redes sociais e listas de discussão em e-mails até chegar à presidência da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) que entrou em contato com o comitê de campanha do candidato para fazer a denúncia<sup>4</sup>.

---

tinha esquizofrenia – como se o pré-requisito para essa patologia fosse ser intérprete ou vice-versa – ou quais eram minhas considerações, enquanto alguém inserido neste meio, sobre o episódio no funeral de Mandela.

<sup>4</sup> Desde 2015, após a aprovação da Lei 13.146, a chamada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, os candidatos são obrigados a inserir a janela de Libras em suas campanhas políticas. Nas eleições municipais deste ano, mesmo com a lei em vigor, alguns candidatos não estão cumprindo com o determinado. A FEBRAPILS tem recebido denúncias de todo o país sobre campanhas irregulares e, por isso, criou um formulário para que surdos e ouvintes pudessem fazer as denúncias sobre (i) janelas mal editadas e com um tamanho inadequado impedindo, assim, a visualização do intérprete; (ii) pessoas que não são intérpretes de fato e que fazem gestos desconexos que nada tem a ver com a Libras; e (iii) candidatos que não estão inserindo a janela de Libras. Link do formulário: [https://docs.google.com/forms/d/11D\\_DwDfsoYJt-UZANbE\\_dyEEuKOao-Xx0AbWIQDMMLQ/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/11D_DwDfsoYJt-UZANbE_dyEEuKOao-Xx0AbWIQDMMLQ/viewform?edit_requested=true)

Segundo e-mail explicativo enviado aos grupos em que o vídeo foi compartilhado pela, então, presidente da Federação, o comitê de campanha do candidato à prefeitura de Teófilo Otoni contratou o intérprete sem nenhum tipo de avaliação prévia ou consulta aos seus antecedentes profissionais. A presidente da FEBRAPILS afirmou que enquanto estava ao telefone com um membro da assessoria da campanha o “intérprete” contratado chegara no comitê. Ao ser informado sobre a denúncia e questionado pela assessoria local sobre a sua formação para aceitar aquele trabalho, o sujeito respondeu que sabia sim alguns poucos sinais, mas que, na verdade, não era intérprete. Aceitou o trabalho por necessidades financeiras e por acreditar que a atividade era fácil. Para ele, o trabalho como intérprete de Libras consistia em “apenas mexer as mãos”.

Os episódios narrados, embora tenham acontecido em contextos e realidades diferentes, fazem emergir discussões sobre o que, de fato, compõe a atividade de trabalho de um tradutor e de um intérprete de língua de sinais, quem são estes profissionais, quais são os tipos de conhecimentos e habilidades que lhes são exigidos e, sobretudo, quais são os critérios para que atuem profissionalmente. Tanto o trabalho de tradução quanto o de interpretação dessas línguas que, quando possível, tornam-se visíveis socialmente, dada a modalidade de uma das línguas que compõe o par linguístico, a língua de sinais, causam atratividade de diferentes públicos pela estética aparente. No entanto, a representação que opera no senso comum de que este é um trabalho social e, por isso, assistencial, coloca em segundo plano o processo de formação e, por consequência, as diferentes competências e habilidades que os profissionais que atuam nessa atividade precisam ter/dominar.

Na ponta desta atividade, na esfera de recepção e circulação, estão os surdos, que fazem uso desses serviços para terem acesso aos discursos produzidos nos lugares em que estão e, também, para poderem expressar-se com autonomia em sua língua sabendo que aquilo que está sendo dito chegará com qualidade e clareza para o público que a desconhece. Eles ficam à mercê de serviços que não correspondem a sua demanda de comunicação e clamam por profissionais com formação para lidar com as questões inerentes às suas interações com pessoas ouvintes.

Para responder a essa demanda, os intérpretes precisam, além de saber as línguas envolvidas no processo de interpretação, possuir domínios específicos de uso, saber *enunciarlas* e, para além disso, possuir vivência cultural e discursiva nas comunidades usuárias. Tais domínios, que acontecem, como em qualquer outro uso da linguagem, a partir de coerções específicas ligadas desde a organização interna dos elementos constituintes dos sistemas linguísticos até os contextos em que eles são produzidos, demandam não só um conhecimento

sobre a Libras e sobre os surdos, declaratório e narrativo, mas um conhecimento *de uso* enquanto língua que possibilita a interação de seus usuários com o mundo. A atividade de trabalho do intérprete de Libras<sup>5</sup>, as questões inerentes à atividade de interpretação em si, à sua atuação e formação compõem o contexto e a pesquisa do texto que segue.

## I. Justificativa e problema de pesquisa

O exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi regulamentado no dia 1 de setembro de 2010 quando o, então, Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 12.319 que regulamentou a profissão. A regulamentação, que veio compor uma cadeia história de documentos legais que promovem a inclusão social e educacional das pessoas surdas, foi um marco para a profissionalização dos trabalhadores Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP)<sup>6</sup>. Porém, teria sido mais comemorada pela categoria caso o Presidente não tivesse vetado o artigo que determina a formação em nível superior e, com isso, a criação de conselhos profissionais para fiscalização da atividade. Os vetos, sem dúvidas, tiveram consequências diretas na expansão do campo de trabalho e na promoção da formação de novos profissionais<sup>7</sup>.

No entanto, estes vetos, que reverberaram de maneira significativa entre os trabalhadores e pesquisadores da área, não aconteceram sem motivação. A política governamental para a educação na época direcionava seus investimentos e energias para a

---

<sup>5</sup> Explicaremos adiante as diferenças entre o tradutor e o intérprete de Libras e porque elegemos apenas o segundo nesta pesquisa.

<sup>6</sup> Embora a lei que regulamenta a profissão designe que este profissional trabalhe com Libras, neste texto, convocaremos a Língua Portuguesa como o par linguístico desta língua, visto que ela é, por recorrência e demanda, a que compõe, junto com a Libras, o objeto de trabalho deste profissional.

<sup>7</sup> Segundo Martins e Nascimento (2015), os concursos nas universidades federais para TILSP, por exemplo, que se baseiam nesta lei de regulamentação para a abertura de vagas, tem feito com que o plano de carreira estabelecido nestes concursos seja para o Nível D, cujo o cargo é nomeado como “Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais” em que é exigido como formação o ensino médio mais o Exame PROLIBRAS. Todavia, existe um cargo em nível E para “Tradutor Intérprete” no qual se exige a formação em curso de Letras, mas sem a especificação da língua. A descrição do cargo é, praticamente, a mesma do cargo para TILSP em Nível D. A justificativa do MEC e do Ministério do Planejamento, no entanto, é que ainda não existem profissionais formados em nível superior no Brasil o que mostra total desconexão com a política vigente de formação, já que existem cursos em nível superior e profissionais formados em Letras Libras desde o ano de 2012. Até janeiro de 2014 existiam, segundo Romeiro, Oliveira e Silvério (2014), 122 TILSP contratados ou concursados nas 56 universidades federais brasileiras. Os autores aplicaram um questionário para mapear a situação dos TILSP nesse campo e, dos 122, apenas 41 devolveram o questionário enviado. A partir desses dados, foi constatado que 71% estão contratados em nível D enquanto 10% estão em nível E. Os outros 19% declararam não ter um nível definido.

formação de profissionais em nível médio e técnico por meio de ações como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a expansão dos Institutos Federais que promovem a formação neste nível educacional. A regulamentação da profissão, assinada neste contexto, esteve sob a coerção desta política a fim de fazer valer a proposta de expansão da educação profissional e tecnológica no país. Somado a tudo isso, a oferta de cursos de formação na área de tradução e interpretação da Libras em nível superior no Brasil ainda era ínfima. Até o ano de 2006, algumas propostas pioneiras inauguraram a oferta de cursos de formação em instituições de ensino superior, como a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), a Estácio de Sá no Rio de Janeiro e a PUC de Minas Gerais (LACERDA, 2009). No ano de 2008, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com o MEC, ofereceu, a distância, o primeiro curso de Bacharelado em Letras Libras em quinze polos por todo o território nacional. Todavia, em um primeiro momento, não havia prospecção de continuidade após a conclusão das primeiras turmas nesse formato.

Em 2011, a recém-eleita Presidente da República Dilma Rousseff assinou outro importante documento que teve efeitos para a profissão. O Decreto 7.612, que instituiu o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite*, passou a delinear ações do governo federal para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência em todo o Brasil. Dentre as medidas, o plano previa a criação de 27 cursos de Letras/Libras nas modalidades Licenciatura, para a formação de professores, e Bacharelado, para a formação de tradutores e intérpretes, e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (BRASIL, 2013) em nível superior a fim de garantir que as pessoas surdas tenham acesso à uma educação e sociedade bilíngue, conforme descreve o documento.

Tanto a regulamentação da profissão, mesmo com o veto na formação em nível superior, como o Plano Viver Sem Limites, são frutos de uma série de medidas inclusivas instauradas no Brasil desde o começo deste século para a promoção dos direitos comunicacionais, educacionais e linguísticos das comunidades surdas brasileiras. Estas políticas são efeitos de uma luta histórica do movimento surdo que tem protagonizado embates com os três poderes desde meados da década de 1980 para exigir do Estado o direito à educação, à saúde, à comunicação, à vida, conforme preconiza a Constituição Brasileira e documentos internacionais que foram ratificados, em forma de lei, pelo Brasil.

Desde a lei de acessibilidade, 10.098/00, a atuação de profissionais que realizam a mediação das interações entre surdos e ouvintes em Libras e em Língua Portuguesa (LP) tem crescido significativamente. O reconhecimento da Libras como meio de comunicação e

expressão das comunidades surdas brasileiras pela lei 10.436/02 e sua devida regulamentação pelo Decreto 5.626/05, foram significativos para o aumento desta atividade e também pelo aumento da presença de surdos nas mais diversas instâncias sociais. Presença esta que foi promovida pela citada legislação que congrega, portanto, uma política (quase) linguística<sup>8</sup>, inclusiva e educacional desde o início dos anos 2000. Um verdadeiro ciclo de promoção de direitos com vistas à inclusão de uma minoria sociolinguística.

No entanto, se por um lado a regulamentação da profissão, aprovada em 2010, possui vetos em relação à formação superior com a justificativa de que isto limitaria a atuação de profissionais formados em outras áreas, conforme discorre o mesmo documento, por outro, o Decreto 5.626 de 2005, bem como o Decreto 7.612 – Plano Viver Sem Limites de 2011, ambos já citados, determinam e induzem a formação deste profissional em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, conforme podemos ler no Capítulo V do Decreto 5.626 que determina o prazo de dez anos, a partir de sua promulgação, para que suas determinações ocorram:

#### CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I – cursos de educação profissional;
- II – cursos de extensão universitária; e
- III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005).

Em 2015, a LBI (13.146/15) foi sancionada pela Presidente da República e, longe de atenuar as contradições, acentua o debate, visto que, dentre outras ações e resoluções, arbitra sobre os direitos das pessoas surdas e com deficiência auditiva. No que diz respeito aos direitos à educação e à comunicação, esta lei cita o tradutor e intérprete de Libras como

---

<sup>8</sup> No capítulo 1 problematizaremos o conceito de política linguística e a Lei de Libras.

aquele que, junto com outros agentes, promoverá os direitos das pessoas surdas usuárias da Libras, conforme podemos ler nos trechos recortados e apresentados abaixo:

CAPÍTULO II  
DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

[...]

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I – subtítuloção por meio de legenda oculta;

**II – janela com intérprete da Libras<sup>9</sup>;**

III – audiodescrição.

[...]

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, **promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras**, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO IV  
DO DIREITO À EDUCAÇÃO

[...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

§ 2º **Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras** a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

[...]

I – os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na **educação básica** devem, no mínimo, **possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;**

II – os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas **salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação**, **devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.**

Nesse caso, o que se vê é o destaque à, apenas, duas das centenas de esferas de atuação do TILSP. A primeira, a esfera midiática televisiva, que foi discutida em outros documentos, como a Portaria N. 310 de 27 de junho de 2006 do Ministério das Comunicações (BRASIL, 2006), e a esfera educacional. No que diz respeito a esta última, a LBI exclui a formação em ensino superior para profissionais que atuarão na educação básica determinando, apenas, como exigência mínima o ensino médio de certificado e um certificado proficiência. A formação em nível superior deverá ser considerada – como mínimo – somente quando a atuação acontecer em contextos de ensino superior.

Ao reiterar os pressupostos do Decreto 5.626/05, a LBI acaba por aquecer ainda mais as contradições e, ao invés de propor uma solução para as questões formativas, abre ainda

---

<sup>9</sup> Grifos nossos.

mais a brecha do caos estabelecido pela contradição legislativa. Além disso, a LBI, na condição de ser a lei que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, conforme descreve seu artigo 1º, no capítulo I, exclui os critérios de atuação destes profissionais para atuação em outras esferas de circulação social das pessoas surdas. No caso da esfera educacional, se o TILSP estará no quadro de profissionais que garantirá o acesso à educação para as pessoas surdas, observa-se uma contradição com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que garante a formação de profissionais da educação e que não especifica que deverão ser, apenas, professores:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Percebe-se, com este cenário, um grande e profícuo debate e contradição de normas legislativas, reguladoras e prescritivas para o exercício profissional do TILSP reverberando e configurando uma tensa e perigosa realidade de formação. O Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei de Libras (10.436/02) e a Lei de Acessibilidade (10.098/00), e o Decreto 7.612/11, que institui o *Plano Viver Sem Limites*, apresentam diretrizes norteadoras para a inclusão social do surdo em diferentes instâncias sociais e determinam a formação em nível superior desses profissionais considerando-os como agentes centrais nesse processo. A lei que regulamenta o exercício da profissão, por sua vez, que deveria coadunar com os pressupostos dos documentos citados para a formação em nível superior tanto por serem anteriores à sua promulgação, no caso da Lei de Libras e do Decreto 5.626/05, quanto por ser um documento regulamentador da atividade profissional, recebe vetos justamente nos artigos que a colocam como pré-requisito por infringir – conforme a justificativa publicada no documento – em princípios constitucionais. Do mesmo modo, a recente LBI que poderia organizar o debate

puxando a discussão para a questão da formação profissional em nível superior, reitera as contradições sobre este ponto, sobretudo, na atuação do TILSP em contextos educacionais.

No entremeio dessa contradição, a partir de 2005, após a publicação do Decreto 5.626, as instituições particulares de ensino superior, especialmente na região sudeste, iniciaram um intenso processo de criação e abertura de cursos de especialização em Libras com base no texto do Decreto, especialmente no que tange aos capítulos que discorrem sobre a formação do professor que atuará com surdos e do tradutor e intérprete. Com isso, um grande leque de cursos de pós-graduação *lato sensu* para a formação de profissionais que queiram atuar na área da tradução, interpretação e ensino da Libras têm sido criados desde então. No entanto, os cursos, especialmente os que se propõem a atuar com a temática da tradução e/ou da interpretação, longe de realmente formarem ou, pelo menos, incitarem a possibilidade de aperfeiçoamento das práticas tradutórias e interpretativas de profissionais atuantes focam, de maneira geral, os aspectos educacionais e pedagógicos da educação de surdos e dedicam, em grande parte, um módulo de vinte, vinte e cinco ou, no melhor dos mundos, quarenta horas para tratar dessas temáticas.

A constituição de um mercado que explora a Libras em cursos de especialização pode ser compreendida, basicamente, por dois fatores: (i) pelo resultado da instauração da demanda de inclusão social de surdos assegurada pela legislação que determina a formação de profissionais para que isso aconteça; e (ii) pela crescente oferta de cursos nessa modalidade no ensino superior que é assegurada e flexibilizada também pela legislação vigente<sup>10</sup>.

No campo da língua de sinais, esses aspectos podem ser observados, sobretudo, nas matrizes curriculares disponibilizadas pelos sites das instituições que oferecem cursos de formação para tradutores e intérpretes sob diferentes nomenclaturas: “pós-graduação em Libras”, “Libras e educação de surdos”, “intérprete/tradutor”, “tradutor/intérprete”, “agente bicultural”, etc. Algumas das instituições que ofertam essas formações denunciam, pelas próprias propostas, que os cursos são elaborados, em sua grande maioria, por profissionais não especialistas no campo da língua de sinais. Constata-se esse fato, pois as disciplinas oferecidas, além de serem extremamente generalistas quanto à língua de sinais e à surdez, não focam, diretamente, nas questões e problemáticas ligadas às habilidades interpretativas e tradutórias. Isto significa que há sim uma grande demanda reprimida, mas, ao mesmo tempo,

---

<sup>10</sup> Vide Resolução N. 1 de 3 de abril de 2001 que estabelece normas para o funcionamento da pós-graduação no Brasil estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Essa resolução determina que para ofertar um curso *lato sensu*, as instituições precisam ter registro no Ministério da Educação (MEC) e as propostas devem congregam carga horária, mínima, de 360 horas, bem como 50% de professores com títulos de mestre e/ou doutores.

um mercado que a explora sem profissionais que deem conta de responder à essa nova configuração de formação, o que gera, portanto, cursos sem regulação, fiscalização e consistência teórico-prático para a formação – no caso do campo da tradução e da interpretação – de novos profissionais<sup>11</sup>.

Esses cursos de especialização genéricos, do ponto de vista da temática, para “especializar” tradutores e intérpretes de Libras e LP, no entanto, têm sido ocupados, especialmente no Estado de São Paulo, por dois públicos peculiares: o primeiro é de professores da educação básica ou pessoas interessadas em aprender Libras demandando, então, dos docentes especialistas constantes renormalizações das aulas que tratariam de habilidades tradutórias e interpretativas; e o segundo são profissionais que já possuem atuação como intérpretes no campo educacional e que iniciaram a aprendizagem da Libras em contextos comunitários (esses compõem o público majoritário dos cursos), sobretudo em instituições religiosas de matriz protestante, e que se graduaram em áreas afins como Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia ou em outros campos mais “distantes” como Administração, Enfermagem, Economia, Contabilidade, etc. Estes trabalhadores constituíram-se intérpretes e, por vezes, tradutores dessa língua pela prática, pela emergencialidade de situações em que foram convocados a promover a interação de surdos e ouvintes em diferentes contextos. Foi no “susto” desta necessidade que iniciaram a atuação como intérpretes junto a amigos, colegas e familiares surdos e que, por saberem a língua de sinais (as vezes em um nível muito básico), foram colocados na condição de mediadores para estabelecer a comunicação entre a comunidade surda e seus pares<sup>12</sup>.

Esse público tem adentrado aos cursos de especialização supracitados motivados, primeiramente, pela legislação que determina que os TILSP possuam formação em nível superior, em cursos de extensão ou de educação profissional, conforme visto no Decreto 5.626/05, e com a “ameaça” de terem de parar de atuar, mesmo depois de algum tempo inserido no mercado, devido a validade de dez anos colocada neste documento para o

---

<sup>11</sup> Após a finalização do mestrado, fui convidado para atuar como docente em alguns desses cursos em diferentes estados do Brasil. Qual era a minha surpresa ao chegar para ministrar disciplinas de “práticas de interpretação”, “práticas de tradução”, dentre outras, em cursos que objetivavam aperfeiçoar tradutores e intérpretes de Libras e me deparar com alunos que nem se quer sabiam realizar uma apresentação pessoal nesta língua. Não foram poucas as vezes que tive que mudar o direcionamento da aula, renormalizar, como professor, de “práticas interpretativas e tradutórias” para “introdução ao campo da tradução e interpretação” ou, em situações ainda mais complexas, “introdução à Libras”.

<sup>12</sup> Eu, enquanto intérprete, me encaixo neste grupo. Minha primeira interpretação aconteceu no contexto religioso quando eu tinha, apenas, seis meses de curso de Libras porque na igreja em que participava um surdo apareceu para assistir um dos cultos. A primeira interpretação profissional foi em um congresso internacional e eu nem sabia o que, exatamente, significava interpretar. Na primeira situação eu tinha, apenas, 15 anos e na segunda 17.

cumprimento do prazo ali descrito. No entanto, por outro lado, também alimentam a expectativa de aperfeiçoamento de suas práticas que foram construídas em diferentes contextos de trabalho enxergando os cursos como investimento para a trajetória profissional e, com isso, a possibilidade de realização de uma primeira formação de cunho institucional e formal para a atividade de interpretação e tradução que já exercem sem respaldo de um diploma. Eles são convocados a assumir a prática interpretativa em situações diferentes das que estão acostumados, a partir de gêneros que não dominam, mobilizando temáticas desconhecidas e com a constante preocupação e, por consequência, dramática de estabelecer, da melhor maneira possível, a comunicação do seu público.

Somado a isso, existe, ainda, outra questão. No campo da interpretação interlínque como um todo, independente da língua, mas, especificamente no campo da língua de sinais, as pessoas que assumem a posição de formadores de novos intérpretes, especialmente neste nível específico de formação, são aquelas que possuem significativa experiência no campo da interpretação e que, além disso, possuem a patente de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* em áreas que não necessariamente centram-se nesta temática. Estes professores de interpretação, quando possuem esse perfil, buscam sistematizar suas práticas, sua *expertise*, para multiplicá-las com os que pretendem aperfeiçoar a prática existente. Por isso, o desafio não está, apenas, no processo de formação de novos intérpretes, mas, também, no de *formação de formadores de intérpretes*.

Por isso, com alunos no perfil descrito adentrando os cursos de especialização, alguns desafios se colocam do ponto de vista didático e formativo: como abordar a interpretação, na sua condição específica de trabalho, que promove a comunicação entre diferentes sujeitos que desconhecem a língua um do outro, contemplando o imediatismo e a imprevisibilidade das interações face-a-face promovidas nessas línguas? Seria possível, durante a circunscrição específica de espaço-tempo da “aula de pós-graduação *lato sensu*”, isto é, aulas de curso destinado à *especialização* de uma atividade já conhecida, com uma carga horária extremamente reduzida, e não à formação profissional *primária* quando o alunado procura, aí, essa *primeira* formação, proporcionar uma discussão consistente e uma prática formativa sobre a complexidade da atividade de interpretação? O que considerar, do ponto de vista teórico-prático, diante dessa limitação espaço-temporal, no processo de ensino-aprendizagem da interpretação? Como possibilitar aos intérpretes de Libras que possuem significativa experiência do campo, mas não possuem formação, uma ressignificação de sua prática em um espaço-tempo tão limitado e tão diverso como são os cursos de especialização no campo?

Este contexto cíclico de atividade constituída na e pela prática, coerção legislativa para a formação, ausência de espaços formativos e, quando existentes, a promoção de uma formação que se baseia a partir da, também, prática de formadores que atuaram como tradutores e intérpretes de língua de sinais, nos levou à hipótese de que *os intérpretes de Libras e LP sem formação que estão em atuação vivenciam dramáticas por não possuírem um saber disciplinar que possa ser renormalizado durante a atividade interpretativa e que, por isso, o espaço da pós-graduação lato sensu, caso centre-se na temática, pode funcionar como um primeiro espaço formativo para estes profissionais.*

## **II. Objetivos e delimitação do objeto**

Esta tese, portanto, tem por objetivo geral discutir a imprevisibilidade, imediatismo, discursividade e normas da interpretação interlíngue e seus efeitos para a formação de Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (LP) experientes e iniciantes. Explora-se a complexidade enunciativo-discursiva deste ato de linguagem considerando a dimensão semiótico-ideológico das línguas envolvidas e a concretude de sua realização a partir das necessidades interacionais dos sujeitos participantes do ato. Desse modo, os objetivos específicos são:

- (i) Observar como a interpretação interlíngue de língua de sinais é mobilizada em um curso de formação por intérpretes experientes, incluindo o formador, que também é intérprete, mas que não possuem uma formação para esta atividade, por meio do discurso narrado no âmbito das autoconfrontações simples e cruzadas;
- (ii) Discutir as implicações teórico-práticas para a formação de intérpretes de língua de sinais em contextos outros que não, apenas, o de pós-graduação *lato sensu* e seus efeitos diretos e indiretos para uma prática que possa levar em consideração a dimensão enunciativo-discursiva das interações estabelecidas nos atos interpretativos e as renormalizações enquanto atividade de trabalho;
- (iii) Debater de que forma os saberes da prática podem ser ressignificados por meio da formação acadêmica ligado ao campo temático da atividade de trabalho nos sujeitos que precisam – ou buscam – a formação.

Perseguiremos esses objetivos, no decorrer do texto, por meio de um diálogo entre três abordagens teórico-metodológicas e das análises dos dados que foram coletados em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Tradução e Interpretação de Libras/Português oferecido por uma instituição privada na cidade de São Paulo. Entretanto, antes de prosseguir, alguns esclarecimentos em relação ao objeto desta pesquisa se fazem necessários.

O primeiro é em relação a designação do profissional em foco neste trabalho que possui, no discurso legal, duas funções sob sua responsabilidade: a tradução e a interpretação. As duas atividades não são a mesma coisa como pode parecer quando se lê, rapidamente, na nomenclatura que legitima legalmente esta profissão. Embora sejam atividades que, *à prima vista*, mobilizem línguas diferentes e sejam definidas pela mediação discursiva de sujeitos que desconhecem as línguas dos discursos que pretendem ter acesso, elas se diferenciam pela operacionalização (ROMÃO, 1998; ALVES & PAGURA, 2002; PAGURA, 2003; PÖCHHACKER, 2004). Enquanto a tradução dedica-se à mobilização de textos em um espaço-tempo expandido, recursivo e com possibilidade de pesquisa para aprimoramento dos enunciados por parte de quem a realiza, bem como a de revisão final do produto traduzido, a interpretação, ao contrário, é efêmera, é produzida no imediatismo das interações face-a-face, no “aqui e agora”, nos textos produzidos nos e pelos atos de fala, em um espaço-tempo reduzido.

Todavia, mesmo com essas diferenças conceituais, a profissão discutida nesta pesquisa possui, em sua designação oficial, a aglutinação destas duas atividades responsabilizando, com isso, o mesmo profissional para ambas. Os cursos de formação que têm sido abertos com fomento do governo federal com base na legislação apresentada e que será melhor discutida adiante, oferecem habilitação dupla: para a *tradução* e para a *interpretação* da Libras e da LP. Essa junção que é, ao nosso ver, necessária para o campo da língua de sinais no Brasil nesse momento sócio histórico, não as reduzem a uma mesma ação, como se fossem a mesma atividade, apagando as características explicitadas, como debatem os apressados em julgar essa nomenclatura sem conhecer seu contexto de produção. A junção refere-se ao fato de que, nesse momento de expansão do campo e a ausência de profissionais suficientes para atender as múltiplas demandas comunicacionais das comunidades surdas, o mesmo profissional que faz tradução é o que faz interpretação e vice-versa<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Os intérpretes de línguas orais (ILO) também vivenciam costumeira confusão e junção quanto à atividade realizada. Isto pode ser atribuído, neste caso, à Lei da Reforma do Ensino, 5692/71, “[...] que incluía a formação do ‘tradutor-intérprete’ como uma das inúmeras possibilidades dos cursos profissionalizantes instituídos no segundo grau (atual Ensino Médio)” (PAGURA, 2003, p. 210). No que tange ao campo da interpretação da língua de sinais, prospectam os especialistas e estudiosos do campo, um tempo que essa formação será cindida e

Nesta pesquisa, focaremos apenas uma dessas atividades: a *interpretação*. A escolha de olhar apenas para esta e não para aquela ou, então, para as duas juntas, como se arvoraram alguns pesquisadores, se deve ao fato de que do ponto de vista da abordagem teórico-metodológica adotada neste trabalho, bem como das transposições didáticas necessárias para o ensino de ambas, existem diferenças significativas em relação à produção, circulação e recepção fazendo com que elas possuam diferentes especificidades. Um outro fato é que o profissional habilitado por uma formação em graduação ou especialização, por um certificado de proficiência expedido pelo MEC<sup>14</sup> ou pela prática de atuar como “tradutor e intérprete” é convocado, visto a demanda atual instaurada pelo público diretamente envolvido nessas atividades, os surdos, a realizar, ainda, mais interpretação que tradução<sup>15</sup>. Por isso, o *objeto* em discussão nesta tese será a *interpretação interlíngua da língua de sinais* e não a *tradução interlíngua da língua de sinais*.

A adjetivação *interlíngua* se deve ao fato de marcar que a *interpretação* discutida aqui corresponde ao ato de mobilização de discursos produzidos em interação face-a-face de pessoas que pertencem a comunidades discursivas diferentes e não à dimensão hermenêutica de compreensão de textos produzidos em uma mesma língua. O termo “interlingual”, equivalente de interlíngua, foi cunhado, no âmbito tradutório, por Roman Jakobson, na década de 1950, ao discutir três diferentes tipos de tradução:

*tradução intralingual*, reformulação (rewor-ding) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua (ii) *tradução interlingual*, ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e (iii) *A tradução inter-semiótica* ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 2010, p. 43).

---

aprofundada para cada contexto em que atividade é realizada, cada qual em sua condição de produção, circulação e recepção, assim como é, em grande parte, a formação de colegas que atuam com outras línguas que não as línguas de sinais. Pagura (2010), por exemplo, descreve detalhadamente a constituição da profissão e formação de *intérpretes de conferência* no Brasil, o que nos dá pistas de que há, sim, especializações de campos da interpretação enquanto atividade profissional a partir de gêneros do discurso e esferas da atividade.

<sup>14</sup> Trata-se do Exame PROLIBRAS promovido pelo MEC e que teve início no ano de 2006 em cumprimento ao Decreto 5.626/05. Discutiremos mais sobre este exame no capítulo 1.

<sup>15</sup> Os trabalhos de *tradução* de língua de sinais têm crescido muito, especialmente no âmbito das universidades que possuem cursos com a temática dos estudos surdos, da surdez, da língua de sinais e da própria tradução e interpretação, bem como em escolas bilíngues para surdos que fazem constantes adaptações de materiais didáticos, por meio da tradução, para promover a educação bilíngue nesses espaços. Podemos somar a estes contextos, ainda, os constantes materiais de acessibilidade que têm sido produzidos em diferentes contextos como museus, exposições, documentários, etc. No entanto, mesmo com essa emergência, podemos afirmar, sem medo, que a interpretação ainda se constitui em um campo maior de atuação.

No campo da interpretação, a expressão *interpretação interlínque (interlingual interpreting)* tem sido utilizada por pesquisadores da área como, por exemplo, a professora israelense Ruth Morris em suas pesquisas sobre a atuação de intérpretes no contexto jurídico. Para ela “é necessário adotar uma distinção rigorosa entre a interpretação como um processo interlingual e interpretação como o ato de transmitir a compreensão de significados e intenções dentro do mesmo idioma a fim de evitar incompreensões no contexto judicial” (MORRIS, 1995, p. 25, tradução nossa)<sup>16</sup>. No contexto brasileiro, Pereira (2008; 2014), que pesquisa interpretação de língua de sinais, tem utilizado *interpretação interlínque* também para distinguir de outros sentidos atribuídos à essa terminologia. Acompanhando o uso realizado por esses pesquisadores, utilizaremos este adjetivo para marcar as distinções necessárias.

Como efeito deste recorte, a nomenclatura para designar o agente desta atividade também variará durante o texto. Faremos uso da expressão *Intérprete de Língua de Sinais (ILS)* quando falarmos dos profissionais que atuam em diferentes comunidades surdas ao redor do mundo e que poderá estar englobado, obviamente, o profissional que atua no contexto brasileiro e *Intérpretes de Línguas Orais (ILO)* quando nos referirmos aos profissionais que atuam com línguas de modalidade oral-auditiva<sup>17</sup>. A expressão *Intérprete de Libras* corresponde ao profissional que atua com a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas brasileiras. A designação *Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP)* será utilizada quando falarmos da abrangência da profissão, da denominação posta na legislação e da habilitação oferecida pelo exame PROLIBRAS e pelos cursos de bacharelado que estão sendo abertos no Brasil.

Consideramos, ainda, necessário, antes de adentrar na especificidade do objeto escolhido, esclarecer, também, o que chamaremos de *objeto*, visto que este termo é carregado de vozes que o assediam e que imprimem a ele diferentes definições e formulações. Em nosso texto, ele terá dois usos. O primeiro, se relacionará, diretamente, à atividade de trabalho do

---

<sup>16</sup> Original: “Hence the need to adopt a rigorous distinction between interpreting as an interlingual process and interpretation as the act of conveying one’s understanding of meanings and intentions within the same language in order to avoid misunderstanding in the judicial context”.

<sup>17</sup> A expressão modalidade aqui será utilizada para distinguir os meios de recepção e produção das línguas: oral-auditiva, para línguas cujo os enunciados são produzidos pelo aparelho fonatório (laringe, pregas vocais, boca, dentes, língua etc) e recebidos pela audição; e gesto-visuo-espacial para línguas em que os enunciados são produzidos pelas mãos e corpo e recebidos pela visão (Cf. RODRIGUES, 2013). A literatura apresenta variação do uso da nomenclatura sobre a modalidade que engloba as línguas de sinais: viso-espacial, espaço-visual, gesto-visuo-espacial, gesto-visual, dentre outros. Neste trabalho, usaremos a expressão gestual-visual-espacial (LODI, 2004; LEITE, 2008) por contemplar a materialidade da língua, a gestualidade, o *locus* de produção, o espaço e a via de recepção, a visão. Debateremos com densidade este ponto no capítulo 2.

TILSP. Quando for dito que as *línguas de sinais* e as *línguas orais*, ao tratarmos das línguas mobilizadas nos processos tradutório e interpretativo independente da nacionalidade, e da *Libras e Língua Portuguesa*, ao falarmos especificamente do par linguístico mobilizado por profissionais no contexto brasileiro, são “objetos” de trabalho do tradutor e intérprete que tem como público-alvo surdos e ouvintes, sinalizaremos a importância de compreender que o fazer destes sujeitos é constituído de “linguagem *como* trabalho” (NOROUDINE, 2002; NASCIMENTO, 2014). Isto significa que, na perspectiva ergológica, abordagem que usaremos para fundamentar nossa tese em diálogo com os estudos enunciativo-discursivos de Bakhtin e o Círculo e os estudos da interpretação, a linguagem não é periférica, mas é constitutiva do fazer, “[...] não é somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões” (NOROUDINE, 2002, p. 21).

Quando a linguagem é ela própria trabalho, isto é, funciona como parte legitimada da atividade, ela adota, ao mesmo tempo em que reveste essa complexidade. Portanto, a complexidade do trabalho e complexidade da linguagem, de um certo ponto de vista, se confundem (NOROUDINE, 2002, p. 21).

Sendo assim,

a atividade de trabalho do TILSP, pensando a “linguagem *como* trabalho”, denuncia aspectos que estão aquém da tradicional concepção de linguagem, visto que este trabalhador lida, cotidianamente, com línguas em que a materialidade dessa linguagem se constitui de outros modos, gesto-visualmente (para língua de sinais) e oral-auditivamente (para a língua oral) (NASCIMENTO, 2014, p. 12).

O segundo uso do termo “objeto” corresponde diretamente à investigação científica nas Ciências Humanas. Ao ser usado neste outro contexto, faremos menção ao que analisaremos dentro desta pesquisa, a fim de comprovarmos ou refutarmos a hipótese levantada, que está inscrita no campo da Linguística Aplicada: *os discursos provenientes do encontro entre Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, com experiência de atuação, com eles mesmos por meio do dispositivo da autoconfrontação no contexto de formação profissional em nível de pós-graduação lato sensu*. Essa visão de “objeto” convoca, sem precedentes, a concepção de “memória”, visto que ele, o objeto, na condição de *analisado, de objeto falado*, nas abordagens teórico-metodológicas aqui conjugadas, não pode ser abordado apenas pelo contexto momentâneo de descrição, mas, sim, pela história que conta, pelos discursos que se revelam, pelas transformações que o alteram na corrente discursiva da história (AMORIM, 2009a).

Essas concepções se fazem necessárias uma vez que, ao defendermos a interpretação como uma atividade de linguagem que possui contornos espaço-temporais e enunciativos específicos, surge a necessidade do levantamento de uma *archaica* (BAKHTIN, 2013), fator inegociável nesta perspectiva, pois remete diretamente à metodologia instituída pelo próprio Mikhail Bakhtin, enquanto pesquisador, na busca, por exemplo, pela polifonia no romance de Dostoievski:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível (BAKHTIN, 2013, p. 340).

Desse modo,

[...] todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo, ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e transmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele só faz sentido, ou pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com outros discursos que o habitam (AMORIM, 2009a, p. 12).

Nesse sentido, com o objetivo de atualizarmos e respeitarmos os ditos sobre o *objeto-analisado* nesta pesquisa que, ao mesmo tempo, é *objeto-atividade* dos sujeitos que protagonizarão este estudo e que são tão variantes e tão presentes no campo de atividade em que nos debruçaremos, dado os diferentes contextos históricos de aparição, cuidamos em tratar com o rigor necessário que se exige de uma pesquisa, o uso adequado das designações, terminologias e conceitos que se ligam ao nosso objeto, bem como de sua exposição conceitual, ideológica e discursiva para colocar o leitor na posição de interlocutor qualificado, mesmo que este não esteja inserido no campo temático deste trabalho.

### **III. Organização da tese**

Esta tese está organizada em quatro capítulos mais as considerações finais. No capítulo 1, apresentamos um levantamento detalhado e minucioso da historicidade da interpretação da língua de sinais no contexto internacional e nacional realizado com base na

leitura da literatura do campo e na análise de documentos legislativos a fim de conduzir o leitor à nossa hipótese de pesquisa. O capítulo divide-se em dois subitens: no primeiro, traçamos a rota da interpretação no cenário mundial e no segundo subitem, dividimos a história da língua de sinais em cinco momentos históricos.

No capítulo 2, apresentamos a nossa fundamentação teórico-metodológica para a pesquisa salientando como as três abordagens teóricas invocadas sustentam não só a tese a ser defendida, mas, sobretudo, o contexto de pesquisa escolhido e o delineamento para os procedimentos de coleta e análise.

No capítulo 3, adentramos o contexto da pesquisa descrevendo desde como o curso de pós-graduação no qual a pesquisa foi realizada se constituiu como primeiro espaço formal de formação em nível superior para os nossos sujeitos – e as devidas problemáticas que a aula de pós-graduação em uma proposta generalista oferece – até os procedimentos adotados para a transcrição do *corpus* e análise dos dados.

No capítulo 4, apresentamos as análises do *corpus* que se centram nos modos os sujeitos enfrentaram a si mesmos na autoconfrontação simples, como encararam as representações sobre si enunciadas pelo coletivo e como esse coletivo atuou na reelaboração da construção de uma identidade profissional a partir do compartilhamento das experiências e da formação formal. Adentramos, também, na dimensão enunciativo-discursiva da atividade interpretativa por meio da análise das estratégias discursivas utilizadas pelos sujeitos para produzirem os sentidos construídos na língua-fonte (L-F) e na língua-alvo (L-A) nos diferentes momentos da atividade didática proposta.

Nas considerações finais, refletimos sobre como essa pesquisa contribui para a formação de intérpretes em todos os níveis e de que modo os formadores atuarão com gerações futuras cuja relação com a comunidade surda e o conhecimento sobre a interpretação não é construída pela vivência, pelos saberes investidos, mas pela inserção na universidade e pela formação marcada pelos saberes instituídos. Apontamos para a inversão – quase que total – do panorama formativo de ILS no Brasil.

## CAPÍTULO 1

### DA MEMÓRIA DO OBJETO À FORMULAÇÃO DE UMA HIPÓTESE: HISTORICIDADE DA INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

---

*“Fazer história” é re-questionar e re-combinar os saberes.*  
Yves Schwartz

Neste primeiro capítulo, conduziremos o leitor à hipótese de que os intérpretes de Libras e LP sem formação que estão em atuação vivenciam dramáticas por não possuírem um saber disciplinar que possa ser renormalizado durante a atividade interpretativa e que, por isso, o espaço da pós-graduação lato sensu, caso centre-se na temática, pode funcionar como um primeiro espaço formativo para estes profissionais.

Para isso, realizaremos, a partir na noção bakhtiniana de *archaica* (BAKHTIN, 2013), um levantamento minucioso da historicidade da interpretação das línguas de sinais para demonstrar como esta atividade se constituiu, enquanto atividade mediadora de interações face-a-face, na teia de sua concretude e, no que diz respeito aos agentes, os intérpretes, o quanto sua formação aconteceu fora de um contexto institucional, *a priori*. O conceito de *archaica* foi empreendido por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski* quando o autor buscava comprovar a tese de que a obra dostoiévskiana constitui-se em um gênero romance polifônico. Em relação ao gênero, o autor (2013, p. 121) afirma:

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...]. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo<sup>18</sup>.

Como a atividade de interpretação interlíngua, enquanto prática discursiva, mobiliza gêneros primários e secundários, por meio de uma atividade enunciativa, as vezes gêneros híbridos, em situações de interação face-a-face, o conceito de *archaica* parece contemplar a necessidade de levantamento da memória do nosso objeto, já que esta prática discursiva, a interpretação, é ato intermediador, construtor de pontes interacionais, de mundos e de culturas (NASCIMENTO, 2011). É na palavra, e por meio dela, que a interpretação arbitra deixando,

---

<sup>18</sup> Grifos do autor.

nela, a sua marca do “aqui e agora”, do imediatismo, na teia do imprevisível. E é nessa escorregadia e tensa posição que o intérprete transita: o não-saber, de fato, o que o outro dirá durante sua locução, mas, ao mesmo tempo estar preparado, enunciativa, psíquica e cognitivamente, para o que será dito.

É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases mais transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 42, grifos do autor)

Nesse prisma, questionamos: como levantar a memória de um objeto que nasce sem necessariamente um registro de sua realização, pois sempre esteve presente nas relações intrinsecamente comunitárias, prosaicas, na esfera do cotidiano, na necessidade corriqueira de interação de pessoas que, no caso dos surdos, usam uma língua que, embora seja de modalidade gesto-viso-espacial, passou séculos “invisível”, sendo esquecida e desprezada pelos estudos da linguagem?

Esse tema, relativamente recente em relação aos outros objetos de estudo no campo das Ciências Humanas, em especial nas disciplinas que se debruçam sobre as diferentes materializações da linguagem (Linguística, Linguística Aplicada, Semiótica, Estudos da Tradução, etc.), carrega histórias, ideologias, identidades e alteridades. E para compreender o contexto atual, nos cenários nacional e internacional, de atuação dos trabalhadores que lidam com as línguas de sinais como *objeto-atividade* na tradução e na interpretação, é necessário recuperar a *archaica* deste tema para que possamos clarear, por exemplo, as motivações da presença de um profissional intérprete em uma cerimônia como a do funeral de Nelson Mandela, citado na introdução, e porque o sujeito que ali ocupava a posição de intérprete, “enunciando” signos inventados por ele, não correspondeu às expectativas do público surdo e de seus contratantes.

O caminho a ser trilhado será o de, primeiramente, ampliar a visão para o *macro*, isto é, para o cenário internacional, que paulatinamente influenciou em todos os aspectos as políticas instituídas atualmente no Brasil para a inclusão social da comunidade surda que é a principal usuária da Libras. Na sequência, focaremos no *micro*, o contexto brasileiro, descrevendo-o por meio de uma organização histórica em cinco momentos.

### 1.1. Cenário internacional: do amordaçamento dos surdos ao intérprete como direito

*A inumanidade que se causa a um outro,  
destrói a humanidade em mim.*  
Immanuel Kant

A história da interpretação da língua de sinais, enquanto atividade de trabalho, difere-se da história da interpretação de línguas orais por alguns motivos, dentre os quais, pela condição estritamente comunitária de seu surgimento. Enquanto a segunda nasce, como é conhecida hoje, em contextos de conferência, das necessidades de interações diplomáticas, no cenário pós Primeira Guerra Mundial, com a imposição do inglês como língua oficial de negociação ao lado do francês falado pelos diplomatas e aristocratas ao redor do mundo no começo do século XX (PAGURA, 2010), a primeira surge na esfera do cotidiano, para cobrir a necessidade emergente de pessoas surdas em comunicar-se com não falantes de sua língua em situações de interações diárias, corriqueiras e necessárias, inclusive, para a sobrevivência em uma sociedade em que é minoria (WADENSJÖ, 1998).

No entanto, mesmo com pontos de emergência diferentes, o que as aproxima enquanto atividades de trabalho é a condição estritamente enunciativo-discursiva dos objetos que compõem o fazer dos profissionais que as protagonizam. Embora mobilizem línguas de diferentes modalidades, os ILSs e os ILOs realizam a mesma atividade. A diferenciação, necessária e indiscutivelmente importante para a consolidação de políticas públicas que garantam o direito das comunidades surdas enquanto minorias linguísticas, é didática e esclarecedora, mas não deve ser fator de justificativa para a deslegitimação da atividade de interpretação das línguas de sinais enquanto trabalho, visto que independente da língua e da modalidade, a mobilização discursiva realizada por estes sujeitos é a mesma<sup>19</sup>.

Entretanto, ainda que constituam o mesmo campo de atividade (a promoção da mediação entre falantes de línguas diferentes), historicamente, como sinalizado acima, elas surgem em diferentes momentos. Se a interpretação de línguas orais, na condição de atividade profissional, nasce com visibilidade internacional, a das línguas de sinais surge diretamente da relação de direito de uma minoria à linguagem, à palavra, à comunicação e, por isso, na invisibilidade das interações corriqueiras.

Contextualizada dentro dos Estudos da Interpretação (PÖCHHACKER, 2004), mais especificamente (porém, não só) no campo da interpretação comunitária, a interpretação das

---

<sup>19</sup> Esta afirmação – política, como se vê – é necessária para contrapor discursos ainda presentes tanto no campo do trabalho como no da pesquisa de que a interpretação da língua de sinais não pode ser equiparada à interpretação das línguas orais.

línguas de sinais constitui uma atividade difícil de ser mapeada e descrita exatamente em sua origem (PEREIRA, 2009), justamente por acontecer, com predominância, em situações de interação face-a-face em contextos minoritários, fechados, prosaicos. Para Wadensjö (1998), a interpretação comunitária é a atividade interpretativa mais realizada ao redor do mundo e é promovida por voluntários bilíngues, amigos e parentes (mesmo crianças) e é a que tem impulsionado a profissionalização do campo. E mesmo com maior recorrência na esfera do cotidiano, sendo protagonizada por falantes próximos dos que necessitam deste tipo de serviço, seus momentos de destaque na história podem ser observados e descritos porque estão intrinsecamente ligados à aparição dos falantes que compõe as minorias usuárias dessas línguas que foram, no decorrer da História, invisibilizados. No caso, os falantes são os surdos que possuem grande destaque, não como autores, infelizmente, mas como tópico de discussão no campo educacional.

No que diz respeito àquilo que pode ser narrado, descrito e mapeado devido à aparição neste campo, os Estados Unidos da América (EUA) e os países escandinavos, como a Suécia, por exemplo, tiveram e tem papel preponderante na profissionalização da interpretação e da tradução das línguas de sinais porque também exercem significativo papel na educação de surdos desde o século XIX.

Nos EUA, a criação de escolas em regimes de internatos que usavam o método gestual no processo educacional para surdos em todo o território americano no início deste mesmo século e que, em 1869, chegou a trinta unidades implantadas em diferentes estados, bem como a fundação da primeira faculdade para surdos, localizada em Washington, hoje chamada *Gallaudet University* (MOURA, 2000), foram aspectos significativos e determinantes para o protagonismo norte-americano na educação de surdos, nas políticas públicas para essa minoria, nas pesquisas sobre as línguas de sinais e na profissionalização, aparição e consolidação do campo de trabalho para tradutores e intérpretes dessas línguas em todo o planeta. Somado a isto, a globalização, a expansão econômica americana e o inglês sendo usado como “língua universal”, possibilitou a promoção do que é gerado e produzido nos EUA às outras nações.

No entanto, mesmo com este protagonismo, os EUA enfrentaram uma forte pressão contrária à constituição de um espaço que valorizasse os surdos e sua língua. Moura (2000) mostra que na segunda metade do século XIX, a educação de surdos como estava posta no momento – com a língua de sinais ocupando lugar central – começou a ser ameaçada devido a uma forte onda nacionalista ocorrida especialmente após a Guerra Civil Americana, também conhecida como Guerra de Secessão, em que escravagistas e abolicionistas protagonizaram

uma sangrenta batalha entre o Sul e o Norte do país. A unificação preconizava uma língua única e a o apagamento dos desvios da língua nacional.

Devido à pressão de Horace Mann (1796-1859), político e realizador de reformas na educação dos Estados Unidos na época, que também estava sob forte influência de Samuel Howe (1801-1876), opositor ao uso da língua de sinais, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, o fundador da primeira escola para surdos no país, foi à Europa visitar países como a Grã-Bretanha e Alemanha, para conhecer escolas de surdos que estavam adotando o método oral no ensino de surdos. Todavia, suas visitas constataram que o caminho que as escolas americanas estavam traçando era superior ao europeu porque as crianças que ele conheceu nas escolas europeias possuíam um desenvolvimento muito inferior de linguagem e de fala. A pressão, então, não foi suficiente para abolir o uso da língua de sinais do país que manteve, graças à Edward Gallaudet, o seu uso nas escolas de surdos. O máximo de alteração ocorrida na metodologia usada naquele momento foi a adoção do método combinado (sinais e oralidade) e a implantação de ensino de fala para as crianças surdas que apresentassem possibilidade de desenvolvimento, mas a língua de sinais não deixou de ser protagonista neste processo (MOURA, 2000). Este histórico de resistência, colocou, então, os EUA na vanguarda de políticas linguísticas e educacionais, pesquisas científicas e movimentos sociais em prol de uma educação em que a língua de sinais, cultura, comunidade e identidade surda fossem prioridades.

No entanto, o famigerado Congresso de Milão de 1880 mudou significativamente esta rota que já apontava na direção de uma abordagem sócio antropológica e considerava a língua dos surdos no processo educacional, defendida pelos americanos, e que, mesmo em meio à pressão posta pela necessidade de cura da surdez por meio do discurso da medicina da época<sup>20</sup>, estava ganhando força em outros países, inclusive no Brasil, para a educação de

---

<sup>20</sup> E que perdura até os dias atuais. A discussão de uma “cura” para a surdez no campo da medicina é recorrente na contemporaneidade e foi mudando de acordo com as inovações tecnológicas das diferentes épocas. Atualmente, o Implante Coclear (IC), um aparelho auditivo que é inserido diretamente na cóclea, órgão interno ao ouvido que é responsável pela recepção do som, tem sido o objeto de intervenção para a surdez. O discurso, no entanto, recorrente ao uso deste aparelho é de que a sua presença determina que a língua de sinais esteja ausente, ou seja, para uma criança surda adquirir a linguagem oral por meio do IC ela não pode estar em contato com a língua de sinais (REZENDE, 2012). No dia 26 de setembro deste ano, dia em que é comemorado o Dia Nacional do Surdo, o Portal Otorrino, que reúne informações acerca da reabilitação auditiva, publicou um artigo propondo que este dia – que representa um dia de memória da luta e da opressão vivida pelos surdos durante a história – fosse alterado para o “Dia Nacional de Combate a Surdez”. No artigo, o médico que assina o texto afirma que a surdez pode causar problemas no cérebro e que pode, ainda, promover demências como a doença de Alzheimer. Entretanto, o autor não apresenta nenhum estudo científico que embase esta tese. Talvez a afirmação adequada seja a de que a falta de qualquer intervenção frente a um diagnóstico de surdez e a não aquisição de uma língua precocemente possa causar alguma atrofia levando a comprometimentos futuros. Entretanto, a língua de sinais, enquanto língua e que é armazenada nas mesmas áreas responsáveis pela linguagem no cérebro (BELLUGI, POIZNER & KLIMA, 1993) pode evitar problemas decorrentes da falta de aquisição de linguagem.

surdos em todo o mundo. Educadores de surdos de diversos países decidiram abolir a língua de sinais das escolas e adotar o método oral por considerá-lo superior ao gestual com base na máxima aristotélica de que a linguagem é condição de humanidade e de que esta não poderia desenvolver-se a não ser pela linguagem oral<sup>21</sup>.

A decisão amordaçante deste evento teve consequências significativas para as pessoas surdas nos cem anos subsequentes ao Congresso. Foi quase um século de proibição do uso das línguas de sinais, mas, ao mesmo tempo, de resistência das comunidades surdas que não deixaram de usá-las porque as instituições educacionais em que estudavam proibiam. Os banheiros, os quartos dos internatos, os becos, as famílias de surdos foram os locais em que as línguas de sinais sobreviveram e resistiram a tamanho genocídio linguístico. Para Coutinho (2008, p. 42), este pode ter sido o fator razoavelmente positivo deste fato – se é que podemos ver algo de positivo em um evento como este – pois esta medida provocou “[...] nos professores surdos, primeiro, e em toda a comunidade surda, depois, uma reação organizativa única que levaria à criação das principais associações de surdos no mundo”.

Com o Congresso de Milão, as línguas de sinais foram proibidas nos principais centros de educação de surdos do final do século XIX à segunda metade do século XX e as línguas orais foram ensinadas, em detrimento dos conhecimentos curriculares educacionais com investimento significativo de tempo (MOURA, 2000), a fim de transformar os sujeitos surdos em ouvintes e falantes das línguas majoritárias. Mesmo as escolas que antes do congresso haviam se aproximado e/ou se apropriado de uma metodologia gestual para a educação de surdos, rapidamente aderiram a metodologia oral imposta pelo Congresso (COUTINHO, 2008).

A decisão majoritária do uso da língua oral na educação de surdos imposta pelo Congresso de Milão estava relacionada a onda nacionalista que também invadia a Europa no século XIX. Moura (2000) mostra que países como a França, que foi o berço da educação de surdos no mundo com o uso da língua de sinais, a Alemanha e a Itália tiveram papel decisivo nesta trágica transição da educação de surdos porque preconizavam, à época deste evento, suas unificações e o Estado e a língua, como se sabe, é elemento importante para este processo. Nesse sentido, qualquer outra manifestação linguística que não a língua falada pela

---

Diante disso, vale reforçar que o que se deve combater é o preconceito ainda presente contra a comunidade surda. Link do artigo: <http://portalotorrino.com.br/dia-nacional-do-surdo/>

<sup>21</sup> Para Aristóteles, entre os homens privados congenitamente de um sentido, os cegos-natos são mais inteligentes que os surdos-mudos (GANNON, 1981).

aristocracia, monarquia, recentes forças republicanas ou de poderosos que detinham o domínio econômico era considerada um desvio e, por isso, eram passíveis de extermínio.

Os EUA, no entanto, se mantiveram contrário ao uso do método oral para educação de surdos instituído em Milão, e isso se deu ao firme posicionamento de Gallaudet, que defendia o uso da língua de sinais nas escolas americanas para surdos e, mais que isso, o apoio dele ao protagonismo dos próprios surdos em seu processo educacional. Esta postura pode ser atribuída, dentre outros fatores, ao seu pai, Thomas Gallaudet, que foi o responsável por levar aos EUA Laurent Clerc, um educador surdo francês que teve grande papel na institucionalização da língua de sinais e na fundação das escolas para surdos em todo país.

O amordaçamento das comunidades surdas ao redor mundo e a imposição da linguagem oral como forma de comunicação a ser aprendida pelos surdos instituiu certa invisibilidade às línguas de sinais como objetos de análise e investigação nas Ciências Humanas em geral, inclusive na Linguística, que até os dias atuais possui ilhas de oposição contra os estudos linguísticos dessas línguas<sup>22</sup> e os surdos tiveram seus corpos submetidos a diversos procedimentos para a “cura” da surdez. Desse modo, durante quase um século

[...] o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio (LODI, 2005, p. 416).

Na década de 1960, no entanto, um passo importante foi dado para a virada desta história. O linguista e professor Willian Stokoe, que atuava no Departamento de Inglês da *Gallaudet University*, levantou a tese de que o sistema gestual utilizado pelos surdos americanos para a comunicação era uma língua natural e, com isso, rompeu o véu da invisibilidade científica herdado pelo Congresso de Milão sendo, portanto, o primeiro

---

<sup>22</sup> Realidade ainda presente no âmbito dos estudos da linguagem. É preciso lamentar que, em pleno século XXI, ainda existam espaços dentro da Linguística enquanto ciência dedicada, por excelência, ao estudo das línguas humanas, que destilam preconceito em relação às línguas de sinais e, de certa forma, se opõem à sua presença na área. Não são poucas as narrativas de coletivos que atuam com essas línguas em universidades brasileiras sobre dificuldades da inserção e da permanência das línguas de sinais no campo dos estudos linguísticos. Muitas vezes, devido a essa dificuldade, os profissionais que lidam com a Libras do ponto de vista linguístico-descritivo, acabam sendo alocados em áreas paralelas, as vezes distantes, da Linguística, como a Educação, a Psicologia, as Artes Visuais e outras. Nenhum problema quanto a essas alocações. Todavia, se a Linguística é a Ciência da língua, de suas observações e descrições, linguistas das línguas de sinais deveriam – sim – estarem alocados nos espaços epistêmicos que lançam mão de instrumentalidades e metodologias para o estudo e descrição dessas línguas.

pesquisador a olhar para a *American Sign Language* (ASL) pelo viés da linguística estrutural (XAVIER, 2006). Stokoe provou, com seu estudo sobre esta língua de sinais, que as línguas de modalidade gesto-visual-espacial possuem unidades mínimas passíveis de serem analisadas em si mesmas, tal como pressupõe a teoria saussuriana. Com isso, Stokoe elevou o *status* científico das línguas de sinais para a de línguas naturais, mostrando que elas não são representações manuais das línguas orais, mas são línguas autônomas e com estrutura e organização gramatical independente.

A pesquisa empreendida por Stokoe nos EUA em 1960 foi propulsora para a ruptura de um discurso comum na época – e que ecoa até os dias atuais – de que estas línguas não são línguas naturais. Essa importante “descoberta” ganhou força com os movimentos multiculturais que, paralelamente, ganharam a Europa e os EUA na mesma época abrindo a possibilidade de inscrição e aparição de diferentes grupos sociais minoritários tais como as comunidades imigrantes, os negros, as minorias sexuais, deficientes e etc. (MOURA, 2000; GROSU, 2012). No que tange à surdez enquanto característica que marca os surdos enquanto sujeitos não-ouvintes, houve uma ruptura significativa nos discursos que engendraram essa marca como *pathos* a partir desses dois momentos importantes da história. Martins (2008, p. 29), calcada na concepção foucaultiana de *invenção e normalidade*, mostra que a

perspectiva de cunho culturalista (sócio-antropológica ou sóciohistórica) passou a ser divisora de águas nas narrativas surdas que se solidificavam e se construía no enfoque da deficiência. Isso porque não é possível filiar-se a uma concepção que tem por premissa o olhar e a escuta cultural sobre a experiência da surdez grafada no corpo surdo e ainda manter uma concepção ortopédica de correção do sujeito, mesmo que mantendo um ínfimo desejo de reabilitação e tradução do surdo nos parâmetros normativos da sociedade ouvinte.

Com o respaldo do discurso multicultural e de rompimento de uma visão “normalizadora” das características corporais, a surdez passou a ser compreendida de outro lugar: o de uma visão sócio antropológica a definindo como elemento constituinte da identidade, como diferença e não mais como deficiência (SKLIAR, 1998). A surdez que historicamente, conforme explicitado, foi encarada como ausência a ser suprida, nessa visão, é definida como *presença*, marcada pela apreensão de mundo a partir da visão e pela sua representação em língua de sinais. Nessa reconfiguração discursiva da surdez enquanto marca linguística e não patológica é que surge, conforme aponta Martins (2008), a figura de sujeitos intermediadores, intérpretes de língua de sinais, que realizam a mediação cultural entre os

surdos, enquanto pertencentes a uma comunidade sociolinguística minoritária, a sociedade ouvinte.

Nesse prisma, com uma nova discursividade sobre a surdez sendo instaurada pelas pesquisas de Stokoe, pelos movimentos multiculturais, pela perspectiva sócio antropológica e com a *Gallaudet University* sendo um polo visível de resistência à opressão instaurada pelo Congresso de Milão, protagonizando os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, a figura do ILS aparece com significativa visibilidade em meados do século XX.

Winston e Cokely (2009) contam que a primeira organização profissional para ILS no mundo, o *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID), foi fundada nos EUA em 1964, assim como o primeiro sistema de avaliação e certificação para ILS em 1972 e a criação de diversas leis federais que colocaram o uso da língua de sinais como direito das pessoas surdas. Na década de 1970, o Departamento de Educação do governo americano criou o *National Consortium of Programs for Training Sign Language Interpreters* (NCPTSLI), administrado pelo *Rehabilitative Services Administration* (RSA) em que foram criados programas de formação de ILS em todo o território americano.

Ainda na década de 1960, que podemos considerar, com base nesses acontecimentos, um período de ouro para o campo das línguas de sinais e para as comunidades surdas, especialmente as norte-americanas, foi realizado no *Ball State Teachers College* em Muncie, Indiana, o primeiro *Workshop on Interpreting for the Deaf* em que foi discutida a necessidade da organização de um currículo comum para a formação de ILS nos Estados Unidos. Segundo Ball (2009), esta discussão gerou o segundo Workshop que foi realizado em Portland, em 1965, cuja a discussão avançou para a necessidade da criação de um centro de pesquisas científicas para a formação de ILS. Essa proposta foi realizada por Lou Fant, pioneiro na formação de ILS nos Estados Unidos, mas, infelizmente, não foi levada adiante.

No entanto, em 1979, foi estabelecida a *Conference of Interpreter Trainers* (CIT) que “[...] acendeu uma luz de esperança para a criação de um programa para a padronização curricular” (BALL, 2009, p. 11, tradução nossa)<sup>23</sup> na formação de ILS nos Estados Unidos. A CIT acontece até os dias atuais e congrega, como colaboradores, formadores de ILS de todos os continentes. Desde então, os EUA têm encabeçado as discussões sobre a atuação, prática, formação e pesquisa de tradutores e intérpretes de línguas de sinais no mundo. Atualmente, o país conta com o *National Consortium of Interpreter Education Centers* que congrega cinco

---

<sup>23</sup> No original: “[...] sparked a glimmer of hope for the creation of curriculum and programs standards [...]” (BALL, 2009, p. 11).

centros regionais de formação de ILS espalhados pelo território americano (WINSTON & COKELY, 2009).

Na Suécia, a interpretação da língua de sinais começa institucionalmente na esfera religiosa, no final do século XIX. Em 1938, o parlamento criou cinco cargos de conselheiros para surdos que imediatamente não conseguiu atender a demanda de surdos do país e, por isso, quase dez anos depois, em 1947, vinte pessoas assumiram a função de intérpretes no parlamento sueco. No ano de 1968, o mesmo parlamento atendeu as reivindicações da Associação Nacional de Surdos e decidiu que o serviço de interpretação de língua de sinais seria gratuito e sem encargos para a população surda. Em 1969, foi promovido o primeiro curso de formação para ILS e no mesmo ano foi fundada a Associação Sueca de Intérpretes de Língua de Sinais (QUADROS, 2007; HEIN, 2009).

A interpretação de línguas de sinais na Suécia e em outros países europeus enquadra-se, fortemente, na constituição da interpretação comunitária, apresentada no começo deste capítulo, como campo emergente de atuação. Com uma rica diversidade linguística, a região dos países escandinavos e do Reino Unido constitui um território significativamente peculiar em tolerância e respeito aos diferentes modos de usos da linguagem. Neste cenário, as línguas de sinais faladas nesses países não são consideradas sistemas de comunicação inferiores, mas compõem o mosaico de línguas e dialetos que circulam nas diferentes comunidades que ali residem. Segundo Hein (2009), só na Suécia existem cinco mil *intérpretes comunitários* trabalhando com mais de cem línguas diferentes faladas por comunidades imigrantes, minorias étnicas e pela comunidade surda local. Já na Escócia, que faz parte do Reino Unido, segundo Wilson e McDade (2009), existem mais de cem idiomas falados incluindo dialetos, línguas de sinais e línguas oficiais.

Essa diversidade linguística levou o *Council of Europe* a firmar em 1992, em Estrasburgo, a *European Charter for Regional or Minority Language* que defende e protege as línguas não oficiais faladas nos países europeus e instituiu, com isso, o direito do uso de qualquer língua utilizada nos territórios da Europa. Por isso, a interpretação tornou-se objeto de atividade e de estudo na região levando, dentre outros ganhos consistentes, à institucionalização do campo dos Estudos da Tradução e Interpretação que cresceu, como área independente da Letras e da Linguística, como é no Brasil, na região, dentre outros fatores, graças à esta diversidade.

Somado ao protagonismo norte-americano e europeu, na segunda metade do século XX, no cenário pós-Segunda Guerra Mundial, o mundo, que estava em meio a uma grande efervescência política e flagelado pelos efeitos da guerra, decidiu se unir em direitos

protetivos à dignidade humana. O resultado desta união foi a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) que defende o direito inalienável à vida e à liberdade. Ratificado, à época, após noventa reuniões por 48 países dos 58 que compunham os Estados-membro da ONU, a DUDH foi de extrema importância porque o indivíduo passou a ser protegido

[...] pelo simples fato de ser um ser humano, portanto, sujeito de Direito Internacional. Afinal, antes de ser cidadão de seu país, ele é cidadão do mundo, e dessa condição decorrem direitos universalmente protegidos, que não devem ser violados nem mesmo pelo Estado do qual ele é um nacional, sob pena de responsabilização daquele pelo mal sofrido. Em suma, basta a condição de pessoa para que se possua a titularidade desses direitos, pois desde o nascimento todos os homens são livres e iguais em direitos (HIDAKA, 2002, p. 8).

Este documento impulsionou uma série de outras medidas internacionais na defesa do ser humano, como o *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos* (PIDCP) e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais* (PIDESC), ambos aprovados pelo Conselho da ONU em 1966. Para Hidaka (2002), os documentos celebram e ratificam o que já havia sido consagrado na DUDH: a obrigação da não-discriminação como medida imediata a ser implantada nos países que ratificaram os documentos.

Tanto a DUDH como o PIDCP e o PIDESC foram de extrema e fundamental importância para outras ações, pactos e convenções em defesa dos direitos das comunidades humanas. Dentre os documentos que sofreram grande influência destes citados para sua constituição, encontra-se a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (DUDL) assinado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e por algumas instituições sociais para a defesa das línguas ameaçadas de extinção em 1996. Neste documento, as comunidades linguísticas são defendidas e a tradução e interpretação são apontadas como direito para que estas comunidades possam circular e usufruir dos seus direitos nos Estados em que residem. Dentre os importantes artigos firmados pela DUDL destacamos abaixo alguns dos quais o intérprete e a tradução aparecem declaradamente como direito ou em que sua presença pode ser compreendida como direito inalienável:

#### Artigo 3.º

Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes:

- o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- o direito ao uso da língua em privado e em público;
- o direito ao uso do próprio nome;

[...]

## Artigo 20º

Todos têm direito a utilizar oralmente e por escrito, nos Tribunais de Justiça, a língua historicamente falada no território onde estão situados. Os Tribunais devem utilizar a língua própria do território nas suas ações internas e se, por força da organização judicial do Estado, o procedimento prosseguir fora do lugar de origem, deverá manter-se a utilização da língua de origem. De qualquer maneira, todos têm direito a serem julgados numa língua que sejam capazes de compreender e possam falar, ou a obterem gratuitamente um intérprete.

[...]

## Artigo 33.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a designarem-se a si próprias na sua língua. Consequentemente, qualquer tradução para outras línguas deve evitar denominações confusas ou pejorativas.

[...]

## Artigo 44.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito ao acesso às programações interculturais, mediante a difusão de uma informação suficiente, e ao apoio às atividades de ensino da língua a estrangeiros, ou de tradução, de dobragem, de pós-sincronização e de legendagem.

Além da DUL, outros documentos internacionais, firmados pelos países que compõem a ONU, determinam e promovem o direito às minorias sociais e linguísticas. No caso das comunidades surdas, bem como da língua de sinais e o direito do uso em diferentes ambientes, destaca-se a Declaração de Salamanca, de 1994, que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, apresenta a importância da língua de sinais na comunicação de surdos:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Este documento, estruturante para as políticas educacionais inclusivas em diversos países e, em especial, no Brasil, tem sido usado, ainda que no artigo citado se saliente a importância da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos, para ir contra o direito de pessoas surdas estudarem em escolas bilíngues porque, advogam seus leitores inclusivistas, que uma escola bilíngue para surdos é segregadora. Este assunto não é tópico desta tese, mas não podemos deixar de mencioná-lo, justamente porque essa leitura reverbera na atuação do Intérprete Educacional de Língua de Sinais que tem sido colocado em sala de aula regular desde a educação infantil com o objetivo de “interpretar” as aulas para as crianças surdas. Porém, se 95% dessas crianças são oriundas de famílias ouvintes (QUADROS, 1997) e, com isso, não usam a língua de sinais porque no ambiente familiar não se usa e, ainda, após o diagnóstico da deficiência auditiva os profissionais de saúde insistem na informação errônea de que o uso desta língua impede o desenvolvimento da linguagem oral (MOURA, 2013), o que fará um Intérprete Educacional, do ponto de vista interpretativo, diante de crianças que nem língua possuem para receber um conteúdo interpretado?

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, documento firmado em 2007 na cidade de Nova York, nos EUA, também ratificado pelo Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto 6.949/09, não só garante o uso da língua de sinais como também incentiva a presença de intérpretes de língua de sinais como mediadores na comunicação, conforme está descrito no item 2, do artigo 9 do documento:

Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, letores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público (BRASIL, 2009, s/p).

Além da instituição de documentos internacionais que protegem o direito do ser humano independente de sua origem, raça, cor, condição física, sexual e/ou de deficiência a DUDH também abriu precedentes para a organização e fundação de diversas associações representativas de movimentos sociais ao redor do mundo. Foi nessa brecha que em 23 de setembro 1951 foi fundada, em Roma, na Itália, a *World Federation of the Deaf (WFD)*, entidade internacional que representa as diversas associações nacionais de surdos do mundo. A fundação da WFD nesta data, logo após o fim da Segunda Guerra, a coloca como a associação de pessoas com deficiência mais antiga do mundo e, segundo o site da entidade,

A WFD tem cooperado com as Nações Unidas (ONU) e suas agências desde o final de 1950. A WFD tem sido muito envolvida na advocacia e no trabalho em rede com as Nações Unidas, a *International Disability Alliance* e com os membros ordinários para colaborar em defesa dos seus direitos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência desde a reunião do grupo Ad Hoc no México no ano de 2005, que foi definitivamente aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 2007 e está em fase de ratificação pelos Estados membros das Nações Unidas.

Dentre as ações da WFD, enquanto entidade representativa, está a de apoiar as associações de surdos em todo o mundo e, com isso, promover o acesso dos surdos em todos os ambientes da sociedade envolvendo, dentre outros aspectos, a promoção de serviços de interpretação. Esta entidade se destaca, além da defesa dos direitos comunicacionais e sociais das comunidades surdas, em relação ao campo da interpretação interlíngua porque protagoniza a discussão, presença e formação de intérpretes surdos de língua de sinais que atuam mobilizando diferentes línguas de sinais ou, ainda, interpretando de/para os sinais internacionais (SI)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Sistema gestual criado pela WFD para facilitar a comunicação de surdos falantes de diferentes línguas de sinais ao redor do mundo. É uma espécie de “esperanto” das línguas de sinais.

Como podemos observar, a história da interpretação da língua de sinais ao redor do mundo está ligada aos direitos humanos correndo paralelamente à da interpretação das línguas orais, já que ambas possuem emergência significativa em cenários pós-guerra. No entanto, se o século XX, no que tange ao campo do uso das línguas de sinais ao redor do mundo, é marcado por grandes polos de resistências e defesa dessas línguas e das comunidades surdas, encadeada, sobretudo, com a forte história dos direitos e defesa da dignidade humana e, com isso, a promoção da inserção, circulação e respeito às diferentes condições de humanidade, o século XXI só poderia, então, iniciar com grande expansão e reverberações das lutas protagonizadas por essas comunidades no século anterior.

Um exemplo disso foi a fundação da *World Association of Sign Language Interpreters* (WASLI) no ano de 2005. Entidade que representa especificamente as associações de intérpretes e tradutores de língua de sinais no mundo, é parceira da WFD e nasceu de dentro dela. Mesmo tendo sido fundada no século XXI, suas primeiras sementes foram lançadas ainda no ano de 1975 quando se cogitou a possibilidade da criação de uma associação mundial de ILS no Congresso da WFD que ocorreu em Washington DC, EUA. Em 1999, em Brisbane, Austrália, 150 intérpretes de 30 países se encontraram e foi acordado a criação de um grupo de trabalho para (i) ampliar o projeto de um estatuto para a criação de uma entidade representativa; (ii) compartilhar o documento com os participantes do Congresso da WFD e com outros países contatados; (iii) solicitar cartas formais de associações nacionais de apoio à criação de uma entidade internacional e (iv) se preparar para uma nova reunião no congresso de 2003 que seria realizado em Montreal, no Canadá. Essas foram as primeiras ações concretas em direção à criação de uma entidade internacional representativa de intérpretes de língua de sinais.

Em 2002, aconteceu em Washington DC, EUA, o *World Symposium for Sign Language Interpreters*, apoiado e patrocinado pelo RID, associação de intérpretes americana, que fortaleceu, então, o grupo de trabalho para a criação da associação mundial. Em 2003, no Canadá, 60 intérpretes representantes de 20 países juntamente com a secretária geral da WFD vislumbraram a fundação da WASLI para julho de 2003 e ficou decidido que a primeira conferência internacional seria sediada na África do Sul em 2005, juntamente com o congresso mundial da WFD. Entre 2003 e 2005 o Grupo de Trabalho que já estava atuando desde 1999 intensificou os trabalhos para estabelecer contato com o maior número de intérpretes e associações de intérprete em todo o mundo, preparar a documentação necessária para formalizar a Associação, desenvolver um programa de patrocínio para levantar dinheiro a

fim de apoiar a ida de delegados de nações mais pobres à África do Sul e definir as estruturas necessárias para ser uma Associação Internacional.

Em 2005, então, foi realizada a primeira conferência internacional da WASLI com 220 delegados representando 40 países e com o apoio da WFD e da Associação Nacional de Surdos da África do Sul. O primeiro conselho da WASLI foi eleito com Liz Scott Gibson na presidência e Zane Hema como secretária geral. A partir de então, o conselho da WASLI iniciou um intenso trabalho de organização das estruturas, políticas e procedimentos necessários à uma associação internacional.

No ano de 2007, a Associação de Intérpretes da Espanha sediou o segundo encontro internacional da WASLI que contou com a participação de 293 delegados de 44 países. Nesse mesmo ano, o novo conselho eleito assinou um acordo oficial de cooperação com a WFD, o “*Working Together*”, instituindo uma importante parceria entre as duas entidades representativas para ações em todo o planeta. Em 2011, a terceira conferência da WASLI foi realizada na África do Sul com a presença de 160 delegados de 43 países, incluindo 17 países do continente africano em que uma nova diretoria foi eleita tendo como presidente, a professora, pesquisadora e intérprete canadense Debra Russel<sup>26</sup>.

Atualmente, a WASLI tem atuado na formação de intérpretes de língua de sinais e na organização política da classe em todo o mundo por meio de 8 representantes regionais que são responsáveis por apoiar as associações locais em ações específicas. No site da entidade, há um documento que aponta que uma das principais ações da WASLI é a de promover a formação de intérpretes de língua de sinais em países cuja profissão ainda não está organizada social e politicamente. Para isso, disponibiliza um documento de treze páginas, em inglês e espanhol, descrevendo as ações já realizadas e uma orientação para a promoção de cursos de formação. A mais recente ação para promover as pesquisas realizadas pelos pesquisadores do campo em todo o mundo foi a criação da *Interpres*, Revista Latino Americana de Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, que foi criada em parceria com a UFSC, no Brasil, e com a *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, na Colômbia.

Este cenário internacional que, conforme levantado, possui raízes na história da educação de surdos ainda no século XIX, influenciou a configuração da interpretação da língua de sinais como atividade de trabalho. Enquanto ato que se constituiu na emergência da comunicação de comunidades surdas, no caso da língua de sinais, ao redor do mundo e ganhou destaque e força com o contexto de promoção aos direitos humanos após a Segunda

---

<sup>26</sup> A história da WASLI está disponibilizada, em tópicos, no site oficial da entidade ([www.wasli.org.br](http://www.wasli.org.br)). Para fins de escrita da tese, organizamos as informações em forma de texto dissertativo.

Guerra Mundial, a interpretação não deixou de ser uma atividade de mediação discursiva entre falantes de línguas diferentes e, no caso, de modalidades diferentes. No entanto, se adequou a partir de coerções sociais e políticas para constituir-se internacionalmente como uma profissão visível e de extrema importância para o acesso dessas comunidades.

Em países como os EUA e a Suécia, por exemplo, a formação de profissionais ILS migrou com muita força da comunidade surda para o ambiente universitário tornando-se uma profissão comum no rol de outras profissões escolhidas por alunos que saem do Ensino Médio. Fenômeno que também está ocorrendo no Brasil, conforme mostram Martins e Nascimento (2015)<sup>27</sup>. Essa mudança de posição tem levado à uma significativa alteração da relação da comunidade surda, principal usuária dos serviços de interpretação, com os profissionais que são formados, em nível universitário, para atender esse público.

Cokely (2005) realizou uma crítica radical a essa mudança ao analisar a história da profissionalização dos ILS nos EUA. Segundo o pesquisador, antes da chamada “profissionalização” que aconteceu na década de 1960 com a fundação do RID, a relação de pessoas que se colocavam na posição de intérpretes com a comunidade surda não era determinada por aspectos profissionais. Ao contrário, por serem membros e participantes desta comunidade, compreendiam “a interpretação como contribuição” e não como atividade de trabalho. Por possuírem outras atividades profissionais que lhes davam sustento, os intérpretes de língua de sinais americana, comumente familiares de surdos, não sentiam a necessidade de encarar a atividade de interpretação de uma perspectiva profissional.

Todavia, com o estabelecimento dos direitos humanos no mundo em meados do século XX e com acordo de diferentes Estados para que esses direitos se efetivem, a interpretação interlíngua da língua de sinais tem se deslocado com força do âmbito comunitário como “contribuição”, tal como defendeu Cokely (2005). Ela se mantém nessa esfera, mas ganha estatuto de trabalho, sendo promovida não mais e apenas por sujeitos simpáticos à causa e disponíveis para promover a comunicação de surdos com não-falantes de sua língua, mas por sujeitos com formação em nível universitário (MARTINS & NASCIMENTO, 2015).

Como efeito dos acontecimentos no cenário internacional envolvendo a interpretação da língua de sinais, diversos países iniciariam a promoção de políticas educacionais, linguísticas e inclusivas para surdos, visando promover os direitos comunicacionais destas comunidades. Na América Latina, o Brasil se destaca com uma avançada política de formação, divulgação e promoção da Libras. Decerto que os movimentos sociais brasileiros

---

<sup>27</sup> Abordaremos esta mudança no contexto brasileiro no próximo subitem.

de e para surdos tiveram papel preponderante para a construção do contexto sócio histórico atual que é, de uma forma ou de outra, a despeito de algumas resistências de representantes da educação inclusiva e das correntes oralistas da medicina e da fonoaudiologia, favorável à promoção da língua de sinais como sua língua. No entanto, os acordos políticos Pós-Segunda Guerra foram importantes para legitimar as lutas protagonizadas por esses sujeitos e para pautar, por meio de um discurso e voz institucional e política, a reivindicação de direitos linguísticos dos surdos no Brasil.

## **1.2. Cenário nacional: o deslocamento social do Intérprete de Libras em cinco momentos históricos**

*Nosso corpo carrega essa história  
sem que nós a saibamos muito bem.*  
Yves Schwartz

Passaremos, agora, ao contexto *micro*, do cenário nacional brasileiro para compreender como a história narrada no cenário internacional propulsionou a constituição de um campo de trabalho, formação, pesquisa e ensino envolvendo a interpretação da Libras e, com isso, o desenho sócio histórico que realizamos na introdução. Para tanto, dividiremos os acontecimentos envolvendo a interpretação da língua de sinais no Brasil em cinco momentos históricos.

### **1.2.1. Primeiro momento: constituição de um fazer comunitário**

Assim como em diversos lugares do planeta, no Brasil, a atividade de interpretação de língua de sinais surge nas e das relações comunitárias. O mapeamento do seu início, portanto, mesmo no cenário nacional, torna-se difícil visto que não há registros dessas mediações, assim como também não há registros das primeiras interpretações interlinguais realizadas na história da humanidade, apenas aforismas sobre a atuação de intérpretes, como, por exemplo, a imagem de baixo-relevo encontrada na tumba do faraó Horemheb no Egito (ROMÃO, 1998; PAGURA, 2010). As hipóteses levantadas por pesquisadores como Romão (1998, p. 103) é a de que

desde que os seres humanos começaram a fazer uso da palavra falada, desde que se teve as primeiras notícias da existência do homem político e do homem econômico sobre o mundo, desde que diferentes povos falando diferentes línguas entraram em contato para a troca de ideias ou interesses mútuos, pode-se afirmar que houve a necessidade da utilização de intérpretes.

A interpretação da língua de sinais, nesse sentido, possui, tal como pressupõe Wadensjö (1998), cuja concepção foi apresentada anteriormente, raízes nas necessidades interacionais comunitárias, dentro de uma mesma sociedade, em que falantes destas línguas precisaram estabelecer comunicação com não-falantes de sua língua. Antes da década de 1980, quando os trabalhos religiosos com surdos iniciaram com intensidade no Brasil, a responsabilidade de estabelecer essa comunicação era, quase que exclusiva, dos amigos, vizinhos ou familiares, como no caso dos filhos ouvintes de pais surdos, ou, como na sigla em inglês, CODAs (*Children of Deaf Adults*)<sup>28</sup>. Não necessariamente, os CODAs são ou serão intérpretes de língua de sinais, mas, por viverem constantemente na zona limite da aquisição de línguas de modalidades tão diferentes e, com isso, de universos sensoriais e culturais distintos, alguns optam pela atuação profissional como TILSP (QUADROS & MASSUTI, 2007).

Ronice Muller de Quadros, CODA brasileira e expoente pesquisadora do campo da língua de sinais, da tradução e da interpretação no Brasil, esclareceu em entrevista para a Associação Catarinense de Intérpretes de Língua de Sinais (ACATILS)<sup>29</sup>, que embora os CODAS convivam com os surdos e façam mediações entre a língua oral e a de sinais, as situações de mediação dentro de seus ambientes familiares não são, necessariamente, atividades de interpretação *stricto sensu*, porque, geralmente, não acompanham o fluxo discursivo da língua fonte do discurso a ser mobilizado. Todavia, mesmo não tendo nessa mediação uma natureza totalmente interpretativa, do ponto de vista de uma atividade profissional e dos compromissos éticos/estéticos que os intérpretes profissionais realizam, há, aí, uma relação extremamente peculiar de mediação que é fundamentada em outra relação ética e, por consequência, estética.

No entanto, são poucas as obras que se debruçam sobre a gênese desta atividade em contextos familiares no horizonte brasileiro. Dentre os poucos estudos, destacam-se a pesquisa de mestrado de Souza (2014) que versou sobre a construção de identidade dos intérpretes CODAs brasileiros e discutiu os aspectos inerentes à relação fronteiriça que esses sujeitos vivem desde a tenra infância nos universos surdo e ouvinte e de Silva (2016) que

---

<sup>28</sup> Sigla em inglês que, se traduzida literalmente, quer dizer *Filhos de Pais Surdos*. No Brasil, a expressão é comumente usada para *Filhos Ouvintes de Pais Surdos*. A sigla corresponde à uma instituição americana que recebe o mesmo nome e que visa acolher e apoiar filhos ouvintes de pais surdos, bem com suas famílias no contexto americano (SOUZA, 2014).

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2bOTzcWNvg>

investigou o percurso da constituição profissional de CODAS como tradutores e intérpretes de Libras. Segundo Souza (2014, p. 30),

Desde a infância, muitos filhos de pais surdos começam a se deparar com situações complexas de interpretação, e muitas vezes acabam sendo orientados pelos próprios pais sobre como interpretar, visto que a atividade ali realizada não é a de interpretação profissional. (p. 29).

[...]

Alguns filhos de surdos passam por uma situação emblemática em que interpretam apenas pelo fato de estarem na condição de filhos. Com o decorrer do tempo, a criança passa a ser um intérprete de seus pais e também de outras pessoas ao redor deles, pois, muitas vezes, os amigos surdos dos pais, por estarem nas mesmas condições em que estes se encontravam antes (sem familiares ou alguém que soubesse a língua de sinais), acabam pedindo como favor que cedam o filho para alguma necessidade de tradução específica.

Essa mediação é estabelecida, sobretudo, pelo vínculo afetivo dos CODAs com os locutores e interlocutores surdos envolvidos nas interações discursivas com a língua de sinais e há aí uma sensibilidade maior, especialmente do que diz respeito à compreensão das idiosincrasias das modalidades das línguas envolvidas desses sujeitos nas situações de interpretação.

Nesse sentido, o filho de surdos pode crescer passando a desempenhar uma interpretação com carga de responsabilidade muito grande, precisando encontrar equivalências idiomáticas entre as línguas, o que se torna uma atividade desgastante para o filho de surdos, pois naquele momento ainda não tem a formação específica para a atuação (SOUZA, 2014, p. 30).

Do ponto de vista institucional, a interpretação de língua de sinais no Brasil possui sua gênese na educação de surdos. É o que mostra Laguna (2015) ao analisar documentos disponibilizados na biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, que é a primeira instituição para educação de surdos do Brasil, fundado no século XIX pelo Imperador Dom Pedro II com o professor francês E. Huet<sup>30</sup> que ficou surdo aos doze anos de idade. O fato do professor convidado pelo imperador para a educação de surdos no Brasil ser francês já nos leva a hipotetizar que houve a atuação de um intérprete já que ele falava francês (ROCHA, 2008).

Laguna (2005) encontrou, dentre outras documentações, solicitações de intérpretes vindas de delegacias, no fim do século XIX e início do século XX, para o INES, que, na época, chamava-se Instituto Imperial de Surdos-Mudos. Existiam, ainda, na instituição,

---

<sup>30</sup> Segundo Rocha (2008) o nome de E. Huet, idealizador do instituto de educação de surdos no Brasil, tem sido alvo de dúvidas, visto que em todos os documentos arquivados na instituição não aparecem o seu primeiro nome.

repetidores de classe que tinham o papel de apoiar os alunos surdos em sala de aula, reproduzindo oralmente o que o professor falava para os alunos com mais dificuldade. Segundo a autora, a atuação dos repetidores do século passado no INES se parece muito com a atuação dos intérpretes educacionais de língua de sinais na atualidade, especialmente no que tange às normativas, prescrições e regulações do fazer: posicionamento em sala de aula, vestimenta, modos de se comportar com o aluno surdo e com os professores e etc. Rocha (2008, p. 53) define e descreve a função do repetidor no INES:

Inúmeras eram as funções do professor repetidor no Instituto. Além de assistir e depois repetir as lições do professor, deveria acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir exercícios e substituir os professores. Eram nomeados se provassem estar habilitados quanto aos conteúdos da matéria escolhida. Havia um repetidor para cada disciplina. Em função das mudanças regimentais, essa função passou por muitas reformulações.

Entretanto, assim como as decisões sobre a educação de surdos no Congresso de Milão tiveram efeitos diretos na expansão das línguas de sinais, na aparição dos surdos enquanto sujeitos em todo o mundo e em seu processo educativo, o Brasil também recebeu influências e interferências das decisões deste evento capturando, sobretudo, o INES, única instituição educacional para surdos na época do evento. O método oral foi adotado pela instituição no processo educacional dos surdos proibindo o uso da língua de sinais nos espaços de aula. Este fato gerou, por consequência, resistências quanto à proibição levando os surdos a usarem a língua em lugares sem visualização pública como os banheiros, dormitórios, pontos de encontros entre surdos e quaisquer outros espaços em que eles pudessem utilizá-la às escondidas. Dentre os espaços em que ela se manteve viva, foram as famílias de surdos o que, possivelmente, fez com que os filhos ouvintes nascidos nesses contextos assumissem, quando necessário, a posição de intérpretes.

A retomada da língua de sinais na educação de surdos no Brasil começou na década de 1980, exatamente um século depois da realização do Congresso de Milão, e foi acontecendo vagarosamente. Primeiro, na implantação de um sistema em que os sinais apareciam não no protagonismo, mas na mistura com diversas formas de linguagem: a Comunicação Total (CAPOVILLA, 2000; MOURA, 2000). Este sistema, que até hoje é criticado por alguns estudiosos do campo, foi importante para a mudança paradigmática educacional dos surdos. Podemos, ousadamente, dizer que foi o lugar de transição de um método oral puro para uma educação cuja a língua de sinais é protagonista (ou deveria ser): o bilinguismo. Com a

mudança de paradigmas na educação de surdos a figura de pessoas que pudessem mediar a comunicação entre surdos e não-surdos começou a ganhar visibilidade e institucionalização.

A ruptura de práticas orais no processo educacional de surdos para o uso de sinais no Brasil também foi efeito ressonante do movimento multicultural que estava ganhando força no país na época. As práticas de oralização inscritas em uma perspectiva patológica e clínica da surdez impediam, conforme apresentou Martins (2008), a aparição do ILS enquanto sujeito mediador de situações comunicativas. Foi na ruptura, na mudança de paradigma do patológico para o social e antropológico que foi possível observar a abertura para a inscrição do ILS como mediador das interações discursivas entre surdos e não-surdos pela e na língua de sinais.

Paralelamente a esse deslocamento educacional, as instituições religiosas cristãs, de matriz protestante, iniciaram na mesma época no Brasil ações missionárias evangelísticas transculturais com surdos. No entanto, diferente da Igreja Católica que encabeçou as primeiras experiências oralistas na educação de surdos (COUTINHO, 2008; ASSIS SILVA, 2012) e que impactaram fortemente as decisões do Congresso de Milão, as igrejas protestantes defendiam outra visão. Para eles, os surdos são sujeitos culturalmente distintos e falantes de outra língua e que, do ponto de vista das missões evangelísticas transculturais, precisam ter acesso ao conhecimento da Bíblia a partir de sua condição linguística e cultural.

Assis Silva (2012) mostrou em sua tese de doutoramento o quanto a constituição da língua de sinais e da surdez como particularidade étnico-linguística no Brasil teve como agentes principais pessoas envolvidas nessas instituições. Para o pesquisador, a influência da formação cristã protestante, especialmente os advindos de igrejas tradicionais históricas, ou de missão, como também são chamadas – as Batistas, Metodistas, Luteranas e Presbiterianas – foi de extrema relevância para a constituição da surdez enquanto diferença e não como deficiência.

No que se refere à interpretação da língua de sinais, o autor mostra que nesses contextos a formação dos chamados *obreiros de surdos* ou *missionários-intérpretes* era voltada para uma mediação espiritual deles com Deus e com a própria comunidade em que estava inserido. Nesse contexto, não era qualquer um que podia atuar como intérprete:

Além de ter uma vida espiritual reta, portanto, o intérprete deve[ria] dominar o Livro de sinais bíblicos (JMN, 1991), publicado juntamente com *O clamor do silêncio* [outro livro de sinais bíblicos], que traz um léxico específico de sinais vinculados à religião. O *clamor* expressa uma normatividade referente à performance de interpretação. Essa deve ser realizada no palco, com dois metros quadrados de espaço; o intérprete deve se posicionar em pé; deve estar vestido adequadamente, utilizando a própria cor da roupa como pano

de fundo para as mãos (se ele tiver pele negra ou morena deve usar roupa clara; se branca, deve usar roupa escura, garantindo o contraste); deve saber antecipadamente quais músicas serão tocadas, quais passagens bíblicas serão lidas, qual será o mote da pregação; deve ter clareza e grande capacidade de expressão corporal; ser seguro, tranquilo, autoconfiante; usar adequadamente a língua, pois ela também é objeto da adoração; tomar devido cuidado com aparência, roupa, cabelo, acessórios; entre outras recomendações que visam disciplinar o corpo do intérprete no palco (ASSIS SILVA, 2012, p. 118).

Ainda segundo o autor, essas normativas tornaram-se, dentre outros aspectos, as técnicas da profissão o que mostra que, mesmo em um contexto comunitário religioso as normas foram delineando esta atividade a partir de coerções discursivas do espaço em que ela era realizada<sup>31</sup>.

No final da década de 1970, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) liderada por ouvintes que atuavam no INES e que tinham como objetivo incentivar o uso da linguagem oral e do uso de próteses auditivas. No entanto, a instituição foi encerrada “[...] por justificativa de falta de apoio político e financeiro de suas filiadas, o que vinha comprometendo suas atividades representativas no âmbito da surdez e em outras instâncias” (ASSIS SILVA, 2012, p. 185). Uma nova instituição foi fundada com o nome de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) sob liderança dos próprios surdos com visão e missão social diferente da FENEIDA passando a considerar o uso da língua de sinais; “[...] a própria imagem do surdo expressando-se em sinais era disseminada, no claro sentido de se contrapor à imagem do surdo com aparelho auditivo e vocalizando” (BRITO, 2013, p. 129).

Dentre as diversas ações desta entidade para a promoção dos direitos educacionais e sociais dos surdos, estava a discussão sobre a atuação e formação de intérpretes de língua de sinais no Brasil. Além de protagonizar ações nessa direção, em parceria com pesquisadores do campo que, na época, eram, ainda muito poucos, a FENEIS engendrou espaços de encontros entre intérpretes que atuavam em diferentes regiões no Brasil. Um exemplo disso foram os encontros promovidos no fim da década de 1980 e início da década de 1990 que objetivaram

---

<sup>31</sup> Embora o formato composicional dos cultos religiosos protestantes seja muito parecido, por exemplo, com o de conferências, ele se difere de outras situações discursivas. Em um culto protestante há a circulação de diferentes gêneros como canções (chamada no contexto protestante de *louvores*), avisos, piadas (não em todos os cultos, mas dependendo de quem o conduz, elas podem aparecer), pregação (quando o pastor ou obreiro lê o texto bíblico e o interpreta para o público), apelo (quando o mesmo pastor convida pessoas a aceitarem a mensagem pregada), etc. Nesse sentido, podemos pensar que, de uma perspectiva bakhtiniana, o culto religioso protestante funciona mais como uma esfera de atividades do que como um gênero específico obrigando o intérprete de língua de sinais a circular e, por consequência, dominar os gêneros que aí circulam a fim de garantir a participação dos surdos neste espaço. Discutiremos com mais profundidade os conceitos de esfera de atividade e gêneros do discurso no capítulo 2.

promover intercâmbio entre os que já atuavam no campo, fosse no contexto religioso, fosse nas poucas experiências profissionais que começavam a florescer no período (SOUZA, 1998; QUADROS, 2004; BRITO, 2013). No segundo encontro de intérpretes promovido pela FENEIS em 1992, foi votada e aprovada a fundação do Departamento Nacional de Intérpretes que, dentre diversas ações, passou a promover bancas de avaliação de proficiência linguística e expedir, caso os candidatos fossem aprovados, certificados e credenciais como intérpretes reconhecidos pela comunidade surda. Segundo Leite (2004, p. 40),

é com a organização da FENEIS, portanto, que a atuação profissional de intérpretes de língua de sinais tem seu início e se estabelece no Brasil. São os próprios surdos, que não mais suportando o bloqueio da comunicação, a falta total de acesso às informações, e, por total omissão dos órgãos governamentais, deflagram não só um movimento reivindicando o reconhecimento dessa atividade profissional, como também promove o início desse trabalho em todo o Brasil.

A regulação da atividade profissional do intérprete de língua de sinais por uma entidade representativa da comunidade surda nessa época marcou a institucionalização da relação comunitária, direta e estreita com os surdos salientando que era para prestar serviços a este grupo que esses profissionais existiam. O Departamento de Intérpretes da FENEIS credenciou, em seus diferentes escritórios espalhados pelo Brasil, diversas pessoas que apresentavam domínio da Libras e capacidade de verter discursos desta língua para a LP oral e vice-versa. No escritório regional da FENEIS em São Paulo, por exemplo, havia um cadastro de profissionais aprovados pelas bancas da instituição com prioridade de atuação, isto é, aqueles que receberam nota máxima nas bancas eram chamados a atuar primeiro com os surdos nas diferentes situações em que houvesse necessidade. A classificação era de A (prioridade máxima) à C (prioridade mínima).

Os intérpretes credenciados pela FENEIS eram (e ainda são, dependendo do escritório) chamados para atuar com surdos em diferentes situações de interação face-a-face, geralmente em empresas, havendo, portanto, a necessidade de um conhecimento ligado ao universo corporativo; em delegacias, demandando do ILS o gerenciamento das questões apresentadas ambientes mais jurídicos e policiais; em hospitais, geralmente para acompanhar surdos em consultas médicas, às vezes, consultas íntimas, e etc. Embora os contextos sejam diversos, os ILSs com prioridade na FENEIS não possuem, sempre, experiências nos múltiplos contextos demandados pelos surdos o que faz com que o profissional tenha de lidar com as coerções do contexto em que atuará sem, ao menos, saber, de fato, como ele funciona.

No último contexto citado, o da interpretação médica, quando não há intérpretes nos locais de atendimento (o que é muito comum no Brasil) os surdos costumam chamar profissionais com maior tempo de relação pessoal com eles e com a comunidade surda ou mesmo parentes e/ou amigos. Metzger (1999) realizou um estudo sobre a atuação do ILS em contextos médicos e mostrou que os surdos possuem preferências por intérpretes com maior contato com eles, mesmo havendo, no caso dos EUA, profissionais disponíveis nos hospitais. No contexto brasileiro, Pereira (2014) entrevistou ILSs para observar como eles narram as questões éticas da prática profissional no contexto da saúde e constatou, pela narrativa dos próprios profissionais, que todos os que atuaram em contextos de interpretação médica foram demandados por amigos surdos e, quase nunca, pelas instituições de atendimento no campo da saúde.

Para Wadensjö (1998), a atuação do intérprete nesses contextos é de âmbito comunitário e é bidirecional: o mesmo intérprete atua com ambas as línguas em situação o que, nem sempre, acontece em contextos de conferência. Acrescenta-se à definição da autora, que, no caso dos surdos, não necessariamente haverá sistema linguístico sendo mobilizado pelo intérprete, visto que, em algumas situações o público surdo envolvido pode não ser usuário da língua de sinais compartilhada mais amplamente, mas de uma gestualidade caseira cuja funcionalidade está para a comunicação com familiares e com pessoas que possuem relações mais diretas. Wadensjö (1998, p. 49, tradução nossa) salienta que “assistência médica, saúde mental, educação, assistência social e interpretação jurídica são frequentemente mencionadas como subcategorias da interpretação comunitária”<sup>32</sup>. E essas são áreas mais comuns de atuação dos intérpretes credenciados pela FENEIS.

A interpretação da língua de sinais acontece até os dias atuais em contextos comunitários, visto que os surdos precisam ter acesso aos diferentes tipos de serviços públicos (WADENSJÖ, 1998), mas tem se deslocado com força para outras esferas de atuação como a de conferências, por exemplo, que se difere em diversos aspectos da atuação comunitária (RODRIGUES, 2010a). Um dos motivos desse deslocamento foi a instituição daquilo que alguns pesquisadores chamam de “política linguística” e inclusive instaurada no Brasil desde o fim da década de 1990.

---

<sup>32</sup>No original: *Health care, mental health, educational, social service and legal Interpreting are frequently given as sub-categories, and community Interpreting as a more general concept.*

### 1.2.2. Segundo momento: política “linguística” e educacional no mosaico legislativo

A década de 1980 foi importante para a mudança de paradigmas em relação à representação da surdez e seus reflexos na educação de surdos: o deslocamento de uma escola que se baseava em práticas pedagógicas cujo ensino da linguagem oral tinha como objetivo transformar, ou aproximar, o sujeito surdo de um padrão ouvinte para uma escola em que a língua de sinais e a condição visual da pessoa surda fosse prioridade. Com essa nova escola se constituindo a partir das características surdas, surgiu a possibilidade de pessoas realizarem a mediação linguística entre surdos e ouvintes. A década de 1990 e os anos 2000, então, foram marcantes pelas reverberações dos movimentos sociais que reivindicaram por essa nova escola e, com isso, pelo uso dessa língua e o respeito à condição surda dentro e fora da esfera educacional.

Essa movimentação social por parte das comunidades surdas brasileiras tem feito aparecer o que Rodrigues e Quadros (2015, p. 79) denominam de *ganhos surdos* e que correspondem às “formas surdas de ser no mundo (visuais, espaciais, com estruturas cinéticas) que contribuem para questões cognitivas e criativas, bem como para a diversidade cultural da existência humana” e que, pode-se acrescentar, influenciam as estruturas sociais para aparição dos surdos enquanto sujeitos. Segundo os autores, dentre os *ganhos surdos* visíveis na atualidade está a possibilidade de partilha dos modos surdos de estar no mundo em espaços majoritariamente ouvintes e, mais que isso, a possibilidade desses espaços se adequarem à existência desses sujeitos promovendo, dentre outras ações, o encontro entre surdo-surdo. “Esses encontros trazem à tona, não somente produções que envolvem a Língua de Sinais, mas também produções da ordem do visual, do gestual, do corporal, do cinético, do expressivo” (RODRIGUES & QUADROS, 2015, p. 82).

Assim como outros pesquisadores do campo, os autores apresentam o estabelecimento de uma *política linguística* como propulsora dos *ganhos surdos* na atualidade e, ao falarem da obrigatoriedade legal na inserção de disciplinas de Libras no ensino superior como uma das ações concretas dessa política, acentuam:

Quando um professor da disciplina de Libras passa a compor o quadro das universidades brasileiras, principalmente nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia, para abordar a Língua de Sinais, há o desencadeamento de um consistente processo de transformação social, política, cultural e acadêmica. A presença da Libras como disciplina curricular contribui com a mudança da realidade das línguas no país, até então definido em termos monolíngues: o Português é a única língua do Brasil. Assim, temos a

visibilização da Libras e a construção de uma nova consciência capaz de entender o fato de termos várias línguas indígenas e de imigrantes que vivem no Brasil, dentre outras (CAVALCANTI, 1996). Isso é um *ganho surdo*, pois o fato de existir uma Lei que reconhece uma língua, que não o Português, como língua nacional abre espaço para o reconhecimento oficial de todas as línguas faladas no Brasil como línguas nacionais.

Decerto que a inserção das disciplinas de Libras nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia mudaram, de fato, conforme destacam os pesquisadores, a maneira desses futuros profissionais encararem as pessoas surdas, sua língua, sua maneira de estar no mundo e de construir a realidade. Para além disso: mudaram a forma de circulação desta língua que passou a ter mais visibilidade nas esferas educacionais e em diferentes mídias. Também não restam dúvidas de que as inúmeras ações de promoção da Libras dentro e fora da esfera educacional resultam de um movimento social e político que escancarou as portas para que os surdos marchassem em direção à conquista de seus direitos cidadãos. Todavia, embora os *ganhos surdos* resultem de ações políticas, que por sua vez são frutos de lutas dos movimentos sociais há, aqui, que se tomar alguns cuidados quanto à afirmação sobre o estabelecimento de uma *política linguística implantada pelo Estado* para surdos no Brasil.

Segundo o linguista francês Louis-Jean Calvet (2002, p. 133), *política linguística* “corresponde a um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social”. Para o autor, ela é inseparável do *planejamento linguístico*, que diz respeito

à implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”, pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de ídiche) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística.

Entretanto, no que diz respeito ao uso e a ampla promoção de uma língua em determinada sociedade “[...] só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Ibidem, p. 133/134). As políticas linguísticas costumam agir sobre as línguas de diferentes modos, especialmente na promoção ou apagamento das línguas porque os

[...] Estados intervêm frequentemente no domínio linguístico [...] eles intervêm de fato nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas, isso ocorre porque as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: *não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico* (Idem, p. 75)<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Grifo do autor.

Maher (2013) mostra como no Brasil, até o final do século XX, as políticas linguísticas promovidas pelo Estado foram repressoras e tendenciosas à unificação linguística cercado as demais línguas existentes em território nacional tornando-as hoje minoritárias. A primeira grande política linguística brasileira foi promovida por Marquês de Pombal que tornou público, após a expulsão dos jesuítas do país pela Coroa Portuguesa, o *Diretório dos Índios* que proibia o ensino de línguas indígenas e estabelecia a LP como língua oficial do país. A imposição do português como língua do país na época causou resistência levando ao extermínio de cerca de 40.000 falantes do *nheengatu*, a *língua geral* elaboradas pelos jesuítas com base no tupi e que era falada por índios e negros, foram assassinados por terem se revoltado contra essa imposição. Essa primeira política linguística estatal e extremamente opressora foi o primeiro passo para o direcionamento de uma unificação linguística no país. Um segundo momento no qual é possível identificar uma ação estatal sobre o uso da LP no Brasil, foi na década de 30 e 40 no Estado Novo quando Getúlio Vargas publicou decretos e leis que proibiam imigrantes e seus descendentes de falar as suas línguas. O governo, com mão repressora, ocupou escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas e jornais alemães e italianos e, conforme também mostrou Oliveira (2009), prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas.

Os exemplos descritos por Maher (2013) mostram como o Estado pode interferir no uso e na circulação da uma língua por meio de *ações* concretas. A criação de políticas linguísticas representa formas de gerir o plurilinguismo<sup>34</sup> (CALVET, 2002) de determinadas sociedades e grupos e envolvem alguns tipos de planejamentos para que elas sejam efetivadas. Nos exemplos mostrados acima, o *planejamento* foi sangrento e genocida para unificar o país entorno da LP como língua de Estado-Nação e com isso “promover a língua de falantes de

---

<sup>34</sup> O conceito de *plurilinguismo* utilizado no campo das Políticas Linguísticas corresponde às diferentes línguas faladas no âmbito de uma mesma comunidade, país, território, ambiente. Esse conceito difere-se do empregado por Bakhtin (2010a; 2015) que usa o termo para tratar dos diferentes usos no interior de uma mesma língua. No ensaio *O discurso no romance*, presente na coletânea *Questões de literatura e de estética (QLE)*, o termo russo *raznoréchie* foi traduzido para o português por *plurilinguismo*. Segundo Paulo Bezerra (2015), tradutor das obras de Bakhtin, essa tradução é mais palatável ao público brasileiro, mas difere semanticamente do original russo e do sentido que Bakhtin lhe atribuiu. Por isso, na nova tradução do russo para o português do ensaio *Teoria do Romance I. A estilística*, um dos que compõe a edição de *QLE*, Bezerra optou por usar *heterodiscurso* que é um termo bastante antigo na língua russa e corresponde, em Bakhtin, ao “produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais” (BEZERRA, p. 12). O conceito bakhtiniano de heterodiscurso/plurilinguismo será retomado no capítulo seguinte.

maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar [...]” (MAHER, 2013, p. 121).

Dentre as ações que resultam desse movimento, as *leis linguísticas* impõem aos falantes decisões políticas sobre as línguas e se valem, segundo Calvet (2007) de três principais funções: (i) se ocupar da forma da língua fixando, por exemplo, uma grafia ou interferir no vocabulário; (ii) se ocupar do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada situação fixando, por exemplo, a língua nacional ou de trabalho de uma corporação; e (iii) se ocupar da defesa das línguas, seja para assegurá-lhes uma promoção maior ou para protegê-las como se protege um bem ecológico.

Embora as leis linguísticas representem uma forma do Estado agir e interferir no uso e na promoção das línguas, Maher (2013, p. 120) defende que as políticas linguísticas não são engendradas apenas no nível estatal, mas podem ser arquitetadas localmente quando

uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos.

Para a autora, as políticas linguísticas muito raramente têm como objetivo principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação sociolinguística, “o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las” (Idem, p. 120). Por essa razão, Maher (2013) afirma que o estabelecimento de políticas linguísticas nunca são processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito, ou seja, “[...] as decisões sobre políticas linguísticas se inserem em relações de poder e de forças simbólicas e só através delas podem ser interpretadas” (Idem, p. 121).

No que diz respeito à Libras, é comum lermos em publicações especializadas que existe atualmente uma *política linguística implantada pelo Estado* para a comunidade surda. Essa política é representada nas publicações geralmente pela “oficialização da Libras como segunda língua oficial”. No entanto, o que se vê, de fato, são *políticas linguísticas locais*<sup>35</sup> adaptadas de uma *política inclusiva educacional estatal* para a inclusão de surdos no sistema educacional. Se as políticas linguísticas podem ser criadas, inclusive, por grupos familiares, não há como negar a existência de ações locais sobre a Libras, especialmente no âmbito do ensino superior, e que resultam de outro movimento: o da inclusão de pessoas com deficiência

---

<sup>35</sup> Vide a possibilidade de uso da Libras em provas para ingresso em programas de pós-graduação realizada pela UFSC e pela UNICAMP dentre outras universidades.

que está articulado, dentre outros aspectos, com o contexto *macro* narrado no item 1.1. deste capítulo. Por isso, há que se ter cuidado na afirmação de que o Brasil, enquanto Estado-Nação, implantou uma *política linguística* de Libras para os surdos em nosso país.

Primeiro, porque as leis que foram até agora citadas e que serão recuperadas adiante, não se direcionam a um planejamento linguístico *stricto sensu* para a promoção e veiculação da Libras em toda a sociedade brasileira. O que se vê é uma legislação estabelecendo e determinando a inclusão dos surdos *apenas* no sistema educacional e em algumas, poucas, esferas sociais *por meio* da Libras. Os documentos não agem sobre a língua de fato pensando em sua condição de língua, mas determinam readequações da esfera educacional para que os surdos participem dela tomando esta língua como *ponte* para que isso aconteça, ou seja, a língua, aqui, é vista como meio e não como constitutiva.

Dentre o conjunto de documentos legais envolvendo os direitos sócias da comunidade surda, apenas uma lei se direciona diretamente à Libras, a Lei 10.436, chamada de Lei de Libras, mencionada na introdução. Promulgada em 2002, esta lei, em seu texto, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como *meio de comunicação e expressão* oficial da comunidade surda. Ela foi um marco, sem dúvidas, na inclusão de surdos, pois se instituiu, aí sim, por meio deste reconhecimento, a consideração da comunidade surda enquanto uma minoria social e cultural determinando, dentre outros aspectos relacionados à Libras, o apoio de redes concessionárias para a sua difusão e uso.

Entretanto, é preciso destacar um aspecto latente neste documento e que denuncia que no Brasil as políticas linguísticas promovidas pelo Estado para minorias ainda estão em iniciando<sup>36</sup>. Ela é lida, por muitos, como a lei que estabelece a Libras como a língua *co-oficial* do Brasil. Porém, como é possível ver abaixo, há dois artigos e um parágrafo único que desconstroem essa leitura:

**Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.**

**Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.**

---

<sup>36</sup> Uma política linguística recente instaurada no Brasil foi a criação do Inventário Nacional de Diversidade Linguística pelo decreto federal 7.387/2010. No artigo 2º deste decreto, afirma-se que “as línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira”.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

**Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.**

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2002)<sup>37</sup>.

Rodrigues (2015), ao observar essa legislação no âmbito de uma política linguística, chamou atenção para alguns aspectos sobre este documento. O primeiro é que a lei *define* o que é Libras, aspecto que se diferencia, por exemplo, do artigo 13 da Constituição Federal Brasileira que estabelece a Língua Portuguesa (LP) como língua oficial do Brasil. Não há, na Constituição, definição alguma do que seja a LP, apenas está escrito que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. O segundo é que Libras não é reconhecida como “língua” e sim como “meio legal de comunicação e expressão”. O terceiro é que, no âmbito da, então, definição, a Libras não é tomada como uma *língua*, embora na separação de sua sigla apareça essa expressão, mas como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. E, por último, em parágrafo único, a lei diz que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Quais seriam as motivações para, primeiro, *defini-la* no âmbito legislativo quando para a LP não há essa definição alguma, mas apenas a declaração de que ela é a língua oficial do país? Por que essa definição suprime e resiste em apresentar esta língua como “língua” no documento e de se garantir que ela não substitua a LP na modalidade escrita? As respostas

---

<sup>37</sup> Grifo nosso.

para essas perguntas podem ser encontradas na realidade plurilíngue brasileira, no que diz respeito às línguas aqui existentes, que, caso olhemos pelo viés patriarcal, conservador e elitista presente no Brasil, pode ser tomada como um “problema”. Isto porque no Brasil impera, desde a época da colonização, a ideia do monolinguismo e é defendido até a atualidade (RODRIGUES, 2010).

Segundo Oliveira (2009, p. 20),

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império” (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade do século XX, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil – mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 180 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 180 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante.

Este movimento iniciado no Brasil-Colônia gerou o que Cavalcanti (1999, p. 387) chama de o “mito do monolinguismo” e que

é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. Em segundo lugar, uma das razões para essa estranheza pode ser decorrente de o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite.

Em um país que possui, segundo o Censo do IBGE de 2010, 274 línguas indígenas, sem contar as línguas de comunidades imigrantes, de fronteiras e das comunidades surdas, o reconhecimento, por meio de lei, da língua de uma comunidade minoritária como *língua geraria*, segundo Lacerda (2015), jurisprudência para que outros grupos exigissem o mesmo reconhecimento abrindo, com isso, brechas para a mudança total e absoluta, no que tange à língua nacional, do Estado Brasileiro. E, para além disso, geraria, ainda, conforme vemos em Calvet (2007), a necessidade de um processo de equiparação na veiculação da Libras em todo o Brasil com o mesmo *status* de importância que a LP implicando em uma ação direta no

*corpus* (a criação ou reconhecimento de um sistema escrito e uma neologia imposta de “cima para baixo”) para a publicação de documentos também nesta língua.

Embora haja, conforme defende Morello (2012, p. 32), uma nova compreensão sobre as línguas no Brasil devido ao reconhecimento legal da Libras, a cooficialização de línguas indígenas e imigrantes em alguns municípios e a oferta de educação bilíngue em línguas de sinais e indígenas, a LP continua sendo, do ponto de vista constitucional, *a língua oficial do Brasil*.

Nesse sentido, o que existe atualmente, no que diz respeito às políticas para a Libras, é uma legislação que age na terceira função das *leis linguísticas* apresentada por Calvet (2007): a *defesa da língua*, mesmo não a “reconhecendo” como tal, para fins educacionais. As legislações “paralelas”, que falam da educação de surdos, da inclusão educacional, da educação especial discutem a Libras como *instrumento* para o processo educacional da comunidade surda, garantindo seu uso, obviamente, mas não a promovendo como uma língua veicular. A concepção de *língua como instrumento* em pano de fundo da legislação complica as ações de *corpus* e de *status*, pois, conforme discute Calvet (2002),

uma língua não é, em si mesma, racional ou eficaz; ela responde ou não a necessidades sociais, ela segue ou não a progressão da demanda social. O problema é saber em que medida a organização linguística de uma sociedade (as línguas em contato, seus domínios de uso, etc.) responde às necessidades de comunicação dessa sociedade [...].

É nessa idiosincrasia que podemos encontrar algumas das chaves para muitas problemáticas em relação ao tema central desta pesquisa: a interpretação da língua de sinais. Se existisse no Brasil uma política e um planejamento linguístico promovidos pelo Estado o campo da interpretação não estaria, possivelmente, tão precarizado como está. Isto reflete, como mostra Silva (2014), que o que existe, de fato no Brasil são somente *declarações de intenções*. Com a Libras sendo tomada como instrumento para a inclusão ou aprendizagem dos surdos, não importa muito a “qualidade” deste “instrumento”, mas sim que esses sujeitos estejam nos sistemas educacionais. O resultado disto é a contratação de ILSs nos sistemas educacionais públicos com uma língua de sinais completamente deficitária para a realização de uma interpretação<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Um exemplo disso, são os *professores interlocutores* do Estado de São Paulo que atuam como intérpretes em sala de aula. Segundo a Resolução da Secretaria de Educação do Estado (38, de 19-6-2009), o pré-requisito para atuação nas salas de aulas junto aos alunos surdos, é de, conforme se lê no artigo 2º, certificado de 120 horas de Libras. Na resolução 8 da mesma Secretaria e Estado (Resolução SE 8, de 29-1-2016), no artigo 4º, há a seguinte e absurda determinação: “*Persistindo a necessidade de docente interlocutor da Língua Brasileira de Sinais -*

Como as leis que regem a inclusão dos surdos e a promoção da Libras se direcionam mais para o campo educacional, a formação do tradutor e do intérprete de Libras aparece, nestes documentos, direcionado mais à essa esfera. Este fato se repete na recente Lei 13.146/15, a chamada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também trazida na introdução, que determina a formação superior para o TILSP apenas quando for atuar em contextos educacionais de nível superior e mantém o nível médio como critério para sua atuação na educação básica. A LBI, entretanto, não cita qualquer outra esfera de atuação e nem menciona a formação básica para este profissional em outros contextos possíveis.

O primeiro documento que contemplou a atuação e formação do ILS foi a lei de acessibilidade, 10.098, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Lê-se no artigo 18 do capítulo VII referente à acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, que:

O poder público implementará a formação de profissionais **intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes**, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação<sup>39</sup>.

Embora nesta lei tenha aparecido a formação de intérpretes como uma das medidas a serem implementadas para a promoção de acessibilidade de pessoas com deficiência, há, aí, uma concepção, ainda, não-linguística da pessoa surda, visto que ela é colocada dentro do grupo de pessoas com deficiência que necessita de *recursos* para ter *acesso* a determinados espaços e situações *por meio* do intérprete. Certamente que esta lei foi e é importante por marcar o direito de circulação e participação social de todas as pessoas que possuem limitações físicas e sensoriais. Todavia, não há o direcionamento para uma política linguística efetiva que considera a língua utilizada pelos surdos como um meio de expressão singular atrelado à sua condição de membro de uma comunidade minoritária específica. A própria expressão “linguagem de sinais” colocada junto com braile, código utilizado pelos cegos, no

---

*LIBRAS, na forma de que trata o parágrafo anterior, poderão ser atribuídas aulas a portador de diploma de nível médio com certificado de curso de treinamento ou de atualização, com no mínimo 30 horas em LIBRAS, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado”. É possível interpretar uma aula com apenas 120 horas ou – muito pior – 30 horas de Libras? Pode-se imaginar o tipo de desserviço que resoluções como essas prestam à educação de surdos no Estado de São Paulo. Há que se acentuar, ainda, que resoluções como as publicadas pelo governo paulista descaracterizam – por completo – a Libras enquanto língua quando considera que um portador de diploma de nível médio com certificação de 30 horas de estudo desta língua possui alguma condição técnica, laboral, linguística para promover a inclusão de surdos no sistema educacional.*

<sup>39</sup> Grifo nosso.

artigo citado, demonstra que os surdos foram considerados, nesta lei, pela sua condição de deficiência e não pela sua condição linguística.

No entanto, a já discutida Lei de Libras (10.436/05), foi um marco histórico e social, mesmo com as questões apontadas acima. Pode-se, então, considerar esta lei, ainda que nela apareça a resistência em definir Libras como língua, o ponto central para o que aconteceria, do ponto de vista linguístico, social e educacional envolvendo os surdos e os TILSPs no Brasil a partir de então.

Para Brito (2013), que pesquisou a trajetória histórica do reconhecimento desta língua como meio de comunicação e expressão, a promulgação da Lei de Libras possui uma intensa trajetória político-ideológica pautada, sobretudo, na organização dos movimentos sociais surdos e na ruptura de visões patológicas da surdez. O autor, embora não foque o papel dos intérpretes de língua de sinais nesse processo, salienta que a participação deles foi de extrema importância para esse momento:

Frisa-se, ainda, a respeito dos intérpretes, que os dados pesquisados indicam que muitos deles participaram ativa e intensamente no processo histórico de consolidação, divulgação, reconhecimento social e jurídica da Libras. Como relatam muitos dos entrevistados, e se nota no exame da documentação escrita, muitos intérpretes não restringiram a sua atuação às funções técnicas de tradução e interpretação. Ao contrário, eles integravam comissões de direitos de surdos, posicionavam-se ideológica e politicamente nos debates, e, nas interações quase diárias com as pessoas surdas, divulgavam e partilhavam informações e conhecimentos sobre a língua de sinais, as diferentes concepções de surdez e abordagens para educação do surdo, entre outros temas de um, por vezes intenso, intercâmbio de ideias e experiências com ativistas surdos com os quais se relacionavam. Desse modo, os intérpretes fizeram-se presentes, sem dúvida, nos desenvolvimentos dos processos estudados neste trabalho (Idem, p. 129).

Em 2004, o decreto 5.296 que regulamentou a lei, 10.098/00, descreve detalhadamente como a acessibilidade deveria ocorrer em todas as instâncias sociais garantindo o atendimento prioritário ao surdo por meio da intermediação realizada por intérpretes de Libras ou *pessoas capacitadas nessa língua*, além de apontar a necessidade do uso de uma “janela com intérprete de Libras” para o acesso à informação e comunicação nas mídias televisivas. Neste decreto, portanto, há um direcionamento, diferente da lei que busca regulamentar, para questões específicas do uso da Libras enquanto língua, marcando, inclusive, que seria o intérprete o agente-centro no uso desta língua para mediar a comunicação dos surdos em alguns contextos. Porém, isso se deve ao fato de que este decreto foi publicado posteriormente

a Lei de Libras o que mostra que os efeitos de se reconhecer, do ponto de vista legislativo, a forma de comunicação das pessoas surdas influenciou outros documentos.

No ano seguinte, em 22 de dezembro, a lei de Libras é regulamentada pelo decreto 5.626. Considerado o “divisor de águas” no que tange a promoção e difusão desta língua, a inclusão social e educacional de sujeitos surdos e a formação de TILSP, neste documento legal aparece, pela primeira vez, a expressão *Tradutor e Intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa* e a determinação da formação deste profissional em nível superior.

A inserção da expressão “tradutor e intérprete” de Libras/Português no Decreto 5.626/05 instituiu efeitos diretos no que diz respeito à atuação e formação de profissionais que atuam com o par linguístico Libras e LP e está longe de se equiparar ao possível equívoco apontado por Pagura (2003), citado também na introdução, na Lei de Reforma do Ensino quanto às atividades de formação. A expressão foi propositiva, justamente pela peculiaridade das línguas envolvidas nessas atividades, isto é, o constante processo de mobilização de uma língua que circula, predominantemente, pelas interações face-a-face por não possuir, ainda, um sistema escrito consolidado e aceito amplamente para outra que predomina em duas modalidades: a oral e gráfica.

Conforme discutido anteriormente, é necessário definir a “tradução” e a “interpretação” a partir de suas condições espaço-tempo de produção e tirar o foco, apenas, da materialidade escrita como forma de registro dos conteúdos produzidos em ambas as línguas. Nesse sentido, embora haja uma aglutinação legal das duas funções, elas não se confundem porque, na prática, as atividades são diferenciadas, mas o profissional que lida com elas pode ser, e na maioria das vezes é, o mesmo, haja vista a recente profissionalização e abertura do campo.

Com efeito, ainda, dessa questão, uma das determinações do mesmo Decreto foi a criação de um exame de proficiência para certificação de profissionais para o ensino e para a *tradução e interpretação* da Libras. Uma comissão de especialistas em Libras, surdos e ouvintes, foi criada para a elaboração do exame e nomeada pela Portaria 1 de 6 de fevereiro de 2006 pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Quadros et. al. (2009), a comissão, ao discutir o formato do exame, problematizou a exigência do Decreto de avaliar proficiência e habilitar, por meio da certificação a ser expedida, ao mesmo tempo, os candidatos para atuarem no ensino e na *tradução e interpretação* da Libras/LP. No entanto, a fim de cumprir o que foi determinado pelo Decreto, os membros da comissão decidiram que o exame, então, certificaria a proficiência e habilitaria para as funções de professor – caso do exame para o

ensino da Libras – e para tradutor e intérprete – no exame de tradução e interpretação – simultaneamente<sup>40</sup>.

O MEC em parceria com a UFSC, em busca do cumprimento das exigências do Decreto e obedecendo o documento instrutivo criado pela comissão nomeada, realizou em todo o território nacional, em 2006, a primeira edição do Exame PROLIBRAS<sup>41</sup> que teve por objetivo avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais oferecendo aos aprovados uma certificação profissional para a atuação como professores de Libras e tradutores intérpretes de Libras/Português (QUADROS et. al., 2009).

Entretanto, a organização do exame, no que tange à habilitação para a tradução e para a interpretação, não contemplou a mobilização de discursos com diferentes suportes de registro (escrito ou vídeo), mas apenas “orais”. Quadros et. al. (2009, p. 29), que publicaram a elaboração, organização, preparação e aplicação do Exame no livro chamado *PROLIBRAS*, não diferenciaram essas atividades, ao contrário, ao descreverem a elaboração da prova prática dizem que:

para a categoria *Tradução e Interpretação* da Libras-Língua Portuguesa-Libras, o candidato deveria realizar uma prova prática de *tradução e interpretação* da Libras-Língua Portuguesa-Libras, com temáticas relacionadas à educação, com dez minutos de duração para cada participante<sup>42</sup>.

No entanto, o que se lê na sequência, na delineação do perfil dos candidatos para a realização da prova e na elaboração dos requisitos do participante do exame de proficiência

---

<sup>40</sup> Isto mostra, mais uma vez, que a política instituída não é linguística. Se fosse, a prioridade seria avaliar a proficiência e não emitir, com a estrutura que este exame foi pensado, uma habilitação para atuação com essa língua no ensino, na tradução e na interpretação. Um exemplo de exame de proficiência linguística sem habilitação é o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) que não emite habilitação alguma aos candidatos, apenas notas no nível de uso da língua nas quatro habilidades linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita. No caso do PROLIBRAS, os objetivos-fim deste exame eram “habilitar” os trabalhadores que já atuavam no campo para que pudessem atuar no campo educacional, tanto que o exame passou a ser exigido como critério mínimo de contratação, em algumas regiões do Brasil, de TILSPs na esfera educacional.

<sup>41</sup> Trinquet (2008) narra sistema parecido implantado na França após os acontecimentos de maio de 1968. No entanto, o que houve na nação francesa não se referia, diretamente, ao campo da tradução e da interpretação da língua de sinais, mas ao trabalho e emprego de maneira geral no país. Lafont e Pariat (2015) explicam que na França, o sistema de Validação das Experiências Adquiridas (VAE), é expedido a um trabalhador que comprove por meio de documentários, artigos, certificados e etc. a experiência em determinado campo específico. No Brasil, esse sistema também ocorre com novas profissões, como foi o caso da fonoaudiologia, por exemplo, que, na ocasião da regulamentação, emitiu registros para pessoas que fizessem formação complementar ou comprovasse experiência como fonoaudiólogo.

<sup>42</sup> Grifo nosso.

em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, os autores descrevem que para participar do Exame seria preciso:

- a) formação de nível superior, com competência para realizar a **interpretação** das duas línguas de maneira **simultânea ou consecutiva**;
- b) formação de nível médio completo, com competência para realizar a **interpretação** de textos, palestras, conferências, discursos, eventos, aulas, atividades didático-pedagógicas e outras (Idem, p. 29).<sup>43</sup>

Se a exigência para a participação do Exame seria a competência para realizar a *interpretação*, por que, então, o PROLIBRAS certificou os aprovados para a *tradução* e para a *interpretação*? Ainda, se a tradução, na abordagem conceitual clássica, mobiliza textos escritos de diferentes línguas, porque o Exame, por exemplo, não avaliou a mobilização de um texto escrito em LP para a Libras e/ou vice-versa? As respostas para essas perguntas, ao nosso ver, podem ser encontradas na própria emergência da atividade e no contexto sócio histórico de sua realização.

Antes de 2005, ano que o Decreto 5.626 foi publicado, a atividade predominante, ou pelo menos a que se tinha mais notícias como atividade de maior abrangência, conforme já foi dito, era a da interpretação. A tradução, inserida neste documento, abria, de fato, possibilidades de atuação neste outro campo, mas, até então, pouco se sabia como se daria essa prática justamente porque antes desse período não havia formação acadêmica para profissionais que lidassem com a Libras no âmbito tradutório e interpretativo. Os cursos de formação livres promovidos pela FENEIS e pelas instituições religiosas priorizavam, tanto nas abordagens teóricas quanto práticas, situações de mediação face-a-face. Pouco – ou quase não – se falava em *tradução* de Libras antes da publicação do Decreto.

Um outro aspecto determinante foi a abertura dos cursos de Letras Libras pela UFSC em 2006 em cumprimento à exigência também determinada pelo Decreto 5.626/05 para a formação de professores de Libras. Neste curso, adotou-se como língua de instrução a Libras o que significou a geração de todos os conteúdos do curso nessa língua. Quadros & Souza, (2008, p. 174) apresentam as especificidades do curso:

Os textos originais escritos pelos professores-autores de cada disciplina são apresentados na Língua Portuguesa, na sua versão escrita. Os tradutores/atores partem dos textos escritos para a produção dos materiais na versão em Língua de Sinais. Esse processo tradutório é completamente novo,

---

<sup>43</sup> Grifo nosso.

pois, envolve um texto escrito de uma língua falada no país e um texto “oral” sinalizado na Língua Brasileira de Sinais.<sup>44</sup>

Nesse sentido, a certificação em *tradução e interpretação*, embora não tenha avaliado habilidades tradutórias, mas apenas interpretativas, antecipou, por meio do Exame, essa atividade – obviamente sem, ao menos, contar aos candidatos essas diferenças – e abriu uma brecha para o desbravamento no campo de atuação deste profissional. Porém, é importante dizer que nem todos os profissionais que se autodenominam ou que foram denominados por meio do Exame PROLIBRAS “tradutores e intérpretes” sabem diferenciar essas duas atividades. É comum ver a designação “tradução-interpretação” por profissionais para atividades, por exemplo, de interpretação de conferências, em programas televisivos ao vivo, etc. Do mesmo modo, não é difícil ver essa mesma designação para atividades de tradução de vídeos institucionais, documentários, filmes, dentre outros.

Ainda em relação ao PROLIBRAS, o exame não substitui a formação desses profissionais, conforme mostram Quadros et. al. (2009, p. 22):

O exame PROLIBRAS é uma ação de curto prazo para certificar profissionais para participarem dos processos de inclusão dos surdos brasileiros. À medida que contarmos com a formação de profissionais para atuarem nessas áreas, a certificação terá cumprido o seu papel.

No ano de 2012, o exame ofereceu a possibilidade de surdos realizarem a prova no perfil de tradutores, mobilizando textos escritos para a Libras e vice-versa. Em 2015, algo inédito e com grande valor para a diferenciação das atividades: a separação de tradução da interpretação sendo a primeira direcionada apenas aos candidatos surdos e a segunda apenas aos candidatos ouvintes, conforme se pode ler no edital do Exame:

4.7.2. Para participantes ouvintes:

4.7.2.1. a interpretação da Libras para a Língua Portuguesa será simultânea e na forma oral, sendo a interpretação do participante registrada nos termos do item 4.3 deste Edital.

4.7.2.2. a interpretação da Língua Portuguesa para a Libras será simultânea e registrada nos termos do item 4.3 deste Edital. 4.7.3.

Para participantes surdos:

4.7.3.1. a tradução da Libras para a Língua Portuguesa será realizada na forma escrita, e será registrada em formulário específico fornecido pela COPERVE/UFSC.

---

<sup>44</sup> Algumas pesquisas foram realizadas com base na experiência de tradução no curso de Letras Libras da UFSC. Conferir os trabalhos de Souza (2010), de Segala (2010) e o de Avelar (2010).

4.7.3.2. a tradução da Língua Portuguesa para a Libras será realizada a partir de um texto escrito em Língua Portuguesa. Após a leitura do texto, o participante fará a tradução para a Libras, sendo sua participação registrada nos termos do item 4.3 deste Edital. O participante poderá ler o texto quantas vezes desejar, respeitado o tempo de prova determinado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012)<sup>45</sup>.

Também em cumprimento ao Decreto 5.626, em 2008, foi criada a modalidade Bacharelado do curso de Letras Libras também promovido pela UFSC. Santos (2010) salienta que a criação do curso veio atender à legislação que determina a formação de TILSP em nível superior, mas que a formação, anterior à criação do Letras Libras, acontecia por meio de cursos livres promovidos por associações de surdos, pela FENEIS, por instituições religiosas e por extensões universitárias, com o objetivo de familiarizar o intérprete com alguns tipos específicos de *interpretação*. Atualmente, existem seis cursos de formação em nível superior para Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa em universidades federais em todo o país: com o nome de Letras Libras existem o da UFSC (que além das turmas presenciais possui, atualmente, três turmas em sistema EaD em outros estados da federação), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) oferece a formação com a designação “Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (libras-português e Português-libras)” e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Estado de São Paulo com a designação “Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa”. Todos esses cursos foram abertos com verba destinada para a educação bilíngue para surdos no Brasil, instituído pelo Decreto 7.612/11 – Programa Viver Sem Limites, que determinou a abertura de um curso no campo da língua de sinais (Licenciatura ou Bacharelado em Letras/Libras ou Pedagogia Bilíngue) em cada unidade da federação.

Em 01 de setembro de 2010, a Lei 12.319 regulamentou a profissão de “Tradutor Intérprete de Libras”, sem a inserção da Língua Portuguesa como par linguístico. Essa regulamentação é considerada uma conquista para a categoria e para a comunidade surda, visto que a busca pela regulamentação da profissão constituiu-se em uma luta histórica. Todavia, a lei obteve três vetos, dentre os quais a exigência de uma formação específica em nível superior em tradução e interpretação com habilitação em Libras/Português com a

---

<sup>45</sup> Mesmo com a alteração e a separação das provas, alguns pontos se mantiveram: a imposição de que só ouvintes podem fazer provas de interpretação – quando já existem surdos atuando na posição de ILS – e de que só surdos podem fazer a prova de tradução – limitando a participação de ouvintes na habilitação para tradução e de surdos para interpretação.

justificativa de que impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais impediria o exercício de profissionais formados em outras áreas e com formação em nível médio. A lei salienta que a formação do TILSP pode ser realizada por meio de: a) cursos de educação profissional, promovidos pelo sistema que o credenciou; b) cursos de extensão universitária; c) cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

A instituição do Decreto 5.626/05 propiciou, dentre outros aspectos, uma expansão significativa do campo de trabalho para os profissionais que atuam com o par Libras/Português tanto na tradução como na interpretação. Depois da primeira edição do Exame PROLIBRAS, a certificação expedida passou a ser critério de contratação de intérpretes educacionais em algumas instituições de ensino superior demonstrando que, mesmo com as questões apresentadas, o PROLIBRAS passou a ser uma forma de regular a atividade profissional. Além da expansão da atuação do ILS na esfera educacional outras esferas sociais passaram a contratar os serviços de intérpretes e de tradutores da língua de sinais, como conferências públicas, corporativas e acadêmicas e produções de cunho midiático.

Decerto que a entrada do tradutor e do intérprete de língua de sinais nas diferentes esferas sociais não está desatrelada da instituição de uma política – mais educacional inclusiva do que linguística – estabelecida no Brasil e discutida acima. Tanto os intérpretes educacionais nos diferentes níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior<sup>46</sup> – quanto a atuação de tradutores em produções cinematográficas, documentários e videoaulas não se deu pela disposição das instituições em promover o acesso dos surdos aos conteúdos e serviços prestados. De forma alguma. Há, nesse horizonte, o papel da legislação que instituiu, da formação à atuação, a abertura social para que os profissionais TILS atuem porque, embora a militância seja de extrema importância para o estabelecimento de políticas – quer linguísticas, quer educacionais – “[...] ela faz parte apenas de uma pequena parte, ainda que vital” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19). Essa expansão, por sua vez, não está desatrelada da demanda que, também, foi instituída pelas políticas vigentes para que os surdos, enquanto cidadãos brasileiros, participem da vida social do país.

No entanto, se tomarmos as concepções de gestão do plurilinguismo e planejamento linguístico apresentadas acima com base em Calvet (2007) e Maher (2013), veremos que no

---

<sup>46</sup> Reiteramos a problemática da atuação do intérprete na educação infantil e nas séries iniciais. No entanto, não há como desconsiderar a contratação desses profissionais para esse contexto. No estado de São Paulo, por exemplo, os já citados *professores interlocutores* são contratados para assumir a função de ILSs, conforme mostrado em outra nota, descaracterizando, já pela nomenclatura, a figura do ILS Educacional.

Brasil há adequações, ou melhor, *perversões* locais – em escolas e universidades – no bojo das políticas educacionais inclusivas para que se constitua, de fato, políticas linguísticas entorno da Libras. As políticas educacionais são extremamente necessárias e eficazes, haja vista os *ganhos surdos* (RODRIGUES & QUADROS, 2015), até o presente momento, na educação bilíngue de surdos e no ensino superior. No entanto, ela se direciona menos à língua e mais à garantia de acesso à educação e, certamente, de maneira equivocada já que essas coisas não estão cindidas, pois não é possível considerar processo educacional sem língua/linguagem. Essas políticas são relevantes e importantes para a comunidade surda que viu o desdobramento de suas reivindicações para seu processo educacional em uma legislação específica. Por isso, a legislação educacional brasileira voltada à comunidade surda, “garante” o uso da Libras das séries iniciais ao ensino superior, mas ainda é frágil quanto à veiculação e uso desta língua nos diferentes espaços educacionais, fragilidade expressa, conforme discussão anterior, na lei que visa reconhecer esta língua, que ela não poderá substituir a LP.

A política educacional que estabeleceu a inclusão dos surdos na educação básica e no ensino superior *por meio* da Libras, possibilitou um olhar mais acadêmico para esta língua, pois foi por meio dessa legislação que cursos de formação foram abertos adotando a Libras como língua de ensino fazendo com que os pesquisadores agissem sobre o *corpus* da língua por meio de uma neologia emergencial para o funcionamento do curso<sup>47</sup>. Como efeito desta ação, a formação e a atuação de tradutores e de intérpretes de Libras em diversas esferas, mas sobretudo nas educacionais, mobiliza uma gestão do plurilinguismo *in locus*, já que a entrada dos surdos no ensino superior, para citar um exemplo, em diferentes campos do conhecimento impulsiona a criação de um novo corpo léxico para esta língua ligado a estes novos campos do saber. Nesse prisma, o que vemos, portanto, é uma adaptação de uma política educacional inclusiva ou a exploração de sua parte voltada à Libras, para a construção de políticas linguísticas *locais*. Desse modo, a política educacional é adaptada à uma política linguística, mas sem o planejamento linguístico *stricto*.

Há que se considerar, no entanto, que a instituição de uma política (quase) linguística, educacional, inclusiva e de acessibilidade para pessoas surdas usuárias da Libras surgiu antes mesmo que houvesse profissionais habilitados para atuar nessas diferentes esferas ou, no mínimo, surgiu ao mesmo tempo em que a formação por meio de cursos formais em nível superior, seja em graduação ou em pós-graduação, foram surgindo. Esses cursos, na realidade,

---

<sup>47</sup> Um exemplo disso, são os Laboratórios da UFSC para o estudo da Libras na aquisição de linguagem, como o NALS – Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais, conforme mostram Quadros, Oliveira e Miranda (2014). Há, ainda, o estabelecimento de glossários específicos para os ambientes virtuais do curso de Letras Libras da mesma instituição (OLIVEIRA & STUMPF, 2013; OLIVEIRA & WEININGER, 2013).

foram sendo criados em respostas a essas demandas de atuação o que fez com que o campo se delineasse não apenas no âmbito das oportunidades de trabalho, mas, sobretudo, na esfera acadêmica que, mesmo com tantas reticências quanto ao reconhecimento das línguas de sinais como língua, tem se aberto, com cada vez mais frequência, para pesquisas em que os objetos de estudos são a tradução e a interpretação.

### 1.2.3. Terceiro momento: o saber acadêmico pela formação e pesquisa

Viu-se, até então, que a interpretação, enquanto *objeto-atividade* tem se deslocado na história: do cotidiano prosaico da interpretação comunitária por bilíngues próximos aos falantes nativos às esferas de atividade profissional. A instituição de políticas educacionais que, na gestão *in vivo* da Libras pela comunidade surda, foi se amoldando à uma *in vitro* gerando, com isso, políticas linguísticas locais e pontuais, como a da UFSC, por exemplo, promoveu o deslocamento da tradução e da interpretação enquanto objetos-atividade para a esfera acadêmico-científica. Este fato ocorreu porque essas práticas discursivas são, também, atividades que possibilitam a gestão *in vivo* das interações espontâneas entre falantes e não-falantes de determinadas línguas. Observou-se que, em relação à interpretação da língua de sinais, mesmo em sua gênese, a flexibilização em relação aos gêneros que precisa mobilizar foi a delineando enquanto uma prática discursiva específica que vive sob coerções dos contextos sociais em que é realizada.

Os ILS, enquanto sujeitos que foram se constituindo como trabalhadores intérpretes por essas relações comunitárias e pela emergencialidade das interações comunicativas dos surdos, começaram a ganhar *status* de profissionais quando a própria comunidade surda percebeu, em determinado momento histórico, que havia a necessidade de se instituir uma formação para pessoas que desejassem atuar na mediação discursiva entre surdos e ouvintes em caráter mais formal. Por isso, o que era possível ser feito pelas entidades representativas, como a FENEIS, aconteceu: a abertura de cursos de formação, bancas de avaliação e credenciamento.

Essas mobilizações e conquistas fazem parte dos *ganhos surdos* defendidos por Rodrigues e Quadros (2015) e somam-se à expansão significativa da Libras no universo acadêmico como objeto de estudo e investigação nos campos da Linguística, Educação, Tradução e Interpretação. Esse ganho reverberou, dentre outros aspectos, na promoção da interpretação e da tradução dessas línguas no cenário da pesquisa em pós-graduação no Brasil.

No entanto, com o estabelecimento da política educacional para os surdos e o destaque à Libras como caminho para a inclusão social – e que não está desatrelada do movimento

internacional de promoção de direitos de minorias sociais, linguísticas e com deficiência, conforme mostrado no início deste capítulo – o “controle” da atividade profissional dos ILS “saiu das mãos” da comunidade surda *stricto* e foi se instituindo a partir de políticas públicas. Os surdos, obviamente, enquanto demandantes dos serviços de tradução e de interpretação, participaram e participam, conforme visto, dos processos de constituição de políticas voltadas à formação desses profissionais. O próprio Decreto 5.626/05, nos capítulos que tratam da formação do Professor, Instrutor e Tradutor e Intérprete de Libras, no que diz respeito ao exame de proficiência a ser realizado pelo MEC, garante a participação de surdos: “o exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior”. Porém, a regulação da atividade, a formação de profissionais e a certificação deixou de ser promovido pelas entidades representativas, como a FENEIS, por exemplo, para ser direcionado pelo governo instituindo, nesta direção, a expansão da Libras enquanto objeto formativo, mercadológico e avaliativo controlado e demandado pelo Estado.

Antes do Decreto 5.626/05 era a FENEIS que detinha certo “controle” de quem atuava como intérprete, especialmente por conta da banca de avaliação que era feita nos escritórios regionais e que era organizado pelo Departamento de Intérpretes. Este “controle”, na realidade, era uma forma de monitoramento – por isso as aspas – de quem possuía condições de mobilizar a língua de sinais em situações de interpretação. Não era difícil encontrar, antes das políticas públicas, aspirantes a intérpretes ou até mesmo intérpretes com experiência na esfera religiosa, desejosos de serem aprovados nas bancas promovidas pela entidade que, geralmente, eram compostas por surdos militantes e professores de Libras, bem como intérpretes com muita experiência e alta relação de confiabilidade com os surdos, ou seja, adentrar no universo da comunidade surda, por meio da FENEIS, não era algo simples e fácil.

Após a promulgação do Decreto, o MEC tratou de propiciar a formação superior para o cumprimento da legislação e realizar o exame de proficiência em Libras, discutido no tópico anterior. Com isso, a Libras passou a se expandir e a FENEIS deixou de ser a entidade centro da avaliação e formação de Intérpretes entrando em cena a participação do universo acadêmico na regulação da atividade e da formação, isto é, a gestão *in vitro* da Libras passou a operar sobre um “planejamento linguístico” por meio das políticas educacionais. Reiteramos, no entanto, que, embora a avaliação e formação de intérpretes tenha se descentralizado, a FENEIS continuou a participar deste processo, mas agora não mais como protagonista, mas, sim, como parceira.

Um exemplo disso, foi o primeiro curso voltado à área da Libras em nível superior e que não foi um bacharelado para a formação de tradutores e intérpretes, mas um curso de licenciatura para a formação de professores desta língua. O curso foi oferecido pela UFSC no ano de 2006 e Quadros e Stumpf (2015, p. 10) relatam como o curso foi pensado:

A concepção do curso de Letras Libras surgiu em 2002, quando o Laboratório de Ensino a Distância da UFSC entrou em contato com a professora Ronice M. de Quadros, o professor Vilmar Silva e representantes surdos da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Na época ainda não tinha clareza quanto ao nível de formação que seria proposto. Em 2004, foi elaborado um projeto de criação do Curso Letras Libras que tramitou institucionalmente pela Educação e pela Letras. Foi em 2005 que a criação do curso foi aprovada em todas as instâncias da UFSC, e foi decidida a submissão de um projeto para o oferecimento desse curso na modalidade a distância, com o apoio do Ministério da Educação. Neste mesmo ano, foi publicado o Decreto No 5.626 que regulamentou a Lei de Libras 10.436/2002. Entre as várias ações previstas neste decreto, constava a criação de cursos de formação de professores de Libras. O Curso de Letras Libras Licenciatura atendia diretamente a esta demanda legal, passando, portanto, a ser apoiado pelo Ministério da Educação. A proposta do oferecimento na modalidade a distância apresentou um cunho multiplicador. O objetivo da formação desses profissionais em vários estados do Brasil garantiria a multiplicação de formadores em todo o território brasileiro. Esta área, por ser nova, não contava ainda com profissionais suficientes para o seu desenvolvimento. Assim, confiamos com especialistas espalhados pelo Brasil para compor a produção dos materiais e garantir um curso com excelência. A primeira turma do Letras Libras foi de Licenciatura e contou quase que exclusivamente com alunos surdos (em torno de 90% dos alunos).

Dois anos depois, foi aberto o curso de Bacharelado em Letras Libras, que forma Tradutores e Intérpretes:

Em 2007, a UFSC sofreu uma ação por parte de alguns candidatos ouvintes reivindicando a formação também para os profissionais tradutores e intérpretes, uma vez que a Licenciatura dava prioridade aos candidatos surdos, observando o previsto no Decreto nº 5.626/2005 que estabelece que a formação de professores de Libras deve ser dada aos surdos. Com esse processo, a UFSC abre o Curso de Letras Libras Bacharelado, atendendo a demanda da formação dos tradutores e intérpretes, que contou em sua grande maioria com alunos ouvintes (QUADROS & STUMPF, 2015, p. 11)

Com a abertura dos cursos de Letras Libras pela UFSC iniciou-se, formalmente, a institucionalização da produção de um saber acadêmico sobre a Libras direcionado à formação de profissionais neste campo. Antes da criação do curso, as temáticas da surdez, da educação bilíngue para surdos e, mesmo, da Libras, já estavam presentes em diferentes

campos epistemológicos nas Ciências Humanas e na Saúde como a Educação, a Linguística, a Fonoaudiologia, a Medicina, a Antropologia, a Filosofia. Porém, até então, poucas pesquisas desdobravam-se ou apontavam caminhos práticos para uma formação em nível superior de profissionais para atuar diretamente com esta língua. Os cursos da UFSC abriram portas para um saber “instrumental”, visto que a proposta dos cursos era formar profissionais em Libras para atuar no ensino, na tradução e na interpretação produzindo conhecimentos acadêmicos nesta língua:

O Curso de Letras Libras, Licenciatura e Bacharelado tornou a Universidade Federal de Santa Catarina em um centro de referência na área de Libras, pois criou o primeiro Curso de Letras Libras do país e tem formado pesquisadores nas áreas da Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, dos Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com pesquisas específicas envolvendo a Libras e a educação de surdos. Formou as primeiras turmas deste curso em 16 estados brasileiros, totalizando 767 licenciados e 312 bacharéis em Letras Libras. A UFSC, atualmente, conta com 12 professores concursados para atuarem no Curso de Letras Libras presencial e mais dez professores concursados para atuarem no ensino de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia da universidade. Essas contratações fazem parte do Programa REUNI de expansão da universidade brasileira (Idem, p.11)

Nesse sentido, a UFSC teve papel fundamental para a expansão da formação de professores, de tradutores e de intérpretes de Libras. Esta universidade protagonizou, além dos primeiros cursos de formação em nível superior, uma série de ações políticas para o ingresso de surdos no ambiente acadêmico e para a elevação da Libras enquanto língua de produção de conhecimento dentro da universidade (ação direta no *status* da língua dentro da universidade). Segundo Schmitt (2008), a UFSC, enquanto espaço acadêmico, tem oferecido conforto linguístico para pesquisadores surdos por considerar, nos meandros de seus espaços científicos, físicos e comunicacionais, a subjetividade, a língua e as culturas surdas possibilitando que estes sujeitos produzam conhecimento na e por meio de sua língua. A entrada da Profa. Dra. Ronice Muller de Quadros na universidade e sua militância foi um aspecto importante para a consolidação deste espaço. A filiação desta professora ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC abriu a possibilidade da investigação da tradução e da interpretação da Libras em um campo científico já consolidado. Para Vasconcellos (2010, p. 121),

a inserção estratégica do tradutor e do intérprete de línguas de sinais em um campo disciplinar já estabelecido, longe de diminuir a importância de sua questão identitária, pode contribuir para o fortalecimento do empoderamento

(“empowerment”) desses profissionais que, mesmo filiados a um campo disciplinar já constituído, não perdem sua especificidade ou visibilidade.

Rodrigues (2013) acentua que a aproximação das pesquisas envolvendo a tradução e a interpretação de língua de sinais no Brasil se deu mais tardiamente se comparadas ao campo nos EUA e na Europa. Segundo o autor, as pesquisas da área começaram a ganhar visibilidade dentro dos Estudos da Tradução a partir do I Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Libras e da Língua Portuguesa, realizado em 2008 pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), pelo Programa de Pós-Graduação em Tradução (PGET), pelo Grupo de Estudos Linguísticos Surdos, do Centro de Comunicação e Expressão, juntamente, com o Grupo de Estudos Surdos (GES) da UFSC.

O II Congresso, realizado em 2010, teve um maior número de trabalhos apresentados e contou com a participação de pesquisadores internacionais do campo. Além disso, houve o lançamento de uma edição especial sobre *Tradução e Interpretação de Língua de Sinais* do *Cadernos de Tradução*, revista Qualis A1 do PGET/UFSC, organizada pela Profa. Dra. Ronice Muller de Quadros que afirma na apresentação do volume:

Dentro do contexto atual das produções acadêmicas relacionadas a estes campos de investigação, os Cadernos de Tradução vêm coroar a afiliação destes campos aos Estudos da Tradução. O volume passa a fazer parte desse movimento que representa um avanço para as pesquisas em tradução e interpretação de línguas de sinais, bem como, redefinem a formação dos profissionais desta área no país (QUADROS, 2010, p. 12).

Uma nova edição da revista *Cadernos de Tradução* com a temática de *Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais*, organizada pelos Professores Dr. Carlos Henrique Rodrigues e Dra. Ronice Muller de Quadros, ambos da UFSC, foi publicada em 2015 reunindo textos de pesquisadores brasileiros de todas as regiões do Brasil, com vasta e significativa abordagem epistêmica para tratar os objetos *tradução e interpretação de língua de sinais*. Os organizadores observam:

Desde 2010, observamos um verdadeiro “boom” dessas pesquisas cada vez mais reconhecidas e citadas mundialmente pelos teóricos dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação. Essa afiliação e incorporação das pesquisas envolvendo as línguas de sinais nesses campos disciplinares confere visibilidade aos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais e faz com que esse jovem campo disciplinar se torne gradativamente uma promissora área de pesquisas e novas descobertas sobre processos de tradução e de interpretação (RODRIGUES & QUADROS, 2015, p. 12).

O III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa em 2012 e o IV em 2014, ganharam proporções ainda maiores com a quantidade de trabalhos enviados e selecionados para a apresentação em formato de pôster e em comunicação oral consolidando-se, de fato, como o principal evento científico voltado às pesquisas da tradução e interpretação da língua de sinais no Brasil.

Em 2014, no entanto, é preciso destacar um aspecto de extrema relevância para o campo. A língua oficial do evento foi a Libras e, pela primeira vez na história profissional dos intérpretes de língua de sinais no Brasil, houve a atuação desses trabalhadores em cabines, tais como os intérpretes de línguas orais atuam em conferência. Esse novo contexto de atuação demandou da equipe uma postura diferente, no que tange à atividade de trabalho, diante desta nova realidade. Primeiro, porque havia, na cabine, uma série de instrumentos tecnológicos para a interpretação que nunca tinha sido mobilizado antes pelos componentes da equipe. Segundo, porque a equipe de intérpretes que foi escolhida para atuar nesse contexto não tinha qualquer experiência prévia como intérpretes em cabines. E, terceiro, porque, em uma interpretação de conferência em cabine, a informação da língua fonte chega via fones de ouvido, visto que, geralmente, as línguas mobilizadas são de modalidade oral-auditiva. No caso deste congresso, no entanto, como a língua fonte era uma língua de sinais, as informações deveriam chegar visualmente. Esta questão foi solucionada com a instalação de um ponto visual televisivo dentro da cabine possibilitando aos intérpretes a visualização do discurso para interpretá-lo para a língua portuguesa.

Nogueira (2016), em pesquisa realizada com a equipe que atuou neste evento, discute a prática de interpretação em equipe em contexto de conferência e analisa, dentre outros aspectos, a interpretação de apoio que corresponde aos auxílios que um intérprete oferece ao colega que está atuando na interpretação. O autor identificou sete tipos de apoio oferecidos dentro da cabine e constatou que pelo fato daqueles profissionais nunca terem atuado naquele contexto antes, a gestão desses apoios se deu de diferentes modos. Um deles foi o uso de sinais para quem estava no turno. Este tipo de apoio é comum na atuação de conferências, mas como na cabine a atenção visual para o discurso fonte deveria ser plena, o uso de sinais, possivelmente, ficaria limitados. Todavia, Nogueira (2016) constatou que os intérpretes se organizaram espacialmente de modo que fosse possível receber o apoio em sinais sem que houvesse perdas da visualização da tela de recepção do discurso fonte.

A decisão política de colocar a Libras como língua oficial do evento em 2014 abriu a discussão sobre a realidade dos surdos dentro de ambientes universitários, porque, embora haja uma política educacional e inclusiva que promova a Libras como língua de interação de

surdos em diferentes contextos, há, ainda, algumas resistências, mesmo em espaços que objetivam formar profissionais para atuar com esta língua como *objeto-atividade* junto aos surdos, de usá-la como língua de ensino e de construção de conhecimentos. Ao estabelecer a Libras como língua veicular de um congresso científico financiado com verbas públicas para pesquisas, os organizadores reafirmam, por meio de uma, aí sim, política linguística local, a condição de *língua* da Libras e de sua plena condição de uso em todo e qualquer contexto social.

Para lidar com os problemas de comunicação, as comunidades linguísticas negociam as formas de interação e, por isso, estabelecem acordos políticos de uso das línguas nos diferentes espaços em que há um plurilinguismo latente. No caso do uso da Libras, percebe-se, no entanto, que, mesmo que esta língua seja foco de estudo, pesquisa e trabalho nos contextos universitários brasileiros e que isto tenha sido promovido por uma legislação educacional que apoia e propulsiona o seu uso, o seu uso passa pelas relações de poder de grupos que são, ainda, majoritários nos espaços em que os surdos se fazem presentes, no caso, os ouvintes.

Pela lógica de uma política linguística local um grupo, que é falante de duas línguas e que está em contato com outro que fala apenas uma das que este compreende, poderia, humildemente, escolher usar a língua utilizada pelo grupo que não tem acesso, para que ele possa participar, em igualdade, nas situações de interação. Nos contextos universitários brasileiros em que há o crescimento de surdos na posição de docentes, de gestores ou, mesmo de alunos, observa-se, justamente, o contrário. Escolhe-se não usar a Libras com a justificativa de que existem intérpretes presentes e que eles podem atuar nas mediações ou, ainda, de que não há léxico específico para uso em determinadas situações (o que é completamente incoerente, uma vez que a língua será usada na interpretação e que o intérprete terá de se haver com a falta deste léxico, muitas vezes, promovendo uma neologia momentânea e emergencial). Todavia, se todos os falantes de um grupo conhecem bem uma língua em comum não há a necessidade direta de atuação de intérpretes, já que este profissional é convocado para mediar situações de interação de pessoas ou grupos que desconhecem as línguas uns dos outros.

Conforme os surdos vão adentrado no espaço acadêmico e assumido posições de decisão, de gestão e de liderança, a atuação de intérpretes vai ganhando outros contornos e se amoldando à novas realidades implicando ampliação do campo, gestão das demandas presentes nessas novas atuações e constantes renormalizações sobre a atividade de interpretação a partir das coerções sociais e discursivas dos novos contextos. Entretanto,

mesmo sendo o espaço acadêmico o de maior evidência, na atualidade, do uso da Libras, da presença dos surdos e, por consequência, da atuação de tradutores e de intérpretes, o campo de trabalho para TILSP não se limita apenas a este contexto.

#### 1.2.4. Quarto momento: reconhecimento legal e ampliação do campo

Em 2010, a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras foi regulamentada como profissão, conforme discutido acima, com vetos na formação do ensino superior e na criação de conselhos regionais e federais. No entanto, antes disso, em 30 de dezembro de 2008, a atividade do Intérprete de Língua de Sinais foi inserida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho na família 2614 – Filólogos, Tradutores, Intérpretes e Afins que, por sua vez, foi criada em 6 de fevereiro de 2003. Abaixo, a tabela disponibilizada no site na CBO com as profissões que compõem as famílias e sua definição.

<b>Títulos</b>
<b>2614-05 – Filólogo</b> Crítico textual, Filólogo dicionarista
<b>2614-10 – Intérprete</b> Intérprete comercial, Intérprete de comunicação eletrônica, Intérprete de conferência, Intérprete simultâneo, Tradutor simultâneo
<b>2614-15 – Lingüista</b> Lexicógrafo, Lexicólogo, Lingüista dicionarista, Terminógrafo, Terminólogo, Vocabularista
<b>2614-20 – Tradutor</b> Tradutor de textos eletrônicos, Tradutor de textos escritos, Tradutor público juramentado
<b>2614-25 – Intérprete de língua de sinais</b> Guia-intérprete, Intérprete de libras, Intérprete educacional, Tradutor de libras, Tradutor-intérprete de libras
<b>2614-30 – Audiodescritor</b>
<b>Descrição Sumária</b>
Traduzem, na forma escrita e/ou oral, textos e imagens de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. Prestam assessoria a clientes.

*Tabela 1: Descrição da família 2614 – Filólogos, tradutores, intérpretes e afins*  
Fonte: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>

Pode-se ler acima que a ocupação Intérprete (2614-10) não congrega a ocupação de Intérprete de língua de sinais (2614-20) separando-as na classificação. Na descrição do Intérprete de Língua de Sinais são congregadas as atividades de Guia-intérprete, Intérprete de libras, Intérprete educacional, Tradutor de libras, Tradutor-intérprete de libras e que não são apenas designações, mas são, em quase todas, atividades diferentes. A separação da

interpretação da língua de sinais da categoria que congrega a atividade de intérprete transparece possibilidades de, do ponto de vista da realização da atividade, diferenças. Decerto que a interpretação da língua de sinais circula em esferas que a das línguas orais não circula, ou circula pouco como, por exemplo, a educacional<sup>48</sup>. A questão, todavia, na classificação não é apenas prática, mas é, também, simbólica. O diálogo entre os profissionais que lidam com LOs e os que lidam com LSs no Brasil é pouco ou quase nenhum.

A Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes (ABRATES) que possui mais de 40 anos inseriu, só em 2015, Libras em sua lista de opção de línguas para o cadastro de profissionais que trabalhem com ela em par com a LP. A mudança se deu à reivindicação de cerca de vinte TILSs que participaram do congresso anual promovido pela instituição e que ocorreu, naquele ano, em São Paulo. Nesse mesmo evento, houve uma sessão com palestras voltadas para Libras. Porém, a organização do evento, embora houvesse salas voltadas para o tema geral da *interpretação*, criou uma sala específica para palestras cuja temática foi “Libras, espanhol e línguas raras”, divisão que se repetiu no congresso de 2016 no Rio de Janeiro. Um problema tanto para Libras como para o Espanhol estarem fora do eixo geral de interpretação e, pior, serem consideradas línguas raras! Este fato mostra a resistência e dificuldade de diálogo entre os grupos e a predominância da valorização e imposição do inglês enquanto objeto-atividade no campo de trabalho da interpretação.

Entretanto, ainda com essa resistência e separações que são, também, significativas para o lugar das LSs no campo de trabalho da interpretação como um todo, algumas experiências conjuntas com ILOs vem acontecendo fora do eixo temático das próprias LSs. Um exemplo disto foi a Conferência da ONU Rio+20 que aconteceu no Rio de Janeiro em 2012 e reuniu intérpretes de diversas línguas, dentre os quais de Libras e de Sinais Internacionais (SI). A equipe oficial de ILSs do evento era composta por surdos e ouvintes que atuaram de maneira direta e indireta na interpretação, as vezes dependendo da interpretação do inglês-português para realização da interpretação para Libras. Almeida-Silva e Russo (2014) analisaram a atuação direta e indireta dos ILSs nesse evento que é aquela em que o produto da interpretação de alguém serve como fonte para interpretação de um segundo intérprete, também chamado de “intérprete-feed”, do inglês, *feed-interpreter*. Os autores descrevem a seguinte ordem de interação-interpretação: *palestrante (inglês) > intérprete 1*

---

<sup>48</sup> No Estado de Roraima, por exemplo, existem, na educação de comunidades indígenas, cerca de nove idiomas diferentes, mas apenas uma é adotada como língua de instrução. Por isso, existe a atuação de intérpretes educacionais de línguas indígenas orais. Algo que também não é contemplado pela CBO.

*(inglês-português) > intérprete 2 (português-libras) > intérprete 3 (libras-SI)*. Vê-se, portanto, uma relação extremamente necessária de parceria de trabalho com os ILOs.

Alguns eventos temáticos da área têm promovido socialmente a interpretação da língua de sinais e tem sido laboratórios para novas experiências profissionais, especialmente a de atuação em equipes. O II Encontro Latino Americano de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais realizado no Rio de Janeiro em 2013 reuniu profissionais da América Latina e Caribe e também de países como o Canadá, Escócia, EUA e França. Neste evento, a equipe de intérpretes atuou na mesma lógica descrita acima, porém com mudança nas línguas envolvidas (SI > Português > Libras; Português > Libras > SI; Libras > Português/Libras > SI). No I Festival Brasileiro de Cultura Surda realizado em 2011 na UFRGS também houve atuação de equipe e intérpretes na mesma lógica citada acima. Esses dois eventos também foram analisados por Almeida-Silva e Russo (2014).

Porém, a expansão da atuação de ILS não se limita às conferências internacionais, temáticas, ainda que, conforme aponta Rodrigues (2012), a interpretação de língua de sinais tenha migrado fortemente do campo comunitário para as conferências. Com a expansão da inclusão social de surdos a legislação intensificando a cobrança de acessibilidade linguística para os surdos, os campos de trabalho de interpretação vêm crescendo significativamente e se expandindo para outras esferas.

O TILS paulista Renato Rodrigues, por exemplo, apresentou, na I Semana de Tradução e Interpretação da Libras e LP da UFSCar, sua experiência como ILS em contextos empresariais narrando situações inusitadas de interação em que teve de gerenciar durante sua atuação ao lidar com interlocutores surdos com diferentes níveis linguísticos de uso da Libras em empresas de diferentes ramos. Suas experiências, no entanto, ainda não estão publicadas. Nascimento (2011) descreveu a atuação do ILS no contexto televisivo mostrando as especificidades da prática interpretativa a partir do gênero jornalístico televisivo. Pereira (2014) pesquisou sobre os modos éticos de atuação do ILS em contexto de saúde pública. Rigo (2013) discutiu a tradução de canções da LP para a Libras e suas implicações para a prática profissional do TILSP. Barbosa (2014) pesquisou as omissões durante a atuação de ILS em conferências e Nogueira (2016) descreveu a atuação de intérpretes nesse mesmo contexto, mas com foco nas estratégias para o apoio em situações de cabine. A atuação de ILS em contextos artísticos também vem crescendo de maneira estrondosa, especialmente no Estado de São Paulo. Fomin (2015), por exemplo, tem pesquisado os modos de acessibilidade dos surdos em espaços artísticos do ponto de vista da arquitetura acessível. A autora mostra, também, como as diretorias de museus, centros culturais e até mesmo da organização de

shows, tem contratado ILS para atuar na acessibilidade de surdos. Isto para citar apenas algumas das diversas pesquisas que tem se debruçado e descrito a atuação do ILS no Brasil em diferentes esferas de atuação profissional.

Em 2015 foram abertas algumas Centrais de Interpretação de Libras (CIL) pelo Brasil para atender surdos em serviços públicos como consultas médicas em hospitais e unidades básicas de saúde, bancos, postos de atendimento ao trabalhador, dentre outros. Nessas centrais, os surdos podem solicitar o serviço de interpretação por meio de agendamento prévio via internet e carros levam os profissionais até os locais agendados. Essas centrais são financiadas pelo governo federal em municípios de médio e grande porte.

Além da ampliação das esferas citadas, a interpretação educacional, que já tem sido o campo de maior atuação do ILS no Brasil, vem expandindo ainda mais com o cumprimento da legislação discutida anteriormente. Por essa razão, as pesquisas sobre a atuação do ILS na esfera educacional são mais numerosas que em outras e vem mostrando a atuação desses profissionais em diferentes níveis educacionais como na educação infantil e no ensino fundamental (LEITE, 2005; ROSA, 2005; LACERDA, 2004; 2005; 2006; 2007; 2009; 2010; LACERDA & BERNARDINO, 2008; KOTAKI & LACERDA, 2013; TUXI, 2009), no ensino médio (BELÉM, 2010), no ensino superior (LIMA, 2006; GURGEL, 2010, TESSER, 2014), na pós-graduação (SILVA, 2013; SANTIAGO, 2013), sobre as parcerias que o ILS estabelecem com os professores (SANTOS, 2014) bem como a relação entre alunos surdos, alunos ouvintes e ILS e a posição pedagógica e de mestria que este profissional assume durante sua atuação (MARTINS, 2008; 2013).

Como se pode notar, as esferas de atuação para o ILS têm crescido rapidamente porque os surdos, enquanto principais demandantes desses serviços, estão ocupando os espaços que são seus por direitos. Com o aumento da demanda de trabalho e a ausência de formação, os profissionais que se constituíram pela prática cotidiana mobilizam-se em busca de uma formação que os “instrumentalize” para lidar com os conflitos, dramas e nós de sua atividade.

#### **1.2.5. Quinto momento: “formando quem já sabe” e abrindo espaço para quem quer saber**

Como foi possível observar nos tópicos anteriores, grande parte dos profissionais que atuam como tradutores e/ou como intérpretes de Libras atualmente não possuem uma formação em nível superior para esta atividade. Mais especificamente, não possuem uma

primeira formação direcionada à interpretação e/ou à tradução. Grande parte dos trabalhadores deste campo constituíram-se como tal no fazer diário, no “fogo cruzado” das interações face-a-face quando foram colocados, pela emergência de mediar a comunicação de surdos, na condição de intérpretes. Quando a formação em nível superior foi determinada no Decreto 5.626/05, muitos desses sujeitos já atuavam como intérpretes educacionais ou em outros contextos e alguns possuíam formação em outras áreas como Administração, Fonoaudiologia, Letras, Pedagogia, dentre outros.

O Exame PROLIBRAS, que veio regular, em curto prazo, a atuação desses profissionais ao emitir um certificado de proficiência que também habilitou os trabalhadores a atuarem como tradutores e como intérpretes de Libras, foi um marco importante porque organizou, com todos os problemas e limitações, o campo a ponto de contratantes, conforme já dito, exigirem o certificado como critério para a contratação. Todavia, conforme os cursos de formação vão sendo abertos, o PROLIBRAS vai perdendo sua validade enquanto documento regulador e a formação começa a ser o critério exigido para a atividade profissional (QUADROS, et. all. 2009). Porém, na prática, isto ainda não é uma verdade, visto que, a Lei que regulamenta a profissão, 12.319/10, possui vetos para a formação em nível superior, determina que pessoas com nível médio possam atuar, conforme se lê:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a educação profissional está atrelada ao nível médio, conforme pode se lê no Capítulo III deste documento:

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40°. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41°. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42°. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Nesse sentido, tanto a Lei 12.319/10 quanto o Decreto 5.626/05 que determinam que a formação para o TILSP em nível médio aconteça em cursos de educação profissional, abrem a possibilidade de formação de TILSP em nível técnico. Algumas instituições no Brasil têm oferecido essa formação que, além do cumprimento da determinação legal, coaduna com a política de formação em nível técnico médio no Brasil desde 2010.

Entretanto, como se lê na legislação citada há, ainda, outras duas possibilidades de formação: extensão universitária e cursos de formação continuada. Ambas modalidades se atrelam, mais diretamente, ao universo do ensino superior sendo, nesse prisma, ações da academia para atingir a comunidade e trabalhadores de diferentes campos. A LDB não define o que são atividades ou cursos de extensão, mas atribui à universidade a sua oferta e promoção a candidatos que atendam os pré-requisitos estabelecidos pela instituição de ensino ofertante. E a formação continuada é determinada e direcionada, em âmbito legal, para a formação de professores, como no Decreto 6.755/09, faltando, nesse sentido, diretrizes básicas para dizer o que seria uma formação continuada para profissionais com os tradutores e os intérpretes de Libras e LP. O que vemos, então, é que a determinação de formação de TILSP se aproxima, significativamente, com a política de formação para professores da educação básica. Porém, mesmo com essas questões, com a incipiência e recente abertura de cursos de graduação na área e como grande parte dos profissionais já possuem formação em outros campos, os cursos procurados para um “primeiro” espaço formal de formação são cursos dessas modalidades: extensão universitária e de formação continuada, mais especificamente os de pós-graduação *lato sensu*.

O MEC possui um portal que destrincha as diferentes modalidades formativas por meio do *Sistema Nacional de Formação* para professores e, segundo informações do site, há uma diferença entre cursos de formação continuada e cursos de especialização:

Os cursos de especialização, também chamados cursos de pós-graduação *lato sensu*, têm duração mínima de 360 horas. Os cursos de formação continuada são cursos de menor duração, geralmente nas modalidades de curso de extensão ou de atualização/aperfeiçoamento, com carga horária entre 90 horas e 220 horas<sup>49</sup>.

Nesse sentido, em que modalidade se encaixaria um curso de formação em nível de especialização? É possível dizer que um curso de especialização forma, no sentido de substituir uma primeira formação em um campo, quando a proposta de cursos dessa natureza, na realidade, é de adensamento em uma temática específica? Para Saviani (2000, p. 2),

os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de *extensão*, assumem predominantemente as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

A pós-graduação *lato sensu*, que tem crescido significativamente no Brasil, é composta por cursos com temáticas centrais e cujo caráter é técnico-profissional (FONSECA, 2004). Com a Resolução nº 1 de 3 de abril de 2001 que estabelece normas para o funcionamento da pós-graduação no Brasil, o Conselho Nacional de Educação autorizou instituições de ensino superior a abrir cursos independente de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, desde que estas sejam credenciadas pelo Ministério da Educação, apenas obedecendo a porcentagem de 50% de corpo docente com titulação mínima de mestre e carga horária mínima de 360 horas.

Segundo Fonseca (2004, p. 178),

a expansão desse nível de ensino resulta de vários fatores: em primeiro lugar, da expansão do setor privado, do mercado de trabalho que demanda novas formas e modalidades de cursos e níveis de ensino e, por consequência, amparada por políticas e legislações mais flexíveis o que por certo gerou, especialmente no campo privado, a oferta de cursos desvinculados dos critérios acadêmicos mínimos de qualidade.

O autor mostra como o campo da pós-graduação *lato sensu* se constituiu no Brasil nos últimos anos e quais os efeitos da legislação vigente para o estabelecimento de um mercado educacional que é explorado, sobretudo, por instituições superiores privadas. Segundo o autor, os cursos de especialização nasceram com a perspectiva de preparação de docentes para

---

<sup>49</sup> <http://sinafor.mec.gov.br/duvidas.html>

atuação em graduação e tinham, para além de disciplinas e módulos temáticos, espaços para a formação didático-pedagógica. No entanto, na resolução N. 12/83 do antigo Conselho Federal de Educação os cursos que eram criados para a formação de profissionais que atuassem no magistério superior tinham a regulação dos órgãos devidos, diferente do contexto atual em que há certa flexibilização das normas e, com isso, a exploração mercadológica sem qualidade.

Nessa perspectiva, se os cursos de especialização se constituem como prolongamento de cursos de graduação ou, geralmente, como aprofundamento ou aperfeiçoamento em uma temática específica seria possível pensar em um curso dessa natureza para pessoas que nunca tiveram formação no campo da tradução e interpretação? Um curso com carga horária mínima de 360 horas daria conta de *formar* profissionais para atuarem como tradutores e/ou intérpretes quando um curso de graduação deve possuir, segundo a Resolução No. 2 do MEC de 2007, o mínimo de 2400 horas? Na ausência do segundo, o primeiro seria uma alternativa para formação de TILSP?

As respostas para essas questões podem ser encontradas, assim como as outras realizadas anteriormente, no contexto sócio histórico desta pesquisa. Como os tradutores e os intérpretes, grande maioria, que atuam hoje possuem uma formação fora do eixo universitário, geralmente por instituições religiosas, o conhecimento linguístico adquirido pelas relações comunitárias, em pontos de encontro ou em instituições representativas da comunidade surda são um conhecimento prévio adquirido formalmente. No que diz respeito à atividade de interpretação, a formação em serviço foi, durante muito tempo, o *locus* de formação desses trabalhadores.

Os aportes teóricos da Ergologia, nessa direção, sobre *saberes investidos*, *saberes constituídos*, *normas antecedentes* e *renormalização* oferecem contribuição significativa para este estudo e para a compreensão deste contexto. Essa perspectiva compreende a atividade como resultante de um diálogo permanente entre *normas antecedentes* e *renormalizações*<sup>50</sup>. Para a Ergologia a compreensão da atividade humana constitui “o campo de um debate de normas heterodeterminadas, que antecedem seu colocar em andamento e as experiências recriadoras dos sujeitos, as renormatizações” (FRANÇA, 2007, p. 54).

---

<sup>50</sup> Neste texto, será adotado termo “renormalização” (SCHWARTZ, 2003), que corresponde ao que outros autores denominam “renormatização” (FRANÇA, 2007). No capítulo seguinte adentraremos com mais profundidade nos aportes da ergologia.

Schwartz (2003, p. 24), ao discutir o redimensionamento dos diferentes saberes e das normas antecedentes, sinaliza que as renormalizações acontecem na realização das atividades que, por sua vez, são determinadas pelo contexto histórico em que são realizadas, pois

se este concentrado de história é sempre, por uma parte, inacabado, lacunar, isto significa que a história se re-escreve em permanência, que novas normas de construção de saberes, de construção do social, “renormalizações” incessantes reaparecem em todos os lugares onde grupos humanos se mobilizam para produzir.

Nesse sentido, qualquer atividade humana envolve um debate constante entre as normas instituídas anteriormente – as chamadas *normas antecedentes* – e as possibilidades de renormalização a partir daquilo que é investido como saber, que é construído pela necessidade dessas renormalizações, durante a realização da atividade. O debate de normas, constitutivo de qualquer ação humana, acontece devido à indispensabilidade das normas antecedentes, que precisam existir para serem confrontadas com as necessidades de renormalização durante a atividade, e das suas condições inacabadas que se dão ao tratamento do “aqui e agora” (SCHWARTZ, 2003, p. 26) pelos sujeitos nela envolvidos.

Nessa perspectiva, a atuação do TILSP, permeada de “lacunas de normas” (SHWARTZ, 2003, p. 27) antecedentes e institucionalizadas para a realização do seu trabalho, é constituída de saberes advindos da própria prática. São conhecimentos atravessados tanto pela necessidade de proficiência das línguas envolvidas no ato, como pelas relações, negociações e embates instaurados na mediação, durante a interação, entre os interlocutores e envolvidos.

A consideração das normas antecedentes, nesse sentido, torna-se necessária, visto que um novo contexto sócio histórico para esse profissional se instaura por meio de diferentes forças coercitivas. Dentre elas, destacam-se a legislação que determina a formação em nível de graduação, pós-graduação e extensão, conforme apresentado anteriormente, e o deslocamento social e histórico da comunidade surda que, ao se inserir em novas esferas de produção discursiva, impulsiona esses profissionais a buscarem formação específica, conhecimentos formais e institucionalizados para lidar com as diversas demandas discursivas desses novos campos profissionais.

As normas antecedentes correspondem ao que Schwartz (2002) chamou de *primeiro registro* e as renormalizações, ao *segundo registro*. O “primeiro registro pode ser dito e ensinado antes de qualquer efetivação, esse segundo movimento, ao contrário, é gerado no

próprio laboratório das experiências de trabalho” (Id. Ibid., p. 115). Em outra publicação, sobre a atividade humana, lemos que a atividade

está sempre, em um dado meio, em negociação de normas. Trata-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias. Qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem-sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2007, P. 31)

No âmbito daquilo que pode ser ensinado antes da realização da atividade, um curso de pós-graduação *lato sensu*, visto sob esse ângulo, pode ser considerado, sim, um espaço de formação primeira, de antecipação de um saber instituído. Com isso, a elaboração de *normas antecedentes instituídas* buscará suprir o vazio existente dessas normas e que é, conforme discute a própria perspectiva ergológica, indispensável para a atividade, visto que ela “é tomada e deve arbitrar normas – e saberes – antecedentes e renormalizações” (SCHWARTZ, 2003, p. 27).

Nesse prisma, o critério estabelecido nesta pesquisa para a escolha de um curso de especialização que oferecesse uma substituição da primeira formação para ILS foi a de que, em sua proposta curricular e pedagógica, existisse, para além das temáticas centrais sobre o universo linguístico e cultural surdo, direcionamentos para o aperfeiçoamento de habilidades e domínios discursivos específicos. Com isso esse critério, seria possível, então, observar aquilo que já está no bojo da prática desse profissional e institucionalizando o que habita a dimensão da realização que, por sua vez, é constituída de variabilidades que se evidenciam quando renormalizadas, justificando, portanto, um olhar apurado sobre o *fazer* que, mesmo regulado, envolve um traço de singularidade e institui normas e saberes próprios.

O campo de formação para os TILSPs, portanto, vem se constituindo pela relação dialética (e dialógica!) de abertura de cursos de formação para quem já é profissional e atua há anos na área – caso dos cursos de especialização – e para aqueles que querem tornarem-se TILSPs, mas sem qualquer relação prévia com o campo – caso dos cursos de Letras Libras e Bacharelados em TILSP abertos no país desde 2010.

### **1.3. Interpretação da língua de sinais, imprevisibilidade, discurso e formação profissional: elementos para a formulação de uma hipótese**

Diante deste contexto complexo em que profissionais sem formação na área buscam formação específica para validar seus saberes práticos; diante da necessidade de se construir uma prática pedagógica que congregue as necessidades formativas desses sujeitos em cursos de especialização que oferecem uma condição espaço-temporal bastante limitada; diante da necessidade de realizar uma formação generalista – haja vista a amplitude do campo de trabalho – em um curso de especialização, a hipótese levantada foi a de que os intérpretes de Libras e LP sem formação que estão em atuação vivenciam dramáticas por não possuírem um saber disciplinar que possa ser renormalizado durante a atividade interpretativa e que, por isso, o espaço da pós-graduação lato sensu, caso centre-se na temática, pode funcionar como um primeiro espaço formativo para estes profissionais. A tese defendida, portanto, é a de que o aprimoramento de Intérpretes de Libras e LP que já possuem experiência, mas não possuem formação no campo, deve ocorrer por meio do encontro dialógico dele mesmo com os seus saberes investidos, da prática, e com os saberes instituídos, formais.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: DELINEANDO UM CAMINHO ERGO-DIALÓGICO PARA O ESTUDO DA INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

---

*A prática é um conjunto de revezamento de uma teoria a outra  
e a teoria um revezamento de uma prática a outra.*  
Gilles Deleuze

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica que dá sustentação à esta pesquisa. As abordagens teóricas aqui convocadas não fundamentam apenas a análise dos dados, mas, também e sobretudo, o processo de coleta do *corpus* e a organização do contexto de pesquisa. Por essa razão, adotamos o sintagma *fundamentação teórico-metodológica*. Compreendemos que os conceitos mobilizados no âmbito de uma pesquisa, especialmente nas Ciências Humanas que, conforme defende Bakhtin (2010c), operam com e sobre os textos, não sustentam, apenas, a leitura sobre o material “coletado” em um procedimento metodológico. Toda pesquisa – em sua completude – constitui-se em texto, enunciado concreto, porque mobiliza, também, o pesquisador a “desenhar” um caminho – no e pelos textos – para encontrar o(s) seu(s) *outros* na e pela pesquisa. Isto é: há sujeito, há alteridade, há discurso agindo no e pelo objeto. Estes, porém, encontrados pelo pesquisador, não são, apenas, o objeto, ou os objetos, falados, narrados, observados no campo de coleta, mas ele próprio é um *outro* de si mesmo, já que se desloca, movimenta-se, debruça-se e, com isso, modifica-se.

O pesquisador tem de se haver com as mudanças que vive no processo de construção do seu objeto de pesquisa, especialmente quando este também é seu objeto-atividade e quando a relação estabelecida é anterior ao seu delineamento como seu objeto de estudo. Fator que pode coloca-lo na posição de conhecedor *ad nauseam* daquilo que se busca estudar, compreender. E o coloca. Isto acontece porque

toda pesquisa implica em princípio, por paradoxal que pareça, um conhecimento e um desconhecimento; conhecimento no sentido de impressões advindas do fenômeno, condição *sine qua non* da pesquisa, pois se não tem a ideia do que procura ao construir seu objeto, o pesquisador não o pode procurar, e desconhecimento, no sentido de que o pesquisador não percebe, nesse momento, aspectos do objeto que não se não imediatamente ao olhar, porque, se já sabe tudo do objeto, o pesquisador não tem uma pesquisa a fazer (SOBRAL, 2008, p. 115).

Além disso, a “fusão” prévia do pesquisador com o objeto-atividade – que se torna objeto de pesquisa – mobiliza mudanças constantes no posicionamento analítico em relação a ele. Dentre elas a do distanciamento necessário para observá-lo de outro *cronotopo* (tempo-espço), de uma *extraposição* necessária visando, com isso, enxergar o que é singular e o que é genérico. Cuidado necessário no enfrentamento do objeto de pesquisa, pois é “[...] o equilíbrio entre a especificidade a generalidade com que trata o fenômeno na construção do objeto, e entre sua inserção autoral – mais próxima do objeto – e as bases teóricas de que parte – que tendem à generalidade, *et pour cause* – depende a coerência de pesquisa” (Idem, p. 115). Este foi o nosso caso: o objeto de pesquisa é objeto-atividade e isso, durante o processo de reflexão e construção do caminho teórico-metodológico, nos convocou à algumas mudanças e movimentos devido o dinamismo da relação construída previamente entre pesquisador e objeto.

A tese bakhtiniana de que toda pesquisa em Ciências Humanas arbitra com e sobre textos nos leva a compreender que, caso o pesquisador eleja como foco sujeitos empíricos, reais e concretos, o enfrentamento será o de mobilizar *atos em textos*. Então “o ato humano enquanto texto não pode então ser compreendido fora de seu contexto dialógico, do contexto em que figura a título de réplica e de posição de sentido” (AMORIM, 2004, p. 188). Nesse prisma, qualquer ato transformado em texto convoca, sem precedentes, o enfrentamento da situação concreta de realização. Por mais que se negue, que se busque apagar, as forças coercitivas do contexto convocam o pesquisador, inscrito nesta perspectiva, no processo de descrição, a detalhar e destrinchar cada elemento constitutivo para que se reconstitua as relações de sentido que “[...] é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente” (AMORIM, 2004, p. 190).

Cuidamos, então, em fundamentar, primeiramente, o objeto central da pesquisa – complexo e multifacetado, o que convocou uma abordagem teórico-metodológica extensa – para que o leitor possa compreender sua inserção em seu contexto de produção e realização para, então, delinear sua coleta. Caminho contrário ao que é feito geralmente quando, depois da coleta, na análise dos dados, busca-se teorias para descreve-lo e analisa-lo. Por isso, este capítulo precede o capítulo dos procedimentos metodológicos, justamente porque o fundamenta.

## 2.1. O olhar caleidoscópico e alguns postulados teóricos necessários

O caminho teórico-metodológico construído nesta pesquisa e que será percorrido pelo leitor adiante revela não só a complexidade do objeto, mas, também e sobretudo, a nossa insistência em observá-lo por uma lente multidisciplinar. Assim como num caleidoscópio, a aproximação do olhar ao objeto nos fez ver o quão multiforme e deformante ele é. Na medida em que dele nos aproximamos e vimos a sua multifacetada condição, nos sentimos convocados em, no mínimo, nos preocuparmos com sua totalidade e adotarmos uma fundamentação teórica que buscasse observá-lo nesse sentido.

Diante de tal complexidade, alguns postulados teóricos prévios foram elaborados a fim de clarear o caminho teórico-metodológico a ser construído. O primeiro é o de *que a interpretação interlínque é uma atividade de linguagem, de dimensão enunciativa, que mobiliza discursos e, com isso, promove a interação entre homens e culturas*. Por essa razão, não poderíamos escapar da tarefa de explorar sua dimensão languageira já que ela, enquanto trabalho, é *toda* linguagem. Adentramos, então, à dimensão dialógica da língua/linguagem pela lente do Círculo de Bakhtin que dialogou com diversas correntes literárias, psicológicas, linguísticas e filosóficas e, com isso, construiu uma maneira diferente de analisar as materialidades semióticas, especialmente as verbais. Para o Círculo, o estudo das formas linguísticas abstratas devem ser ponto de chegada e não ponto de partida porque são as interações que bombeiam à língua a sua condição dialógica e não ao contrário. Por meio desta perspectiva, chegaremos à dimensão enunciativo-discursiva da interpretação interlínque sem excluir os sistemas linguísticos mobilizados e as singularidades dos enunciados concretamente realizados. Esse caminho será chamado de *fundamentos bakhtinianos: língua, enunciação e dialogismo*.

O segundo postulado é o de *que a interpretação enquanto atividade de linguagem mobilizada em contextos de formação para o trabalho demanda um olhar para a sua dimensão laboral marcada, sobretudo, na relação do sujeito da atividade com a própria atividade*. Nesse ponto, nos coube convocar uma abordagem, ainda que propedêutica, dos estudos e reflexões sobre o sujeito na atividade de trabalho para observar, com o cuidado que o objeto clama, a passagem do campo da prescrição ao campo da realidade observando como os sujeitos protagonistas da atividade dimensionam os saberes da prática em um contexto de encontro com saberes disciplinares sobre a atividade praticada. Por isso, os *fundamentos ergológicos* apresentarão as formulações da ergologia enquanto abordagem pluridisciplinar que oferece instrumentos conceituais para ler as demandas *in locus* da atividade de trabalho

considerando o constante processo de renormalização vivenciado na atividade e, para além disso, a constante tensão e drama da atividade pressuposta pela prescrição e a impossibilidade de ser vivida, em sua totalidade, na realidade.

E o terceiro e último pressuposto é o de que *enquanto atividade enunciativo-discursiva marcada por um espaço-tempo próprio, a interpretação interlíngua apresenta “contornos” específicos que não se igualam a outras atividades de interação face-a-face realizadas no cotidiano*. Diante disso, não se pode excluir as reflexões oriundas do emergente e recente campo dos Estudos da Interpretação que apresentam, com a propriedade de pesquisadores que se debruçam a investigar este tipo específico de atividade enunciativo-discursiva, diferentes olhares sobre a multifacetada condição da interpretação interlíngua. Nesse sentido, nos *fundamentos dos estudos da interpretação: a atividade interpretativa* serão exploradas as especificidades desta atividade de maneira ampla até afunilarmos sobre o nosso objeto de pesquisa: a interpretação interlíngua da língua de sinais.

Poderíamos circunscrever o nosso objeto apenas no âmbito dos estudos *enunciativo-discursivos* por entendê-la como uma atividade constitutivamente linguageira marcada, sobretudo, pelos atos enunciativos dos intérpretes enquanto sujeitos singulares que mobilizam discursos. Uma outra possibilidade seria a de circunscreve-lo, tão somente, no âmbito da *ergologia* abordando-o como atividade de trabalho condicionada aos fatores normativos e renormativos de toda atividade laboral. Ou, ainda, poderíamos limitar o nosso estudo aos *estudos da interpretação* que, como disciplina, vem reivindicando e alçando seu espaço de estudo desta atividade e, com isso, construído instrumentalidades para o estudo da interpretação enquanto atividade de mediação de interações face-a-face. Qualquer decisão de análise deste objeto a partir destes campos isoladamente seria legítima e possível, já que alguns pesquisadores elegem um desses – ou outros – campos epistemológicos para observar este objeto.

Entretanto, a circunscrição da atividade aqui observada em apenas uma dessas abordagens limitaria a nossa visão, já que, nesta tese, buscamos, como é de praxe em estudos de base ou de diálogo com a perspectiva bakhtiniana, alcançar a unidade do fenômeno em vez de limitar-nos a algum aspecto parcial dele (SOBRAL, 2008): neste estudo, tratamos *da atividade interpretativa mobilizada em situação de formação para o trabalho*. Desse modo, a escolha de apenas uma dessas abordagens amputaria a multifacetada condição do objeto que, por mais que fechemos nossos olhos, convoca um olhar para o todo. Certamente que não será abarcada de fato sua amplitude já que olhá-lo de alguns lugares impede que o olhemos de outros; a “totalidade” aqui é abordada dessa tripla perspectiva sendo, portanto, a totalidade

que nós, nesse cronotopo de pesquisa, enxergamos. Diante disso, é preciso admitir a nossa ousadia em aborda-lo por um viés amplo e, com isso, o tenso processo de trilhar caminho tão complexo.

O diálogo entre essas perspectivas contribuiu para o deslocamento do dispositivo metodológico da *autoconfrontação* proposta no contexto da Clínica da Atividade francesa (FAÏTA, 1992; VIEIRA & FAÏTA, 2003; VIEIRA, 2012, CLOT, 2007) e que será detalhado no capítulo seguinte. Este dispositivo possibilita observar como o trabalhador narra, descreve e enfrenta a concretude de sua situação de trabalho. Porém, nesta pesquisa, o deslocamos para o contexto de formação profissional em que trabalhadores que se constituíram TILSP pela prática, em serviço, mas que, por uma coerção legislativa (dentre outras), adentram os espaços das instituições de ensino superior a fim de, *a priori*, validar e, *a posteriori*, ampliar seus saberes adquiridos e construídos na atividade profissional.

## 2.2. Fundamentos bakhtinianos: a dimensão dialógica da linguagem

*Não interrogamos a natureza e ela não nos responde.  
Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira,  
organizamos nossa observação ou nossas  
experiências a fim de obtermos resposta.*  
Mikhail Bakhtin

Denomina-se *pensamento bakhtiniano*, *perspectiva bakhtiniana* e *perspectiva dialógica* a maneira como Mikhail M. Bakhtin, em diálogo com outros intelectuais russos no início do século XX, conceberam a linguagem no âmbito da cultura, da literatura, da estética, das artes e da comunicação contribuindo, de maneira direta, com as Ciências Humanas em geral. O legado teórico deixado pelas reflexões de Bakhtin e seu Círculo podem ser observadas em diferentes campos do conhecimento sendo, portanto, um profícuo e produtivo conjunto de apontamentos filosóficos e teórico-metodológicos que podem ser adotados na leitura, análise e enfrentamento de diferentes *corpora* de dimensão verbal, visual, verbo-visual, oral, gestual, escrito e etc. (BRAIT, 2008; 2013).

Diante da produtividade e reflexo da obra bakhtiniana nas Ciências Humanas, Marília Amorim, pesquisadora brasileira e professora da Universidade Paris 8, na França, adjetivou Bakhtin com a expressão foucaultiana de *instaurador de discursividade*. Para Michel Foucault, retoma a autora, todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele instaura, funda, discursividade, ou seja, permite que suas reflexões reverberem para além

de seu tempo, de sua época de sua condição de produção. Como fundadores/instauradores de discursividade, Foucault cita Marx e Freud, visto que eles “[...] não são somente os autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (FOUCAULT, 1992, p. 2). A expressão adotada por Amorim para apresentar Bakhtin em seu livro *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas* parece pertinente e coerente, uma vez que o pensamento bakhtiniano tem perfurado barreiras temporais e ressoado em diferentes campos do conhecimento, especialmente no contexto brasileiro sendo adotado, especialmente, nos documentos oficiais que discutem ensino de língua/linguagem na educação básica<sup>51</sup>.

O chamado Círculo de Bakhtin, composto por intelectuais com diferentes formações e interesses no contexto da Rússia stalinista<sup>52</sup>, por ter um caráter multidisciplinar, haja vista a pluralidade de formação e atuação profissional de seus componentes (FARACO, 2009), produziu conceitos de extrema relevância teórica para a análise e estudo da comunicação humana. Fundamentados em uma epistemologia marxista<sup>53</sup>, mas não só<sup>54</sup>, o Círculo de

---

<sup>51</sup> As leituras feitas nos documentos, no entanto, parecem equivocadas, uma vez que esvaziam e simplificam conceitos como *gêneros do discurso* e *interação verbal*. Faraco (2009a) salienta o fato de que o discurso pedagógico – mas não só ele – banalizou alguns conceitos elaborados pelos membros do Círculo os despojando de sua complexidade constitutiva. Brait (2000, p. 24) empreendeu uma análise das releituras do conceito de *gênero* do pensamento bakhtiniano nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e concluiu que “[...] as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento”.

<sup>52</sup> Segundo Brait e Campos (2009), o Círculo foi se compondo e se entrelaçando no decorrer da história russa em tenso e complexo contexto político e social. Na medida em que Bakhtin mudava de cidade – geralmente por coerções políticas da época – agregava, com isso, novos membros ao Círculo. No geral, pode-se afirmar que os membros do chamado Círculo de Bakhtin eram o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, o músico e professor da história do teatro Ivan I. Sollertinski, o linguista e professor Valentin N. Voloshínov e o jornalista literário Pavel N. Medviédev.

<sup>53</sup> Zandwais (2009) salienta, ao discutir o entorno histórico de uma das obras, a saber *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, que o Círculo de Bakhtin surgiu em um contexto de muito efervescência socialista de formação de “coletivos orgânicos” de intelectuais, também chamados Círculos de estudo. Esses coletivos se propunham a pensar “[...] novas concepções de sociedade e de cultura à luz da filosofia marxista para um Estado que necessita desconstruir princípios aristocráticos, em favor da emancipação das massas empobrecidas social e culturalmente [...]” (p. 99). O Círculo de Bakhtin – e quem nem tinham a denominação de Círculo na época – se reunia informalmente, como a maioria dos intelectuais bolcheviques, diferente de, por exemplo, o Círculo Linguístico de Praga e de Moscou.

<sup>54</sup> Na tradução brasileira da obra de Pavel N. Medviédev, *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), Sheila Grillo, uma das tradutoras do texto do russo para o português e que é grande estudiosa das obras do Círculo, discute, no prefácio, as polêmicas inerentes ao método marxista nas obras do Círculo. Segundo ela, os trabalhos publicados sob os nomes de Valentin Volochínov e Pavel Medviédev, exibiam, claramente, uma terminologia marxista. Bakhtin, ao contrário, não era um simpatizante, *a priori*, do marxismo. Para sustentar esta tese, Grillo (2012) recupera parte da entrevista que Bakhtin deu a Botcharóv quando ele diz que nunca foi, de nenhum modo, um marxista. Cita, também, a entrevista que realizou com Iuri P. Medviédev, filho de Pavel Medviédev, em sua casa na Rússia em 23 de maio

Bakhtin estabeleceu diálogos – e por vezes embates – com a linguística estruturalista e o formalismo russo, dentre outras correntes filosóficas, linguísticas, literárias, filológicas e psicológicas e precedeu, com isso, concepções caras, segundo Weedwood (2002) à, por exemplo, sociolinguística, especialmente a das escolas norte-americanas de linha interacional que datam sua fundação na década de 1970. Conceitos como *interação*, *gêneros do discurso*, *comunicação discursiva*, *horizonte social*, *heterodiscurso/plurilinguismo*, *variação* que são caros à sociolinguística, já estavam em debate pelos membros do Círculo no início do século.

Os discursos sobre o pensamento bakhtiniano, porém, vão além das discussões sobre as influências e importância dos conceitos elaborados pelos membros do Círculo e recaem especialmente sobre as assinaturas das obras que trazem essas reflexões. Segundo Faraco (2009), a confusão foi instituída nas décadas de 1960/70 quando, após trinta anos de silêncio, o nome de Bakhtin voltou a circular nos espaços acadêmicos de sua terra natal. Nessa época, o linguista Viatcheslav V. Ivanov afirmou, sem apresentar argumentos consistentes, que o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (MFL), obra mais conhecida do Círculo tinha sido escrita por Bakhtin e não por Voloshínov, conforme na edição original. Esta afirmação se estendeu, então, a outras obras como o *Freudismo*, assinada também por Voloshínov, e *O método formal nos estudos literários* (MFEL) assinado por Pavel Medvedev. Segundo o autor, esse fato trouxe um infrutífero debate sobre os estudos bakhtinianos dividindo a recepção destes textos em três direções:

- a) A primeira é a daqueles que respeitam as autorias das edições originais e, por consequência, só reconhecem como da autoria do próprio Bakhtin os textos publicados sob seu nome ou encontrados em seus arquivos;
- b) A segunda direção é a daqueles que atribuem a Bakhtin todos os textos ditos disputados;
- c) Há, por fim, uma solução sem compromisso que inclui os dois nomes na autoria. Assim, *Freudismo* e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* são atribuídos a Bakhtin/Voloshinov; e *O método formal nos estudos literários*, a Bakhtin/Medvedev (FARACO, 2009, p. 12).

Para não cairmos em armadilhas e nem aprofundarmos a questão das autorias – já que este não é o objetivo deste trabalho – adotamos a primeira postura descrita por Faraco (2009) ao ler as obras bakhtinianas. No entanto, obedeceremos às normativas de citação das edições

---

de 2011, em que afirma que Bakhtin não era marxista, mas que seu pai era, sim, adepto, mas de um marxismo científico e não vulgar. A influência, todavia, da dialética marxista nas obras de Bakhtin podem ser atribuídas, segundo a tradutora, pelas formulações de Volochínov e Medviédev, membros do Círculo. Bakhtin teria dialogado, muito, com a filosofia kantiana e neokantiana, conforme mostra Sobral (2008c) e Campos (2015), especialmente em seus primeiros textos, *Arte e responsabilidade* e *Para uma filosofia do ato*. Este fato sustenta uma das posições apresentadas por Faraco (2009), a ser discutida adiante nesta pesquisa, sobre a autoria das obras publicadas sob a assinatura de Bakhtin.

utilizadas em português, caso da edição atual de *Marxismo e filosofia da linguagem*, assinada Bakhtin/Volochínov, *O método formal dos estudos literários*, assinada Medvedev, *Estética da criação verbal* e *Questões de literatura e de estética* coletâneas com assinatura de Bakhtin, *Teoria do romance I. A estilística*, nova edição de um dos textos que compõe a segunda coletânea citada e também assinada Bakhtin e que foi traduzida direto do russo por Paulo Bezerra.

Diante da pluralidade dialógica e do panorama conceitual elaborado por Bakhtin e seu Círculo, selecionamos e discutiremos, adiante, os conceitos de *sujeito*, *interação verbal*, *signo ideológico*, *enunciado concreto*, *esferas da atividade*, *gêneros do discurso* e *discurso citado*. Esses conceitos, foram importantes para constituir e delinear o contexto de coleta de dados e serão fundamentais no diálogo a ser estabelecido com as outras duas perspectivas teóricas convocadas no processo de análise dos dados.

### **2.1.1. Interação verbal, enunciação/enunciado concreto e palavra de *outrem***

As reflexões de Bakhtin e seu Círculo contribuiram, dentre outros aspectos, para a compreensão da dimensão concreta e interacional da linguagem. Mesmo sem deixarem organizada uma teoria analítica do discurso, do mesmo modo como se chama, por exemplo, as *Análises do Discurso* de linha francesa (BRAIT, 2008), o pensamento bakhtiniano deixou um legado importante para a compreensão de como a linguagem se constitui nas e pelas relações sociais, nas tomadas de posição de sujeitos constituídos *intersubjetivamente* pela linguagem.

Uma das obras que destrincham esses aspectos é *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (MFL). Nela, que foi a primeira a chegar ao Ocidente (FARACO, 2009a), Bakhtin/Volochínov (2009) discorre sobre signo, ideologia, consciência, palavra, fala, língua, enunciação, interação e discurso citado. O autor persegue um método sociológico no âmbito da filosofia da linguagem discutindo, dentre outros importantes conceitos, a dimensão semiótico-ideológica da palavra e a sua relação direta e imprescindível com seu contexto de realização. Essa relação é retomada pelo autor, mais adiante, ao trabalhar o conceito de interação verbal que se constitui pedra de arrimo nesta e em outras obras bakhtinianas. Isto porque a concepção de linguagem mobilizada por Bakhtin e o Círculo é fundada em uma episteme sociológica de linha marxista e considera as relações interlocutivas estabelecidas por sujeitos históricos e sociais que se posicionam, agem, projetam-se enunciativa e discursivamente a partir de quem são seus interlocutores. O conceito de interação explorado aqui, por exemplo, “[...] é bem mais amplo

do que outras concepções, dado que se concentra no *projeto enunciativo* ou relação enunciativa/interlocutiva” (SOBRAL, 2011, p. 38). A concepção de linguagem desta obra

consiste no modo como Bakhtin/Volochínov inscrevem a língua de modo dialético, em uma referência universal, “terreno comum de todos”, mas ao mesmo tempo heterogêneo, “minada pela divisão heteroglóssica” dos sujeitos que se reconhecem por meio dela nas diferentes esferas de produção, no cotidiano da vida (nas fábricas nas cooperativas, no campo da escola, no sindicato, etc.) (ZANDWAIS, 2009, p. 106).

Na primeira parte do livro, Bakhtin/Volochínov (2009) discute a relação entre signo e ideologia. Para ele, “ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico, possui um valor semiótico*” (p. 33)<sup>55</sup>. A exploração da dimensão semiótica das ideologias e, ao contrário, do caráter ideológico de todo signo oferece aspectos importantes para o estudo da linguagem em uso. O autor explora o papel constitutivo do signo ideológico para a formação da consciência subjetiva que, na verdade é *inter*, ou seja, constituída nas relações sociais por meio da partilha de um sistema semiótico-ideológico, a palavra, tomado pelo autor como uma *arena* de posições axiológicas. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 36) “se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo”. E para ele,

esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Porém, a palavra, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), apesar de ser o lugar mais concreto de habitação da ideologia é *neutra* na sua possibilidade de preenchimento, ou seja, ela não é de domínio de nenhuma ideologia específica, mas de todas. Diferente de outros signos que são criados e circulam, muitas vezes, apenas em uma esfera da criação ideológica, a palavra pode ser preenchida com todo e qualquer valor, “[...] pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (p. 37). Por isso, sua constitutibilidade nas relações humanas não são apenas externas, para fundar as relações sociais, ela também possui valor interno à consciência e constituem o que o autor chama de discurso interior. Ou seja: nossa identidade, consciência, subjetividade é forjada (e formada)

---

<sup>55</sup> Todos os grifos nas citações de MFL foram feitas pelo o autor.

por meio de diversos preenchimentos ideológicos habitados na palavra que se “abre” a novos a partir de sua mobilização social (na família, na escola, na religião, etc). Daí, então, a concepção de que a dimensão semiótico-ideológica da linguagem funda a consciência, o pensamento, a expressão interna e externa do homem: “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (Idem, p. 34).

Por abordar outras manifestações simbólicas do homem, embora seja a palavra o centro da reflexão já que comporta todas as expressões ideológicas, e tomar qualquer signo como resultado do consenso entre indivíduos socialmente organizados, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 45) cuida, ainda na primeira parte do livro, em discutir o método de estudo do signo ideológico quando “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”. Por isso, para eles, “uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo”. O *horizonte social* de uma época ou de um grupo social determinado marcam o signo – dentre eles o signo linguístico – imbuindo o estudioso a mover-se ao não apagamento de sua concretude. A fim, então, de garantir e preservar essa concretude situacional e material do signo a ser observado, estudado, explorado, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 45) apresenta três regras metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura).

Após formularem uma perspectiva sociológica de estudo dos signos, piscando, especialmente, para o signo linguístico, Bakhtin/Voloshínov (2009) estabelece, na segunda parte da obra, *Para uma filosofia marxista da linguagem*, um diálogo tenso e profícuo com aquilo que chamou de duas orientações do pensamento filosófico linguístico: o psicologismo individualista e o objetivismo abstrato. A primeira corresponde a abordagem de estudo da língua centrada no ato individual de fala que considera o “psiquismo como fonte da língua” (p. 74). Nesta corrente, a língua apresenta-se como um depósito inerte, ela é uma atividade, um processo criativo de construção que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. O autor cita Wilhelm Humboldt como o mais notório representante desta tendência. A

segunda, se funda nas relações estruturais do próprio sistema da língua que é, segundo essa orientação, imutável, estável e possui formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória. Nessa abordagem, “as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado” (p. 85). Bakhtin/Volochínov elege Ferdinand de Saussure como o grande representante desta linha.

Bakhtin/Volochínov (2009) problematiza, então, a partir do diálogo com essas duas orientações, as ideias de que a consciência é a única fonte da língua e de que o sistema linguístico se transforma automaticamente por regras internas de oposição e se arvora em discutir que a realidade da língua não está nem no individualismo dos atos de fala e nem na imanência do sistema linguístico. Para ele a realidade da língua é social:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos em evolução. (p. 112).

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.* (p. 113)

Para o autor, a dimensão abstrata e sistêmica da língua, tal como é apresentada pela objetivismo abstrato, serve, apenas, para fins de estudo e não interessa ao falante no ato da comunicação. Este, quando usa sua língua nativa, não reflete sobre as normas estruturais que a compõem, apenas a usa para seus fins objetivos e práticos na interação com seu interlocutor.

A palavra da língua *nativa* é percebida de modo totalmente diverso; ela não é habitualmente percebida como uma palavra carregada de todas aquelas categorias que ela engendrou na reflexão linguística e que engendrava na reflexão filosófico-religiosa da Antiguidade. A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma riupa familiar, ou melhor, como a atmosfera da qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum ministério (p. 104).

Por essas razões, a palavra, enquanto signo ideológico por excelência que absorve e é preenchida com qualquer ideologia que a tome para si, é determinada pela condição social e concreta de uso e é estabelecida pelas interações entre falante e ouvinte em contextos específicos. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p. 109). Com isso,

Bakhtin/Volochínov (2009) opõe língua, fala e enunciação salientando que a primeira, tomada pelo objetivismo abstrato como sistema autônomo de regras e de oposição, não podem oferecer dados sobre a realidade da comunicação; a segunda, tomada pelo subjetivismo individualista como realidade pura e concreta da linguagem, não oferece compreensão suficiente para entender as situações interacionais porque centra-se no psicofisiologismo individual do processo de comunicação e que é na terceira, enunciação, que encontra-se a realidade da língua, pois, aí sim, considera-se sujeitos, horizonte social, ideologia, valoração, compreensão, significação e tema, isto é, a comunicação real e viva.

Com base nessa premissa, o autor avança na discussão e aprofunda a temática da interação verbal defendendo, então, a tese apresentada de que a realidade da língua não está apenas nem no sistema e nem nos atos de fala. Para ele, a realidade da língua encontra-se na/no enunciação/enunciado concreto<sup>56</sup>. Todavia, o que Bakhtin/Volochínov toma por enunciação/enunciado concreto? Para ele, a enunciação é o “ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto [p. 113]”<sup>57</sup> e não pode ser considerada individualmente, centrada no “detentor” da palavra no momento de sua produção biopsicofisiológica. A enunciação envolve, no mínimo, dois sujeitos, nem que esse sujeito seja ele próprio, o enunciador, isto é, seja ele mesmo o seu *outro*. Por isso, então, a natureza social da enunciação.

O conceito de enunciação/enunciado concreto no pensamento bakhtiniano, portanto, não pode ser compreendido descolado de outros como palavra, signo ideológico, esfera ideológica, para citar alguns e, conforme salientam Brait e Mello (2008, p. 67),

o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos,

---

<sup>56</sup> Eis, aqui, um nó terminológico-conceitual posto por um problema de tradução e que ecoa, quase sempre, nas pesquisas que tomam o pensamento bakhtiniano como fundamentação teórico-metodológica. Segundo Souza (2002, p. 48), o conceito que gira em torno da obra do Círculo não é o de *enunciação* no sentido usado por Benveniste, por exemplo, quando enunciação é processo e enunciado é produto. Nas obras do Círculo “[...] o todo do enunciado concreto compreende o produto – o material verbal – e o processo – a situação – em interação orgânica. Para o Círculo, o enunciado concreto é um elo da cadeia de comunicação verbal, ou seja, ele é produto – um acontecimento único na existência – e processo – uma unidade da cadeia de comunicação verbal – simultaneamente”. O pesquisador apresenta como Bakhtin, Volochínov e Medvedev construíram uma teoria do *enunciado concreto*. Na edição brasileira de MFL, que foi traduzida do francês com algumas consultas à tradução inglesa, o termo varia entre *enunciação* e *enunciado* e, conforme aponta Souza (2002), houve falta de critério para tradução entre um ou outro conceito. Por essa razão, usaremos a expressão enunciação quanto esta for usada na edição adotada, mas marcaremos com *enunciação/enunciado concreto* tal como usam Brait e Melo (2008).

<sup>57</sup> Segundo Souza (2002), esta citação apresenta, então, um dos problemas de tradução já que enunciador concreta engloba tanto o produto quanto o processo enunciativo.

sujeitos, etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante [...].

Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 116), “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor”. Retomando a dimensão semiótico-ideológica da palavra e aprofundando a sua dimensão interacional para a comunicação, o autor continua: “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não” e, ainda, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (p. 128).

Ao dizer que a palavra é produto da interação concreta de sujeitos sociais e históricos, Bakhtin/Volochínov (2009) contesta a premissa linguística de imutabilidade do signo defendido pelos teóricos do objetivismo abstrato, ou seja, “[...] as normas da língua sempre podem variar, de acordo com seus graus de abrangência, seu alcance social e, essencialmente, suas condições de recepção pela infraestrutura” (ZANDWAIS, 2009, p. 106).

A interação, nesse prisma, acontece a partir do posicionamento de sujeitos em determinadas situações sociais e a palavra é orientada a alguém do mesmo modo que ela procede de alguém. Toda a fala, na perspectiva bakhtiniana, é endereçada. “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117)”. O que está em jogo na concepção bakhtiniana de palavra são, então, as relações interlocutivas estabelecidas na situação social imediata de produção. É partir do posicionamento do sujeito social frente ao seu outro, ou seus outros, que um projeto de dizer se configurará marcando, com isso, toda a situação comunicacional:

Não pode haver um interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (idem p. 116)

Por essa razão, o autor cuidou, na primeira parte do livro, em estabelecer regras para o estudo do signo ideológico pontuando-o pela e na sua dimensão concreta de realização, pelo seu *uso real*. Mergulhado na concepção marxista de ideologia, Bakhtin/Volochínov (2009) busca, nos parece, construir mais que uma discussão sobre o método sociológico na filosofia

da linguagem, mas tece, pouco a pouco, fio a fio, uma teoria da *interação discursiva* em que sujeitos, situação, signo, ideologia, valoração, enunciação amarram-se em um nó difícil de separar. E é nessa perspectiva que Bakhtin/Volochínov (2009, p. 129) propõe, ainda, uma ordem metodológica de estudo focando o signo linguístico em uma perspectiva enunciativa sócio-ideológica:

1. As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Para Brait (2006, p. 48), a ordem metodológica acima estabelecida no ínterim de MFL, que carrega em seu subtítulo *problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, desestrutura os apressados que costumam dizer que a teoria bakhtiniana é uma teoria sem método. Tecendo uma proposta coerente entre essas duas dimensões – o teórico e o metodológico – a autora mostra que os desavisados que costumam ler, apenas, o capítulo *Língua, fala e enunciação* de MFL e, com isso, assumem uma postura irresponsável com a teoria, são apenas epígonos que “abraçam as teorias pelas ramas e levam adiante a aventura de simplificar e aplicar” tratando-as como “moda”. A reflexão bakhtiniana sobre a língua/linguagem é, sim, de dimensão teórico-metodológica. O que não significa dizer que é autossuficiente. Pelo contrário, é justamente pelo fato do *dialogismo* ser aspecto fundante nesta teoria que a possibilidade de diálogo com outras vertentes teórico-metodológicas se faz real, concreta. A depender da natureza do objeto e de suas “fragilidades”, o pesquisador bakhtiniano é convidado, por uma ética inerente ao movimento constitutivo do próprio arcabouço filosófico-conceitual, a empenhar-se em promover, se necessário, revisões da teoria, colocando-a em diálogo com outras abordagens/perspectivas teóricas. Algo a ser empreendido nesta tese adiante.

Nesse sentido, apenas MFL já bastaria para mobilizarmos a dimensão semiótico-ideológica da linguagem e seus efeitos para uma metodologia de estudo das situações

comunicativas reais e concretas. Todavia, as concepções de enunciado concreto/enunciação não são trabalhadas no pensamento bakhtiniano apenas nesta obra. No ensaio de 1926, *Palavra na vida e palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*<sup>58</sup>, assinado Voloshínov, encontramos reflexões que endossam os passos metodológicos estabelecidos em MFL:

A peculiaridade das enunciações da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separadas deste, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá (VOLOSHÍNOV, 2013a [1926], p. 80).

Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido (a consagrada “ideia da obra” dos antigos teóricos ou historiadores de literatura): duas abstrações que são irreconciliáveis entre si, posto que não existe uma base concreta para uma síntese viva (*Idem*, p. 86).

Neste ensaio, especificamente, Voloshínov (2013a) aborda a dimensão extraverbal da enunciação salientando que não é só linguística a sua composição. Em MFL, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 133) já atentava, no entanto, para o extraverbal, no capítulo sobre *Tema e Significação na Língua*: “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”<sup>59</sup>. Todavia, no ensaio de 1926, publicado antes de MFL (datada a primeira publicação em 1929), aparece uma primeira versão da teoria do enunciado, produzido pelo Círculo de Bakhtin, com uma detalhada descrição de como funciona a comunicação verbal (BUBNOVA, 2009). Voloshínov aprofunda, neste ensaio, a dimensão real da palavra na vida ao contrapor o seu uso ao discurso artístico, especificamente poético, adentrando na dimensão da *entonação*

---

<sup>58</sup> Não existe uma tradução deste texto direto do russo para a LP apenas para o espanhol, francês e inglês (BUBNOVA, 2009). A versão que usaremos para este trabalho foi publicada na coletânea “A construção da enunciação e outros ensaios”, organizado por João Wanderley Geraldi e publicada pela Pedro & João Editores em 2013 e que reúne ensaios de Voloshínov que não foram publicados em MFL e em *O Freudismo*. Os textos fonte para as traduções em português publicadas nesta coletânea são de origem inglesa, espanhola, italiana e francesa. Há uma tradução feita do inglês, não publicada, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza e amplamente usada por leitores brasileiros e que não usaremos aqui.

<sup>59</sup> A presença e constitutibilidade do extraverbal na comunicação foi retomada posteriormente por Bakhtin no ensaio *Os gêneros do discurso* em 1953-54. Mobilizaremos esse ensaio no tópico seguinte.

*valorativa*, aquela que dá vida à palavra em seu contexto de enunciação. Para ele, “a entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação, a palavra relaciona-se diretamente com a vida” (p. 82). E prossegue:

Assim, toda entonação aparece orientada em *duas direções*: com respeito ao ouvinte enquanto aliado ou testemunha, e com respeito ao objeto da enunciação como se fosse um terceiro participante vivo; a entonação o molesta, o acaricia, rebaixa ou engrandece. Esta *dupla orientação social determina e atribui um sentido a todos os aspectos da entonação*. Mas o mesmo é válido para os demais aspectos de uma enunciação verbal: todos eles se organizam no mesmo processo da *dupla orientação* do falante: esta origem social se manifesta mais facilmente na entonação, que é o aspecto mais sensível, flexível e livre da palavra. Deste modo (atualmente já temos o direito de dizer), *toda palavra realmente pronunciada* (ou escrita com sentido), que está aconchegada em um dicionário, *é expressão e produto da interação social de três: do falante (autor), do ouvinte (leitor), e daquele de quem ou de que se fala (protagonista)*. A palavra é um evento social, não esta centrada em si mesma com certa magnitude linguística abstrata, nem pode ser psicologicamente deduzida da consciência do falante subjetiva e ilhada (Ibidem, p. 85).

Em 1930, Voloshínov adensa ainda mais a dimensão interacional da linguagem no ensaio *A construção da enunciação* salientando o papel do ouvinte no processo de enunciação. Algo que também está presente em MFL:

Estamos convencidos de que todo discurso é *dialógico*, dirigido a outra pessoa, à sua *compreensão* e à sua efetiva *resposta* potencial. Essa orientação a um outro, a um ouvinte, pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação *sócio-hierárquica* entre amos os interlocutores (VOLOSHÍNOV, 2013b [1930]).

O endereçamento da palavra parece ser algo de muito interesse no Círculo e é elemento constitutivo na teoria enunciativo-discursiva que elaboram. Este aspecto, portanto, que tem a ver diretamente com o projeto de construção de um método sociológico na ciência e na filosofia da linguagem, se fundamenta na interação entre sujeitos históricos e sociais, ou seja, não há palavra fora da interação e não há interação sem gente, sem pessoas. A dimensão interacional elaborada pelo Círculo, especialmente nas obras aqui invocadas, adentra na outridade do discurso, tanto nos aspectos da alteridade, presença do outro no discurso – a dimensão responsiva da enunciação – quanto como o outro se apropria dos discursos enunciados por outros e os toma para si, como próprio.

Os problemas de apropriação da palavra alheia, chamadas de discurso do outrem, discurso citado, aparecem na terceira parte de MFL quando Bakhtin/Volochínov (2009) trata

de “aplicar” a teoria trabalhada, mostrando, na prática, como realizar uma análise das formas linguísticas por meio de uma metodologia sociológica. Segundo Castro (2009, p. 118), “o discurso citado, ou a arte de nos reportarmos à palavra alheia [...], seriam assim, juntamente com gêneros do discurso, um dos elementos nucleares do processo social da construção das enunciações”, isto porque “[...] fora da interação, é quase impossível reconhecer que em grande medida é por meio dos processos de citação e referência às palavras dos outros que organizamos e estruturamos nossos enunciados (p. 119)”.

Para Bakhtin/Volochínov (2009), o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação e é constitutivo de toda cadeia de comunicação discursiva, ou seja, todo o dito carrega palavras ditas anteriormente, o que significa que nada é novo do ponto de vista da criação, mas apenas da realização da palavra. Bakhtin/Volochínov (2009) mostram, na prática, como se deve proceder à análise das formas da língua a partir de um método sociológico e, para isso, elencam as formas de base de citação: *o discurso direto*, *o discurso indireto* e *o discurso indireto livre*. O primeiro é compreendido pelos autores como aquele que é marcado pela distância entre o discurso narrativo e a enunciação citada em seu conteúdo e expressão. O segundo é tomado como aquele que possui uma significação de “[...] transmissão *analítica* do discurso de outrem [...]”, ou seja, “[...] manifesta-se principalmente pelo fato de que os elementos *emocionais* e *afetivos* do discurso não são literalmente transpostos ao discurso indireto, na medida em que não são expressos no conteúdo mas nas *formas* da enunciação” (p. 165). E o terceiro possui uma natureza “[...] meio narrativa, meio transmissora da palavra de outrem”, quando “[...] identificamos a palavra citada não tanto graças ao sentido, considerado isoladamente, mas, antes de mais nada, graças às entoações e acentuações próprias do herói, graças, à orientação apreciativa do discurso” (p. 198).

Segundo os autores, “o discurso citado é *o discurso no discurso*, *a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*” (p. 150). Na perspectiva bakhtiniana, no entanto, as formas de citação não resumem-se ou limitam-se, tal como em toda a proposta do Círculo para o enfrentamento da língua e da linguagem, às formas abstratas sintáticas pressupostas, por exemplo, por diferentes gramáticas puramente normativas. Inclusive, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 145-146) iniciam o capítulo oito de *MFL*, primeiro da terceira parte, chamando atenção para a ausência de um campo da linguística tradicional de sua época que se dedicasse ao estudo dos problemas sintáticos<sup>60</sup>. Segundo autor,

---

<sup>60</sup> Na década de 1950 o linguista Noam Chomsky empreendeu uma teoria de análise das formas sintáticas a partir dos pressupostos do universalismo e do inatismo abrindo novos horizontes, assim, para a Linguística Moderna.

os problemas de sintaxe são da maior importância para a compreensão da língua e de sua evolução, considerando-se que, de todas as formas da língua, as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos *atos de fala*. Todas as análises sintéticas do discurso constituem análises do corpo vivo da enunciação; portanto, é ainda mais difícil trazê-las a um sistema abstrato da língua. As formas sintáticas são mais concretas que as formas morfológicas ou fonéticas e são mais estreitamente ligadas às condições reais de fala.

Desse modo, elencar as formas de citação significa enfrentar a realidade da comunicação discursiva viva, a cadeia constante e ininterrupta de produção enunciativa e a disputa de sentidos na e por meio das interações. Um enunciado, para o Círculo, “nunca fala sozinho, ele é incapaz de monologar” (CASTRO, 2009, p. 120). Mais que isso: é marcado pela *alternância de sujeitos* que consiste, nada mais, no fato de que todo enunciado é marcado pela presença do outro, já que se constitui “[...] sempre numa forma de *reação-resposta* (de concordância e discordância, parcial ou total, de acréscimo, exclusão, ironia, exaltação, ódio, alegria, medo, etc.) à palavra do outro – dos outros” (Idem, p. 121). Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 151),

o discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma *outra* pessoa, completamente independente da origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-las parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido.

O autor destaca, com isso, em seu empreendimento analítico sobre as variantes da presença do outro no discurso, que “conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra” (Idem, p. 153). Isto porque

---

No entanto, a teoria de Chomsky, fundada em tais pressupostos, e elaborada em meados do século XX não responde à demanda apontada por Bakhtin/Volochínov no final da década de 1920, quando foi publicado *MFL*, já que o linguista americano se limita a analisar as formas abstratas da sintaxe e o que os teóricos russos pedem é que se observe a realidade concreta das formas sintáticas. Diante do panorama epistêmico da teoria de Chomsky, poderíamos, claro que ousadamente, inferir que, se fosse seu contemporâneo, Bakhtin/Volochínov teria o classificado, ao lado Humboldt e de Saussure, na orientação filosófico-linguística do objetivismo abstrato discutida na segunda parte de *MFL*.

o mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticas da língua – apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada (Ibdem, p. 152).

Sendo assim, o discurso citado é marcado intensamente pela manutenção ou não do contexto narrativo do enunciado primário promovendo, com isso, uma inter-relação entre discurso narrativo citante e as presenças e ausências dos limites do discurso citado. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), ao longo da história as variantes das formas de citação se integraram à dinâmica do discurso narrativo a partir de duas principais orientações: o *estilo linear* e o *estilo pictórico*. A primeira corresponde ao esforço de manter a integridade da voz alheia delineando-a claramente no contexto de narração de modo que a palavra do outro não “sofra” influência por parte de quem a reproduz, “[...] quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem” (Ibidem, p. 156). Na segunda, ao contrário, a elaboração da apreensão é mais sutil permitindo ao autor imprimir seus próprios comentários, réplicas, opiniões. “O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar suas fronteiras [...] sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem”<sup>61</sup>.

Moura-Vieira (2012) alerta para o fato de que Bakhtin/Volochínov, ao selecionar as formas de citação de base, *discurso direto*, *discurso indireto* e *discurso indireto livre*, não querem reduzi-las às formas clássicas, mas, pelo contrário, insistem que essas estruturas são o recurso operacional disponível para todas as variações de discurso citado e citante devendo, então, ser tomadas como ponto de ancoragem para uma análise da materialidade discursiva da rede dialógica de sentidos. O autor ainda destaca:

---

<sup>61</sup> É importante destacar que Bakhtin/Volochínov (2009) identificaram algumas variantes a partir de trechos da literatura apontando, aí, variantes históricas do discurso citado na língua russa, no caso do discurso direto e indireto e no francês no discurso indireto livre. As primeiras variantes que os autores identificam são as do *discurso indireto*: discurso indireto analisador de conteúdo, discurso indireto analisador da expressão e discurso indireto impressionista. Depois, os autores descrevem as variantes do *discurso direto*: discurso direto preparado, discurso direto esvaziado, discurso citado antecipado e disseminado oculto, discurso direto retórico, discurso direto substituído. E por último, no último dos quatro capítulos dedicados à discussão sobre as formas de citação, os autores tratam exclusivamente do *discurso indireto livre* e centram-se no debate que autores filiados ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista fazem sobre as formas de citação. Com essas análises, os autores buscam comprovar a tese de que “é nas variantes que se acumulam as mudanças, no curso dos séculos e dos decênios, e que se estabilizam os novos hábitos da orientação ativa em relação ao discurso de outrem, os quais se fixam em seguida sob a forma de representações linguísticas duráveis nos esquemas sintáticos” (p. 161).

Desse modo, o discurso citado é visto a partir de, pelo menos, três possibilidades estruturantes do funcionamento da rede de sentidos: a) esquemas linguísticos de base: o discurso direto (DD), o indireto (DI) e indireto livre (DIL); b) modificação dos esquemas básicos de citar que ocorrem no processo de uso desses esquemas em uma esfera de atividade; c) variantes funcionais que se estabilizam a partir das modificações que adquirem *lustró social*, ou seja, que sedimentam um funcionamento em um determinado gênero, passando a representar elas mesmas os esquemas de suporte para as novas variantes (Idem, p. 168-169).

Este aspecto abarca também a transmissão de ditos de outros no interior de um contexto:

Numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou. Só o fazemos em casos excepcionais: para afirmar que compreendemos corretamente, para apanhar o interlocutor com suas próprias palavras, etc. É preciso levar em conta todas essas características da situação de transmissão (idem, p. 152/153).

[...]

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (ibidem, p. 153/154).

A dialogicidade da palavra, ou seja, a possibilidade de ser resposta e de causar resposta em uma interação discursiva é discutida por Bakhtin no ensaio de 1936 *A teoria do Romance. A estilística*. Nele, Bakhtin desenvolve extensa reflexão sobre os gêneros poéticos dialogando com a estilística soviética contemporânea e explorando, dentre outros conceitos, os *gêneros do discurso*. O autor discute a estratificação das linguagens de uma mesma língua denominando-a *heterodiscurso* e como o romance, enquanto um gênero constitutivamente dialógico, o autor-criador o incorpora tornando, assim, esse gênero polifônico e dialógico: “através do heterodiscurso social e da dissonância individual, que medra no solo desse heterodiscurso, o romance *orquestra* todos os seus temas, todo o seu universo de objetos e sentidos que representa e exprime” (BAKHTIN, 2013, p. 30).

Para discutir o *heterodiscurso* no romance, Bakhtin (2013) empreende uma reflexão adensada sobre o papel do outro no discurso, mais especificamente sobre como as relações interlocutivas são fundamentais para a elaboração e constituição de um enunciado:

O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo (p. 52/53)

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa: familiariza o interpretável com seu horizonte concreto-expressivo e está indissolivelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita). [...] O falante procura orientar sua palavra – e o horizonte determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte. O falante abre caminho para o horizonte alheio, constrói sua enunciação em território alheio, no campo aperceptivo do ouvinte (p. 55/56)

Toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias. A todo instante encontramos nela uma “citação” ou “referência” àquilo que foi dito por certa pessoa, ao “dizem” ou “todos dizem”, as palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras que pronunciei antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. (p. 131).

A presença do outro no discurso é marcada, principalmente, pela maneira como “recebemos” a fala dos nossos interlocutores, ou melhor, como ela nos encontra. Se a “palavra vai à palavra” e ela “é ponte entre o locutor e o interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), não podemos controlar aquilo que nos atinge, nos afeta ou nos toma durante a interação discursiva. Certamente que se hierarquizássemos os processos interativos a partir da afetividade com os nossos interlocutores, as palavras mais preñes de afetação para nós seriam a do primeiro núcleo social que nos constitui: a família (seja lá qual configuração tiver ou seja lá o que se chama atualmente de família).

A questão bakhtiniana sobre a presença do outro no discurso transparece a concepção de sujeito que circula nas obras do Círculo. No pensamento bakhtiniano, o sujeito é alguém cindido entre a sua singularidade psíquico-subjetiva e a constituição promovida nas e pelas interações sociais. O sujeito bakhtiniano é um *evento* no mundo e está em um constante processo de constituição. “O sujeito é um agente, organizador de seu discurso, dotado de um excedente de visão com relação ao outro: ele sabe do outro o que este não pode saber de si, e ao mesmo tempo depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si” (SOBRAL & GIACOMELLI, 2015, 210-1).

Segundo Pires e Sobral (2013), os sujeitos, em Bakhtin,

[...] são um constante tornar-se e não um ser fixo. Somos sujeitos porque sempre nos tornamos os sujeitos que somos – e cada sujeito é singular, único, embora necessariamente cindido. Somos não terminados e intermináveis. Não há, repetimos, a identidade como algo fixo, mas apenas modos individuais de identificar-se. Cada sujeito é sujeito a sua própria

maneira, que muda de acordo com os diferentes outros com os quais ele se relaciona: o eu é o outro do outro.

Bakhtin (2010g), no ensaio não terminado “O autor e a personagem na atividade estética”, em meados de 1920, destrincha os movimentos constitutivos do processo de autoria nas atividades estéticas em geral e debate o processo de constituição do sujeito. Neste texto, Bakhtin explora a significativa constituição alteritária do homem por meio de um rico debate sobre as diferentes condições de autoria e das posições que o autor assume em relação às personagens por ele construídas. Neste ensaio, Bakhtin (2010g) apresenta conceitos centrais para a compreensão do sujeito: *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. O *eu-para-mim* corresponde às imagens e representações que o sujeito tem sobre si; são os aspectos psíquicos que lhe fazem perceber quem ele é. O *eu-para-outro* são representações construídas nas interações sobre quem o sujeito é para aquele com quem interage. E o *outro-para-mim* constitu-se nos modos como o sujeito enfrenta e encara o outro nas e por meio das relações sociais. A batalha da identidade – conforme apresentam Pires e Sobral (2013) – acontece entre esses dois extremos: o ser para si e o ser para o outro. Segundo Bakhtin (2010g, p. 22-3),

[...] esse ou aquele vivenciamento interior e o todo da vida interior podem ser experimentados concretamente – percebidos internamente – seja na categoria do *eu-para-mim*, seja na categoria do *outro-para-mim*, isto é, como meu vivenciamento ou como vivenciamento desse outro indivíduo único e determinado. [...] O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que não pode completar-se.

Toda identidade é marcada pela alteridade. Em Bakhtin, essa é uma relação imprecindível porque o sujeito só se constitui como tal graças à extraposição que ocupa em relação ao outro. Essa extraposição promoverá um movimento no qual o outro vê nele aquilo que ele não pode ver de si e, dialeticamente, ele vê no outro aquilo que, também, o outro não acessa em si mesmo. No pensamento bakhtiniano, então, a subjetividade e a identidade só pode ser constituída por meio das interações sociais. Isto significa que o sujeito é um ser social e histórico, mas que, ao mesmo tempo, é responsável pelo seu agir no mundo.

Todo agir e dizer do sujeito envolve o *conteúdo* e o *processo* de seu ato, unidos pela entoação avaliativa (a que corresponde à resposta ativa do interlocutor): o sujeito avalia seu ato de acordo com seu contexto de interação, não havendo um valor absoluto já dado antes da interação, embora

haja restrições contextuais para os valores possíveis (SOBRAL & GIACOMELLI, 2015, 210-1)

Por essa razão, as palavras alheias, dos outros, e as nossas não são iguais em todos os contextos. Elas são organizadas a partir das relações estabelecidas *a priori* e fundam nossas enunciações na vida cotidiana. Esta é base de dois elementos presentes no pensamento bakhtiniano e que são de grande valia para esta pesquisa: gêneros do discurso e esferas da atividade, de qual nos ocuparemos a seguir.

### 2.1.2. Esferas da atividade e gêneros do discurso

Os conceitos de esferas da atividade e gêneros do discurso figuram, junto com enunciação/enunciado concreto, interação verbal, arquitetônica, ato ético/estético a força-centro de todo o pensamento bakhtiniano porque, para o Círculo, nenhum sujeito fala no/para o “vazio” e nenhum enunciado é dito de qualquer modo. Como a comunicação verbal é fundada, sobretudo, nas relações interlocutivas e elas moldam nosso projeto enunciativo-discursivo, os gêneros organizam aquilo que queremos dizer a partir de determinadas esferas, algo maior que os gêneros, que, logo, organizam os *atos* humanos. Esses atos, por sua vez, são articulados ética e esteticamente por meio de uma arquitetônica que envolve desde a posição axiológica assumida pelo protagonista do ato até os efeitos de sentido causados por ele nas esferas de recepção e circulação.

*Gêneros do discurso e esfera da atividade* perpassam quase todos os textos do Círculo, mas podem ser encontrados com força e profundidade em *Problemas da poética de Dostoiévski* (PPD) publicada, pela primeira vez em 1929 com o nome *Problemas da obra de Dostoiévski*, e republicado em 1963, ampliado e alterado, com o novo título; no ensaio da década de 1950 mais conhecido sobre o tema e que foi esboçado, porém não foi concluído, *Os gêneros do discurso*, publicado na coletânea póstuma *Estética da Criação Verbal* (ECV); em *O discurso no romance*, da década de 1930, publicado, primeiramente na coletânea *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance* (QLETR) e que foi traduzida recentemente direto do russo para o português por Paulo Bezerra sob o título *Teoria do romance I. A estilística*; no ensaio *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (PCMF), escrito entre 1923/1924 e inserido na coletânea QLETR, publicada em 1975. Todos esses textos são assinados por Bakhtin. No entanto, a obra de Pavel N. Medvedev *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica* (MFEL) da

década de 1920 e MFL, de 1929, assinada na versão brasileira Bakhtin/Volochínov, amplamente explorada no subitem anterior, mobilizam também o conceito de gênero.

Segundo Brait e Pistori (2012, p. 397), a produtividade do conceito de gênero no pensamento bakhtiniano vai além da “fórmula mágica” composição, estilo e tema, assim lida por muitos, especialmente por aqueles que buscam “salvar” o ensino de leitura e produção de textos. O conjunto das obras do Círculo, afirmam as autoras,

aponta para a ideia de que os gêneros governam os discursos do dia a dia, interiores e exteriores, na medida em que os enunciados, os textos, são formulados segundo princípios genéricos. São, portanto, formas de pensar, constituindo um modo específico de visualizar e representar uma dada realidade, não se reduzindo a uma coleção de dispositivos nem a um modo de combinar elementos linguísticos.

Para Sobral (2009, p. 118), no percurso bakhtiniano que vai do dialogismo ao gênero, há uma mesma concepção: “a diferença e a semelhança, a mudança e a estabilidade, se acham em tensão permanente, no aqui e agora e ao longo do tempo, já que para o Círculo, no mundo humano o absolutamente novo’ é tão inconcebível quando o absolutamente mesmo”. Por isso, o conceito de gênero, explorado e mobilizado por outras correntes teórico-metodológicas da linguística, ou das linguísticas, aqui não é tomado como “fórmula”, como “receita”, mas como constitutivo do agir no mundo pela linguagem em que sujeitos/tempo/espaço/estilo/composição/tema configuram a arquitetônica dos atos enunciativo-discursivos realizados na vida.

Buscaremos, então, apresentar, a concepção de gêneros do discurso e de esferas da atividade que figura no pensamento bakhtiniano visando contemplar a especificidade do nosso objeto, a interpretação interlínque, que nada mais é que uma prática discursiva que mobiliza enunciados em vários gêneros, mas de/em/para línguas diferentes. Assumimos, com Brait e Pistori (2012), que a concepção de gênero é mais ampla do que a abordada no ensaio da década de 1950, mas buscaremos caracterizá-lo por, apenas, alguns dos textos acima mencionados.

O conceito de gênero é definido, *a priori*, por Bakhtin na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (PPD). Neste texto, vemos Bakhtin (2013) empreender uma busca insistente da

[...] forma artística inovadora que caracteriza Dostoiévski, denominando pensamento artístico de tipo *polifônico* [...]. É, portanto, a questão da *polifonia* o elemento central a ser perseguido nessa leitura e que, segundo o autor, foi abordada de maneira insuficiente mesmo por críticos que souberam reconhecer as particularidades da poética do autor de *Crime e castigo* (BRAIT, 2009, p. 52)

Em PPD, o autor persegue a polifonia, ou seja, as “[...] vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 49), presente nas obras de Dostoiévski caracterizando, especificamente os gêneros carnavalizados e anunciando a relação existente entre gênero literário sério-cômico, diálogo socrático e sátira menipeia, por exemplo, com folclore carnavalesco, esmiuçando particularidades desses dois gêneros, tratando dos gêneros intercalados (novelas, cartas, discursos oratórios, simpósios, etc.), demonstrando que os gêneros carnavalizados influenciaram a literatura e a cultura (BRAIT & PISTORI, 2012). Para tanto, o conceito de *archaica* é inaugurado por Bakhtin (2013) para tratar do gênero sem olhá-lo como um fenômeno novo, realizado sem uma relação com o passado e, mais que isso, para marca-lo na sua generalidade (o que sempre existiu) e na sua singularidade (o vir a existir a partir das situações concretas de realização):

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...]. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.

Bakhtin (2013, p. 181) prossegue abordando a organicidade do gênero e sua pouca relação com a abstração tomada pelas linhas clássicas do formalismo e do estruturalismo como um todo:

O gênero possui sua lógica orgânica, que em certo sentido pode ser entendida e criativamente dominada a partir de poucos protótipos ou até fragmentos do gênero. *Mas a lógica do gênero não é uma lógica abstrata*. Cada variedade nova, cada nova obra de um gênero sempre a generaliza de algum modo, contribui par o aperfeiçoamento da linguagem do gênero.

Aprofundando-se na dimensão não-abstrata das relações constitutivas do gênero que busca caracterizar, Bakhtin (2013, p. 207), no capítulo “O discurso em Dostoiévski”, visa analisar o *discurso*, definindo-o como “a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”, e lança a necessidade de criação de uma nova disciplina, *Metalinguística*, que tenha por objeto não apenas a forma composicional e suas particularidades léxico-sintáticas, as generalidades, mas foque, sobretudo, na realidade da linguagem, no discurso, quando há, para além das formas estruturais, a presença do extralinguístico, dos sujeitos, do contexto. Nesse prisma, Bakhtin

(2013) propõe o estudo das *relações dialógicas*, algo que não pode, em hipótese alguma, ser encontrada na dimensão abstrata, *per si*, embora as envolva. “As relações dialógicas”, afirma o autor, “são irreduzíveis às relações lógicas ou concreto semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (Idem, p. 209).

As relações dialógicas são, portanto, base fundadora para a concepção de gênero porque incorporam a dimensão composicional, mas não a toma como autônoma; considera a estilística, mas não a vê marcada, apenas, pela individualidade do autor; e, por fim, centra-se na temática, mas não a toma como o assunto. A palavra, o enunciado, para Bakhtin (2013, p. 228), é recheada de relações dialógicas porque é mobilizada por sujeitos de linguagem e é concreta, “[...] pode pertencer simultaneamente a diversas variedades e inclusive tipos”. O gênero, nessa visão, conforme aponta Machado (2008, p. 159), está inserido na cultura, “em relação a qual se manifesta como ‘memória criativa’ onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo”.

No ensaio *Os gêneros do discurso* (GD), de 1953-54, Bakhtin (2010b) se propõe a caracterizar os gêneros tomando como ponto central a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático e os define como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 262) que se organizam a partir de diferentes esferas da atividade humana que estão, por sua vez, ligados ao uso da linguagem. Segundo Lima (2014, p. 38), a ideia de estabilidade apresentada por Bakhtin se liga à ideia de repetição e diz respeito a algo que permanece inalterado ao longo do tempo. Entretanto, discute o autor,

[...] no que diz respeito aos gêneros, essa inalteração é relativa, pois é sempre *inalteração* até certo ponto, nunca até o fim, havendo nisso espaço para a (re)criação. É justamente essa dinâmica contraditória existente entre *repetição* e *(re)criação* que interessa centralmente para pesquisas que se proponham a estudar gêneros do discurso, sendo indispensável que a investigação seja feita do ponto de vista das quatro dimensões indissolúveis constitutivas dos gêneros: 1) relação interlocutiva; 2) construção composicional; 3) conteúdo temático; 4) estilo.

O caminho escolhido por Bakhtin, neste ensaio, foi o de traçar um olhar diacrônico sobre o estudo dos gêneros, da Antiguidade até o seu tempo, salientando não se estudava os diferentes gêneros *discursivos*, mas, sim gêneros *literários*. A partir dos estudos dos gêneros retóricos, começou-se a dar mais atenção para a influência verbal desses enunciados, mesmo a

relação do ouvinte sobre eles. Ainda assim, as escolas tradicionais de estudos linguísticos voltavam seu olhar para o uso cotidiano do discurso oral excluindo a tradição desses discursos e de sua composição no decorrer do tempo.

No decorrer do texto o autor apresenta as características dos gêneros do discurso e coloca que a questão biológica, o aspecto biopsicofisiológico, da produção do enunciado é apenas um, dos muitos, elementos de seu plano e que a individualidade do falante está presente e é algo constitutivo do enunciado. A essa individualidade, Bakhtin denominou *estilo* afirmando que ele se revela nas diversas atividades de comunicação humana<sup>62</sup>. Será a especificidade de cada campo de comunicação que vai determinar o gênero e, com isso, os estilos genérico e do autor: “o estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento” (p. 266).

Na segunda parte do ensaio, Bakhtin (2013a) faz, novamente, assim como em grande parte de seus escritos, um levantamento das definições dadas por autores em outras linhas de estudo da linguística para discorrer sobre a diferença entre enunciado e oração a fim de estabelecer um diálogo com eles e contrapô-los. Primeiro, traz a concepção de “ouvinte” em uma comunicação discursiva dada primeiro por Humboldt, que considerava a língua como sistema e como elemento de organização do pensamento humano, excluindo sua essência na interação discursiva. O falante, dentro dos estudos humboldtianos, vosslerianos e de outras linhas de pensamento sobre a linguagem, era considerado como o único sujeito ativo dentro de uma comunicação, o ouvinte era apenas um sujeito passivo nesse processo, apenas recebia,

---

<sup>62</sup> Obviamente que Bakhtin não inaugura as discussões sobre *estilo*, muito embora ressignifique o conceito. A estilística entra no rol dos campos epistemológicos que Bakhtin estabeleceu, ao lado do formalismo russo, do estruturalismo, da psicologia, um profícuo e produtivo debate teórico-metodológico. No pensamento bakhtiniano, a questão do estilo é extremamente presente porque é na relação tensa entre enunciados/vozes/posicionamento que o sujeito se inscreve e, com isso, marca sua maneira de dizer, sua assinatura. Para Bakhtin dizer é *dizer-se* (SOBRAL, 2008c) e por isso o estilo é aspecto fundamental na teoria bakhtiniana da interação. É possível ver como, nas palavras de Brait (2013b, p.7), o “professor Bakhtin” enfrentava a questão do estilo e da autoria na prática, em sala de aula, no artigo “Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio” que na versão em português brasileiro, traduzido do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, ganhou o título *Questões de estilística no ensino da língua* (QEEL). Neste texto, escrito na época em que Bakhtin era professor da escola ferroviária N. 39 da estação Saviólo da região de Katínin e simultaneamente da escola média N. 14 de Kimri (1942-1945), o autor apresenta uma análise e proposta de ensino de períodos compostos por subordinação sem conjunção e afirma que “sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta (BAKHTIN, 2013b, p. 28)”. Para Brait (2008b, p. 80), “o conceito de *estilo* vai se construindo no pensamento bakhtiniano e, ao mesmo tempo, instaurando uma fértil e polêmica com vertentes clássicas da linguística e da estilística, bem como com as filosofias que as fundamentam, quer em afirmações teóricas, quer em análises de diferentes autores, gêneros e particularidades das relações inter e intradiscursos”. Brait (2003, p. 137-8), ainda acentua, em um mapeamento minucioso sobre *interação, gênero e estilo*, que “as questões das relações existentes entre interação, estilo e gênero vão sendo construídas e como uma certa condução da análise pode levar as especificidades linguísticas, enunciativas de um determinado *corpus* o que implica uma verdadeira interação entre diferentes níveis de descrição e interpretação”.

ouvira o enunciado produzido pelo falante. O autor apresenta, então, contestando esses pressupostos, o ouvinte como sujeito ativo na comunicação discursiva:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (p. 271).

E, com isso, introduz a questão da compreensão:

Toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda a compreensão é preenchida de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (p. 271).

Interessante notar que a mesma formulação de compreensão também está presente na obra de Voloshinov (MFL), quando postula que a compreensão só é possível se os sujeitos falantes estiverem em interação mútua em determinado contexto e momento histórico:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137).

A resposta do interlocutor para o enunciado do locutor não será, para Bakhtin, necessariamente verbal; a resposta é determinada por uma ação que também se configura no comportamento do indivíduo. Ao enunciar o falante já pressupõe uma resposta do ouvinte, seja ela verbal ou não, pois tem internalizado que seu discurso, sua fala, seu enunciado afetará, de alguma forma, o outro que está em interação discursiva com ele:

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido

e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2010b, p. 272).

Percebe-se, então, que o que está em jogo na definição bakhtiniana de gêneros do discurso são as relações interlocutivas “[...] que diz respeito ao modo constante mutável como o locutor e o interlocutor se veem e se tratam ao dialogar [...]” (LIMA, 2014, p. 38). São os sujeitos que possuem, independentemente da posição que assumem em uma interação, responsabilidade na formulação dos “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Composição, estilo e tema, nesse sentido, só podem ser vistos articulados aos posicionamentos sociais, históricos, institucionais, hierárquicos dos sujeitos da situação interacional que, por sua vez, estarão sempre atrelados à diferentes formas de agir no mundo, à diferentes esferas de atividades. Como as esferas de atividade são dinâmicas no sentido de que elas incorporam novos modos de agir ressignificando a arte, a ciência e a vida (BAKHTIN, 2010b), os gêneros também se transformam herdando o antigo, mas o inovando, o transformando. Concepção que também é trabalhada por Bakhtin em PPD, especialmente quanto à instabilidade e *archaica* dos gêneros quando é dito, lá, que o gênero não é velho e nem novo ao mesmo tempo. Todavia, Bakhtin (2010b), no ensaio dedicado apenas ao estudo dos gêneros do discurso, toma a riqueza e diversidade existente de gêneros como mote porque, também, são diferentes, inesgotáveis e multiformes os campos da atividade humana:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo”. (p. 282).

Nesse sentido, gêneros do discurso e esferas da atividade, ou melhor, discurso e atividade são fatores indissociáveis (FAÏTA, 2002; BRAIT, 2002; MOURA-VIEIRA, 2012). Esta intrínseca e indissolúvel relação entre linguagem e atividade é explorada por Bakhtin (2010b, p. 266) na discussão, ainda no segundo bloco do ensaio, sobre a necessidade de diferenciar oração e enunciado, uma vez que o primeiro está na estrutura, não há sujeito, e o segundo, é quando a oração ganha vida, porque é mobilizada por sujeitos, em atos, que só o

fazem no âmbito das esferas da atividade, a partir dos objetivos práticos e objetivos de comunicação:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.

Neste ensaio, o conceito de esfera de atividade figura anterior ao de gênero sendo, nesse sentido, seu “abrigo”, pois todo gênero está alocado, e relacionado, a tipos específicos de atividade, isto é, o que existe aqui é uma “[...] impossibilidade de desvincular linguagem/atividades humanas, seja qual for a especificidade da atividade humana e a dimensão da linguagem aí envolvida [...]” (BRAIT, 2002b, p. 31). Conforme aponta Sobral (2009, p. 121), no Círculo, as esferas de atividade são definidas como “regiões” de recorte sociohistórico-ideológico do mundo, lugar das relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem, “são dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com conjunturas específicas”. Para Grillo (2008, p. 147), o conceito de esferas da atividade em Bakhtin dá conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal e “é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros”. Clot (2007, p. 45), por sua vez, salienta que “o gênero existe, de um lado, ‘apreendido na ação’ pessoal ou coletiva, e do outro, indexado a uma situação, enquanto meio de dotar de sentido essa ação fora daquela”. Ou seja, a relação linguagem/atividade, atividade/linguagem é aspecto organizador e fundador dos gêneros do discurso.

Assumindo, então, a dificuldade de caracterizar os gêneros por conta da pluralidade das esferas de atividade (GRILLO, 2008) e buscando contemplar a relação delas com a linguagem, Bakhtin (2013) propõe a diferença entre *gêneros primários* e *gêneros secundários* salientando que o primeiro está relacionado com a vida cotidiana, com a prosaística (MORSON & EMERSON, 2008) das interações diárias, são os gêneros que “se formam nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2010, p. 263). O segundo, por sua vez, corresponde a gêneros mais elaborados, complexos e que “surgem nas condições de

um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escritos)”. Segundo o autor,

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização) A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia) (Idem, pg. 264).

Segundo Sobral (2009, p. 127-8), a concepção de “primeiro” e “segundo” em Bakhtin são qualificativos que não implicam hierarquização, mas anterioridade o que reside no fato de que “os gêneros nascem de uma dada inserção sociohistórica de discursividade, ou conjuntos de discursos, de sua relação com outros gêneros da mesma ou de outras discursividade, por oposição ou assimilação diretas ou indiretas”.

A relação entre esferas e gêneros ou melhor, entre linguagem/atividade e a anterioridade sócio histórica, de que fala Sobral (2009), também pode ser lida em *Teoria do Romance I. A estilística*, assinada Bakhtin, especialmente quando o autor, ao delinear o dialogismo do romance e sua capacidade, enquanto gênero, de incorporar a língua viva, o heterodiscurso, salienta que há uma distância entre o sistema gramatical abstrato e a realidade da comunicação verbal que, volta a afirmar, está atrelada aos sujeitos localizados social e historicamente. Segundo Bakhtin (2015, p. 63-4), a língua é heterodiscursiva e assim se estratifica por conta dos gêneros que organizam, aqui ampliando o conceito, não só a linguagem, mas os posicionamentos sociais por meio deles:

Essa estratificação se deve antes de tudo aos organismos específicos dos gêneros. Esses ou aqueles elementos da língua (lexicológicos, semânticos, sintáticos, etc.) agregam-se estreitamente à diretriz intencional e ao sistema geral de acento desses ou daqueles gêneros: dos gêneros oratórios, publicísticos, dos jornais, das revistas, dos gêneros inferiores da literatura (romance vulgar, por exemplo) e, por fim, dos diversos gêneros da grande literatura. Vários elementos da língua ganham o aroma específico, aos enfoques, às formas de pensamento, à nuances e aos acentos de dados gêneros. Com essa estratificação de gêneros da linguagem entrelaça-se a estratificação profissional (em sentido amplo) da linguagem, ora coincidindo, ora divergindo dela: a linguagem do advogado, do médico, do

comerciante, do político, do mestre, etc. essas linguagens evidentemente se distinguem não só por seu vocabulário: envolvem determinadas formas de diretriz intencional, formas de assimilação e avaliação concreta. A própria linguagem do escritor (poeta, romancista) pode ser percebida como um jargão profissional ao lado de outros jargões profissionais.

Na obra de Pavel M. Medviédev (2012, p. 193), *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica* (MFEL), de 1928, a concepção de gênero é amplamente discutida em um debate intenso com os formalistas russos. Segundo o autor, os formalistas russos “definem o gênero como um agrupamento específico e constante de procedimentos com determinada dominante. Uma vez que os procedimentos fundamentais foram determinados fora do gênero, este foi mecanicamente composto a partir dos procedimentos”. Medviédev (2012) conclui, então, que “o significado atual do gênero não foi compreendido pelos formalistas” e, tomando a poética como objeto, empreende uma importante discussão sobre o gênero artístico:

Entretanto, a poética deve partir precisamente do gênero. Pois o gênero é uma forma típica do todo da obra, de todo enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero. (Idem).

Em MFEL, o gênero é apresentado como uma totalidade artística com dupla orientação: primeiro se orienta aos ouvintes e receptores, bem como para determinadas condições de realização e percepção. E, segundo, para a vida, por meio de seu conteúdo temático. “A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (Idem, p. 195). Para Medviédev (2012), uma obra entra em um espaço real para ser lida de diferentes modos (em silêncio, em voz alta) e isto está, por sua vez, ligada às esferas de criação ideológica (chamada assim também por Volochínov em MFL e de esferas da atividade por Bakhtin no ensaio GD):

Ela pressupõe um ou outro auditório de receptores ou leitores, esta ou aquela reação deles, esta ou aquela relação entre eles e o autor. A obra ocupa certo lugar na existência, está ligada ou próxima a alguma esfera ideológica. [...] Desse modo, a obra entra na vida e está em contato com os diferentes aspectos da realidade circundante mediante o processo de sua realização efetiva, como executada, ouvida, lida em determinado tempo, lugar, e circunstâncias. Ela ocupa certo lugar, que é concedido pela vida, enquanto corpo sonoro real. Esse corpo está disposto entre as pessoas que estão organizadas de determinada forma. Essa orientação imediata da palavra como fato, mais exatamente como feito histórico na realidade circundante,

determina toda a variedade de gêneros dramáticos, líricos e épicos. Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão a realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (Idem, p 195-6).

Para Brait e Pistori (2012, p. 385), a concepção de gênero em MFEL

demonstra, criteriosa e detalhadamente, que gênero é o conjunto dos modos de orientação coletiva dentro da realidade, encaminhado para a conclusão de que, por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou, em outras palavras, a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação, ligados de forma estreita ao pensar

A concepção de gênero pode ser encontrada, ainda, em outras obras do Círculo, percurso que já foi realizado por Brait e Pistori (2012). Entretanto, a concepção de *gêneros do discurso* no pensamento bakhtiniano não caminha separada de outras importantes formulações, como as já convocadas que se somam, por exemplo, às de ato/atividade, ética/estética e arquitetônica. Esses conceitos são, na realidade, base filosófica para tudo o que o Círculo produziu, especialmente Bakhtin que foi o responsável por discutir, em diálogo com as formulações de Immanuel Kant e os neokantianos, dentre outros filósofos, (SOBRAL, 2008; CAMPOS, 2015), uma filosofia do ato humano.

### **2.1.3. Atividades de mediação entre homens e culturas: o estatuto enunciativo-discursivo da tradução e da interpretação**

As atividades de tradução e de interpretação interlíngua, tomadas pela perspectiva acima explicitada, são constitutivamente práticas discursivas, de dimensão enunciativa, interativas e mediadoras de atos. A primeira, medeia atos em registro (independente de qual seja o suporte: escrito, vídeo, etc.) e por isso – conforme expusemos no início do trabalho – possui maior expansão cronotópica para a sua realização, visto a possibilidade de recursividade, retomada e revisão do produto final. A segunda, ao contrário, ainda que imbuída do movimento mobilizador de discursos *entre* sujeitos tal como a tradução, arbitra no plano do imprevisível, do “não saber o que virá”, da “não preparação” e do “não aviso” do que o sujeito dirá. O “risco” presente em ambas as atividades é grande já que as duas objetivam “dizer o ‘mesmo’ a outros” (SOBRAL, 2008). Todavia, o que buscam re-dizer (seja pela escrita, seja pela fala) já não será, certamente, mais o “mesmo” dito na fonte primária

porque, na visão bakhtiniana, a linguagem é concreta e está condicionada ao seu contexto, aos sujeitos nele inscritos e, por essa razão, os discursos serão sempre irrepetíveis e novos. Ainda que empiricamente o tradutor e o intérprete sejam os mesmos (corporalmente falando), que o aparato textual/abstrato sejam os mesmos (o texto em inglês, em russo, em espanhol, em Libras), que o espaço físico sejam os mesmos (o home office, a cabine, o palco), não haverá repetibilidade, porque o tempo é outro e, com isso, a própria consciência também tornando, com isso, tudo novo. Desse modo, assim como os locutores fontes são outros, o tradutor e o intérprete, enquanto novos locutores, também são e os interlocutores – localizados no auditório social da compreensão dos discursos mobilizados – também serão diferentes (o leitor do livro traduzido, o interlocutor da interação face-a-face no médico, no tribunal, na escola...) fazendo com que toda a situação se diferencie. Todo ato de tradução e todo ato de interpretação, na visão bakhtiniana, são irrepetíveis.

Entretanto, a interpretação, enquanto atividade mediadora de interações face-a-face, assenta-se em um risco maior que a tradução porque medeia atos de fala (o que não minimiza o risco do movimento tradutório). Na interpretação, não há possibilidade de revisão, mas, apenas, pensando em um contexto favorável ao intérprete, de reformulação do dito. Ainda que o que tenha sido interpretado esteja “alcançável” temporalmente (poucos segundos depois do que foi falado), o público-alvo já foi acometido dos efeitos da enunciação do intérprete. Não importa em qual seja a esfera em que aconteça e nem em qual gênero o intérprete esteja mobilizando, em todos os casos o risco do “dizer” o dito do outro por meio do seu dito é grande. É pela fala do intérprete que o locutor primário será qualificado ou desqualificado, para seu público-alvo, como enunciador na esfera e no gênero no qual ele enuncia.

Reflexões dialógicas sobre as atividades tradutória e interpretativa são, ainda, escassas no âmbito dos estudos da tradução e da interpretação. No que diz respeito à tradução, Sobral (2008) é um dos poucos teóricos e tradutores que refletem sobre o movimento dialógico do traduzir e salienta que “[...] traduzir é um ato que sempre deixa uma marca do processo de alteração daquilo que é transportado – de maneira legítima, ainda que haja casos de transposição ilegítima” (p. 33) e, ainda, que “[...] o tradutor tem assim uma tarefa de escrita/fala/sinalização que envolve uma dupla ação: a de colocar-se como interlocutor do autor traduzido e a de colocar-se como autor, coautor, do texto da tradução [...]” (p. 39). Já Costa e Silva (2011) debateu o papel do tradutor na construção de sentidos por meio da concepção de dialogismo advindo do Círculo bakhtiniano e concluiu que os traços da voz do tradutor, enquanto renunciador, não são da dimensão estilística e literária, mas na condição estritamente dialógica da linguagem. Paulo Bezerra (2015, 2012a, 2012b), como o um dos

maiores tradutores de obras russas para o português, inclusive das obras do Círculo de Bakhtin, vem construindo o que ele chama de *teoria dialógica da tradução* no qual o traduzir é visto como um movimento recriador de obras primárias. Para ele, as traduções são criações secundárias, isto é, há uma re-enformação do original na língua de chegada na qual a obra ganha uma nova existência, torna-se independente daquela na qual baseou-se.

Sobre interpretação, o estudo de amplitude internacional mais conhecido com base na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin é o de Wadensjö (1998), que discutiu a *interpretação como interação* específica e analisou situações de interpretação em contextos comunitários. Em relação à interpretação das línguas de sinais, Metzger (1999) dialogou com a sociolinguística e com alguns conceitos bakhtinianos para discutir o *mito da neutralidade* e a atuação do ILS na esfera médica. No contexto brasileiro, podemos destacar a pesquisa de Lodi e Almeida (2010) que discutiram a tradução-interpretação de textos em LP/Libras na esfera acadêmica tomando a tradução e a interpretação como um constante processo de construção de sentidos na mobilização de discursos; o estudo de Nascimento (2011) sobre a atuação do ILS a partir de gêneros jornalísticos televisivos; o trabalho de Santos (2014), que pesquisou a atuação do ILS na esfera educacional tomando sua atividade como recriadora de enunciados e o de Santiago (2013) que discutiu a atuação do ILS no contexto da pós-graduação *lato sensu* tomando a atividade de interpretação como processo dialógico.

O arcabouço epistemológico bakhtiniano da enunciação, do gênero, da esfera, do discurso pode ser utilizado para a compreensão de todas as atividades humanas que se fundam na linguagem, dentre elas a tradução e a interpretação, conforme apresentamos acima. Além disso, pode, ainda, ser colocado em diálogo com outras perspectivas que as abordem como, por exemplo as que se dedicam ao estudo do trabalho e que analisam, dimensionam, enfrentam e buscam transformar o agir-no-mundo do homem pela/na atividade laboral, caso da Ergologia, que nos ocuparemos adiante e com o qual pretendemos estabelecer profícuo diálogo, sempre de olho no nosso objeto.

## **2.2. Fundamentos ergológicos: o fazer história pela atividade**

*Somos todos, como seres humanos, atormentados por debates internos, “debates de normas” mais ou menos visíveis aos outros e a nós mesmos, mais ou menos invisíveis também.*

Yves Schwartz

No final do século XX, pesquisadores da Université de Provence/Aix-Marseille, na França, se viram confrontados com as mudanças que vinham ocorrendo no mundo do trabalho e, por isso, se reuniram para criar o laboratório *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST) com o objetivo de desenvolver um novo regime de produção de saberes visando confrontar os saberes teóricos, advindos de diferentes áreas do saber, com experiências concretas dos assalariados pertencentes a campos profissionais diversificados. Essa experiência foi levada a cabo por Yves Schwartz (filósofo), Bernard Vuillon (sociólogo), Daniel Faïta (linguista) e Jacques Durrafourg (ergonomista).

Segundo Moura-Vieira (2012), o movimento APST desdobrou-se em dois cursos distintos na década de noventa, mas manteve a base comum da atividade. A primeira vertente filiou-se à filosofia para refletir sobre a atividade e criar conceitos que a compreendam, buscando, com isso, instituir uma escola que pudesse oferecer recursos epistemológicos para pensar o trabalho. Essa vertente foi chamada de *Ergologia* e surge mais como uma propedêutica da *ergonomia da atividade* ou da chamada *ergonomia situada* (SOUZA-E-SILVA, 2003; MOURA-VIEIRA, 2012) dando origem a um Diploma Universitário (DU), a cursos de Especialização (DESS) e, posteriormente, a um curso de Mestrado. A Ergologia é influenciada pelas reflexões do médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, do ergonomista da atividade Alain Wisner e do médico e filósofo George Canguilhem (SCHWARTZ, 2006). Uma segunda vertente filiou-se à tradição da psicologia do trabalho e estruturou parcerias com a metalinguística enunciativa (a de linha bakhtiniana) e com a psicologia do desenvolvimento (a de linha vygotskyana). A chamada *Clínica da Atividade* (CLOT, 1999; 2001) passou a buscar e desenvolver o poder de agir nos coletivos de trabalho. Ambas as vertentes, afirma Moura-Vieira (2012), consideram nas suas intervenções em situação de trabalho os princípios da ergonomia e estão voltadas para a atividade humana. Nesta tese, adotaremos princípios conceituais da Ergologia e os dispositivos de autoconfrontação elaborado pelo linguista Daniel Faïta no âmbito da Clínica da Atividade.

A Ergologia, nesse sentido, é uma perspectiva/postura/abordagem que ajuda a compreender que trabalhar também é pensar (ATHAYDE & BRITO, 2007) e tem por objetivo observar, encarar e transformar a atividade humana, especialmente a atividade de trabalho. Com um olhar voltado às ações que permeiam o fazer dos trabalhadores, a Ergologia nasce com a proposta de observar e, com isso, *construir com os sujeitos* envolvidos nesse fazer, com as histórias que ali são inscritas e os saberes que são produzidos por eles durante a atividade, modos de transformar e, possivelmente, melhorar as atividades humanas

industriosas<sup>63</sup>. A Ergologia não é uma disciplina, tal como é a Sociologia, a Psicologia, a Linguística e outras, ela caracteriza-se por uma abordagem pluridisciplinar. Segundo Schwartz (2003), o trabalho enquanto atividade humana se fundamenta em dimensões ergonômicas, psicológicas, linguísticas, jurídicas, sociológicas, etc. Por essa razão, não se pode apoiar em um campo particular, pois clama por um olhar interdisciplinar que busque abarcar o constante processo de renormalização das normas antecedentes a partir dos saberes que são realizados na própria atividade.

Na apresentação à edição brasileira da obra *Trabalho e Ergologia. Conversas sobre a atividade humana*, que publica diálogos entre Schwartz e outros pesquisadores que se inscrevem nessa abordagem, Athayde e Brito (2007, p. 5) afirmam que se pode falar, com base nessas pressuposições, em “ergonomista-ergólogos, em profissionais de gestão-ergólogos, economistas-ergólogos, linguistas-ergólogos, trabalhadores-ergólogos [...]” e, no nosso caso, podemos, ousadamente, falar de tradutores/intérpretes-ergólogos (NASCIMENTO, 2014).

Esta é uma abordagem que encara a atividade como uma arena de debates entre normas heterodeterminadas que antecedem seu andamento e as experiências recriadoras dos sujeitos, chamadas de *renormalizações*, que se processam em cada gesto, situação e práticas languageiras (FRANÇA, 2004). O trabalhador, então, é a figura centro da Ergologia, visto que, tudo, nessa perspectiva, deve ser pensada a partir das relações que ele estabelece entre si consigo mesmo, com os outros e com a atividade:

O prefixo *ergo* vem de uma palavra grega que significa ‘ação, trabalho, obra’. Aponta para a energia, a vitalidade daquele que trabalha, a ênfase não está no trabalho visto por uma pessoa exterior. Aí está o ângulo sob o qual abordamos o trabalho: colocamo-nos tanto quanto possível do *ponto de vista daquele que trabalha*. Nós nos centramos sobre a relação que a pessoa estabelece com o meio no qual ela está engajada (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 297, grifo do autor).

No Brasil, a Ergologia é introduzida mais fortemente por meio de um diálogo com os estudos da linguagem na década de 1990 e tem ganhado espaço significativo na Linguística Aplicada (LA). Os estudos iniciais sobre o binômio linguagem/trabalho iniciaram com a

---

<sup>63</sup> O conceito de “atividade industrial” nada tem a ver com os espaços físicos das indústrias. *Atividade industrial* corresponde à toda e qualquer atividade de trabalho realizada pelo homem seja ela economicamente reconhecida – um trabalho assalariado – ou não – trabalho para si, trabalho doméstico, atividade esportiva e lúdica, etc. Para Schwartz (2004), toda atividade humana é comensurável a uma experiência, a “[...] uma negociação problemática entre normas antecedentes e as normas de sujeitos singulares, sempre a serem redefinidas aqui e agora” (p.39) e isso independe de onde, quando e quem realiza a atividade, pois toda ação humana envolve usos de si para si e para os outros.

parceria interinstitucional entre pesquisadores brasileiros e franceses por meio de um convênio Capes-Cofecub *Atividades de Linguagem em Situação de Trabalho* (1997-2000), entre PUC-SP, PUC-Rio e UFRJ, no Brasil; e Université de Provence e Université de Rouen, na França (SOUZA-E-SILVA, 2008; SOUZA-E-SILVA & FAITA, 2002)<sup>64</sup>.

Na LA como (in) disciplina, conforme provoca Moita Lopes (1998; 2006), a Ergologia, como abordagem, tem sido relida e submetida às coerções que esse próprio campo se propõe a ser, isto é, em vez de aplicação da linguística *stricto* em determinados campos, em especial os de ensino, os princípios ergológicos são abarcados para observação e enfrentamento de práticas linguísticas no/pelo trabalho. Nessas práticas, pode-se observar como se manifesta, se configura e se estabelece o trabalho em suas diferentes dimensões e possibilidades, já que o “estudo das práticas languageiras constitui a via que dá acesso ao conhecimento de um plano secundário no qual se situa o verdadeiro objeto” (FAITA, 2002, p. 46). No caso da Ergologia em diálogo com a LA, o objeto que se instaura é denominado de *práticas languageiras em situações da atividade de trabalho* (FAITA, 2002; NOROUDINE, 2002).

Dentre as grandes contribuições da Ergologia para as Ciências Humanas e, em especial para as Ciências da Linguagem, está a de observar, por meio do discurso, como os dramas, os saberes, as histórias aparecem e são narradas pelos sujeitos que a protagonizam. Para o pesquisador, no contexto da LA, que elege as situações de trabalho como *locus* para pesquisa é necessária uma nova postura em “[...] que é obrigado a recorrer a noções e/ou categorias de análise advindas de outras disciplinas e a fazer empréstimos diversificados no âmbito de sua própria disciplina [...]” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 63).

A natureza transgressora, mestiça e ideológica da LA (MOITA LOPES, 2006) autoriza os que nela se inscrevem a olhar as práticas de linguagem em situações reais promovendo intensos diálogos entre diferentes saberes em contextos diversos, dentre os quais os que possuem a atividade de trabalho como centro. Desse modo, a condição pluridisciplinar da Ergologia possibilita a convocação de diversos conhecimentos que contribuem de maneira significativa para encarar o trabalho humano a partir da linguagem e esses conhecimentos podem ser invocados tendo como ponto de partida os dados de realidade que o pesquisador encontra no contexto observado. A Ergologia, na sua condição pluridisciplinar, é uma das abordagens com que dialogamos por enxergamos nela instrumentalidades conceituais (e

---

<sup>64</sup> Coordenação no Brasil, M. Cecília Perez Souza-e-Silva, e na França, Daniel Faïta. É importante destacar que o diálogo entre os estudos do trabalho e a LA tem projeção e força no contexto brasileiro, já que, aqui, a LA tem reivindicado para a si o estatuto de campo autônomo com objetos diferenciados em relação à Linguística tradicional descritivista. Em outros países, a LA encontra-se ligada, ainda, apenas ao ensino de línguas.

didáticas!) para o enfrentamento, descrição e intervenção da atividade de interpretação interlíngua.

O panorama conceitual da ergologia é tão extenso quanto é o do pensamento bakhtiniano. Por isso, lançaremos mão de apenas alguns dos conceitos ergológicos como os de *normas antecedentes*, *renormalização*, *saberes investidos*, *saberes instituídos*, *uso de si por si* e *“linguagem como trabalho”* elaboradas por Schwartz e seus pares.

### **2.2.1. Atividade de trabalho, normas antecedentes e renormalização**

As compreensões sobre o trabalho humano ganharam novas dimensões após a revolução industrial, especialmente após a instalação do taylorismo e do fordismo como linhas não só de gestão do trabalho, mas, sobretudo, como concepções filosóficas e conceituais sobre o agir no trabalho, sobre a gestão e sobre a administração. Nessas abordagens, instauradas entre o fim do século XIX e início do século XX, o trabalho era visto como uma ação mecânica passível de previsibilidade. No taylorismo, por exemplo, a filosofia organizacional e científica do trabalho poderia dar àqueles que o geriam, possibilidades de normativas antecipatórias, uma vez que a mecanicidade “instituiu o vir-a-ser” desta atividade. No fordismo, a quantificação da produção era o que apontava a “qualidade” do trabalho, ou seja, quanto mais se produzia, melhor estava o trabalho e, por dedução, o desempenho do trabalhador (ROSSATO, 2009).

No longa “Tempos modernos”, por exemplo, do cineasta e ator Charlin Chaplin, produzido e lançado em 1936 nos EUA, o personagem central, o *vagabundo* tenta sobreviver em meio a uma maquinaria e rotina de trabalho repetitiva e cansativa que desconsidera completamente seus direitos e subjetividade, colocando-o em ações que o atormentam e o desconcertam para além do ambiente de trabalho. Os embates com a supervisão na linha de produção protagonizadas pelo personagem, bem como a necessidade constante dele tentar compreender as máquinas e, muitas vezes, não as fazer funcionar, por exemplo, nos dão notícias, pela arte, sobre um modo de pensar o trabalho que é menos (quase nada) subjetivo e mais (quase absolutamente) mecânico.

Todavia, em meados do século XX houve uma virada sobre o significado do trabalho. Com a segunda revolução industrial, a expansão de transportes, a mudança em relação à comunicação, à energia o contato entre continentes permitiu que o capital começasse a girar fortemente (ROSSATO, 2009). Com essas mudanças, o trabalho modifica-se e, segundo Schwartz (2007, p. 191), “redescobre-se nele a existência de um enigmático ‘alguém’”. Com a

consideração de um *sujeito* no trabalho e a configuração, dentre outros aspectos, de direitos trabalhistas, alcançados pelas sindicalizações sob uma luz marxista herdada, sobretudo, de uma concepção revolucionária contra a burguesia capitalista no contexto soviético, o olhar descentraliza-se do fazer laboral para o sujeito que o protagoniza. Nesse prisma, surgem as abordagens de estudo do trabalho humano. Dentre elas, figura-se a ergonomia da atividade que, conforme exposto acima, deu origem à ergologia, uma das mais recentes, como abordagem plural e multidisciplinar<sup>65</sup>. Segundo Trinquet (2010, p. 95), a ergologia busca

conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torna-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência.

Nessa abordagem, há uma diferenciação importante entre o que é o *trabalho* e o que é *atividade de trabalho*. Trinquet (2010) salienta que o primeiro opera no plano da prescrição enquanto a segunda refere-se ao que é real. Segundo o autor, quando se pergunta a um sujeito que exerce uma atividade de trabalho remunerada o que ele faz, surge, quase de imediato, uma descrição sumária das *tarefas*, as orientações previamente apresentadas, que ele precisaria executar no seu *posto de trabalho*. Ele descreve, então, a prescrição do seu fazer, ou seja, seu trabalho. Essas orientações, prescrições, são chamadas, na ergologia, de *normas antecedentes*. A *atividade de trabalho*, ao contrário, refere-se ao que o sujeito realmente faz quando está na situação, isto é, os processos de “adaptação” do prescrito frente à realidade. Essa “adaptação” a ergologia denomina *renormalização* e, segundo Schwartz (2011, p. 140),

essa confrontação entre normas antecedentes e tendências a renormalizações, essa dialética entre o impossível e o invivível é muito provavelmente um fato universal. Ela, sem dúvida, é aquilo que mais profundamente pode nos levar a nos reconhecermos como *semelhantes*, entre as diferenças sociais e culturais delineadas na história.

Para a ergologia, a atividade de trabalho nunca é pura execução, principalmente porque o *locus* do trabalho, isto é, o meio, “é sempre infiel” (CANGUILHEM, 2001). A atividade de trabalho, então, é uma base, segundo Clot (2007, p. 8), que mantém o *sujeito* no homem, é inscrição de subjetividade, de história, de valores, de ética, de dramas “visto que é a atividade mais transpessoal possível”. Se trabalhar fosse “simples aplicação de procedimentos

---

<sup>65</sup> Para mais informações sobre as diferentes abordagens sobre o trabalho conferir BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A (Orgs). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

pensados alhures, o trabalho não nos colocaria problemas, ele não interessaria a ninguém, ele não teria jamais se desenvolvido para além da ‘gestão dos recursos humanos’ [...]” (SCHWARTZ, 2003, p. 25).

*Trabalhar*, nesse sentido, significa operar entre e sobre normas dadas e convencionas. As normas, todavia, não constituem e conduzem apenas as formas de agir, de vida, do sujeito no trabalho, mas fundam a vida do sujeito em sociedade, “para sobreviver e viver, devemos nos conformar a normas de todos os gêneros, criadas na e pelas histórias propriamente humanas” (SCHWARTZ, 2011, p. 135-6). A norma, portanto, é importante para reger a existência. Sem normas, viveríamos em um caos absoluto em que os sujeitos fariam o que viessem à sua mente sem pensar em consequências imediatas (mesmo com as normas isso acontece, imagine sem elas?). Entretanto, ao mesmo tempo em que são necessárias, elas são arriscadas, principalmente quando se tornam fim em si mesmo e ignoram a vida que surge a todo instante. Martin Luther King Jr, revolucionário americano na luta contra a segregação racial chegou a dizer, por exemplo, que todo ser humano tem a obrigação moral de não obedecer às leis (normas) injustas. Fala que leva à reflexão sobre o fato de que as normas são sempre engessadoras e, por isso, passíveis de renormalização.

A esse respeito, no ensaio *Manifesto por um ergoengajamento*, Schwartz (2011, p. 137-8) elogia as normas, mas as problematiza salientando que “a atividade *sempre* se convida, com sua tessitura, individual e coletiva, a debate de normas”. E prossegue:

As normas antecedentes podem e devem ajudar a enquadrar, a transformar em protocolo aquilo que assim pode ser, mas não podemos mandar embora a atividade que se dá como convidada, felizmente, para gerir a todo instante os encontros de encontros. Nenhum protocolo, nenhuma norma antecedente, nenhuma prescrição poderá abstrair os vazios de normas. A antecipação exhaustiva é *impossível*. A solicitação de seres capazes de produzir saberes locais, investidos na situação a ser vivida, capazes por isso de adotarem para si mesmos normas que preenchem essas lacunas normativas, enfim, esses encontro de encontros, é inelutável: a obrigação de renormatizar a situação é um fato universal.

Por isso o “vazio de normas”, também, é um risco. Sem uma normativa orientadora, a atividade pode ficar obtusa, confusa, causando aquilo que Schwartz (2014) denomina de *dramática de uso do corpo-si*. Esse conceito, que considera todos os percalços e conflitos inerentes à atividade de trabalho, nos oferece possibilidades de observar, analisar e compreender os diferentes atravessamentos que ocorrem durante a atividade de trabalho na

gestão entre as normas, a ausência delas e a necessidade de renormalização. Isso porque a dramática<sup>66</sup> corresponde a uma

situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, contraditórios. Uma *dramatique* é portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma *dramatique* do uso de si significa ir de encontro à ideia de que o trabalho é, para a maioria dos trabalhadores, uma atividade simples de “execução”, que não envolve realmente sua pessoa (SCHWARTZ, 1998, s/p).

A entidade chamada de “corpo-si” por Schwartz (2014, p. 264) transgride fronteiras entre o biológico e o histórico e traz em si uma tríplice ancoragem:

- biológica: esse corpo dado no nascimento, com suas potencialidades e seus limites, traz uma busca de saúde ainda genérica e indeterminada;
  - histórica: mediante o debate de normas (por si/por outros) que constituem a própria substância dessas dramáticas e só adquirem sentido num momento particular da história;
  - singular: na experiência de vida de *cada* pessoa, cuja negociação de dramáticas próprias opera como agir de um corpo físico pessoal, um corpo desejante, em permanente tentativa de “composição” e de apropriação desse seu suporte de vida, a fim de responder aos encontros e provas. É no cerne desse corpo-si singular que se infiltra a relação variável de cada um com um “mundo de valores” que vai além dele, mais ou menos, a depender da pessoa.
- Três ancoragens absolutamente indissociáveis. Tra-balhar é então tentar estabelecer uma sinergia para essa tríplice ancoragem no tratamento dos debates de normas que se fazem incessantemente presentes em nossos encontros industriais.

O “uso de si” de que fala Schwartz, e que é trabalhado em diferentes ensaios e reflexões do autor, acontece em dois polos diferentes, mas que se fundem. Para o autor o “uso de si” é “por si” e “pelos outros” fazendo com que a atividade de trabalho seja mais complexa do que parece, “todo trabalho é problemático – problemático e frágil – e comporta um drama” (SCHWARTZ, 2007, p. 196). Essa bipolaridade do “uso de si” presente na atividade de trabalho precisa ser permanentemente gerida pelos sujeitos que a protagonizam, porque o “uso pelos outros” que cruza, como foi dito, toda a atividade de trabalho relaciona-se diretamente ao “uso de si por si”, pois há sempre um destino a ser vivido, e ninguém poderá excluí-lo dessa exigência. Em outras palavras, dramática envolve escolhas, escolhas envolvem

---

<sup>66</sup> ou *dramatique*, conforme no original francês, proposto por Schwartz (1998).

responsabilidade/responsabilização e elas, por sua vez, envolvem o assumir posicionamento de diferentes lugares.

No trabalho, há sempre uma espécie de destino a se viver. Não há outro jeito, sempre é necessário fazer escolhas. Se escolhas acontecem, por um lado elas são feitas em função de valores – mas, por outro, essas escolhas são um risco, já que é preciso suprir os “vazios de normas”, as deficiências de orientações, de conselhos, de experiências adquiridas, registradas nas regras ou nos procedimentos. Portanto: trabalhar é correr riscos. O trabalhador antecipa soluções possíveis sabendo que efetivamente há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar. Ao mesmo tempo, escolhe-se a si mesmo. O sujeito do trabalho encontra-se numa situação que não tem antecedente. Escolher essa ou aquela opção, essa ou aquela hipótese é uma maneira de se escolher a si mesmo – e em seguida de ter que assumir as consequências de sua escolha (SCHWARTZ, 2007).

As dramáticas estão ligadas diretamente aos usos que o sujeito, no trabalho, faz de si mesmo e o uso que os outros dele fazem. O uso, diferente de execução, mobiliza subjetividade e, com isso, história e posições.

Assim há um apelo a um “uso”, não somente a uma execução. A pura execução seria “invivível”. Como as coisas nunca se dão exatamente deste jeito, então o sujeito pode viver, ou seja, tentar recentrar (mesmo no infinitesimal) o meio em torno daquilo que são suas próprias normas. É preciso que ele escolha, visto que as imposições ou as instruções são insuficientes! Então, é necessário que ele faça escolhas. É necessário que ele atribua a si próprio leis para dar conta do que falta (SCHWARTZ, 2007, pág. 192).

Entre o arbitrar das/nas normas, o sujeito histórico, segundo Souza-e-Silva (2014, p. 287), frente a uma pane, diante de um vazio jurídico ou regulamentar, diante de um caso social particularmente complicado, tratará esses vazios de normas recorrendo a um universo de recursos pessoais, hierarquizado por seu conjunto de valores do momento. Isso se dando, sua escolha quanto à forma de lidar com a situação irá se inscrever na história do meio técnico e social, irá fabricar novas microjurisprudências que fazem história, desestabilizam o protocolo, obrigando-o a se colocar em manutenção. Portanto, a “necessidade de recriar as normas, de renormalizar como oportunidade, mesmo minúscula, para a saúde de cada humano no trabalho – saúde que remete à singularidade de sua história – reforça a impossível estandartização do agir”.

Por ser o trabalho apreendido sempre na mudança (SCHWARTZ, 2007), ou seja, na realidade da vida, no meio de realização, a abordagem ergológica convida o pesquisador

interessado nas questões do trabalho a um interessante movimento chamado de *desconforto intelectual*. Trata-se do momento em que o pesquisador, “desveste-se” das armaduras teóricas e vai até o *locus* de realização do trabalho ao encontro do sujeito e, lá, “abre” sua escuta para a vida realizada. “O olhar ergológico exige do pesquisador uma postura de humildade, um ‘desconforto intelectual’, relacionado não só ao fato de que nenhuma disciplina ou ciência permite o conhecimento de um fenômeno em sua totalidade, mas também à constatação de que a atividade de trabalho no essencial não se vê” (SOUZA-E-SILVA, 2014, p. 286).

O movimento em direção ao *real*, pode revelar ao pesquisador o conflito do sujeito para renormalizar as normas antecedentes, mas, também como ele, enquanto protagonista do trabalho, constrói normas *in locus*, ou melhor, como o sujeito enquanto sujeito-da-atividade mobiliza saberes e os formula durante o seu fazer:

É preciso levar isto em conta ao falarmos de “legitimação” destes saberes, mas não é uma maneira de desvalorizá-los: na medida em que toda atividade de trabalho é tomada e *deve* arbitrar entre normas – e saberes – antecedentes e renormalizações a operar, o sentido dessas renormalizações não está inscrito em parte alguma, pois ele remete às *pessoas*, individualmente e em grupo. Há, de alguma forma, “lacunas de normas” e de saberes (o inacabado), e cada um vive debates de normas dos quais dependerá o grau de engenhosidade, de produtividade em termos de saber que ele manifestará (SCHWARTZ, 2003, p. 27).

É nesse constante “jogo” de renormalização e criação de normas próprias que os saberes do sujeito sobre o trabalho se instauram.

### **2.2.2. Saberes investidos e saberes instituídos**

O trabalho na perspectiva ergológica, deve ser compreendido a partir de três polos distintos, mas que se influenciam e se completam por meio de “uma dialética, um compromisso, um encontro [...], parâmetros indissociáveis e presentes em toda a situação de trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2008, p. 4). Por meio da metáfora do triângulo, Schwartz (2011) aborda a atividade de trabalho e, por consequência, o enfoque ergológico de estudo do trabalho, considerando as seguintes pontas e as denominando *Dispositivo Dinâmico de Três Polos* (DD3P):

- (i) *Saberes instituídos*, que são os conhecimentos formalizados por meio de disciplinas. Tudo aquilo que é ensinado e organizado em diferentes suportes como livros, leis, documentos, manuais, organogramas. Esse conjunto de

formalizações é denominado de *normas antecedentes* e correspondem às normas fora da atividade. Não são prescrições para o fazer *stricto sensu*, mas envolvem princípios “não negociáveis” (SCHWARTZ, 2011) desse fazer.

- (ii) *Saberes investidos*, que corresponde àquilo que é construído pelo trabalhador durante a sua atividade. Nesse polo, a dimensão empírica é que é constitutiva, visto que todo sujeito, ao trabalhar, carrega consigo histórias, valores, princípios que são redimensionados durante o fazer. Esse polo corresponde ao chamado patrimônio de conhecimento advindos do próprio trabalhador.
- (iii) *Debate de valores e o uso de si*, que envolve, para o trabalhador, para o pesquisador ou para qualquer sujeito envolvido em uma atividade humana, um conflito de ajuste entre os *saberes que são instituídos* previamente, as normas antecedentes, e *os saberes investidos* durante a própria atividade de trabalho que pelas especificidades do próprio fazer obrigam o trabalhador a renormalizá-las. Esse polo “é o lugar da renormalização, das reavaliações, do retratamento de normas e de valores que estão enraizados nas gestões da atividade” (SOUZA-E-SILVA, 2008, p. 4)

Nesse prisma, o enfoque ergológico considera a existência de uma sinergia entre os saberes acadêmicos, os saberes da ação/experiência e o debate de valores que atravessa a atividade. Passa-se, então, a compreender o trabalho como um debate sempre renovado entre normas antecedentes e suas tentativas de renormalização, historicamente contextualizadas e balizadas pelo nível local de atuação concreta do trabalhador (SOUZA-E-SILVA, 2008).

A relação entre esses polos constitui-se a centralidade do enfoque ergológico porque, conforme descreve Trinquet (2010, p. 104), um cientista, independente da sua especificidade, situa-se, *a priori*, no polo dos saberes constituídos por ser convocado e, também, constituído por suas competências científicas e profissionais. Todavia, este pesquisador também é um “trabalhador” naquilo que possui como objeto-investigação em que possui um saber investido, ou seja, construído por ele mesmo na lida com sua atividade e, por isso, promove debate entre aquilo que ele “sabe” sobre o objeto e aquilo que o lugar científico que ocupa diz que ele sabe. Ou seja,

ele se situa nos três polos: a) aquele do polo dos *saberes constituídos*, organizados e disponíveis, b) mas, também, enquanto “trabalhador” mesmo,

aquele que dispõe de *saberes investidos* e, enfim, c) enquanto parte integrante da organização, da concepção e do desenvolvimento de debates, aqueles saberes que pertencem às exigências ergológicas.

Com base nessas reflexões, Schwartz propõe o DD3P como um esquema metodológico de estudo do trabalho humano pelo viés ergológico em que “[...] circulam os saberes, para conhecer as normas antecedentes e compreender os recentramentos operados na atividade” (SCHWARTZ, 2007, p. 269). São óculos que permitem vislumbar uma totalidade do fazer *em* trabalho, do sujeito no *ato*, na concretude e, com isso, convoca quem tem o trabalho por objeto de estudo a assumir, também, este mesmo lugar.

Nessa direção, o saber, para Schwartz (2003), é uma construção histórica feita por sujeitos históricos que não são tábulas rasas, vazias, mas sempre sabem algo. Há aí a consideração sobre o que o sujeito faz com o conhecimento histórico adquirido durante a vida na situação de trabalho e como ele mobiliza, a partir das demandas situacionais e dos dramas inerentes ao embate entre ele e a atividade, novos saberes. A renormalização, no caso, constitui-se em um dos meios no qual novos saberes são construídos porque o sujeito engendra normas postas e as reconstrói a partir da realidade apresentada durante seu fazer laboral.

Se este concentrado de história é sempre, por uma parte, inacabado, lacunar, isto significa que a história se re-escreve em permanência, que novas normas de construção de saberes, de construção social, “renormalizações” incessantes reaparecem em todos os lugares onde os grupos humanos se mobilizam para produzir. Se, então, estas renormalizações são aí operantes, se o saber adere a tudo isto que aí se recria, aí se reinventa, se reproduz sem cessar, porque os meios de trabalho são sem dúvida o que acumula mais cristalizações da história humana, então essas renormalizações industriais, nesse sentido, “fazer verdadeiramente história”, renovam em permanência todas estas aquisições – contraditórias – da história humana (Idem, p. 24).

Essa relação entre saberes instituídos e saberes investidos é o que gera a renormalização. O saber instituído, que é o saber acadêmico, formalizado em disciplinas, em técnicas, em manuais, opera na e sobre a prescrição, muito embora tenha sua importância, não dá conta da realidade do trabalho, da atividade interior (TRINQUET, 2010) realizada pelo sujeito durante o trabalho. O sujeito do/no trabalho modifica esses saberes de acordo com suas necessidades reais e concretas, na tessitura da história do e no trabalho.

Certamente que os saberes instituídos tentam, na medida do possível, antecipar, para o trabalhador, possíveis realidades a serem encontradas na atividade, mas não consegue, na inexauribilidade que é a atividade industrial, assim fazer, justamente porque toda atividade de trabalho engloba um sujeito, que é novo em cada momento, uma situação, uma

instrumentalidade, uma história. Na visão ergológica, o aspecto sempre e parcialmente “inacabado” das normas e dos saberes formais instituídos e, por consequência, antecedentes, faz com que toda a situação de trabalho seja uma história a ser construída (SCHWARTZ, 2003).

Por essa razão, há que se pensar no espaço de formação de trabalhadores não como um lugar de transmissão de normas feitas por um sujeito detentor de todas elas – o professor/formador/educador – e sujeitos vazios para serem preenchidos – o aluno/aprendiz/formando. Para Schwartz (2003, p. 30), todas as *expertises* e abordagens monodisciplinares que tratam homens e mulheres no trabalho a partir de um corpo de hipóteses fechado, especialmente antes da confrontação com o que faz história, “estão distantes das dramáticas da vida no trabalho, de suas condições de eficácia e de inovação”. E a esse respeito, o filósofo acentua:

Quando as instituições do saber, demasiadamente distanciadas dos locais de atividade, reservam apenas um lugar secundário, subordinado, aos saberes e aos valores gerados no “fazer história”, então, pode-se falar de uma certa “confiscação” da ciência ou, pelo menos, de uma grande fragilidade em relação à sua instrumentalização pelas nossas sociedades mercantis: instrumentalização que pode incidir sobre os temas selecionados, a repartição dos meios, a avaliação das pessoas, a hierarquização das atividades dos professores-pesquisadores (Ibidem, p. 32).

Os saberes investidos, da experiência, por sua vez, são o ponto de convergência histórico, de inscrição subjetiva do trabalhador quando o drama no uso do corpo-si, durante a atividade, geram saberes e leva-los em conta, na visão de Trinquet (2010), é fundamental. É nesse prisma que se encontra a batalha entre o *prescrito* e o *real*, entre as *normas* e a *renormalização* e o debate de valores que se faz nessa tensa e produtiva arena<sup>67</sup>.

Nesse sentido, os espaços formativos, na perspectiva ergológica, devem, de alguma forma, de acordo com Durrive (2007, p. 297-8), considerar

---

<sup>67</sup> Um exemplo interessante deste embate no cerne do objeto desta pesquisa foi narrado no capítulo 1, quando intérpretes, com muita experiência, foram convocados a atuar na interpretação em um contexto completamente novo, embora desejado, desconhecido: o da cabine. Eu tive o privilégio de compor a equipe e pude vivenciar na pele o embate desses saberes. Mesmo sem formação para atuar como intérprete, a *expertise* adquirida na vida, me levou à algumas inferências de como poderia ali atuar. Todavia, antes da atuação propriamente dita, o coordenador da equipe “antecipou” algumas normas que deveríamos seguir durante a interpretação, especialmente para a solicitação de apoio para os colegas. Foi inserido, ali, um aparato tecnológico especialmente para isto, um microfone-ponto para que, dentro da cabine, pudessem “soprar” o apoio diretamente no ouvido do intérprete que estava no microfone, no turno da interpretação. Todavia, durante a interpretação, o apoio no microfone não foi utilizado por praticamente nenhum dos intérpretes e novas estratégias foram construídas com base na situação de interpretação. Nogueira (2016) descreveu as estratégias de apoio utilizadas pela equipe que atuou neste contexto e pontuou que, todas elas, foram construídas por conta da situação real.

aquilo que se passa na cabeça do trabalhador *em diálogo* com seu meio, um diálogo no qual ‘os outros’ têm um papel capital [...]. O objetivo é ajudar essa pessoa a colocar em palavras aquilo que ela vive em situação de produção, porque o *ponto de vista* de cada um sobre seu próprio trabalho não está nunca totalmente pronto para ser comunicado.

Dentre as múltiplas faces do trabalho está a linguagem que, na realidade, é constitutiva das atividades industriais, é por ela que o sujeito da atividade elabora e organiza o seu fazer, seja falando sobre ele, seja tendo-a como objeto de trabalho. A linguagem, nesse prisma, conforme defende Souza-e-Silva (2002), mobiliza o sujeito para refletir sobre o *trabalho real pensado* e o *real vivido*. Para Faïta (2002), nas situações de trabalho, vistas sob o prisma da linguagem, encontra-se o prático, o instrumental e o físico que pode predominar na e pelas práticas languageiras. É dessa dimensão que trataremos agora.

### **2.2.3. A linguagem como trabalho e a condição dramática da interpretação interlíngua**

No que tange a essa constitutiva e complexa dimensão do trabalho, a linguagem, Nouroudine (2002) explora uma tripartição presente na relação trabalho/linguagem: a (i) “linguagem *como* trabalho”; (ii) a “linguagem *no* trabalho”; e (iii) a “linguagem *sobre* o trabalho”.

A primeira relação apresenta complexidade significativa uma vez que a linguagem é, ela própria, a atividade de trabalho. Não apenas a compõe, mas, ao contrário, a constitui e a fundamenta tornando aquilo que é complexo, tanto do ponto de vista da atividade quanto da linguagem em si, um todo, quase que indissolúvel e impossível de divisão para qualquer tipo de análise. Nesse prisma, o autor afirma que “a ‘linguagem como trabalho’ não é somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões” (Idem, p. 21).

Para Nouroudine (2002), a “linguagem *como* trabalho” é *econômica* visto que a comunicação nessas situações é utilizada, por exemplo, para algumas atividades específicas, como a do fazer do professor em que o *falar* constitui a atividade e organiza a gestão do próprio tempo dessa atividade. Sem a linguagem a função do professor é apagada. Podemos notar esse fato quando um docente adquire uma disfonia<sup>68</sup>, seja ela de qual ordem for (orgânica ou psíquica), e é afastado ou realocado das atividades pedagógicas. A linguagem é *social*, na acepção bakhtiniana do termo, visto que é entre sujeitos que a comunicação verbal

---

<sup>68</sup> Alteração no funcionamento da voz.

se constitui, é na interação de duas pessoas organizadas socialmente que ela nasce e perdura ecoando para frente e para trás, por serem, sempre, enunciados novos, porque são falados por novos sujeitos, mas são, também, antigos, porque o sujeito que diz não é o primeiro a dizer (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). E a linguagem é *ética* porque todo enunciado envolve, *per se*, um dado compromisso axiológico na sua conjuntura social, “sem uma determinada visão ou modelo de humanidade no qual as contradições sociais não se apresentam necessariamente como ‘competição’ por se constituírem um fator de progresso, pode, antes, abrir o campo de debates” (p. 21). Nessa primeira relação, no exame das situações de trabalho, nas palavras de Nouroudine (2002), não se analisa, apenas, o discurso pré e/ou pós-experiência, mas, sobretudo em todas as partes da atividade as dimensões fisiológicas, cognitivas, subjetivas, sociais, etc. que se cruzam na complexidade do fazer do trabalhador pela linguagem.

A segunda divisão, “linguagem *no* trabalho”, corresponde a uma não participação da linguagem na atividade em si o que não significa que, ao contrário da primeira divisão, a linguagem não seja plenamente atividade. “Enquanto a ‘linguagem como trabalho’ é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da atividade, em tempo e lugar reais, a ‘linguagem no trabalho’ seria, antes uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual desenrola a atividade” (p. 22). O grande ponto aqui é que a linguagem no trabalho pode veicular conteúdo, muitas vezes, de natureza variada ao que a atividade realmente é como, por exemplo, conversas sobre questões pessoais durante o fazer industrial.

E a terceira e última relação, “linguagem *sobre* o trabalho”, liga-se à produção de saber *sobre o fazer* dos trabalhadores. Essa questão, longe de ser apenas um recurso utilizado por pesquisadores para compreender o trabalho por meio do discurso dos sujeitos, é um aspecto de grande demanda entre os próprios protagonistas das diferentes atividades de trabalho. No entanto, dificilmente os trabalhadores encontram espaços para falar sobre seu próprio fazer dentro do ambiente de trabalho. Essa “linguagem *sobre* o trabalho” é manifesta em espaços fora do contexto laborioso como, por exemplo, reuniões de amigos ou reuniões de família.

Segundo Faïta (2002, p. 50), linguista estudioso da linguagem em/no/para o trabalho, esta divisão parece mais cômoda para os aspectos analíticos, isto é, para ajudar o pesquisador a direcionar sua lente para qual modo de dizer se instaura. A linguagem, na visão dele, é constitutiva da ação, do fazer, “a competência e os saberes dos sujeitos nos parecem incorporados *simultaneamente* às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum” e por isso não pode ser abordada como “instrumento”, mas, sobretudo,

como constitutiva em que o “tecido verbal” delinea a ação (FAÏTA 2002; 2005). Ainda assim, essas definições influenciam, diretamente, na postura do pesquisador que elege o trabalho, seja qual for a atividade aí centrada, como *locus* de análise de práticas languageiras (FAÏTA, 2002). No caso do linguista, por exemplo, o

estudo das práticas languageiras constitui a via que dá acesso ao conhecimento de um plano secundário no qual se situa o verdadeiro objeto, sempre diferente [...]. A interação entre médico e paciente, professor e aluno ou entre trabalhadores de uma fábrica pode ser apreendida sob o ângulo das materialidades linguísticas e de seus agenciamentos, essas configurações podem ser correlacionadas às características mais sutis das situações (Idem, pg. 48-9).

Calcado na noção bakhtiniana de gêneros, Faïta (2002; 2005a, 2005b, 2005c) salienta que a ação também se organiza por tipologias específicas, mas mobilizadas, nesse caso, em gestos, movimentos que, não necessariamente, acompanham o tecido verbal. Os *gêneros da atividade* (FAÏTA, 2005; CLOT, 2007; MOURA-VIEIRA, 2002), conceito construído com base na teoria dialógica de Bakhtin e da sócio-histórico-cultural de Lev Vygotsky no âmbito da clínica da atividade, perfura as três definições apresentadas por Nouroudine (2002) porque parte do pressuposto de que se toda ação só é praticada porque a linguagem fundamenta o pensamento – tal como está explícito nas teses vygotskianas – então não há *gêneros*, inclusive os da ação, fora da linguagem.

Segundo Clot (2007, p. 47),

Os gêneros momentaneamente estabilizados são uma maneira de saber postar-se no mundo e de saber como agir, “recursos para evitar errar por si só diante da extensão das tolices possíveis [...]. Os gêneros assinalam a pertinência a um grupo e orientam a ação oferecendo-lhe, fora dela, uma forma social que a “re-presenta”, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa. Eles designam as viabilidades tramadas em formas de ver e agir sobre o mundo consideradas justas no grupo dos pares num momento dado. Num meio profissional, nunca se abandona sem consequências a ideia de partilhar formas de vida em comum, reguladas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias.

Nesse sentido, a tese bakhtiniana de estratificação da língua por gêneros, entre eles os profissionais, apresentada na obra *Teoria do romance. A estilística I* (BAKHTIN, 2015) e nos outros textos convocados discutidos anteriormente, confirma que a atividade não pode ser desatrelada da linguagem e ao contrário a mesma coisa. O próprio ato de enunciar já envolve mover-se à, em direção a alguém ou a algo. Por isso, pensar linguagem sem pensar atividade e

atividade sem linguagem é um risco para quem elege as situações de trabalho como foco de pesquisas em Ciências Humanas.

Essa relação se intensifica quando se aborda, por exemplo, o objeto central desta pesquisa, a interpretação. Sendo, nesse caso, a atividade *toda* linguagem e a linguagem *toda* atividade, a tripartição explorada por Nouroudine (2002) nos parece útil, mesmo conscientes do alerta feito por Faïta (2002), para pensar o fazer do TILSP uma vez que, segundo, nossa hipótese e vivência como trabalhador no contexto da interpretação, é na primeira relação, “linguagem *como* trabalho”, que encontramos o cerne de seu fazer. O intérprete e o tradutor estão alocados, do ponto de vista da realização da atividade, exatamente *entre* duas línguas, mais que isso, entre diferentes culturas que são expressas por diferentes sujeitos. O discurso, nesse prisma, é, então, o seu “objeto” de trabalho. “Objeto” este que é tecido, no caso do TILS, literal e simbolicamente, pelas suas mãos, corpo, olhar, gesto (NASCIMENTO, 2014).

No entanto, o enfoque do trabalho de um intérprete e de um tradutor pela divisão “linguagem *como* trabalho” não exclui o fato de que durante o seu fazer exista um falar que o atravessa, isto é, que haja uma “linguagem *no* trabalho”, pois, conforme aponta a reflexão de Nouroudine (2002), durante as atividades que possuem a linguagem como constituinte do fazer industrial é a diferença entre “atividade” e “situação” que permite distinguir o “como” do “no” trabalho. O intérprete e o tradutor, aqui de qualquer língua, elaboram, escolhem, mobilizam, ressignificam, reelaboram na e por meio da linguagem *a linguagem* que empregarão para o público-alvo de seus atos intermediadores. No caso do intérprete, que lida com o imediatismo e imprevisibilidade das interações face-a-face, as hesitações, os dramas da atividade ligadas à emergência e rapidez de encontrar soluções para solucionar “entraves” comunicacionais por meio de uma gestão *in vivo* (CALVET, 2007), colocam este trabalhador em uma escorregadia tensão entre o dizer de um outro, para um outro por meio de si. Entrave completamente ergo-dialógico porque envolve ação, discurso, elaboração, responsabilidade em um espaço-tempo limitado e complexo.

Certamente que todo processo de linguagem requer atividade (NOUROUDINE, 2002), mas estamos tratando aqui de um fazer que se funda completamente nela e nas devidas complexidades que se aí se instauram. A atividade de trabalho do intérprete – foco desta pesquisa – pensando a “linguagem *como* trabalho”, demanda um olhar para além dos aspectos abstratos da língua, especialmente os que advêm da formulação estruturalista saussuriana quando, a língua, imanentemente, estabelece relações de oposição *per se*. Isto significa que abordar a atividade do tradutor ou a atividade do intérprete pelo viés, apenas, do sistema abstrato implica excluir todos os embates, dramas, escolhas e subjetividade que atravessa,

constitui e funda este ato de “linguagem como trabalho”. Por isso, faz-se necessário focar um pouco mais, de agora em diante, e enfrentar a dimensão da atividade em si desse trabalho *em/pela/com* a linguagem e observar as diversas constituições desse objeto complexo e que é *todo linguagem/atividade*. Para isso, convocaremos, adiante, formulações sobre o objeto de pesquisa no campo específico em que ele se inscreve: os Estudos da Interpretação (EI).

### 2.3. Fundamentos dos Estudos da Interpretação: a atividade interpretativa

*Intérpretes são contratados para tomar decisões.*  
Dennis Cokely

Os EI constituem-se em um campo disciplinar que vem se expandindo e crescendo desde meados do século XX, mas que começou a ser reconhecido como campo independente na década de 1990 ganhando força e expansão no começo do século XXI. A formação deste campo é reivindicada por pesquisadores que abordam a interpretação como objeto com contornos específicos e diferentes da tradução desde meados da década de 1960 (PÖCHHACKER, 2009). Historicamente, a interpretação se constituiu como uma subárea acoplada ao Estudos da Tradução (ET) e aparece, conforme mostra Rodrigues (2013), no artigo seminal para a disciplina de ET de James S. Holmes, em 1967, *The name and nature of Translation Studies*, no ramo dos estudos puros, na categoria dos estudos teóricos, subcategoria das teorias restritas ao meio como uma forma de tradução oral humana.

O mapeamento de Holmes inaugurou os ET como campo disciplinar de pesquisa que realiza interfaces com muitos outros, mas que detém um objeto específico: a tradução. Todavia, com o aumento das mudanças paradigmáticas da tradução no mundo e a expansão tanto da tecnologia como da globalização, Jenny Willians da *Dublin City University*, Irlanda, e Andrew Chesterman da *University of Helsinki*, Finlândia, sentiram a necessidade de realizar um novo mapeamento abordando os novos campos de inserção da tradução e, em 2002, lançaram o *The Map: a beginner's guide to doing research in Translation Studies*. Nesse novo mapeamento, os pesquisadores apresentaram um campo com maior abrangência e novas áreas de pesquisa e, logo na introdução, dizem ao leitor: “temos chamado este livro de *The Map* [O Mapa] porque foi projetado para ajudar você a achar o seu caminho em um terreno relativamente novo e desconhecido” (WILLIANS & CHESTERMAN, 2002, p. 1, tradução nossa)<sup>69</sup>. A interpretação aparece, aí, ainda, como uma subárea dos ET sendo definida como

---

<sup>69</sup> No original: “We have called it **The Map** because it is designed to help you find your way through a relatively new and uncharted terrain”.

uma “tradução oral” em “tempo real” se opondo à tradução escrita como um dos muitos objetos dos ET. Nas palavras dos autores, a subárea “Interpretação” é tomada como um campo em expansão:

As pesquisas sobre interpretação têm se desenvolvido rapidamente a partir de relatórios anedóticos que sistematizam o campo explorando aspectos linguísticos, comunicativos, cognitivos e socioculturais da interpretação. O campo geral da interpretação pode ser analisado de diferentes maneiras. Uma das distinções diz respeito às modalidades de interpretação: simultânea ou consecutiva. Outra classificação aborda a situação social em que a interpretação se faz necessária, tais como: a interpretação de conferências (normalmente simultânea, em uma direção), *liason interpreting*, também conhecido como interpretação de diálogos ou interpretação comunitária (geralmente bidirecional), interpretação jurídica (geralmente bidirecional)<sup>70</sup>.

Venuti (2000), em publicação anterior à de Willians e Chesterman (2002), no *Translations Studies Reader*, que também se propõe a organizar o campo de ET, registra a interpretação como área de pesquisa em tradução, mas, diferente dos autores do *The Map*, salienta que, devido a especialização, demanda cobertura autônoma e própria. Algo reivindicado por Pöchhacker e Shlesinger (2002) e Pöchhacker (2009) por que discutem a especificidade do campo e a abrangência dos temas de pesquisa salientando que os EI constituem-se, sim, em um campo amplo de estudos de um objeto específico e próprio.

A tensa “separação” da interpretação dos ET enquanto um objeto independente e a consolidação de um campo próprio que abranja suas especificidades não é marcada e discutida apenas pelas publicações citadas. Segundo Pöchhacker (2009a), a reivindicação oficial de um campo que se dedicasse à interpretação aconteceu em 1992 no *Translation Studies Congress* realizado na *University of Vienna* quando Daniel Gile, renomado pesquisador, formador de intérpretes e estudioso do tema, na plenária dedicada à interpretação, apelou para o processo de abertura e construção de outra disciplina independente dos ET e que se chamasse “Estudos da Interpretação” (*Interpretation Studies*). Gile foi um dos pesquisadores que deu visibilidade à essa reivindicação frente à *European*

---

<sup>70</sup> No original: *Interpreting research has developed rapidly from earlier anecdotal reports to systematic work exploring linguistic, communicative, cognitive and sócio-cultural aspects of interpreting. The general field of interpreting can be analyzed in different ways. One distinction concerns the mode of interpreting: simultaneous or consecutive. Another classification concerns the social situation where interpreting is needed, such as: conference interpreting (usually simultaneous, in one direction), liason interpreting, also known as dialogue or community interprety (usually bi-directional), court interpreting (usually bi-rectional).*

*Society for Translation Studies* (EST) inaugurando, nesse sentido, um movimento com pesquisadores e estudiosos de diversas partes do mundo para a consolidação do novo campo.

Para Gile (2009), os EI iniciaram sua ascensão em meados do século XX com um movimento diferente dos ET. Segundo o autor, o campo surge voltado já para questões da formação e da prática do intérprete e embora já houvesse publicações sobre interpretação em alguns lugares do mundo, especialmente no Japão, a emergência desse campo é marcada, sobretudo, com a liderança e atuação da intérprete de conferências e pesquisadora Danica Seleskovitch, fundadora da *École supérieure d'interprètes et de traducteurs* (ESIT) na *Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3*. Seleskovitch fundou o primeiro programa de doutorado em tradução e interpretação na França iniciando, com isso, a produção de pesquisas que se direcionavam para os objetos de maneira diferente, especialmente para a interpretação. Além disso, Seleskovitch foi a criadora da *Theorie du Sense*, conhecida em português como “Teoria Interpretativa da Tradução” que, segundo mostra Gile (2009), influenciou e continua influenciando até os dias de hoje a formação e o treinamento de intérpretes de conferência.

A diversidade do campo dos EI pode ser observada, segundo constata Rodrigues (2013), na descrição dos temas publicados pela *Saint Jerome Publishing*, editora especializada em ET. No site da editora, destaca o autor, aparecem temáticas ligadas à interpretação indicando, com isso, um campo diverso em temáticas específicas à interpretação em si. Nessa direção, Pöchhacker (2009, p. 128, tradução nossa) afirma que embora a interpretação se refira às compreensões da tradução de forma geral, os EI distinguem-se por seu objeto único e específico que é a tradução humana em “tempo-real” e em contexto comunicativo compartilhado. O autor ainda afirma:

Além disso, a recente diversificação da interpretação como uma prática profissional e como objeto de pesquisa que deu origem a muitas interfaces interdisciplinares, faz com que seja ainda mais difícil acomodar o campo da interpretação de estudos dentro dos limites, ainda impreciso, dos estudos de tradução<sup>71</sup>.

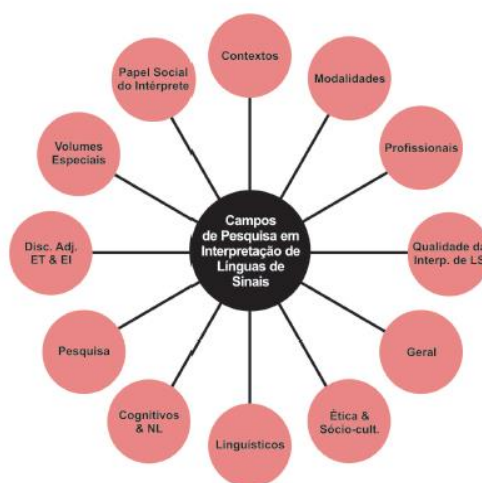
A diversidade do campo dos EI pode ser verificada na multiplicidade teórica e temática na abordagem do objeto que, ainda nas formulações de Pöchhacker (2004), destaca-se no enfrentamento da interpretação como tradução, da abordagem dos aspectos de texto e de discurso, no processamento cognitivo, na dimensão da mediação intercultural, dentre outros. Esses aspectos teóricos reverberam, pela múltipla abordagem e enfrentamento do objeto, nos

---

<sup>71</sup> No original: “Moreover, the recente diversification of interpreting as a professional practice and object of research, which has given rise to many new areas of interdisciplinary interface, has made it even more difficult to accommodate the field of interpreting studies within the boundaries, however fuzzy, of translation Studies”.

estudos da interpretação da língua de sinais (EILS). Em seu livro *Introducing Interpreting Studies*, Pöchhacker (2004) destaca a importância dos EILS para avanço e consolidação dos EI. Segundo o autor, enquanto a interpretação de conferências buscava se marcar como objeto específico, mas ainda acoplado aos ET, nas décadas de 1960/70, e iniciava as discussões sobre as questões da formação e da prática, os EILS ganhavam força e consolidavam-se como campo específico especialmente pelo avanço das políticas de assistência social, acessibilidade e inclusão de surdos nos EUA. O início da profissionalização dos ILSs na década de 1970 nos EUA e no Canadá geraram, na década seguinte, produções significativas que impactaram os EI como um todo. Em vários momentos, Pöchhacker (2004) cita a interpretação da língua de sinais como um tópico importante e presente nos EI circulando, a partir da sua especificidade linguística material, em diferentes contextos de produção da interpretação como a de conferências, a comunitária, médica, educacional e a “natural” que corresponde às atividades de interpretação espontâneas feitas por sujeitos bilíngues desde a infância, como é o caso dos CODAs.

A produção de pesquisas dos EILS pode ser observada com maior cuidado no artigo de Nadia Grbic, *Where do we come from? What are we? Where are we doing?* Publicado no periódico da *Saint Jerome Publishing*, em 2007, *The Sign Language Translator and Interpreter*. Neste importante texto para o campo dos EILS, Grbic (2007) realiza um levantamento bibliográfico sobre os temas abordados em pesquisas sobre a interpretação de língua de sinais no período de 1970 a 2005. A diversidade das pesquisas encontradas por Grbic (2007) pode ser vista no mapa realizado por Souza (2010):



(Figura 1)

Mapa dos temas de pesquisa levantados por Grbic (2007)

Fonte: Souza (2010, p. 36).

Por essa razão, a interpretação da língua de sinais se constitui como um subcampo temático dentro do campo maior de EI e demanda, conforme discute Pöchhacker (2004), uma abordagem específica por se tratar de uma atividade que mobiliza línguas de diferentes modalidades. Esse aspecto tem efeito direto tanto na prática da interpretação como na abordagem do objeto em contextos de pesquisas acadêmicas. No Brasil, conforme discutido no capítulo 1, as pesquisas sobre a interpretação da língua de sinais têm crescido gradativamente e até o ano da defesa de sua tese de doutorado na LA, especificamente na linha de ET na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Rodrigues (2013) havia mapeado trinta e sete pesquisas sobre a tradução e a interpretação da língua de sinais inscritas em diferentes campos epistemológicos como a Educação, a LA, a Linguística Teórica, a Educação Especial, as Ciências da Linguagem, a Literatura, a Letras e a Cultura e Regionalidade<sup>72</sup>. Santos (2013) fez um mapeamento mais detalhado das pesquisas sobre ETILS no período de 1990 à 2010 e, com isso, desconstruiu o discurso recorrente entre os pesquisadores do campo de que o tema da tradução e da interpretação da língua de sinais é extremamente recente no Brasil.

Nesse sentido, abordaremos, na sequência, os contornos específicos do objeto “interpretação” a partir das formulações realizadas por pesquisadores inscritos no campo de EI. Primeiramente, discutiremos a questão do par linguístico, da direcionalidade da interpretação e dos modos interpretativos e, na sequência, afunilaremos a discussão para a interpretação da língua de sinais.

### **2.3.1. Par linguístico, direcionalidade e modos de interpretação**

A interpretação se constitui, conforme define Pöchhacker (2004), em uma atividade tradutória caracterizada, basicamente, pelo imediatismo, pela realização no “aqui e agora”, para o benefício de pessoas que estão engajadas em situações de comunicação face-a-face. Para que esta atividade aconteça, é necessário que sujeitos envolvidos em uma situação interativa utilizem sistemas semióticos comunicativos diferentes e desconhecidos uns dos outros. Estes sistemas podem constituir-se de signos verbais socialmente compartilhados e convencionados, bakhtinianamente falando, ou não. No caso do não compartilhamento de um sistema convencionado socialmente, a interpretação pode mobilizar, por exemplo, no caso da

---

<sup>72</sup> Esses campos correspondem aos programas de pós-graduação em que foram defendidas as pesquisas. Para mais detalhes, cf. Rodrigues (2013).

mediação de interações envolvendo a comunidade surda, sistemas gestuais caseiros utilizados por sujeitos surdos não falantes de línguas de sinais partilhadas por uma ampla comunidade, mas que precisam estabelecer comunicação com a sociedade majoritária ou com surdos que usam a língua de sinais<sup>73</sup>. Russel (2002), que pesquisa a interpretação de língua de sinais em contextos jurídicos, acentua que a interpretação pode propiciar a interação de surdos não-falantes de língua de sinais em depoimentos perante magistrados demandando, com isso, a alternância na modalidade interpretativa – simultânea ou consecutiva – a fim de garantir a fidedignidade do discurso proferido pelo depoente (discutiremos as modalidades adiante). Nos EUA, por exemplo, a atuação de equipes de interpretação neste contexto tem sido recorrente e é composta, geralmente, por um intérprete surdo, que interpreta o sistema caseiro de gestos para a ASL e um intérprete ouvinte que interpreta da ASL para o inglês. Certamente que nesse caso, a interpretação torna-se uma tarefa mais árdua já que o sistema mobilizado na condição de “língua fonte (L-F)”, nessas situações, não é um sistema partilhado socialmente demandando esforços específicos de compreensão/recepção na atuação<sup>74</sup>. Todavia, para que uma atividade interpretativa aconteça, se faz necessário que dois sistemas semióticos, dois planos de expressão, sejam mobilizados durante uma interação imediata.

A composição de dois sistemas semióticos mobilizados durante o ato interpretativo é chamada nos EI de par linguístico (RICCARDI, 1995; 2005; GILE 2005). Sua mobilização realizada durante a interpretação pode ser unidirecional ou bidirecional e isso dependerá do tipo de interpretação a ser realizada. Pavilović (2008) defende que a direcionalidade relaciona-se com a língua materna do intérprete e sua condição de L-F ou língua alvo (L-A) no processo interpretativo. Pöchhacker (2004), por sua vez, salienta que a direcionalidade da interpretação está relacionada, para além da língua materna dos tradutores e dos intérpretes, com a posição dos locutores e dos interlocutores e, sobretudo, com os gêneros discursivos mobilizados na atividade. A bidirecionalidade (ou bilateralidade) da interpretação é tipicamente realizada, acentua o autor, em diálogos face-a-face, mas também pode ocorrer, por exemplo, em situações de conferências ou de interpretação midiática (*media interpreting*).

Na interpretação comunitária, por exemplo, a interpretação tende a ser, quase sempre, bidirecional, conforme mostra Wadensjö (1998, p. 49, tradução nossa):

---

<sup>73</sup> O uso de sistemas caseiros gestuais por surdos adultos acontece devido a aquisição tardia de linguagem tanto em língua de sinais quanto em língua oral e, também, pelo fato da língua de sinais não circular em boa parte das famílias de surdos. Segundo Northern e Downs (1991), aproximadamente 0,1% das crianças nascem com deficiência auditiva severa e profunda e, desses, aproximadamente 90% nascem em famílias ouvintes. Esses dados são confirmados pelas Academias Internacionais de Audiologia, Otorrinolaringologia e Pediatria.

<sup>74</sup> Discutiremos a teoria dos esforços de Daniel Gile adiante.

A interpretação comunitária é tipicamente bidirecional, ou seja, o mesmo intérprete trabalha nas duas línguas em questão. Como regra geral, a interpretação é realizada consecutivamente sobre a conversa dos falantes originais, sequência por sequência. O conceito abrange tanto a interpretação em situações face-a-face quanto a interpretação fornecida por telefone. Interpretação médica, na saúde mental, educacional, no serviço social e interpretação legal são frequentemente dadas como sub-categorias da interpretação comunitária que é um conceito mais geral<sup>75</sup>.

A interpretação de conferências pode variar entre a uni e a birecionalidade, conforme sugere Gile (2005) que discute o tema a partir de uma perspectiva cognitivista. Porém, o autor relata que a questão da direcionalidade na interpretação de conferências é antiga e os formadores de intérpretes insistem na unidirecionalidade, especialmente pela questão do maior domínio da língua fonte ser, geralmente, o da língua materna. Gile (2005, p. 12, tradução nossa) ainda acentua que este ponto está relacionado com os níveis de esforço no processo:

Se intérpretes trabalham perto do nível de saturação, a direcionalidade também pode ser analisada em termos de “carga de compreensão” e “carga de produção” e suas inter-reações. A pergunta mais óbvia que vem à mente é que se todas as outras coisas são iguais, há uma grande diferença entre a quantidade de capacidade de processamento necessária para a compreensão da fala e da quantidade de capacidade de processamento necessária para a produção da fala<sup>76</sup>.

A direcionalidade da interpretação e a composição do par linguístico relacionam-se diretamente com os *modos* de realização desta atividade (PÖCHHACKER, 2004) que, nos EI, também são chamados de modalidades interpretativas e são divididos costumeiramente em dois: simultânea e consecutiva. Antes de 1920, quando os equipamentos de transmissão da interpretação simultânea ainda não tinham sido criados, não havia distinção (e nem necessidade) de diferenciação dos modos. Pöchhacker (2004) conta que a interpretação acontecia de modo consecutivo porque considerava-se a entrega da mensagem dos idiomas de

---

<sup>75</sup> No original: “Community interpreting is typically bi-directional, that is, the same interpreter works in the two languages in question. As a rule, it is carried out consecutively upon the original speakers’ talk, sequence by sequence. The concept covers both interpreting in face-to-face situations and interpreting provided over the telephone. Health care, mental health, educational, social service and legal interpreting are frequently given as sub-categories, and community interpreting as a more general concept”.

<sup>76</sup> No original: “If interpreters work close to saturation level, directionality can also be analyzed in terms of “comprehension load” and “production load” and their inter-reactions. The most obvious question that comes to one’s mind is whether all other things being equal, there is a large difference between the amount of processing capacity required for speech comprehension and the amount of processing capacity required for speech production”.

saída que, sem o equipamento, possuíam maior atraso de chegada ao público. Além disso, no primeiro contexto internacional de atuação de intérpretes, na Conferência da Paz, em Paris, em 1919, a interpretação consecutiva era a mais realizada e contava com pessoas que possuíam amplo domínio das línguas a serem mobilizadas e sem formação, visto que, na época, a interpretação não era considerada, ainda, uma atividade profissional. Os intérpretes da época ficavam ao lado do enunciador, tomavam nota e, na sequência, interpretavam o discurso enunciado. Porém, conforme mostra Penha (2015), as reuniões possuíam horas de duração devido ao *delay* da entrega da mensagem. Por essa razão, a interpretação simultânea surge como uma outra modalidade que garantiria, então, não só a rapidez na comunicação, mas a possibilidade de outras línguas serem mobilizadas em interpretação ao mesmo tempo.

A interpretação simultânea corresponde ao discurso feito pelo intérprete na sequência, com um pequeno *leg time*, da produção do enunciado em L-F e a interpretação consecutiva é quando o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra e repete todo o discurso na língua-alvo (PAGURA, 2003). Na segunda modalidade, a tomada de notas (*note-taking*) é aspecto importante e marca uma diferença significativa com a interpretação simultânea e, segundo Pagura (2014), constitui-se, no processo formativo de intérpretes de conferência, base para a realização da primeira.

A interpretação simultânea, porém, incorpora, alguns tipos de operacionalização. Segundo Pöchhacker (2004), essa modalidade pode ser realizada: (i) a partir de cabines, com equipamentos de transmissão simultânea para o público alvo como fones de ouvido, por exemplo, para grandes plateias; (ii) sussurrada (*whispering* ou, em francês, *chuchotage*), quando o intérprete está próximo a um público pequeno que não compreende a mensagem produzida pelo locutor ou com um equipamento portátil usado pelo intérprete e pelo público-alvo; (iii) sinalizada (*signing*), que diz respeito à interpretação de língua de sinais; e (iv) com base em textos escritos (*sight interpreting* ou *sign translation*) que é quando o intérprete realiza a interpretação com base em um texto escrito entregue pelo locutor que pode ser usado para apoio na reformulação do enunciado em L-A, por exemplo, ou para leitura oral em L-F quando o texto está sendo lido, também, pelo locutor em L-A. Sampaio (2007; 2014) chama essa última submodalidade, em língua portuguesa, de “tradução oral à prima vista” salientando que é uma modalidade que pode auxiliar o intérprete em formação em alguns processos cognitivos específicos voltados à atividade interpretativa.

Pagura (2003, p. 212), ao discutir os modos de interpretação, acrescenta, além da interpretação simultânea e consecutiva, um terceiro: *a interpretação intermitente*, conhecida,

também, como “sentence-by-sentence” ou “ping-pong”. Nesse modo, o palestrante fala uma ou duas frases curtas e faz uma pausa para que as suas sentenças sejam traduzidas para o idioma do público-alvo. Segundo o autor “esse processo centra-se basicamente na tradução das palavras ditas, sem levar em conta diversos outros fatores importantes no processo interpretativo, seja pela própria natureza da situação ou, muito comumente, pela falta total de treino da pessoa colocada na posição de ‘intérprete’”. Pagura (2003) acentua, ainda, que esta modalidade é costumeiramente confundida com a interpretação consecutiva e é pouco estudada pelos pesquisadores da área. Todavia, Pöchhacker (2004) apresenta a *short consecutive* como uma variação da interpretação consecutiva clássica salientando que, nessa variação, não há tomada de notas. Com isso, o autor, parece, ir na contramão da definição dada por Pagura (2003) sobre a interpretação consecutiva sem tomada de notas – que pode ser lida como intermitente – considerando-a uma modalidade interpretativa e que pode ser realizada por intérpretes profissionais.

Contestando, também, a posição de Pagura (2003) sobre a interpretação intermitente, Silva (2013) defende que este é sim um modo de interpretação presente na atuação de intérpretes profissionais. O autor elenca alguns contextos em que a interpretação intermitente é demandada: (i) o religioso, quando palestrantes/pregadores de outros países são convidados para proferir discursos para grandes plateias em igrejas; (ii) o empresarial, especialmente em congressos internacionais de grandes corporações; (iii) o acadêmico, quando convidados internacionais são convidados a ministrarem conferências de cunho, nas palavras do autor, “mais intelectual” (p. 17); e (iv) o de palestras motivacionais, que tendem a produzir discursos que objetivam causar efeitos psicológicos no público-alvo. Por isso, Silva (2013) defende a ideia de que para realizar a interpretação intermitente, o intérprete precisa ter formação teatral, haja vista que a *performance* interpretativa tende a ser a mesma do locutor, pois estarão juntos, diante do público, fazendo com que a plateia veja os dois simultaneamente. O posicionamento, na visão deste autor, demandaria a incorporação, durante a interpretação, dos gestos, de entonação e intensidade vocal utilizada pelo orador. Por essa razão, a formação de intérpretes, nesse contexto, deveria contemplar uma dimensão dramática:

[...] a interpretação intermitente consiste de uma arte que, para ser bem desenvolvida, necessita de técnicas específicas e dedicação. Contudo, não somente técnicas e bagagem cultural são necessárias para uma boa interpretação. Para ser um bom intérprete, o candidato deve contar com certa dramaticidade. De fato, o intérprete precisa ter noções de teatro para um melhor desempenho na interpretação intermitente [...]. (SILVA, 2013, p. 17).

Segundo Gile (2009), os modos de interpretação implicam diferentes esforços cognitivos por parte dos intérpretes durante o processo de mobilização da L-F para a L-A. Pensando essas implicações, o autor elaborou a “teoria dos modelos de esforços” que se originou de duas ideias intuitivas com base na observação de intérpretes de conferência em atuação: (i) a interpretação requer algum tipo de “energia mental” e que é fornecida de maneira limitada e (ii) a interpretação ocupa quase toda esta energia mental e, às vezes, requer mais do que a disponível fazendo com que o desempenho acabe se deteriorando. Gile (2009) destaca quatro grandes esforços cognitivos que o intérprete realiza durante a atividade interpretativa: (i) esforço de audição e análise (A), (ii) esforço sobre a memória de curto prazo (M) e (iii) esforço de produção (P) e, ainda, um esforço de coordenação (C) sobre os três anteriores. Para o autor, estes esforços podem ser melhor visualizados na fórmula **IS (Interpretação Simultânea) = A + M + P + C** (GILE, 2009; 2015)<sup>77</sup>. Segundo Gile (2009, p. 168):

Em uma forma um tanto simplificada [...], este modelo mostra a interpretação simultânea como um processo que envolve um conjunto de operações sobre segmentos discursivos sucessivos. Cada um deles é ouvido e analisado (A), em seguida, armazenado na memória durante um curto período (M) e, finalmente, reformulado na língua-alvo (P)<sup>78</sup>.

Com base no modelo elaborado por Gile, Pointturier-Pournin (2014) observou, em sua tese doutoral, a interpretação simultânea da língua de sinais francesa e acrescentou mais dois que estão ligados diretamente à interpretação de línguas dessa modalidade: a Autogestão no Espaço (AGE), que incluem o posicionamento físico do intérprete e o uso do espaço para otimização da recepção do discurso da L-F, bem como a visibilidade das pessoas surdas na plateia; e a Interação Imediata com as Pessoas Surdas (IIS)<sup>79</sup>, que diz respeito às interações paralelas feitas entre os surdos no ambiente ou com o próprio intérprete exigindo recursos outros de atenção (POINTTURIER-POURNIN & GILE; 2012; POINTTURIER-POURNIN, 2014; GILE, 2016). A observação do pesquisador sobre a ILS o fez repensar a fórmula dos esforços elaborada anteriormente substituindo o esforço da Audição e Análise (A) pelo esforço da Recepção ®, visto que a língua de sinais é apreendida, nas interações, visualmente

<sup>77</sup> Em inglês: SI = L + P + M + C (SI – Simultaneous Interpreting; L – Listening and Analysis; M – Memory; C – Coordination Effort) (GILE, 2009). A versão em português dessa fórmula apresentada nesta tese, baseou-se no artigo do autor traduzido para a Revista Cadernos de Tradução (PGET/UFSC) em 2015.

<sup>78</sup> No original: “In a somewhat oversimplified form (see below), this model depicts simultaneous interpreting as a process which involves a set of operations on successive speech segments. Each of them is heard and analyzed (L), then stored in memory for a short while (M), and finally reformulated in the target language (P)”.

<sup>79</sup> Em inglês: SMS: Self-Management in Space; OID: Online Interaction with the Deaf (GILE, 2016).

e ® parece contemplar a compreensão do enunciado pelo intérprete independente do canal sensorial para recepção das informações linguísticas. Com isso uma nova fórmula foi elaborada: **IS = R + M + P + AGE + IIS + C**.

O estudo de Pointturier-Pournin (2014) com base na teoria dos esforços na interpretação de Daniel Gile, denuncia um aspecto de extrema relevância para os EI quando entram em cena as línguas de sinais: a modalidade linguística. Pöchhacker (2004) salienta que o termo “interpretação” foi usado, durante muito tempo, para conceituar, apenas, a atividade de tradução de línguas faladas. Porém, o sintagma “interpretação de línguas faladas” (*spoken-language interpreting*) passou a ser usado após a necessidade de distingui-las da “interpretação de língua de sinais” (*sign language interpreting*) conhecida popularmente como “interpretação para surdos” (*interpreting for the deaf*). A diferença nas modalidades do par linguístico em uma situação de interpretação de língua de sinais tem sido estudada por alguns pesquisadores que vem identificando os chamados “efeitos de modalidade” (QUADROS, 2006; RODRIGUES, 2013b) ou “intermodalidade” (QUADROS, LILLO-MARTIN, PICHLER, 2011; QUADROS & METZGER, 2011) no processo de interpretação.

### 2.3.2. Intermodalidade na interpretação de LS/LO

O conceito de modalidade linguística é utilizado para expressar os diferentes tipos de materialidade da linguagem humana e relaciona-se, diretamente, com as vias de produção e de recepção das línguas, ou seja, os canais sensoriais de recepção das informações linguísticas e as vias de produção do material verbal. A temática das modalidades linguísticas começou a ganhar espaço na Linguística moderna após os estudos descritivos da ASL realizados por Willian Stokoe, na década de 1960, nos EUA. Com a descrição de signos verbais gestuais e de uma certa linearidade na produção dos traços distintivos mínimos, chamados por ele de “quiremas” em contraposição aos “fonemas”<sup>80</sup>, estudiosos começaram a se questionar de que modo as línguas com essa composição material se organizavam neurologicamente. Os estudos pioneiros de Bellugi, Poizner e Klima (1993) e de Emmorey, Bellugi e Klima (1993) com surdos acometidos por sequelas de afasia de produção e recepção causadas por Acidente Vascular Cerebral, mostraram que as línguas de sinais são armazenadas no mesmo local no cérebro:

---

<sup>80</sup> Do grego, mão (XAVIER, 2006).

Esta principal descoberta indica que não há distinção entre funções de linguagem e não-linguagem viso-espacial – mesmo quando a linguagem manipula espaço e é percebida visualmente. A especialização do hemisfério esquerdo para o processamento gramatical não é determinada pela modalidade de linguagem. A audição e a fala não são causa subjacente para a lateralização da linguagem no hemisfério esquerdo. O que parece ser crítico para a organização cerebral é alguma coisa na própria natureza da linguagem, não a modalidade de transmissão e recepção (EMMOREY, BELLUGI & KLIMA, 1993).

Desse modo, percebeu-se que a única diferença entre línguas orais-auditivas e línguas gesto-visuais são as vias de recepção e de produção: enquanto as línguas orais-auditivas são apreendidas pela audição e expressas pela oralidade (do ponto de vista do sistema linguístico) as línguas de modalidade gesto-visuais são apreendidas pela visão e produzidas pelas mãos e corpo (BELLUGI, POIZNER & KLIMA, 1993)<sup>81</sup>.

Na interpretação da língua de sinais, estão em jogo essas duas modalidades linguísticas e isto possui efeitos diretos para o ato interpretativo do ponto de vista dos modos de interpretação, da direcionalidade, da compreensão dos enunciados e, por consequência, da produção dos discursos feitos pelo intérprete no ato. Quando discute direcionalidade na interpretação simultânea, Pöchhacker (2004) salienta que na interpretação da língua de sinais a maioria dos intérpretes não são nativos nessas línguas e por isso a interpretação sinal-voz é algo mais desafiador, característica presente, segundo o autor, pela diferença de modalidade. Esta hipótese foi comprovada pelo estudo de Nicodemus e Emmorey (2013) que realizaram uma pesquisa com intérpretes de língua de sinais americana e intérpretes de conferência de inglês. O estudo constatou que os intérpretes bimodais – os que trabalham com língua oral e língua de sinais – preferem realizar a interpretação da sua primeira língua para a língua estrangeira enquanto os intérpretes monomodais – que trabalham com línguas orais – se sentem mais confortáveis no processo inverso, da língua estrangeira para a sua língua materna. Um dos aspectos atribuídos a este dado também foi a questão das modalidades linguísticas.

O conceito de “efeitos de modalidade” foi cunhado, no Brasil, por Quadros (2006, p. 175) ao discutir as diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais e os ganhos que a

---

<sup>81</sup> As modalidades linguísticas não se resumem em apenas duas e isso está relacionado, especialmente, com as diferentes condições sensoriais de apreensão da linguagem. Somam-se a essas (i) a cinestésico-corporal, utilizada por pessoas surdocegas que, para compreender um enunciado linguístico produzido em língua de sinais, precisam tocar nas mãos do sinalizante e podem, ainda, receber informações complementares pela chamada comunicação háptica que se constitui em gestos e sinais feitos nas costas do enunciador surdocego (ARAÚJO, PEREIRA & JÚNIOR, 2014); e (ii) a gráfico-visual, que contempla os desdobramentos escritos das línguas humanas.

Linguística teve após os primeiros estudos descritivos destas línguas. Segundo a pesquisadora, alguns estudos começaram a analisar os efeitos das modalidades linguísticas na estrutura das línguas de sinais buscando interfaces nos níveis articulatório-perceptuais:

Por um lado, existe uma preocupação em relação aos efeitos das diferenças na modalidade fazendo com que os estudos das línguas de sinais sejam extremamente relevantes. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas parecem indicar a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem a modalidade das línguas. Nesse sentido, o estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas.

Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2011, p. 4), mostraram os efeitos da modalidade linguística no processo de interpretação de língua de sinais acentuando o fenômeno da “sobreposição de língua”, algo encontrado apenas em bilíngues bimodais – falantes de línguas orais e de línguas de sinais. Esse fenômeno só é possível “[...] porque as línguas envolvem articuladores independentes, ou seja, o canal fonoarticulatório, no caso da língua falada; e o canal visual-gestual-espacial para a língua de sinais”. Quadros e Metzger (2011) também destacaram o fenômeno no processo de interpretação da língua de sinais salientando que intérpretes intermodais possuem as duas línguas à disposição, ao mesmo tempo, no processo interpretativo demandando, com isso, maior controle cognitivo para o uso de uma, de outra ou, quando necessário, das duas.

O estudo brasileiro mais recente sobre os efeitos de modalidade na ILS é o de Rodrigues (2013b) que defendeu a tese de que há diferenças na interpretação realizada por falantes ouvintes nativos da língua de sinais, os CODAs, e falantes não-nativos. Para isso, o autor compôs dois grupos de sinalizantes com essas características e pediu a eles que interpretassem um texto da LP para a Libras. A interpretação foi gravada e, posteriormente, os intérpretes participaram de uma entrevista que se pautou em protocolos verbais retrospectivos (TAPs). Rodrigues (2013b) concluiu que o desempenho dos intérpretes no par linguístico Português-Libras é fortemente influenciado pela modalidade das línguas, e isso têm implicações significativas em um processo de interpretação intermodal. Segundo o autor,

[...] a produção da fala em língua oral e em língua de sinais realiza-se de maneiras bem distintas. Nas LS, diferentemente das orais, a produção da fala articula-se de maneira externa ao corpo do falante, as partes do corpo é que se articulam e dão forma a língua. Nesse sentido, o falante torna-se fisicamente visível na produção da fala. Além disso, tem-se na produção das LS, dois articuladores independentes e iguais – as mãos – as quais permitem

uma diversidade de combinações e construções simultâneas. Portanto, se nas línguas orais, os articuladores da fala são internos, ficando, quase totalmente, ocultos, nas línguas de sinais eles se destacam, sendo aparentes e explícitos. Assim, tanto a produção, quanto a recepção se dão de formas distintas nessas duas modalidades e isso tem implicações.

[...]

Percebemos que a modalidade gesto-visual favorece, em alguns casos, o significativo prolongamento de sinais, dito de outro modo, a realização de sinais mais lentamente, com uma duração maior, como apontam alguns dos ILS participantes da pesquisa. Isso porque é possível, inclusive, que se congele um sinal ou que se mantenha seu movimento por um período maior, sem a necessidade de interromper sua realização com pausas, que nesse caso seriam momentos de *parada/reposo* dos braços, sem emissão de sinais. Nesse sentido, assim como as pausas têm um papel central na organização e planejamento da produção da LO, podendo expressar inclusive, intensificação de processamento cognitivo, no caso do processo de interpretação, acreditamos que o prolongamento do sinal ou sua imediata repetição, podem evidenciar elementos do processamento cognitivo da interpretação por parte dos ILS (RODRIGUES, 2013b, p. 129 e 131).

As diferenças das modalidades linguísticas no processo interpretativo possuem, para além da dimensão cognitiva, implicações significativas nos enunciados produzidos pelos intérpretes de um ponto de vista enunciativo-discursivo. Embora Rodrigues (2013b) tenha observado aspectos como pausa, interrupções, hesitações, prolongamento e encurtamento das produções linguísticas em nível lexical e sintático, o autor não observou a realização desses aspectos em contextos específicos de produção da interpretação. Nesse sentido, ainda não existem estudos que abordem a dimensão material discursiva dos efeitos de modalidade no processo interpretativo considerando os aspectos interacionais a partir, por exemplo, de gêneros do discurso.

Os efeitos de modalidade na interpretação das línguas de sinais destacados neste subitem implicam, para além dos controles cognitivos do processo interpretativo, o mapeamento e organização de uma demanda externa que influenciam e interferem na produção enunciativa do intérprete. Alguns estudos importantes observaram como o ILS lida com as demandas externas e como ele gerencia essas questões durante a atividade de interpretação.

### **2.3.3. Demanda e controle na ILS**

Dean e Pollard (2001), com base na Teoria da Demanda e Controle de Karasek (1979), realizaram um estudo sobre os níveis de influência externa durante o trabalho do intérprete de língua de sinais. Segundo os autores, a atividade de ILS envolve muito mais que as línguas

presentes no processo interpretativo e, por isso, podem levar os profissionais do campo à altos níveis de *stress*. A teoria de Karasek (1979) tem sido utilizada para análise de situações ocupacionais em diferentes contextos laborais e vem identificando o que o autor chama de síndrome do *burnout* que corresponde ao esgotamento da atividade profissional.

Os autores apresentam, para discutir a ILS, a figura das “dimensões interativas da teoria da Demanda e Controle” realizada por Karasek (1979):

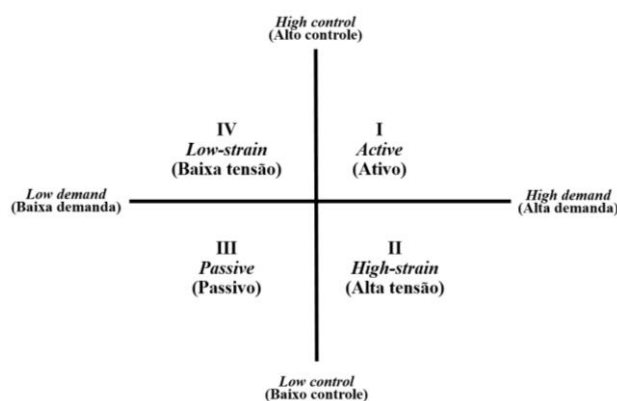


Figura 3: Dimensões interativas da Teoria da Demanda e Controle  
 Fonte: Adaptada e traduzida por nós com base em Dean e Pollard (2001, p. 2)

Barbosa (2014), que discutiu a aplicação feita por Dean e Pollard (2001) na análise de omissões realizadas na interpretação simultânea da LP para a Libras em conferência acadêmica, exemplifica os quadrantes da figura acima com situações concretas de atuação do ILS. Segundo o autor, no quadrante 1, há alta demanda e alto controle: um ILS formado em Letras (controle) que atua em um contexto de pós-graduação em disciplinas de Linguística (demanda). O conhecimento do assunto a ser interpretado e a formação na área poderá causar níveis baixos de *stress*. No quadrante II há alta demanda e baixo controle: um ILS educacional é contratado para interpretar em simpósio uma empresa automobilística para um público de 20 surdos. Segundo o autor, nesse contexto o desconhecimento para lidar com a palestra da empresa (demanda) pode prejudicar o público. Todavia, com o conhecimento sobre interpretação que o ILS possui, é possível realizar a atividade (controle). No quadrante III há baixa demanda e baixo controle: em uma universidade uma equipe de intérpretes é deslocada da função para atuar em atividades administrativas pela ausência de surdos. A não presença de surdos no contexto administrativo (demanda) e o baixo poder de decisão sobre o que fazer na sua função (controle) limita a (re) ação do ILS frente às adequações feitas pela gestão. E, por fim, no quadrante IV há muito controle e baixa demanda: a mesma equipe de intérpretes é contratada para atuar em salas de aula em um contexto educacional como

medidas de acessibilidade, mas o público-alvo, os surdos, não estão presentes gerando, por vezes, sensação de inutilidade de sua função no local.

Dean e Pollard (2001) caracterizam, então, quatro grandes fontes de demandas durante o trabalho do ILS: (i) linguística (*linguistic*), que corresponde às línguas mobilizadas durante a atividade de interpretação; (ii) ambiental (*environmental*), que diz respeito ao *locus* de atuação do intérprete; (iii) interpessoal (*interpersonal*), que corresponde às interações com os interlocutores da interação durante o ato; e (iv) intrapessoal (*intrapersonal*), que diz respeito à condição do ILS com ele mesmo no momento da atividade de trabalho. Com base nisso, os autores descreveram algumas das demandas possíveis de cada fonte:

<b>Linguística</b>	Modalidade comunicacional dos clientes Fluência linguística dos clientes Velocidade comunicacional dos clientes Clareza comunicacional dos clientes Volume vocal; espaço de sinalização Habilidades de recepção do intérprete Habilidades expressivas do intérprete Uso de vocabulário técnico
<b>Ambiental</b>	Natureza geral da tarefa Configuração específica da tarefa Visibilidade Ruídos de fundo Temperatura do ambiente Produtos químicos e odores Disposição dos assentos Qualidade da iluminação Distrações visuais
<b>Interpessoal</b>	Compreensão dos envolvidos sobre o papel do intérprete Adesão dos envolvidos sobre seus papéis Comunicação direcionada ao intérprete Dinâmicas de poder e autoridade Opressão, desonestidade, injustiça, etc. Controle comunicacional como, por exemplo, troca de turno
<b>Intrapessoal</b>	Natureza, dinâmica e intensidade do evento Reações indiretas (ficar com sentimentos gerados pela situação) Preocupações com segurança Distrações e manifestações fisiológicas Dúvidas ou questionamentos sobre a atuação Disponibilidade de supervisão e apoio Anonimato e isolamento Nenhuma proteção de confidencialidade Preocupações com responsabilidade

Tabela 2: Caracterização das demandas de Dean e Pollard (2001)

Fonte: Dean e Pollard (2001, p. 5, tradução nossa)

A pesquisa de Dean e Pollard (2001) e o uso de Barbosa (2014) na análise de omissões na interpretação de conferências de Libras e LP no contexto brasileiro, contribuí para a compreensão do ato interpretativo a partir do contexto de atuação e das forças coercitivas externas que implicam decisões e tomada de posição. A discussão sobre *stress* na interpretação da língua de sinais é algo que precisa, ainda, ser melhor aperfeiçoado com pesquisas que identifiquem como ele se configura em determinados contextos. Se toda a atividade de trabalho implica dramáticas (SCHWARTZ, 2002) e, com isso, desconfortos, certamente que o *stress* é efeito de configurações mais complexas que vão do conhecimento linguístico das línguas envolvidas no ato à compreensão do sujeito que é interlocutor da interação mediada.

#### **2.4. Triangulação teórica: em busca de uma “totalidade” da interpretação**

O caminho traçado, neste capítulo, foi o de um afinamento teórico-metodológico: primeiramente, trouxemos a perspectiva bakhtiniana para fundamentar a concepção de língua e linguagem mobilizada nesta tese. Adentramos, na sequência, na intersecção entre linguagem e atividade de trabalho pelo viés da ergologia para chegar, finalmente, no “delineamento” do objeto centro desta pesquisa, a interpretação, pelo campo específico em que se inscreve.

Este, como viu-se, é, ainda, um objeto que está se constituindo tanto na sua abordagem acadêmico-científico como na prática laboral. Embora haja aspectos que configurem a interpretação como uma atividade de trabalho profissional, como remuneração, contratação, concursos e, até mesmo, formação em diferentes níveis (extensão, graduação, pós-graduação), ainda há muito que se caminhar para se alcançar o estatuto de profissionalização que esta atividade exige, em especial a interpretação da língua de sinais. Todavia, independente desses aspectos, a interpretação é, ergologicamente falando, atividade de trabalho.

Os estudos sobre a interpretação têm sido realizados, especialmente no âmbito acadêmico, pelo viés cognitivo e vem promovendo, por meio desse olhar, diretrizes formativas tanto para novos profissionais como para os mais experientes que buscam algum tipo de aperfeiçoamento. A teoria dos esforços de Daniel Gile descortinou aspectos importantes da dimensão cognitiva presente no processo de interpretação, especialmente porque as inquietações que mobilizaram a elaboração da teoria surgiram de observação do intérprete em situação de trabalho, ou seja, na concretude da atividade. Gile (2009) caracterizou os esforços básicos realizados pelo intérprete durante a interpretação considerando, com isso, que há limites físicos, cognitivos e psíquicos que implicam prejuízos

diretos na qualidade desta atividade. A descrição de Gile pode ser olhada e lida pelo viés ergológico, pois observa o sujeito na atividade e considera – mesmo que de maneira facetada – suas capacidades físicas e psíquicas. Todavia, ao abordar essa atividade, apenas, por esses aspectos resumindo a interpretação em fórmulas matemáticas, o autor exclui as variabilidades do meio de atuação, o contexto concreto de realização da atividade, a condição intersubjetiva da interação e as dimensões discursivas implicadas nas decisões tomadas pelo intérprete durante seu fazer. Interpretar, podemos dizer com base na concepção de linguagem adotada nesta tese, não é uma atividade que se limita à esforços de recepção, de memória e de produção.

A abordagem de Gile na interpretação simultânea pode ser questionada quando se amplia o olhar e imergem-se esses aspectos no lago das interações concretas e, nesse movimento, observa-se a mudança da posição dos sujeitos envolvidos na situação mediada de acordo com as relações interlocutivas estabelecidas. Isto significa que a recepção do discurso – seja pela audição, seja pela visão – está condicionada ao contexto de realização porque ela não é determinada, apenas, pelo bom processamento fisiológico das vias sensoriais. Se considerarmos, por exemplo, o estado físico, psíquico e emocional do intérprete durante a atividade, a fisiologia auditiva e visual podem estar alteradas a ponto dos enunciados produzidos pelo locutor nem chegarem, de fato, à compreensão do intérprete. Um intérprete educacional que atua em um curso de graduação com surdos no período da noite após duas outras jornadas de trabalho (manhã e tarde), mal conseguirá compreender o discurso dos professores para interpretar para o aluno surdo. Embora essa realidade pareça desumana e complexa, ela é presente no contexto brasileiro de interpretação da língua de sinais, haja vista que as remunerações dos ILS educacionais não possibilitam, por vezes, dependendo da região em que está alocado, subsistência mínima obrigando os profissionais a atuarem em outros horários e, às vezes, em outras atividades profissionais.

Considerando que um intérprete possa ter uma boa recepção do enunciado a ser interpretado, a memória de curto prazo pode sofrer, também, variação. Em uma conferência, o locutor pode discursar em uma velocidade altíssima compelindo o intérprete a omitir partes do discurso por não conseguir memorizar, nem mesmo o mínimo, do discurso a ser interpretado. Este fato, por exemplo, também dependendo do gênero interpretado, pode implicar, por exemplo, a variação da modalidade interpretativa (da simultânea para a intermitente).

A produção parece ser a que mais revela a influência do contexto, pois está relacionada diretamente com o ato enunciativo do intérprete para o público-alvo a receber a mensagem traduzida. O dizer do intérprete, que é orientado pela relação interlocutiva, é

completamente projetado de acordo com os níveis de hierarquização estabelecida entre os participantes da interação. Nascimento (2014) analisou uma situação de interpretação educacional em que o ILS mudou o enunciado dito pela aluna surda porque, ao seu próprio ver, este estava completamente descarrilhado do contexto: a aula era sobre as melhores marcas de computadores para edição em um curso de graduação em design gráfico. Para falar da marca *Apple*, o ILS usou a composição LAPTOP + MAÇÃ<sup>82</sup>. O sinal MAÇÃ é uma adjetivação e é utilizado pelos surdos para designar os produtos desta marca na composição com o objeto que se busca adjetivar (por exemplo: TELEFONE + MAÇÃ, COMPUTADOR + MAÇÃ, TABLET + MAÇÃ, etc). A aluna levantou a mão acenando desejo de realizar uma pergunta. Todavia, quando a palavra lhe foi concedida, começou a dizer que gostava de comer MAÇÃ, BANANA, ABACAXI e MELÂNCIA. Na pressão em ter que dizer algo ao professor e à turma de cinquenta ouvintes que aguardavam a tradução da pergunta feita pela aluna, o intérprete disse que a “aluna estava se oferecendo para o empréstimo de computadores caso algum colega precisasse”. A justificativa para essa decisão, exposta em uma narrativa escrita, foi o cuidado em não expor a aluna surda e em não expor a si mesmo evitando o pensamento de que ele não estava, de fato, traduzindo a aula. O ILS, então, colocou em evidência a importância da sua própria posição, bem como da aluna durante esta interação específica. Nessa análise, o autor mostrou que a produção do intérprete é estabelecida pelas hierarquizações estabelecidas e pelos envolvidos na comunicação mediada. Por isso, para encarar a interpretação como objeto formativo em um contexto educacional, em nosso caso o de pós-graduação *lato sensu*, as fórmulas de Daniel Gile, embora importantes, necessárias e coerentes, não seriam suficientes.

O mapeamento de Dean e Pollard (2001) nos parece, no entanto, interessante por abordar mais de perto a realidade da atividade caracterizando, o tanto quanto possível, o que faz o meio de trabalho deste profissional, como diria Cangilhem (2001), tão infiel. A relação demanda/controle estabelecida pelos autores remonta a necessidade de o sujeito da atividade estar, de certo modo, no comando da situação de interpretação, o que denuncia a urgência em

---

<sup>82</sup> Por ser a Libras uma língua, ainda, agrafa e não possuir um sistema de registro escrito com ampla circulação (há um sistema de representação sendo construído chamado de *escrita de sinais* (Sign Writing), mas ele está restrito a alguns círculos acadêmicos), utilizaremos, para fins de transcrição dos sinais o sistema de Glosas que corresponde uma equivalência semântica da LP sobre o sinal utilizado. Discutiremos com mais densidade esta questão no capítulo metodológico. Esta opção também aparecerá na metodologia e na análise dos dados. Esse sistema é utilizado por muitos pesquisadores que trabalham no processo de descrição linguística das línguas de sinais (Cf. LODI, 2004a, 2004b; QUADROS & KARNOPP, 2004; MOREIRA, 2007; LEITE, 2008; XAVIER, 2006; 2014 dentre outros). Entretanto, estamos conscientes de que as equivalências em glosas da LP de sinais produzidos em Libras podem “empobrecer” e, por vezes, esvaziar o sentido real do sinal produzido e descrito, especialmente para leitores não conhecedores da Libras. Todavia, a opção de utilizar esse sistema coaduna com a opção da maioria dos pesquisadores que tem trabalho com línguas de sinais dentro e fora do Brasil.

mapear e descrever este objeto de acordo com as coerções que sofre no contexto de produção para uma antecipação necessária em um processo formativo. Todavia, o uso desta pesquisa pode, de certo modo, implicar riscos, pois, caso uma formação adote o mapeamento de Dean e Pollard (2001) como normativa a ser seguida, pode haver um engessamento desses aspectos e um vedamento do sujeito para o que o meio, de fato, oferece de demanda para além do descrito pelos autores.

A condição de “linguagem como trabalho” apresentada por Nouroudine (2002) e Schwartz (2002) oferecem a possibilidade de ampliar o mapeamento realizado por Dean e Pollard (2001) sobre a ILS porque consideram, para além das demandas externas, a relação intrínseca e indissolúvel do sujeito com a própria atividade. No caso da interpretação, tal como salientamos anteriormente, esta atividade *é toda linguagem* e a linguagem *é toda atividade* compondo, com isso, uma totalidade indivisível que, imersa no meio industrioso, coloca o sujeito em relação dramática, de gestão de si para o outro e dos efeitos do outro para si. Por isso, por mais que a antecipação das demandas seja algo de extrema relevância para a formação de intérpretes, todas elas serão renormalizadas e redefinidas pelas coerções do meio de trabalho.

Nesse sentido, a concepção de língua/linguagem convocada para este estudo nos mobiliza a abordar a interpretação para além da sua dimensão cognitiva, sem, obviamente, excluí-la, observando as vicissitudes dos discursos produzidos pelas posições responsivas (e responsáveis) dos sujeitos a partir de tipos relativamente estáveis de enunciados mobilizados em uma interação mediada. Pode-se dizer que existem pilares fundantes para que esta atividade aconteça, mas que serão – visto a presença de sujeitos sociais e históricos que possuem assinatura e elaboram seu projeto de dizer, mesmo que baseado em um projeto já dito – sempre colocadas em cheque. Os aspectos descritos por Gile (2009) e por Dean e Pollard (2001) podem ser considerados elementos fundamentais para alguns aspectos da interpretação da língua de sinais, mas dizem muito pouco sobre sua dimensão dramática e imprevisível.

Se abordarmos a interpretação interlíngua como uma forma de gestão da comunicação entre sujeitos que desconhecem os sistemas semiótico-ideológicos utilizados uns pelos outros e que acontece a partir de gêneros do discurso, tal como toda comunicação humana, assim como pressupõe uma das teses bakhtinianas, a demanda, o controle, a recepção, a memória e a produção de um enunciado no ato interpretativo estarão submetidos não à forma da linguagem *per se*, mas, sobretudo, aos projetos enunciativo-discursivos dos sujeitos envolvidos na interação. Esses projetos alteram-se porque alteram-se os sujeitos e os contextos e, por isso, as

demandas também. Nesse prisma, não é possível prever, *in fact*o, quais demandas aparecerão durante a atividade, embora tenha-se uma ideia de quais elas sejam, porque o dizer, o enunciar, é fundado no concreto, na dinâmica de composição dos sistemas semiótico-ideológicos mobilizados, e na relação estabelecida na tríade enunciador (es) primário (s), intérprete (s), interlocutor (es) em espaços-tempo específicos. Por isso, não são os aspectos cognitivos que determinam *a priori* a performance do intérprete, mas as relações interlocutivas da interação que estabelecem a sua variabilidade e uso.

Esta é, admitimos, uma visão ousada da atividade interpretativa, visto que ela é abordada historicamente pelos aspectos cognitivos do intérprete. Sabemos, portanto, dos riscos que corremos ao debate-la desse modo. Todavia, a realidade da interpretação coincide-se com a realidade da linguagem que, conforme defendeu Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2009), é baseada no horizonte social da interação concreta. Quem são os sujeitos envolvidos? Quem está dizendo? Para quem está dizendo? Como está dizendo? O que está dizendo? São questionamentos básicos que podem orientar o ILS a lidar com as forças coercitivas de sua própria atividade e olhar, no e pelo meio de atuação, o que, de fato, comporá o seu fazer.

Os aspectos cognitivos não são as únicas “partes” da interpretação que demandam rediscussão, caso aborde-se este objeto pelo viés enunciativo-discursivo, a composição material dos sistemas semiótico-ideológicos durante uma interação mediada entre falante e não-falante da LS, que possui implicações significativas, também precisa ser discutida.

Os estudos sobre os efeitos de modalidade na ILS também são abordados pelo viés cognitivo no qual foram observados, até agora, como os falantes bilíngues bimodais controlam a saída das duas línguas ao mesmo tempo (QUADROS & METZGER, 2011) e quais as relações entre os aspectos prosódicos, articulatórios e perceptuais na interpretação (RODRIGUES, 2013). A relação entre as modalidades linguísticas no ato interpretativo LS/LO possui efeitos diretos para além do controle cognitivo na saída das duas línguas, mas, também, no ato enunciativo, de dizer o “já dito”, que o intérprete precisa lidar. Neste caso, é a indissolubilidade da simultaneidade dos signos verbais da LS e da linearidade dos signos verbais da LO com as esferas de produção que estão em jogo na teia de composição compreensiva do ato enunciativo. Todavia, a depender de quem é o público-alvo da interpretação, da esfera e do gênero as línguas podem, sim, serem produzidas simultaneamente, separadas ou misturadas. Em um contexto educacional, por exemplo, um ILS pode ter como público alunos surdos que passaram por um processo intenso de oralização e que, após a infância, adentraram na comunidade surda e aprenderam a língua de sinais. Este

público pode demandar uma interpretação bimodal em que o intérprete produz tanto a LS como a LO de maneira simultânea. Certamente, que as duas produções se misturarão, gerando uma mistura de códigos (*code mixing*) (QUADROS & METZGER, 2011) e influenciarão na atuação do intérprete do ponto de vista cognitivo, psíquico, emocional, físico e linguístico. Porém, não se pode negar a realidade de trabalho e de demanda em que diferentes perfis de surdos podem compor o público-alvo a ser atendido pelo ILS.

Em um primeiro momento, a percepção do intérprete – em uma interpretação cuja direção seja da LS para a LO – é de um discurso tridimensional, simultâneo e repleto de vicissitudes gesto-visuais-espaciais que arbitram tanto no plano verbal como no não verbal. Esta composição enunciativa em discursos produzidos em língua de sinais, tem levado pesquisadores a discutir os limites do linguístico e do não-linguístico em línguas desta modalidade. McCleary e Viotti (2011, p. 290), por exemplo, baseados nos estudos linguísticos das línguas de sinais e na linguística cognitiva, afirmam que “se nas línguas orais é razoavelmente fácil separar o que é linguístico do que é gestual, nas línguas sinalizadas, o fato de o canal de produção de língua e gesto ser o mesmo dificulta imensamente a tarefa de definir o que é propriamente verbal e o que é propriamente gestual”. Porém, para uma abordagem enunciativo-discursiva, a diferenciação entre língua e não-língua não é tão relevante, pois é a totalidade do enunciado concreto – o verbal e o extraverbal – que produzirá sentido. Nessa totalidade, nas palavras de Bakhtin (2010, p.313), “do ponto de vista dos objetivos extralinguísticos do enunciado todo, o linguístico é apenas um meio”

O linguista russo Lev Jakubinskij (2015, p. 67), um dos possíveis professores de Valentín Volochínov, já discutia, na década de 1920, a relação da linguagem verbal com a não verbal, salientando que “a percepção visual do interlocutor implica que se percebam suas *expressões, seus gestos, todos os seus movimentos corporais*”. Segundo o autor,

estes últimos, por vezes, podem ser suficientes para garantir certa interação, certa incompreensão. Numerosos fenômenos de ‘transmissão de pensamentos a distância’ explicam-se precisamente pela percepção das mímicas e pantomimas que, como se sabe, são um tipo de ‘linguagem’ [jazyk].

Certamente que Jakubinskij (2015) não tinha em seu horizonte as línguas de modalidade gesto-visual-espacial, mas caso as tivesse, possivelmente reafirmaria o que disse sobre o papel do extraverbal na comunicação de falantes de línguas de sinais. Bakhtin/Volochínov (2009, p. 134), que, de certa forma, segue a linha de raciocínio de Jakubinskij (2015), especialmente quando defende que o tema de uma enunciação não é

determinado apenas pelas formas da língua, mas, sobretudo, pelos elementos não verbais da situação, salienta que “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence”.

Segundo Lodi (2004), nos estudos sobre as línguas de sinais, ainda há uma tendência a se considerar enunciações excluídas de seu contexto, do todo discursivo. Para a autora, embora os estudos descritivos das línguas de sinais sejam relevantes para compreender o funcionamento do sistema, podem contribuir apenas em parte para a compreensão discursiva das línguas de sinais, na medida em que não são consideradas as relações da enunciação com sua situação concreta e com outros enunciados. Nesse prisma, a significação gestual da língua de sinais convoca um olhar amplo, não dissecador de suas partes em que há a separação do gesto verbal e do não verbal, mas sim, de sua totalidade enunciativo-discursiva considerando, aí, os sujeitos, a situação, o contexto mais amplo, o gênero e as esferas.

Desse modo, o enfrentamento da interpretação enquanto objeto nesta pesquisa por um viés triangular com as três perspectivas convocadas nos remete a algumas considerações:

- os aspectos cognitivos de recepção, memória e produção constituem, apenas, uma parte deste ato de linguagem;

- a infidelidade do meio e a variabilidade das relações interlocutivas podem implicar apenas algumas antecipações sobre a atividade durante a formação de profissionais;

- a condição de “linguagem como trabalho” da atividade interpretativa impulsiona uma formação que arbitre para além da análise das formas linguísticas do par a ser mobilizado pelos intérpretes e dos aspectos de processamento, mas, sim, lide com os dramas e embates do sujeito da atividade consigo, com o outro e com o meio;

- o gênero a ser interpretado é o aspecto que mais determina o ato enunciativo do intérprete e as relações interlocutivas, por sua vez, são as que impulsionam as tomadas de decisão dos sujeitos;

- as modalidades linguísticas em uma ILS não podem ser observadas, apenas, pela sua composição material de significação e pelo viés de controle cognitivo porque o ato enunciativo e a situação concreta são determinantes para o uso de uma ou de duas línguas simultaneamente.

Com essas formulações em nosso horizonte, buscaremos, na sequência, mostrar como essas considerações contribuíram na organização do contexto de pesquisa, nos acordos estabelecidos com os sujeitos envolvidos, na organização da “aula-pesquisa” em que os dados foram coletados e na complexa implicação metodológica para a transposição didática na formação de intérpretes.

### CAPÍTULO 3

#### DO CAMPO DE ATUAÇÃO À ATIVIDADE FORMATIVA: CENAS E SUJEITOS DE PESQUISA

---

*Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas nas quais ele é proposto.*  
Roland Barthes

Após observarmos como a interpretação interlíngua da língua de sinais se constituiu na história e após discutirmos, pela triangulação teórica entre estudos bakhtinianos, a ergologia e os EI, alguns aspectos que constituem certa “totalidade” da interpretação, neste capítulo, será apresentado os contornos deste objeto nesta pesquisa. Narra-se, na sequência, as motivações da escolha do *locus* de pesquisa, o processo de delimitação do objeto enquanto atividade didática e todos os procedimentos metodológicos para este estudo. A pesquisa foi autorizada pela instituição em que os dados foram coletados (Anexo I) e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP/PUC-SP) sob o número de protocolo 821.744 (Anexo II).

#### **3.1. Do contexto de pesquisa: a pós-graduação *lato sensu* como “primeiro” espaço de formação**

No item 1.2.5, descrevemos como os cursos de pós-graduação *lato sensu* vêm se constituindo como espaços possíveis de formação para TILSP no contexto brasileiro e, especialmente, no estado de São Paulo que concentra grande parte dos profissionais da área, bem como maior amplitude do campo de trabalho. Particularmente neste estado, cursos desta modalidade tem se expandido e ganhado força e este fato pode ser atribuído, conforme discutido, pelo contexto sócio histórico vivenciado pela categoria que, na ausência de formação, imbuída pela necessidade de certificar-se demandada pela legislação, tem buscado espaços de educação continuada, gerando, com isso, abertura de cursos que, por sua vez, baseiam-se na mesma legislação. Um dos motivos para a busca de cursos dessa modalidade é a realidade formativa da maioria dos TILSPs atuantes: formação em nível superior em outros campos que não o da tradução e da interpretação. Por essa razão, os cursos de pós-graduação *lato sensu* constituem-se um primeiro espaço institucional formal de nível superior que os TILSPs atuantes buscam fazer formação.

A característica mais comum em cursos de pós-graduação *lato sensu* para TILSP, quando se propõem, de fato, a centrar-se na tradução e/ou na interpretação, é a formação mais *generalista* e menos *especialista* do ponto de vista das esferas e gêneros que o TILSP trabalhará. Os cursos costumam certificar os sujeitos especialistas em tradução e em interpretação (e este fato já mostra a generalidade das propostas) focando diferentes campos de atuação, algo diferente da formação encontrada atualmente para os ILOs em que há, predominantemente, cursos de educação continuada – em extensão e em pós-graduação – voltados à interpretação de conferências, como o que os que são oferecidos, conforme mostra Pagura (2010), pela PUC-SP, pela PUC-Rio, pela Associação Alumni e outras. A “especialização”, no caso dos TILSPs, não se encontra na abordagem de uma esfera de atuação, mas no campo como um todo e, por essa razão, defendemos a tese de que um curso de pós-graduação *lato sensu* constitui-se, sim, um primeiro espaço de formação em nível superior para tradutores e intérpretes de Libras/LP.

Esses cursos, conforme discutido, apresentam variação tamanha tanto na designação do curso como na sua proposta curricular. Poucos são que se propõem, de fato, a fazer uma formação de TILSP abordando, com a profundidade que a temática invoca, os objetos a serem mobilizados pelos sujeitos em suas atividades de trabalho.

Em São Paulo, desde o início desta década, foram abertos, por instituições públicas e privadas, alguns cursos que se propuseram a formar profissionais para atuar no campo abordando, com coragem, as temáticas da tradução e da interpretação, as vezes as duas juntas, as vezes separadas, e seus desafios. O primeiro curso no estado foi oferecido pela Faculdade de Agudos (FAAG) e chamava-se “Libras: tradução, interpretação e ensino” e focava, conforme diz no título, além dos aspectos tradutórios e interpretativos, o ensino da Libras. Uma análise minuciosa da proposta foi feita por Albres (2010a) que discutiu o desafio de formar especialistas em cursos com propostas generalistas.

Contemporâneo a este, o curso de especialização em “Interpretação/Tradução de Libras e Português” da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP) e que teve apenas uma turma, centrava-se nas temáticas de tradução, de interpretação e de estudos da surdez. Fernandes e Nascimento (2012), analisaram uma disciplina do curso, *Estágio Supervisionado*, e concluíram que, na época, o curso tinha como perspectiva de trabalho a promoção de exercícios de tradução e de interpretação que focavam as habilidades necessárias ao exercício da profissão na prática em, por exemplo, contextos muito diversos apontando, portanto, para uma proposta bastante generalista.

O Instituto Surdez, Educação e Linguagem (mais conhecido como Instituto SELI) também abriu um curso, no mesmo período, que tinha como uma das propostas trabalhar com as questões de tradução e de interpretação. O curso “Agente Bicultural – Instrutor/Intérprete de Libras” foi reformulado e atualmente é oferecido como “Libras: tradução e interpretação”. Todavia, este curso, em específico, antes da reformulação, abordava a tradução e a interpretação de uma perspectiva mais educacional designando os sujeitos que as realizam, conforme se lê, de “agente bicultural” o que destoa, por exemplo, da legislação que regulamenta a profissão. Embora a palavra “intérprete” estivesse presente, ela figurava ao lado de instrutor antecipando, aos interessados, que o curso trabalharia ensino e interpretação de Libras. Na grade do curso, que congregava 600 horas de atividades em disciplinas, os temas de ensino, de tradução e de interpretação de Libras se entrecruzavam e, às vezes, mesclavam-se.

Em 2013, a UFSCar abriu, também, um curso de pós-graduação *lato sensu* para a formação de tradutores e de intérpretes com uma carga horária total de 565 horas. Com a designação de “Tradução e Interpretação de Libras/Português” o curso centrava suas disciplinas, todas, tanto nos estudos da surdez, quanto nas habilidades de tradução e de interpretação focando mais a atuação do TILSP em contextos educacionais inclusivos da educação infantil ao ensino superior. Este curso também só teve uma turma porque em 2015 a instituição abriu uma graduação, com carga horária total 2.940 horas com duração de 4 anos, fruto do Programa Viver Sem Limites, em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, também apresentado no capítulo histórico desta tese.

No mesmo ano, o Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades, conhecido como Instituto Singularidades (IS), abriu um curso de formação em *lato sensu* com uma proposta parecida com a da UFSCar, porém com uma carga horária menor e um formato diferente. O curso de especialização em “Tradução e Interpretação de Libras/Português” do IS, não focava, apenas, a esfera educacional, mas abriu o leque para outros campos como, por exemplo, a interpretação de conferências e as questões da expressividade oral, corporal e musical do TILSP. O curso ainda é oferecido pela instituição e está em sua quarta turma. Este foi o curso em que realizamos a coleta do nosso *corpus*.

### 3.1.1. Descrição do curso de especialização em *Tradução e Interpretação de Libras/Português*

O curso do IS foi escolhido devido (i) o pesquisador estar envolvido, na época de coleta dos dados, como docente e coordenador pedagógico do curso; e (ii) porque apresenta, em seu projeto pedagógico, uma proposta de trabalho com a interpretação de uma perspectiva discursiva, nomeando, inclusive, os campos de atuação do intérprete como “esferas” o que sintoniza com a perspectiva dialógica a ser trabalhada nesta pesquisa. Este curso foi planejado para ser executado pelo período de 24 meses com carga horária total de 388 horas, sendo que 80% dessa carga horária é cumprida na modalidade presencial e os 20% restantes como Atividades Supervisionadas à Distância (ASD) via plataforma *Moodle*.

O IS é uma instituição de ensino superior privada e possuía, na época da coleta dos dados, catorze anos de existência. Foi fundado com a proposta de ser uma escola de formação de professores em cursos de magistério e após a reforma educacional passou a oferecer o curso de Pedagogia. Durante dez anos o instituto dedicou-se, apenas, à formação inicial de professores e a partir de 2010 iniciou a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* com especializações voltadas ao universo educacional.

Todavia, com a inserção da disciplina de Libras no curso de Pedagogia a partir do ano de 2011 em esquema de dupla docência, a instituição passou a se considerar um espaço bilíngue, visto que um dos professores do curso era surdo e a disciplina começou a inserir os alunos da graduação em uma rota comunicativa não vivida antes na instituição. A disciplina, como em todos os outros cursos de licenciatura, foi inserida na matriz curricular por exigência da legislação já discutida, mas, diferente da maioria das instituições de ensino superior privada, no Instituto Singularidades a disciplina de Libras é conduzida por dois docentes, um surdo e um ouvinte (NASCIMENTO & BEZERRA, 2012).

No final de 2011, como um dos docentes da disciplina de Libras, apresentei um projeto de um curso de formação para Intérpretes Educacionais de Libras, em nível de extensão, para pessoas que já possuíssem domínio de Libras e alguma experiência como intérprete na esfera educacional. O curso, oferecido pelo período de sete meses, contou com a participação de doze alunos e foi a semente para uma proposta mais ousada. Em 2012, após ser finalizada a turma do curso de extensão, apresentei outro projeto à instituição: o de um curso de especialização em *Tradução e Interpretação de Libras/Português* com carga horária de 450 horas. A proposta foi aceita e a primeira turma foi formada com o total de vinte e cinco alunos. No ano seguinte, a instituição pediu que a proposta fosse reformulada e a carga

horária fosse enxugada, pois todos os outros cursos em nível de especialização oferecido pela instituição possuíam a carga horária mínima de 360 horas, a carga mínima exigida pela legislação. Após muitas negociações o curso passou a ter 388 horas o que fez com que algumas disciplinas fossem excluídas e a carga horária de outras diminuída.

O curso, muito embora foque muito mais aspectos de interpretação que de tradução, possui a designação *Tradução e Interpretação de Libras/Português* por responder diretamente às exigências do Decreto 5.626/05 quanto à formação em educação profissional conforme apresentado acima. Os objetivos do curso, segundo o que consta no projeto pedagógico do curso, são:

#### OBJETIVO GERAL

Formar profissionais tradutores/intérpretes de Libras e português, em nível de pós-graduação *lato sensu*, éticos, críticos e reflexivos quanto ao seu papel e sua prática de atuação junto à comunidade surda.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

(i) Capacitar profissionais Tradutores Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) para atuarem nos diversos espaços sociais como instituições de educação básica, de ensino fundamental, médio e superior; instituições públicas ou privadas de atendimento à população em geral; eventos científicos; reuniões e/ou assembleias municipais, estaduais e/ou federais, e quaisquer outros lugares em que haja a necessidade de acessibilidade comunicacional para pessoas surdas usuárias da Libras;

(ii) Oferecer condições de aprendizagem e construção de conhecimento sobre a atuação e a prática da tradução e interpretação da Libras e da língua portuguesa a partir do contato com a comunidade surda, refletindo sobre: a) as novas formas de atuação deste profissional; b) a crescente demanda de atuação devido o aumento da inclusão de surdos na sociedade; c) o redimensionamento de seu saber empírico e teórico; d) a relação teórico-prática na atuação e formação profissional (SINGULARIDADES, 2012, p. 14)

Como se vê, o objetivo geral do curso é o de *formar* profissionais para o campo da tradução e da interpretação e, como objetivos específicos, capacitar, oferecer condições de aprendizagem. A proposta, nesse sentido, considera que o público-alvo do curso não possui formação específica alguma no campo.

O curso em questão é organizado em dois núcleos e seis eixos temáticos. O *Núcleo Básico* é composto por dois eixos: 1) *Fundamentos filosóficos e políticos da educação e da linguagem*, que agrega as disciplinas *Políticas Educacionais e Adaptações Curriculares*; *Filosofia da Linguagem* e *Linguagem e Surdez*; e 2) *Linguística e Estudos da Tradução* que

agrega as disciplinas *Introdução à Linguística Geral e da Língua de Sinais; Linguística de Libras 1; Linguística de Libras 2; Linguística de Libras 3 e Estudos da Tradução.*

O *Núcleo Específico* é formado pelos eixos 3) *Expressividade e Corporeidade*, que agrega as disciplinas *Expressividade Corporal: fundamentos dramáticos; Expressividade e interpretação: voz e recursos comunicativos orais e Expressividade e musicalidade;* 4) *Esferas de Interpretação da Língua de Sinais* que é composto pelas disciplinas *Interpretação de conferências; Esfera Educacional: Ensino Fundamental e Médio; Esfera Educacional: graduação e pós-graduação; Esfera artística: teatros; Esferas política e jurídica; Esfera midiática e jornalística e Esfera Literária;* 5) *Prática em Tradução e Interpretação* que acolhe as disciplinas *Interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa; Interpretação simultânea e consecutiva e Estágio em Interpretação de Língua de Sinais;* e, por fim, 6) *Pesquisa Científica* que é composto pelas disciplinas de *Metodologia de Pesquisa e Orientação de monografia.* Abaixo a organização da matriz do curso:

<b>EIXO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA PRESENCIAL</b>	<b>CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>
<b>NÚCLEO BÁSICO</b>				
<i>Fundamentos filosóficos e políticos da educação e da linguagem</i>	Política educacional e adaptações curriculares	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
	Filosofia da linguagem	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
	Linguagem e Surdez	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
<i>Linguística e Estudos da Tradução</i>	Introdução à Linguística Geral e de Língua de Sinais	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
	Linguística de Libras 1	<b>16</b>	-	<b>16</b>
	Linguística de Libras 2	<b>16</b>	-	<b>16</b>
	Linguística de Libras 3	<b>16</b>	-	<b>16</b>
	Estudos da Tradução	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
<b>NÚCLEO ESPECÍFICO</b>				
<i>Expressividade e corporeidade</i>	Expressividade corporal: fundamentos dramáticos	<b>16</b>	-	<b>16</b>
	Expressividade e interpretação: voz e recursos comunicativos orais	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
	Expressividade e interpretação: musicalidade	<b>16</b>	-	<b>16</b>
<i>Esferas de interpretação da língua de sinais</i>	Interpretação de conferências	<b>16</b>	-	<b>16</b>
	Esfera educacional: Ensino Fundamental e Médio	<b>16</b>	-	<b>16</b>
	Esfera educacional: graduação e pós-graduação	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
	Esfera artística: teatros	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
	Esfera política e jurídica	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>

	Esfera midiática e jornalística	16	4	20
	Esfera Literária	16	4	20
<b>Prática em Tradução e interpretação</b>	Interpretação de Língua Brasileira de Sinais para Língua Portuguesa	16	4	20
	Interpretação simultânea e consecutiva	16	4	20
<b>Pesquisa Científica</b>	Metodologia de Pesquisa Científica	16	-	16
<b>TOTAL</b>		336	52	388

Tabela 3: Matriz curricular do curso em que os dados foram coletados  
(Fonte: SINGULARIDADES, 2012, p. 12)

O núcleo básico, segundo o PPC, congrega disciplinas mais teóricas que visam embasar, filosoficamente, o que será trabalhado no núcleo específico, mais prático e mais direcionado às habilidades tradutórias e interpretativas. Todavia, conforme se pode notar, o eixo “Práticas em Tradução e Interpretação” reúne dois módulos que contemplam, apenas, a atividade de interpretação – “Interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa” e “Interpretação Simultânea e Consecutiva” – excluindo, nesse sentido, as atividades de tradução. Do mesmo, modo o eixo “Esferas de interpretação da língua de sinais” exclui o termo “tradução” noticiando aos interessados no curso que a coluna central de formação do curso é a interpretação e não a tradução.

O *corpus* foi coletado na disciplina *Interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa*, que está alocada no *Núcleo Específico* dentro do eixo de *Prática em Tradução e Interpretação*. A disciplina possui carga horária total de 20 horas, sendo 16 horas presenciais e 4 horas em ASD, e objetiva propiciar aos estudantes em formação a vivência da interpretação de discursos em Libras para a LP na modalidade oral. Essa disciplina foi escolhida por apresentar, em princípio, em sua ementa e proposta, a realização de atividades interpretativas que contemplam textos sinalizados e textos orais. Além disso, os intérpretes bimodais que trabalham com LSs e LOs geralmente possuem mais dificuldades de verter discursos da primeira para a segunda do que ao contrário (NICODEMUS & EMOREY, 2013), conforme mostramos no capítulo anterior, no item que discutiu os fundamentos dos EI. No contexto brasileiro, isto também é uma realidade. Embora não haja pesquisas que comprovem tal hipótese no Brasil, é comum ouvir de profissionais que a interpretação da Libras para a LP é mais difícil a ponto de alguns profissionais, caso precisem realizar a interpretação nesta direção – Libras-LP – recuarem ou, muitas vezes, recusarem. Foi com

base nesses aspectos, que a disciplina *Interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa* foi escolhida para a coleta do *corpus*.

Abaixo segue a descrição da ementa disciplina presente no ementário do PPC:

<b>INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>Ementa</b>	Prática interpretativa da Libras para a língua portuguesa na modalidade oral. Impostação vocal e técnicas específicas do ato tradutório. Análise da interpretação simultânea. Apuração do olhar para a enunciação em Libras. Processamento das informações e produção de novos enunciados na língua alvo. Estudo da modulação da voz feita pelo intérprete de Língua de Sinais para Língua portuguesa na modalidade oral. Compreensão ativa da significação visual e multimodal da língua de sinais. Prosódia da Libras e prosódia do português. Discurso em Libras: marcadores faciais – referência em língua de sinais – relação espacial – os limites da dicção – dominância manual. Discurso em português – visão das estratégias discursivas do português – marcadores de Coesão – Ênfase – Reparos – Gerência do processo de interpretação – Respiração – Projeção – Pausa – Articulação. Autocontrole e aparência. Expressão Postura – mãos e corpo – As organizações profissionais.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>ALBRES, Neiva de Aquino. <i>Mesclagem de voz e tipos de discursos o processo de interpretação da língua de sinais para o português oral</i>. In: QUADROS, R. M. (Org.) <i>Cadernos de Tradução: Tradução e Interpretação de Língua de Sinais</i>. Florianópolis: UFSC/PEGT, 2010.</p> <p>MADUREIRA, S. Expressividade na fala. In: KYRILLOS, L. (Org.) <i>Expressividade: da teoria à prática</i>. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.</p> <p>NASCIMENTO, V. <i>Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas</i>. São Paulo: Revista Brasileira de Tradutores – Tradução &amp; Comunicação, 2012. Disponível em: <a href="http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/3733/1368">http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/3733/1368</a></p>

Tabela 4: Ementa da disciplina *Interpretação da Libras para a Língua Portuguesa*  
(Fonte: SINGULARIDADES, 2012, p. 33)

A coleta obedeceu aos pressupostos metodológicos bakhtinianos de análise de materiais semiótico-ideológicos em que se considera, conforme discutido no capítulo teórico, o signo como material resultante de um consenso “[...] entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, p. 45). Por essa razão, as formas do signo estão condicionadas pela organização social dos sujeitos envolvidos na interação e pelas condições concretas em que a interação acontece. Nesse sentido, modificar as reais condições de interação significa alterar a constituição desse signo. Para retomar Bakhtin/Volochínov (2009, p. 45), consideramos então que o próprio contexto de aula se constitui em um espaço-tempo específico, com um horizonte social delineado e relações interlocutiva, *a priori*, definidas, em que as coerções possibilitam a aparição e uso de determinados signos ideológicos verbais concernentes a este contexto. Por essa razão, obedecemos ao pressuposto bakhtiniano de:

4. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
5. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).
6. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura).

A escolha de coletar o *corpus* em um curso de formação em pós-graduação em andamento e em uma disciplina que tivesse como objetivo de aprendizagem a apreensão de uma habilidade interpretativa específica em que os profissionais declaram possuir mais dificuldades, justifica-se, também, pela abordagem bakhtiniana que demanda a lida com a concretude das interações. Além disso, o curso constitui-se em um espaço concreto de formação de intérpretes e de tradutores de LS porque, para além dos aspectos apresentados, os docentes que compõem o quadro pedagógico do curso são, em sua grande maioria, intérpretes experientes que, assim como os alunos, não possuem uma formação específica para atuarem como intérpretes. Todos os professores, que, inclusive, não fazem parte do quadro docente permanente da instituição, possuem formação em “áreas afins” como Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia, Gestão de Recursos Humanos, Jornalismo e outros. Ou seja, são profissionais que, assim como os alunos, constituíram-se como ILS pela relação prévia com a comunidade surda em instituições religiosas ou associações, mas que seguiram estudando, inquietados pela prática, em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Abordaram seus objetos-atividade como objetos-de-pesquisa, tal estamos fazendo, e foram convidados para formar outros intérpretes. Do ponto de vista das relações entre o *saber instituído*, tanto pela posição institucional assumida por esses docentes, quanto pelo *saber investido*, as relações estabelecidas são, de certa forma, hierarquizantes quando, na turma, existem pessoas que trabalham como TILSP há mais tempo que os docentes convidados levando, muitas vezes, os sujeitos *em formação* a questionar o saber ministrado (em aspectos didáticos, metodológicos, práticos, etc). O que legitima os docentes na posição de mestria, entretanto, além da *práxis*, é a titulação *stricto sensu* e o lugar institucional da docência na instituição em questão.

O perfil tanto dos alunos quando dos docentes é bem diferente dos sujeitos apresentados por Martins & Nascimento (2015, p. 96) nos novos cursos de bacharelados em Letras Libras e em TILSP nas universidades federais nos últimos anos em nível de graduação. Segundo os autores, “um novo perfil de tradutores e de intérpretes de língua de sinais constituir-se-á, brevemente, no Brasil: o de pessoas que aprendem a língua de sinais e a

traduzir e interpretar na esfera universitária e, não mais, apenas, nas relações cotidianas com a comunidade surda”.

Os docentes foram convidados para dar aulas no curso pelo *notório saber* que possuem sobre os temas que ministram gerados pela experiência de serem intérpretes e que foram somados ao deslocamento que eles próprios realizaram em direção à pesquisa. Isto significa dizer que, do ponto de vista ergológico, há, nesse espaço, uma grande “arena” de construção de saberes instituídos que parte, coletivamente, dos saberes investidos. O *prescrito*, no caso, não está, plenamente, *prescrito* a não ser pelo fato de que os docentes organizaram os *saberes da prática* no gênero aula para formar o público-alvo do curso. Não há, nesse sentido, *normas* pré-estabelecidas para uma formação, embora o corpo docente esteja alinhado com a proposta do curso trabalhada pela coordenação em algumas reuniões pedagógicas. O “ponto de convergência” desses docentes é que todos os que ministram as disciplinas dos eixos *Esferas da Interpretação da Língua de Sinais e Práticas de Tradução e Intepretação* são intérpretes profissionais legitimados pela prática, pela comunidade surda e pelo “mercado”, isto é, conhecem as técnicas, estratégias e soluções das atividades de interpretação, são conhecidos e reconhecidos por surdos líderes da comunidade surda paulista (algo importante no universo das comunidades surdas) e possuem atuação em diferentes esferas com contratantes de longo prazo (clientes fidelizados).

## **3.2. Caracterização dos participantes**

### **3.2.1. Os intérpretes em formação**

Todos os alunos matriculados no curso possuem algumas experiências como ILS em diferentes contextos. Todavia, com o objetivo de mapear com mais detalhes o perfil dos intérpretes que compuseram as três duplas da atividade didática aplicamos um questionário (Anexo III) para identificar o perfil dos sujeitos, bem como as esferas e gêneros que eles mais circularam durante suas vivências como intérpretes. Abaixo apresentamos uma tabulação das respostas. Os seis intérpretes que compuseram as duplas responderam o questionário. Salientamos, no entanto, que nas questões 2 e 4, foram assinaladas mais de uma resposta. No que tange à questão 4, fica notório, com isso, que os sujeitos protagonistas da atividade didática são intérpretes que possuem experiência mais na interpretação comunitária, circulando, assim, em diferentes contextos sociais:

<b>1</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO TILSP</b>	
	Mais de 5 anos	4
	3 anos	1
	5 anos	1
<b>2</b>	<b>ONDE APRENDEU LIBRAS</b>	
	Igrejas	2
	Associação/ Federação de Surdos	2
	Escola de Idioma/ LIBRAS	2
	Comunidade Surda	2
	Escola de Surdos	1
<b>3</b>	<b>EM QUAL CONTEXTO COMEÇOU A ATUAR COMO TILSP</b>	
	Religioso	3
	Institucional (Associação de Surdos)	2
	Educacional	1
<b>4</b>	<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO ATUAL COMO TILSP</b>	
	Conferências	5
	Mídias	3
	Educacional	2
	Religioso	2
	Saúde	2
	Arte e Cultura	2
	Jurídico	1
	Empresarial (Entrevistas de emprego, integração, exames, etc.)	1
	Interpretação Educacional (Inclusive as que envolvem mídias como vídeo aulas)	1
	Vídeo chamada	1
<b>5</b>	<b>JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO PARA TILSP? (OFICINAS, MINI-CURSOS, WORKSHOPS, ETC.)</b>	
	Sim	6
	Não	0
<b>6</b>	<b>COMO VOCÊ AVALIA SEU DESEMPENHO COMO TILSP?</b>	
	Excelente	1
	Bom	5
	Regular	0
	Ruim	0
	Péssimo	0

*Tabela 5: Mapeamento do perfil dos sujeitos participantes*

Fonte: desenvolvido pelo autor

Outro aspecto de extrema relevância para o mapeamento do perfil dos intérpretes em formação, foi a identificação da primeira formação, em nível de graduação, dos sujeitos.

Abaixo a descrição da formação dividida pela ordem do vídeo e pela ordem assento na autoconfrontação, a ser detalhada adiante:

<b>Dupla 1</b>	<b>Sujeito A – Fonoaudiologia</b> <b>Sujeito B – Psicologia</b>
<b>Dupla 2</b>	<b>Sujeito C – Arquitetura</b> <b>Sujeito D – Gestão de produção de calçados</b>
<b>Dupla 3</b>	<b>Sujeito E – Psicologia</b> <b>Sujeito F – Comunicação Social (Publicidade)</b>

*Tabela 6: Primeira formação em graduação dos intérpretes*

Fonte: desenvolvido pelo autor

### 3.2.2. O professor/pesquisador

O docente do curso nesta disciplina também é o pesquisador. Este dado corrobora para o fato de que, mesmo na posição institucional de professor, havia a sensibilidade e o olhar da pesquisa. O professor/pesquisador atuou como ILS durante dez anos em diferentes esferas da atividade como a da saúde, midiática, jurídica, comunitária, corporativa, acadêmica, sendo nessa última em diferentes áreas do conhecimento: administração, contabilidade, design gráfico, sistemas de informação, educação, recursos humanos. Começou a aprender Libras aos quinze anos de idade com um colega ouvinte no ensino médio que atuava como ILS em sua igreja. Depois dos primeiros contatos, entrou em um curso de Libras promovido por um Seminário Teológico e continuou seus aprendizados da língua no convívio cotidiano com a comunidade surda. Aos dezessete anos, após ter vivenciado práticas de interpretação no contexto religioso, teve sua primeira experiência profissional em um congresso internacional sobre inclusão. Nesse congresso, foi convidado para atuar como intérprete em um programa de TV chamado Avape Notícias que apresentava informações sobre uma ONG voltada às pessoas com deficiência. Depois de um ano que estava contratado, o programa passou a se chamar Sentidos e a ser exibido em um canal de TV a cabo em rede nacional e também pela internet. É graduado em Fonoaudiologia PUC-SP e possui mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na mesma instituição com a dissertação voltada à interpretação na esfera televisiva com base em sua experiência como ILS no Programa Sentidos. Além disso, possui certificado de Proficiência para o uso da Libras (PROLIBRAS) na tradução e interpretação por meio do Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS promovido pelo Ministério da Educação (2006 e 2010) e tem atuado como docente na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais em nível de graduação,

pós-graduação lato sensu e extensão. Portanto, o docente/pesquisador possui um perfil muito próximo dos alunos participantes.

Nesta pesquisa, em um processo muito parecido com o da *pesquisação* descrita no mapa das pesquisas em etnografia escolar (ANDRÉ, 1995), quando o docente decide fazer uma mudança em sua prática e o acompanha em uma pesquisa, ao analisar a sua intervenção e atuação como professor no contexto das autoconfrontações, o autor da pesquisa refere-se a si mesmo como “professor/pesquisador” na terceira pessoa do singular.

### **3.3. Do espaço para a mobilização e aparição dos saberes: a aula de pós-graduação lato sensu e o desafio da transposição didática**

Um dos grandes desafios imposto ao curso em seus objetivos gerais e específicos, foi a possibilidade formativa generalista dentro de uma carga horária de 388 horas e, mais especificamente, em disciplinas com carga horária de 20 horas, sendo 16 horas de encontro presencial (8 horas no sábado e 8 horas no domingo) e 4 em ASD. Seria possível trabalhar habilidades interpretativas em tão pouco tempo? Do ponto de vista das instrumentalidades didáticas para a aquisição/apreensão/aprendizagem/revisão das habilidades interpretativas ou, no caso da disciplina que assim focasse, tradutórias, seria possível abarcar, com profundidade, a centralidade temática do módulo? No caso da disciplina que foi foco desta pesquisa, seria possível pensar a prática de interpretação da Libras para a LP em 20 horas e abordar a complexa relação intermodal e interdiscursiva dos discursos orais e discursos sinalizados?

Essas questões impuseram à equipe docente um direcionamento didático-pedagógico: o eixo das Esferas de Interpretação e o de Prática em Tradução e Interpretação deveriam abordar as habilidades e estratégias de trabalho enquanto os outros, teóricos, centrar-se-iam na formulação de conceitos para que elas pudessem acontecer. Porém, haja vista o dinamismo das relações e da polifonia constitutiva de uma aula, na prática, esse pragmatismo não aconteceu. Nas disciplinas teóricas as práticas eram convocadas em lembranças pelos intérpretes em formação para darem sentidos aos conceitos e nas disciplinas práticas os conceitos eram retomados, por vezes reformulados, para que pudessem direcionar a ação (movimento constitutivo de cursos de formação continuada).

Se tomarmos a *aula como acontecimento*, tal como defende Geraldí (2015a), levando em consideração de que, nela, há a eleição do fluxo movimento interlocutivo entre os atores como inspiração e a rejeição da permanência do mesmo e da fixidez de elementos pré-determinados – mesmo que pelo autoritarismo curricular – veremos que a divisão e o acordo

adotado pela coordenação junto aos docentes não funcionaram. Gilles Deleuze (1984) já havia avisado que a teoria não pode ser vista sem a prática e vice-versa; que elas são um conjunto de revezamento entre uma e outra. Nesse prisma, a aula como um espaço pragmático pré-determinado por uma voz institucional em que teoria vem primeiro e prática vem depois, poderia engessar a condição autora dos aprendizes e retomar a concepção do século XVI em que o espaço de ensino-aprendizagem seria o lugar de “transmissão de conhecimentos”, isto é, o professor transmite o saber que lhe foi dado e o aluno – no sentido etimológico clássico, sem luz – aprende ao saber construído por outros – que não pelo docente, mas que foi por ele transmitido (GERALDI, 2015).

No nosso contexto de pesquisa, na aula, por mais que se buscasse “engessá-la” – na melhor das intenções – por meio de acordos e orientações pedagógicas em uma certa *consigna*, os *saberes investidos* dos intérpretes em formação e dos docentes “vazavam” e impunham, constantemente, renormalização e reorganização. Primeiro, porque era este o tipo de saber mobilizado durante a formação dos ILS nesse contexto, dada a ausência de formação em graduação de todos os sujeitos – professores e alunos – no campo da tradução e da interpretação e a demasiada bagagem vivencial desses sujeitos antes da entrada no curso. Por essa razão, a “gestão pedagógica” da aula realizada pelos docentes sempre se colocava entre complexas coerções: (i) a temática a ser trabalhada; (ii) a habilidade a ser apreendida; (iii) o tempo de ministração; (iv) as avaliações a serem realizadas; (v) a garantia de que o “novo” mobilizou o “velho” nos encontros entre docente e alunos.

Em (i), por mais experiência que os docentes tivessem na temática a eles designada, essa experiência estava no plano do trabalho, da vivência industriosa, e não na do ensino. Este fato gerou, por muitas vezes, impasses sobre o “como ensinar aquilo que eu ‘só’ sei fazer”. Ou seja, profissionais que, embora legitimados pela titulação da pós-graduação e pelo notório saber do campo, não sabiam, ao certo, como ensinar a interpretar em determinados contextos. Aspecto que refletia em (ii) quando algumas habilidades interpretativas específicas deveriam ser apreendidas pelos aprendizes naquele contexto. Ao pensar essa complexidade entre o “ensinar o que eu só sei fazer” e garantir que os alunos “aprendam o que a disciplina prevê” e o que ele, ao certo, sabia só na prática, o docente, nesse contexto, esbarrava, constantemente, (iii) no tempo para garantir que essa relação pudesse, de fato ocorrer. Não há dúvidas de que 20 horas de aula não garantem, de fato, um aprofundamento na reflexão teórico-prático de uma atividade, ainda mais no contexto da proposta – 8 horas de aula no sábado e 8 horas no domingo (das 9h às 18h) – quando os alunos estavam no curso fatigados da semana de trabalho e, nos dias de descanso (final de semana), se punham em uma nova jornada, no caso

de aprendizagem, para que na segunda-feira seguinte, sem terem dias de pausa, voltassem à rotina semanal. Com essas características, (iv) as avaliações a serem realizadas para aprovação ou reprovação nas disciplinas tendiam a concentrar-se – ao máximo – na carga horária presencial, embora a disciplina garantisse 4 horas de atividades a distância via *Moodle*. Essas ASD precisavam ser complementares ao conteúdo presencial, mas alguns docentes optaram por usa-las como avaliação. Em (v), nesse sentido, buscava-se observar se houve mudanças no posicionamento dos aprendentes frente aos conteúdos ministrados e à sua prática como intérprete. No decorrer da formação, esse aspecto era o que pouco conseguia se “mensurar”, justamente porque os efeitos da formação seriam vistos na atuação dos intérpretes em seus contextos concretos de trabalho. Alguns retornavam, muito após o término dos módulos, para falar, informalmente, sobre a mudança em sua prática cotidiana e era esse retorno que noticiava a coordenação que, por sua vez, repassava aos docentes os efeitos da formação na prática laboral dos ILS.

Nesse prisma, a formação de intérpretes no contexto em tela arbitra sobre uma espécie de “ensino-aprendizagem” de saberes instituídos que assim se tornaram porque os sujeitos que protagonizam o ensino – os docentes – são oriundos de contextos cujo saberes investidos os constituíram como profissionais intérpretes. Essa constituição, por sua vez, impulsiona o “passo-a-passo” do ensinar esse saber àqueles que estão inscritos no lugar institucional da aprendizagem – os alunos. Geraldi (2015, p. 78) destaca a necessidade de pensarmos que em um contexto de aprendizagem, professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. “A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido – já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas”. Por isso, por mais que todos os atores do contexto da pesquisa fossem intérpretes e estivessem assentados ao redor da arena da aprendizagem, a institucionalidade do lugar docente garantiu a distinção entre intérpretes formadores e intérpretes em formação. No caso do ensino, seu papel, neste contexto de educação formal, constitui-se em

[...] antecipar situações conflitivas, na forma de situações de aprendizagem, a fim de que o aprendiz possa [*pudesse*] se apropriar do conhecimento produzido social, histórica e cientificamente pela humanidade e valer-se dele para solucionar os problemas próprios da sobrevivência e do convívio social (AZEVEDO, 2010, p. 204).

O saber a ser ensinado, neste caso, precisava ser sistematizado, de alguma forma, para que os intérpretes em formação pudessem acompanhar a proposta do módulo e para que o

docente pudesse, ao ministrar a aula, organizar os conteúdos a serem trabalhados. Esta sistematização demandou uma discussão sobre “o que significa ensinar a interpretar”, ou seja, quais os procedimentos metodológicos deveriam ser adotados na formação de intérpretes de língua de sinais. E discutir metodologia de ensino sem discutir aprendizagem é, certamente, um risco visto que, conforme defendido por Geraldi (2015), nesses contextos, por mais que a institucionalidade impute patamares distintos, todos aprendem.

Nesse sentido, dada a especificidade e o conhecimento prévio de alunos e professores sobre o objeto, o contexto de pesquisa demandou uma concepção de aprendizagem que, no mínimo, questionasse as definições clássicas calcadas nas psicologias escolares e que estabelecem na díade “ensino-aprendizagem” uma relação biunívoca em que “só se aprende aquilo que é ensinado” (GALLO, 2012, p. 2). Por essa razão, por mais que o “ensino” demandasse sistematização e adoção de instrumentalidades pedagógicas, o aprender não seria tomado como o recebimento de informações passadas por um sujeito dotado de saber, o professor. Em nosso contexto, todos os sujeitos eram conhecedores do saber a ser mobilizado como objeto de ensino: todos, em diferentes níveis e contextos, possuíam experiência como intérpretes. Com isso posto, o que significaria, então, ensinar neste contexto? Mais que isso: o que significaria aprender quando os sujeitos colocados na institucionalidade da aprendizagem também detinham saber investido e experiencial com a interpretação? Encontramos na filosofia da diferença, especialmente na obra do filósofo francês Gilles Deleuze, uma concepção de ensinar e de aprender que contempla esse contexto. Segundo Gallo (2012, p. 5), Deleuze não produziu uma teoria de aprendizagem, mas pode-se encontrar nas suas obras, uma espécie de “quase-teoria do aprender”.

Para Gilles Deleuze, “o aprender é tomado como um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento” (GALLO, 2012, p. 4). Na obra *Proust e os signos*, Deleuze (2006) defende a tese de que aprender corresponde a um “encontro com signos”. Todavia, o filósofo descentraliza a discussão, como descreve Gallo (2012), da “emissão de signos”, ou seja, o ensinar, para a dimensão do aprender, “do encontro com os signos”:

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da

doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Para Deleuze, “aprender” não está submetido, apenas, ao “ensino” organizado e sistematizado cartesianamente, ou seja, não é cativo à “emissão” de signos do professor. Aprender, para o filósofo, está no encontro com signos, sejam os que o professor organiza e sistematiza, sejam os que vão além dessa sistematização. Se aprender, nesse sentido, se constitui no *encontro* com signos, o ensinar está para além daquilo que o professor, para usar a expressão deleuziana, “emite”. Em uma aula, espaço que é definido, por excelência, como o lugar institucional de aprendizagem, a “emissão” de signos vem de todos os lugares: a própria sala de aula constitui-se um *locus* emissor de signos e, por essa razão, o professor não é o centro do “ensinar”, mas é o maestro a orquestrar e promover o encontro entre as diferentes emissões signícas. O professor – por essa perspectiva – apresenta certo controle sobre o que é ensinado, mas não sobre o que é aprendido:

nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém que não tem relação de semelhança com o que se aprende (Idem, p. 21).

Com a dimensão deleuziana de aprender em seu horizonte, Gallo (2012, p. 6), salienta, então, que a pedagogia, aquela de fundamentação platônica, enquanto campo que se institui na cientificidade do ensino-aprendizagem, pode perder sua prepotência de medir, controlar e planejar os processos de *aprendizagem*, pois

sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida que os afeta e produz outras afecções.

A concepção de *aprender* de Deleuze vai ao encontro com o que Schwartz (2003) discute sobre os saberes construídos na atividade de trabalho, os saberes investidos, e com a concepção semiótico-ideológica da linguagem de Bakhtin/Volochinov (2009) de que as interações só acontecem por meio de sistemas semióticos. Se aprender significa encontrar-se

com signos que são “emitidos” não apenas pelo sujeito “dotado de saber” e legitimado pela institucionalidade do ensino, no caso o professor, os aprendizes – os intérpretes – em nosso contexto, sendo sujeitos, também, dotados de conhecimentos e saberes daquilo que gira como objeto a ser trabalhado em aula, precisam ser colocados, por meio da linguagem, em uma arena de encontros no qual o professor, responsável pela mobilização dos saberes instituídos, orquestrará as tensões que daí surgirão. A aula, nesse prisma, como acontecimento (GERALDI, 2015) e o aprender como acontecimento singular (DELEUZE, 2003) deveria, então, se direcionar à promoção de encontros dos sujeitos com os saberes já sabidos tendo como maestro o docente,

Por essa razão, a *transposição didática* dos saberes trabalhados em aula constituiu-se uma complexa tarefa. Este conceito, caro à formação de professores e ao universo da educação, foi elaborado nas duas últimas décadas do século XX tendo como principal expoente o matemático Yves Chevallard. Segundo este autor,

os conteúdos e saberes designados como objetos de ensino (explicitamente: nos programas; implicitamente: pela tradição, evolutiva, dos programas), em geral, preexistem ao movimento que os designa como tais. No entanto, algumas vezes (e pelo menos, mais frequente do que se poderia acreditar) são verdadeiras criações didáticas levantadas pela necessidade de ensino [...]. Um conteúdo de saber que é designado como conhecimento a ser ensinado, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que o tornam adequado para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de conhecimento para um objeto de ensino é chamado a *transposição didática* (CHEVALLARD, 1998, p. 16, tradução nossa)<sup>83</sup>.

Na transposição didática, segundo o autor, há um movimento realizado sobre um dado saber existente na vida para o ambiente escolar, de ensino-aprendizagem, implicando, com isso, transformações de sua condição real. Com base na formulação de Chevallard (1998), Azevedo (2010) salienta que a transposição didática de objetos a serem ensinados, demandam processos de (i) *descontextualização*, pois ao ser recortado de seu contexto de origem, o objeto a ser ensinado precisa ser recontextualizado no ambiente de ensino; (ii)

---

<sup>83</sup> No original: “Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explicitamente: en los programas; implicitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más menidode lo que podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las 'necesidades de la enseñanza' [...]. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didática”.

*despersonalização*, uma vez que o saber a ser ensinado não se associa mais diretamente ao sujeito fundador ou à área de conhecimento a que pertenceu ao ser criado; (iii) *programação ou distribuição conceitual*, visto que os conteúdos acabam por serem hierarquizados e sequenciados visando o desenvolvimento de habilidades e competências e sua apreensão do ponto de vista cognitivo e psicológico; (iv) *publicação*, quando os saberes são previstos em documentos orientacionais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e (v) *controle ou avaliação*, porque os saberes são submetidos a diversas formas de verificação.

A caracterização realizada por Azevedo (2010) nos levou a alguns questionamentos: se transpor um saber do *contexto real* para um *simulacro* da vida em sala de aula implica descontextualizá-lo, despersonalizá-lo, distribuí-lo, publicá-lo e avaliá-lo, o que se ensina, então, seria apenas a ossatura do conhecimento a ser adquirido? Em nosso caso, cujo saber é transposto diretamente da prática por sujeitos que possuem um saber investido e instituído, caberiam esses processos na transposição didática? Esse “passo a passo” daria conta da realidade concreta da interpretação?

Encontramos em Sobral (2011) algumas respostas para essas perguntas. Para o autor, que discute os dilemas da transposição didática de gêneros do discurso no ensino de língua materna na educação básica,

a transposição didática, ainda que corriqueira e necessária, está sempre às voltas de deturpar aquilo que pretende examinar nos termos das práticas de que nasce, já que seus olhos são os de suas características, não de outras. Se no nível de conteúdos isso já é problemático, uma vez que estes são parte de saberes sociais técnicos que sofrem um primeiro deslocamento de contexto ao serem dirigidos a não especialistas (ou a especialistas em formação), e os desloca uma segunda vez, com fins didáticos específicos, no nível da forma-conteúdo que é um gênero (caso da atual abordagem discursivo-genérica) o dilema é ainda maior, correndo-se sempre o risco de reduzir o contato com textos concretos na escola ao contato com simulacros escolares de textos concretos não escolares, parte dos discursos escolares, em vez de analisá-los mais especificamente nos termos das práticas discursivas de que são parte (p. 42 e 43).

Para Sobral (2011), os ambientes de ensino-aprendizagem têm o desafio de colocar o aprendiz em diferentes posições enunciativas ou, melhor dizendo, contribuir para a compreensão de que a vida não é feita de simulacros, mas, sim, de tomadas de posições, de atos irrepetíveis, responsáveis e responsáveis. O papel do professor, então, nesta dinâmica, é o de promover essas tomadas de posições por meio de atividades de didáticas que coloquem os

sujeitos em condição de aprendizagem na posição de autores da atividade que é foco do aprender. O grande dilema, na visão do autor, está na dicotomia entre *ensinar* e *transmitir* gêneros, aspectos que a, depender da transposição didática realizada, são adotados como constitutivos do processo de aprendizagem. O primeiro corresponde em colocar o aluno em posições enunciativas concernentes aos gêneros, em inal-lo a compreender e usá-los a partir da concretude da linguagem e o segundo significa reduzi-los a um conteúdo estático, repetível, tipológico e engessado à forma:

se, na escola, trabalham-se práticas discursivas a partir de outras práticas discursivas típicas da escola (que são inevitavelmente redutoras em alguma medida, porque a escola não pode reproduzir o mundo fora dela), é preciso ter claro que essas metapráticas são distintas das práticas de que se ocupam e que podem deturpá-las caso não se tenha consciência das operações impostas pela transposição didática (SOBRAL, 2011, p. 44).

A discussão de Sobral (2011) desafia educadores que trabalham com ensino de língua materna a refletir sobre os métodos utilizados e impostos ao ensino a partir de gêneros. Todavia, sua reflexão sobre a transposição didática nos ajudou a pensar, planejar e organizar a aula/pesquisa a fim de garantir uma não estatização da atividade interpretativa como se ela fosse passível de repetição na vida. Tal como todo ato, a interpretação é constitutiva de irrepetibilidade e tem o “agravante” de ser uma atividade mediadora de interação face-a-face entre sujeitos e, por consequência, de mundos, culturas e de concepções distintas de realidade. Isto significa que o dito pelo locutor primário é re-dito pelo intérprete para um interlocutor e o re-dizer pode implicar efeitos positivos e/ou negativos na relação interlocutiva entre todos os participantes da interação. Mais que isso: os efeitos do dito e do re-dito vão além da situação específica de interação e podem reverberar, dependendo da esfera de recepção, em decisões de grandes proporções. Por essa razão, “ensinar a interpretar” para quem “já sabe” implica promover encontros dos sujeitos com seus próprios saberes e, por consequência, com eles mesmos.

### **3.4. Organização da aula para a apreensão do domínio direcional “interpretação da Libras para a LP”.**

Com a concepção deleuziana de aprender, com os saberes investidos dos sujeitos envolvidos no contexto de pesquisa “gritando”, com a concepção semiótico-ideológica bakhtiniana da linguagem fundamentando a discussão sobre língua/atividade/interpretação,

com o delineio específico do que é a atividade interpretativa e a com a problematização da transposição didática realizada pelo professor/pesquisador, tomou-se o cuidado de não transformar a aula em um espaço de trabalho com a interpretação como se esta atividade arbitrasse, apenas, com tipologias textuais descontextualizadas, sem autores, sem assinatura, sem composição, estilo e tema e sem maestro/professor. Do mesmo modo, cuidamos para que o docente possibilitasse, por meio da sistematização realizada, à turma uma reflexão para que o aprender fosse observado, tanto por ele como pelos intérpretes em formação.

Por essa razão, a organização das aulas expostas no plano de ensino da disciplina, contemplou uma mobilização de saberes considerando que os sujeitos que estavam na posição institucional de aprendentes carregavam saberes investidos sobre a atividade que seria trabalhada. Desse modo, a aula contemplou uma sequência organizacional de modo que esses saberes pudessem aparecer do começo ao fim da formação e de que os sujeitos, na posição institucional de aprendizes, pudessem vivenciar encontros deles com eles mesmos e com os outros colegas.

A sequência da aula foi, também, a sequência da pesquisa. Todavia, embora mescladas, do ponto de vista da realização no *locus*, haja vista que o docente também era o pesquisador, a organização de ambas se diferenciaram para os atores: para os alunos a sequência da aula se apresentou como aula (embora eles soubessem da pesquisa) e para o pesquisador, a aula se organizou, também, como pesquisa. A disciplina, como um todo, foi dividida em partes:

<b>SÁBADO – AULA 1</b>	
<b>8h30 às 12h</b>	Primeira parte
<i>Almoço</i>	
<b>14h às 17h30</b>	Segunda parte
<b>DOMINGO – AULA 2</b>	
<b>8h30 às 12h</b>	Terceira parte
<i>Almoço</i>	
<b>14h às 17h30</b>	Quarta parte

*Tabela 7: Organização da disciplina em partes*  
Fonte: desenvolvido pelo autor

A partir desta divisão, organizamos a sequência das aulas – para a pesquisa – em fases que aconteceram nas partes da disciplina. As Fases I, II e III aconteceram no primeiro dia de aula (sábado) e as fases IV, V e VI aconteceram no segundo dia (domingo).

Na Fase I, o pesquisador/professor, introduziu a dinâmica das aulas e da pesquisa para o grupo questionando, primeiramente, sobre as motivações que o faziam estar naquele curso e

porque muitos deles, conforme conversas realizadas anteriormente em redes sociais e nas entrevistas prévias para a composição da turma do curso, declararam apresentar dificuldades em realizar a interpretação da Libras para a LP (temática da disciplina).

Após a manifestação dos alunos sobre as perguntas, realizamos as orientações da coleta de dados que demandaria, em princípio, a participação de três duplas em que um dos componentes das duplas realizaria a interpretação e o outro atuaria como intérprete de apoio. Denominamos *intérprete de turno* (IT) o que realizaria a interpretação e *intérprete de apoio* (IA) o que estaria sentado ao lado, prestando atenção em todo o vídeo para auxiliar o intérprete do turno caso alguma coisa não fosse compreendida por ele. Essa atuação em dupla tem sido muito comum, principalmente em conferências e, por isso, adotamos esse procedimento.

Expusemos os passos metodológicos da disciplina/pesquisa e perguntamos quem gostaria de participar da atividade de interpretação para a realização da Autoconfrontação. Anunciamos que, embora a atividade fizesse parte da metodologia de nossa pesquisa de doutorado, os dados seriam trabalhados com todos como elementos para as duas aulas presenciais daquela disciplina. Reiteramos, portanto, que a aula não foi montada em função da pesquisa, mas que, ao contrário, a pesquisa organizou-se em função da aula e, por isso, salientamos que caso se negassem a participar da pesquisa, a dinâmica da aula não alterar-se-ia. Em um primeiro momento, houve desconforto, por parte dos alunos, para a realização da interpretação diante dos colegas e um dos motivos que os intimidou foi a presença das câmeras e a possibilidade de ter alguém comentando sua *performance* interpretativa. Porém, após alguns esclarecimentos sobre como a atividade seria avaliada na disciplina e como seria analisada na pesquisa, todos os alunos aceitaram participar e assinaram o termo de consentimento livre esclarecido aprovado pelo CEPE/PUC-SP. Após a constituição das três duplas, fomos para a Fase II, também organizada dentro da primeira parte da disciplina. As duplas, antes de gravarem preencheram um questionário (Anexo III) cujo objetivo era traçar o perfil da experiência, formação e atuação profissional.

A Fase II consistiu na gravação da atividade interpretação da Libras para a LP. Escolhemos três vídeos para a realização da interpretação no qual detalharemos no subitem a seguir. Os vídeos foram retirados e estão disponíveis no *Youtube* e a escolha de um material visual oriundo deste site de disponibilização de vídeos justifica-se por ser um espaço virtual amplamente utilizado pela comunidade surda para exibição de suas produções culturais e artísticas, bem como o de visibilização de sua língua e seus posicionamentos ideológicos (PINHEIRO, 2011). Os vídeos gravados na Fase II foram guardados para serem utilizados na

Fase V – a ser descrita adiante. A gravação, no entanto, na Fase II foi realizada sem que os sujeitos tivessem contato prévio com os textos a serem interpretados visando, com isso, aproximar, ao máximo, da realidade vivenciada nas situações de interpretação com a comunidade surda quando os locutores (quase) nunca apresentam seus discursos previamente ao intérprete. Este fato reitera a hipótese a imprevisibilidade e intensifica o “limbo” dramático vivenciado pelos sujeitos na atividade interpretativa e, por essa razão, optamos por não antecipar o conteúdo do vídeo. Porém, salientamos que, nos três vídeos, antecipamos aos sujeitos, antes da gravação, os sinais específicos usados pelos enunciadores como os sinais-nome de pessoas referenciadas no discurso e possíveis expressões utilizadas em outras regiões do Brasil.

Como um dos objetivos da disciplina era o de trabalhar com os saberes investidos dos alunos e com novos saberes oferecidos por meio de pesquisas no campo específico dos EI, na Fase III, após a primeira filmagem da interpretação, iniciamos uma aula expositiva que abordou saberes que, na visão do docente, eram desconhecidos pelos alunos. Os saberes mobilizados na dinâmica de aula expositiva e leitura compartilhada de textos científicos, centrou em duas dimensões específicas: a da análise linguística da L-F e a de estratégias específicas voltadas à atividade interpretativa. Assim, os seguintes aspectos foram abordados:

2. *Aspectos de redução e compressão da língua de sinais*, com base na pesquisa da Intérprete de ASL, pesquisadora e formadora de intérpretes Shelley Lawrence (2007) que verificou que existem enunciados em *American Sign Language* para as quais não é possível encontrar correspondências exatas no Inglês americano e vice-versa, exigindo do intérprete dessas línguas flexibilidade linguística para realizar expansões (*expansion*) e compressões (*compression*) discursivas, tanto na língua de sinais como na língua oral, para alcançar o sentido produzido nos discursos de língua fonte. Lawrence (2007) propõe a avaliação desses recursos como estratégias de compreensão e produção de discurso para os intérpretes de língua de sinais com base nos estilos discursivos presentes na sinalização de surdos americanos nativos que utilizam esses recursos para expressar conceitos e ideias que ainda não estão lexicalizados. Todavia, não realizamos uma “aplicação” dos achados de Lawrence (2007), mas readaptamos, e ampliamos a visão para outros elementos presentes na Libras – justamente por ser uma língua diferente da ASL. Salientamos, ainda, que, embora o autora tenha observado a ASL, os aspectos por ela descritos relacionam-se muito mais às características de modalidade linguística do que ao sistema da língua em si, ou seja, os aspectos de redução e expansão estão presentes nas línguas de sinais em geral e não apenas na

ASL. Abaixo apresentamos um quadro ilustrativo construído com base nos aspectos estilísticos mapeados pela autora e sua adaptação para o par linguístico Libras/LP:

	<b>RECURSOS DE EXPANSÃO/COMPRESSÃO<sup>84</sup></b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>EXEMPLO EM LIBRAS</b>	<b>POSSÍVEL TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS</b>
1	<i>Contrasting Feature</i> (Contrastar)	Apresenta ideias opostas para enfatizar uma. Geralmente para traços de intensificação.	EU FELIZ NADA. EU TRISTE	<i>Eu estou muito triste</i>
2	<i>Featuring</i> (Facetar)	Apresenta diversos sinais para expressar apenas um conceito	EU FELIZ CONTENTE SORRISO PULAR	Eu estou extremamente feliz
3	<i>Reiteration</i> (Reiterar)	Repetição do sinal no fim da frase	NÃO POSSO IR FESTA. NÃO POSSO	Não posso ir à festa
4	<i>Explaining by examples</i> (Explicação por exemplos)	Agrupamento de sinais que “definem” conceitos não lexicalizados. Geralmente marcado, no início da frase pelo sinal EXEMPLO.	EXEMPLO FÁBRICA CARRO FORD, FIAT, VOLKSVAGEM, JAC MOTORS	Montadoras de carro
5	<i>Usign 3-D Space</i> (Tridimensionalidade)	Quando o espaço é usado como <i>locus</i> para representação de pessoas, lugares e coisas. Depois que os sinais são estabelecido no espaço, eles são reforçados em uma variedade de formas incluindo apontar para a localização, usando verbos direcionais, olhando fixamente com os olhos e aplicando classificadores predicados e função de suposição, do qual é também referido como um discurso construído e ação reportada.	EU FALAR VOCÊ (rotação do lado oposto para o tronco) VOCÊ FALAR EU?	Ele pergunta: “quero falar com você”. Então, seu interlocutor pergunta se é mesmo com ele que ele deseja falar.
6	<i>Scaffolding</i> (Construção espaço-visual)	Construção de um cenário para chegar a um conceito	VASO DESCARGA, AGUA ESPIRAL DESCE TUBO PEQUENO TUBO GRANDE ÁGUA ESCORRE	Saneamento básico
7	<i>Describe Then Do</i> (Descrever e fazer)	Promulga uma ação declarada e que pode ser observada quando o sinalizante muda para um discurso de estilo narrativo direto ou quando ele usa o	POLICIA TELEFONE (TIRAR- CELULAR DO BOLSO DA CAMISA, APERTAR OS NÚMEROS,	Chamar a polícia

<sup>84</sup> Tradução e adaptação nossa.

		discurso como narrativa de um narrador do personagem.	ESPERAR, IMITAR FALAR, DESLIGA, GUARDAR TELEFONE)	
--	--	---	--	--

Tabela 8: Estilos discursivos em Libras adaptados de Lawrence (2007).  
Fonte: desenvolvido pelo autor

A observação desses recursos linguísticos como aspectos técnicos na interpretação é utilizada por alguns formadores de intérpretes nos Estados Unidos e foi trazido para a formação de intérpretes no Brasil pelo intérprete americano Aaron Rudner (Mestre em Linguística pela *Gallaudet University* e Doutorando em Linguística pela PUC-RJ, intérprete há mais de 30 anos nos Estados Unidos) que realiza formação desses profissionais, também, na América Latina. Adotamos como fio condutor para a construção de um novo saber relacionado à interpretação da língua de sinais, dentro de um contexto institucional, os aspectos mapeados por Lawrence adaptados à realidade da Libras.

3. *Estratégias de interpretação simultânea*, com base na pesquisa de Xiangdong Li (2013) que identificou estratégias de interpretação utilizadas por profissionais que atuam em contextos de conferências, discutimos como os intérpretes poderiam fazer uso de mecanismos de linguagem concernentes às atividades de interpretação para realizar a tradução oral da Libras para a LP. Todavia, tal como no mapeamento de Lawrence (2007), não fechamos nessas estratégias apenas, mas, baseadas nelas, discutimos como poderiam ser adotadas ou não a partir da situação de interpretação. Abaixo, um quadro com as estratégias mapeadas por Li (2013):

ESTRATÉGIAS DE INTERPRETAÇÃO SEGUNDO LI (2013)		DEFINIÇÃO
1	<i>Compression/condensation</i> (Compressão/condensação)	Produz versão mais concisa sem informações repetidas.
2	<i>Omission/skipping</i> (Omissão/Elipse)	Omite parte da mensagem por problemas de compreensão, memória e outros (consultar Barbosa, 2014).
3	<i>Text expansion/addition</i> (Expansão/adicação)	Adiciona informações ao discurso fonte para esclarecer a mensagem.
4	<i>Delaying response/stalling</i> (Atraso)	Produz elementos genéricos, ausentes no discurso fonte, evitando pausas longas.
5	<i>Approximation</i> (Aproximação)	Não encontra equivalente ideal e produz sinônimo, hiperônimo, versão menos precisa.
6	<i>Paraphrasing</i> (Paráfrase/explicação)	Explica o significado do termo quando não há ou não encontra correspondente.
7	<i>Syntactic transformation</i> (Transformação morfossintática)	Expressa significado da mensagem original com construção sintática diferente.

8	<i>Transcodage</i> (Transcodificação)	Tradução palavra por palavra.
9	<i>Parallel reformulation/ substitution</i> (Reformulação paralela/substituição)	Inventa algo plausível no contexto ou substitui termo.
10	<i>Repair</i> (Correção)	Se dá conta de que há algo errado ou que há uma solução melhor e decide fazer uma correção.
11	<i>Evasion/neutralization</i> (Evasão/neutralização)	Não se compromete com determinada posição e deixa que o ouvinte decida.
12	<i>Restructuring/changing order</i> (Reestruturação/mudança de ordem)	Muda a ordem do discurso fonte tornando o discurso meta mais idiomático.
13	<i>Inferencing</i> (Inferência)	Recupera informações perdidas com incompreensíveis com base no contexto.
14	<i>No repair</i> (Não correção)	Opta por não corrigir um erro identificado.
15	<i>Incomplete sentence</i> (Frase/incompleta)	Usa fala fragmentada, para o meio da frase e omite grandes unidades de sentido do discurso fonte.
16	<i>Repetition</i> (Repetição)	Repete elementos já interpretados na forma de sinônimos ou equivalentes.

*Tabela 9: estratégias de interpretação*  
Fonte: Li (2013, p. 110, tradução nossa)

As tabelas apresentadas acima podem causar estranhamento em alguns leitores, especialmente os que se ancoram teórico-metodologicamente na perspectiva bakhtiniana, já que, à primeira vista, as concepções de Lawrence (2007) e de Li (2013) parecem herméticas, são oriundas de outras bases epistemológicas e apresentam “prescrições” e certa sistematização de aspectos a serem trabalhados em um contexto de formação de intérpretes fora de dadas concretudes. Todavia, as discussões apontadas pelos autores citados não estão, apenas, no plano do teorismo, distantes da realidade, da concretude daquilo que buscam discutir. Pelo contrário: tanto Lawrence (2007) como Li (2013) descreveram os aspectos acima baseados em observações das atividades de interpretação de língua de sinais, no caso da primeira, e de línguas orais, no caso da segunda. O que, do ponto de vista ergológico, é completamente possível e coerente, visto que é na atividade que as normas são tecidas e renormalizadas. A adoção da episteme bakhtiniana de língua/linguagem, da concepção deleuziana de aprendizagem e da ergologia nos impediriam de adotar quaisquer metodologias “engessadoras” que, ao invés de contribuir para a observação do concreto, do real, daquilo que é variável, antecipasse exaustivamente uma atividade que lida – conforme esta tese persegue – com a imprevisibilidade. Porém, é certo que uma atividade formativa arbitra, quer queiramos, quer não, no plano das antecipações levando os aprendizes a lidar com *possibilidades* do real e, quase sempre, essas possibilidades relacionam-se, para além dos saberes instituídos mobilizados, com as vivências, a depender do campo da formação, dos

próprios formadores. Por essa razão, o uso das descrições realizadas por Lawrence (2007) e por Li (2013) adequam-se à proposta desta pesquisa e à fundamentação teórico-metodológica porque ela centra-se, justamente, no mobilizar, pela linguagem, no âmbito das autoconfrontações, os saberes investidos e os saberes instituídos durante uma atividade de formação. Além disso, os dados mostrarão, adiante, que essas estratégias estão submetidas ao ato concreto variando – conforme preconiza a concepção dialógica – conforme a posição interlocutiva dos sujeitos, a esfera da atividade, os gêneros do discurso, o auditório e o horizonte social.

Ainda na Fase III, após a aula expositiva e exploração dos conceitos, os alunos foram divididos em grupos e se debruçaram, como atividade de aula, sobre os mesmos vídeos que foram interpretados na primeira parte do módulo a fim de realizar uma análise linguístico-discursiva dos vídeos em Libras e a discutir com os pares o uso de quais estratégias poderiam ser utilizadas. Após a exploração dos vídeos pelos alunos, também sob a orientação do professor/pesquisador, partiu-se para a Fase IV quando as mesmas duplas que realizaram a interpretação da primeira fase interpretaram mais uma vez o vídeo, agora depois de o terem explorado analiticamente com os recursos de expansão de redução de Lawrence (2007) e as estratégias interpretativas de Li (2013).

A fase foi constituída primeiro pela *Autoconfrontação Simples* em que a toda a classe assistiu ao vídeo, mas apenas o intérprete de turno realiza comentários sobre sua própria performance interpretativa. Na sequência, na fase VI, a *Autoconfrontação Cruzada* é realizada com a participação do Intérprete de Turno e, após, com os comentários dos outros colegas de sala. As autoconfrontações também foram gravadas em áudio e vídeo e serão melhor detalhadas adiante. Abaixo, um quadro organizacional das fases da pesquisa/aula:

<b>FASES</b>	<b>MOMENTO</b>	<b>ENVOLVIDOS</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>
<b><i>FASE I</i></b>	Primeira parte do módulo	Toda a sala	Orientação dos procedimentos de coleta e conversa sobre as dificuldades levantadas em relação à interpretação libras-português.
<b><i>FASE II</i></b>	Primeira parte do módulo	Toda a sala e 3 duplas na posição de I.T + I.A. <sup>85</sup>	Interpretação para o português de três vídeos em Libras para a LP.
<b><i>FASE III</i></b>	Segunda parte do módulo	Toda a sala	Aula sobre os aspectos de redução e expansão mapeados por Lawrence (2007) ligado aos discursos produzidos em língua de sinais, sobre as estratégias

<sup>85</sup> I.T = Intérprete de Turno/I. A = Intérprete de Apoio

			de interpretação descritas por Li (2013) e sobre o uso da oralidade e da gestualidade da comunicação oral.
<b>FASE IV</b>	Terceira parte do módulo	Toda a sala e as mesmas 3 duplas na posição de I.T + I.A.	Nova interpretação para o português dos mesmos vídeos interpretados na Fase II.
<b>FASE V</b>	Quarta parte do módulo	I.T.	Realização da Autoconfrontação simples das interpretações realizadas na primeira parte e terceira parte do módulo e comparação de ambas.
<b>FASE VI</b>	Quarta parte do módulo	I.T + I.A + Pesquisador + toda a sala	Realização da Autoconfrontação cruzada: das interpretações realizadas na primeira parte e terceira parte do módulo e comparação de ambas.

*Tabela 10: Fases da aula/pesquisa*

Fonte: desenvolvido pelo autor

### 3.4.1. Da atividade didática: duas línguas, apenas, não fazem uma interpretação

A adoção de pesquisas de cunho linguístico-descritivo (LAWRENCE, 2007) e estratégico para a atividade interpretativa (LI, 2013) e que refletem na/a prática de ILS foi proposital para a reflexão sobre a imprevisibilidade da atividade. Tomando a interpretação, tal como dito anteriormente, como uma gestão de uma interação “truncada” entre sujeitos que desconhecem as línguas de seus interlocutores, o uso desses aspectos descritivos mostraria que a atividade não é engessada e que tanto o estilo linguístico do sinalizante quanto o uso de estratégias interpretativas estão ligadas aos enunciados concretos que a atividade mobilizará, ou seja, são os gêneros do discurso que determinam quais os estilos e quais as estratégias e não ao contrário.

Com a concepção de gênero do discurso, de esfera da atividade de enunciado concreto em nosso horizonte, organizamos, para mapear os saberes prévios sobre a interpretação por parte dos aprendentes, uma atividade didática que pudesse, de fato, revelar o já sabido e o que este saber poderia “sofrer” com a formação. A atividade foi realizada duas vezes: a primeira na Fase II e a segunda na Fase IV. Organizamos três duplas de intérpretes em que um trabalharia como IT e o outro como IA durante a atividade de interpretação. Nosso objetivo, era de que, além da prática de interpretação em si, houvesse uma compreensão e vivência – para aqueles que ainda não possuíam – do que significa trabalhar em dupla numa interpretação cuja direção é Libras > LP, prática recorrente na atuação de intérpretes de língua de sinais. Silva e Nogueira (2012) realizaram uma pesquisa sobre as estratégias de apoio que

intérpretes realizam para o colega que está no turno no processo de interpretação de LP para a Libras. Segundo os pesquisadores, *feedback* com a cabeça e com um sinal de reforço, correção, esclarecimento e complemento são algumas das ações realizadas pelo IA quando a interpretação acontece na direção LP > Libras. Nogueira (2016), apresentou estratégias que IA utilizam na direção contrária – Libras > LP – mas em contextos de cabine. Porém, grande parte dos intérpretes que atuam em duplas, especialmente em conferências, nessa direção linguística, ficam expostos ao público. Segundo Albres (2010b), na interpretação ocorrida nesta direção, apenas a voz do intérprete é acessada pelo público que é produzida no microfone para aqueles que conhecem e que não conhecem a LS. Diferente da interpretação em cabine cuja interpretação é oferecida em fones de ouvidos para os sujeitos que acham que precisarão da interpretação. Albres (2010b) salienta que no trabalho em equipe o IA deve estar sentado ao lado do IT e atento ao discurso do locutor surdo para que, caso haja qualquer problema com o IT, o IA possa “apoia-lo” oferecendo uma palavra, frase ou, se for preciso, assumindo a interpretação. A autora ainda salienta a necessidade do estabelecimento de acordos entre os dois para que o apoio aconteça quando o IT solicitar.

Quando a proposta da montagem das duplas foi feita com a orientação sobre um ser IA e o outro ser IT, os alunos fizeram uma contraproposta para que ambos assumissem os dois papéis por meio de um revezamento durante a interpretação. Propuseram em saber, antes, o tempo total do vídeo para que se organizassem nas duas posições trocando o turno da interpretação. A proposta foi aceita e renormalizamos a atividade prevista de acordo com a sugestão dos alunos que, sem dúvidas, expressaram, desde esse momento, um conhecimento sobre a atividade e o desejo de que a prática fosse aperfeiçoada pela vivência em diferentes posições.

Para a atividade foram utilizadas como ferramentas: (i) três câmeras de áudio e vídeo posicionadas em três perspectivas objetivas; (ii) uma tela de projeção; (iii) um aparelho de projeção e computador. Essas ferramentas foram organizadas no espaço de sala de aula, contemplando o ato de linguagem observado: a interpretação Libras > LP.

A disposição da sala para a coleta de dados ficou organizada da seguinte maneira:

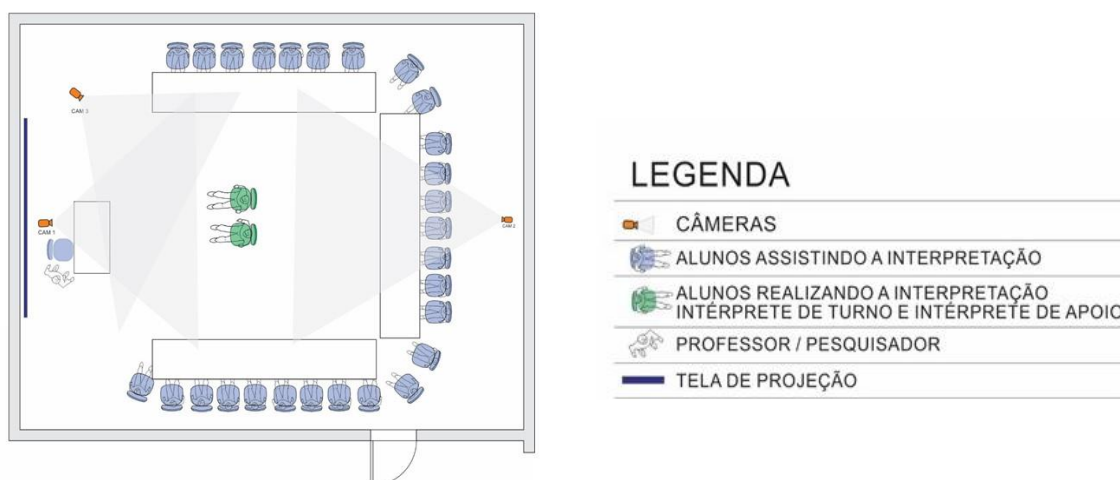


Figura 3: Visão geral da organização da sala<sup>86</sup>  
 Fonte: desenvolvido pela arquiteta Carolina Fomin

Abaixo encontram-se recortes fotográficos das imagens captadas pelas três câmeras de acordo com o esquema supra apresentado:



Figura 4: Imagens capturadas pelas câmeras durante a atividade  
 Fonte: desenvolvido pelo autor

As duplas realizaram a interpretação de três vídeos em Libras para a LP e, conforme narrado, alteraram-se na posição de IT e de IA. Os vídeos escolhidos são discursos em três diferentes gêneros que circulam em esferas da atividade com maior recorrência na atuação de ILS: um discurso político militante, um discurso de paraninfo em formatura e um discurso opinativo, mais prosaico. Cada um deles será exposto no tópico adiante. Os vídeos foram distribuídos da seguinte maneira:

<b>Dupla 1</b>	<b>Discurso de Formatura</b>
<b>Dupla 2</b>	<b>Discurso Político</b>
<b>Dupla 3</b>	<b>Discurso Opinativo</b>

Tabela 11: Duplas e discursos interpretados  
 Fonte: desenvolvido pelo autor

<sup>86</sup> Agradeço a arquiteta e ILS Carolina Fomin pela produção desta imagem.

Os vídeos utilizados na atividade didática foram retirados do *YouTube*, o que implicou trabalhar com discursos fora de uma dada esfera de recepção e circulação. Brait (2009) atentou sobre a mudança do estatuto de enunciados retirados de esferas específicas e transpostas a outras implicando, com isso, alteração não apenas no tratamento daquilo que foi mobilizado, mas, sobretudo, na forma de recepção e de circulação do enunciado que foi recortado de sua esfera primária. Para Brait (2009), a transposição de um enunciado concreto de uma dada esfera para outra o torna outro enunciado concreto. A autora, calcada na noção bakhtiniana de esfera ideológica, ao percorrer, por uma análise verbo-visual, os usos da palavra *mandioca* em três diferentes esferas, afirma que ao ser retirada originariamente da esfera do cotidiano indígena para circular em uma composição artística verbo-visual, portanto em uma esfera artística, e, também, em uma esfera literária, por meio do registro escrito de uma narrativa oral, mudou seu público, sua forma, sua direcionalidade. Com isso, Brait (2009) chama atenção para os cuidados do tratamento que se faz com enunciados mobilizados de dadas esferas para outras. Nesse sentido, os discursos que foram aqui mobilizados foram retirados de uma esfera de circulação digital, muito embora não tenham sido, pelo menos um deles, produzido para nelas circularem. Embora tenham sido retirados da esfera de circulação digital, os discursos foram realizados, do ponto de vista da produção, em situações concretas de enunciação.

São três discursos em Libras a partir de três gêneros discursivos distintos tanto do ponto de vista externo (o horizonte social mais amplo) como interno (o uso de elementos linguísticos) que foram retirados de uma base virtual pública da internet, a saber a plataforma *YouTube*. A distinção linguístico-discursiva objetivou trabalhar com a realidade concreta de mobilização de discursos de Libras > LP vivenciada pelos ILS. São vídeos que possuem complexidade linguística, enunciativa e discursiva e que possuem contextos históricos bem demarcados. Apresentaremos, na sequência, uma descrição de cada um deles. Não realizamos uma tradução literal do discurso e nem uma transcrição dos vídeos por fugir dos objetivos deste trabalho. Todavia, a fim de garantir ao leitor a compreensão do que cada vídeo apresentava do ponto de vista do conteúdo, descrevemos os textos mobilizados pelos sinalizantes no vídeo e recortamos alguns trechos que mostram a marcação, pela materialidade, de suas características enquanto gêneros do discurso.

### 3.4.1.1. Gênero discurso de formatura e o alto grau de formalidade

O primeiro vídeo constitui-se de um discurso proferido pela Profa. Dra. Ronice Muller de Quadros, no Anfiteatro do Centro de Culturas e Eventos da UFSC, como professora paraninfa na cerimônia de formatura da primeira turma do curso de Licenciatura em Letras Libras do polo de Santa Catarina promovida pela UFSC, em parceria com o Ministério da Educação, no ano de 2010. O vídeo possui o tempo total de 5'54'' e foi recortado de um vídeo maior<sup>87</sup>, também disponível no *YouTube*, cujo tempo é de 21'48''. O vídeo no qual origina-se o que será descrito abaixo apresenta uma sequência de discursos formais realizados nessa formatura e que foi transposto da esfera acadêmica para a esfera digital. Por isso, sua produção tinha como auditório social principal o público presente no dia da cerimônia.

A escolha por este em detrimento dos outros é porque a sinalizante é ouvinte implicando, com isso, para efeitos didáticos, a interpretação de discursos proferidos em Libras por qualquer sinalizante, independentemente de sua condição sensorial auditiva. Para quem não faz parte da comunidade surda, esta relação parece óbvia: a interpretação deve ocorrer da fala produzida por meio das línguas envolvidas no par linguístico, afinal, é o discurso o objeto e ser mobilizado. Todavia, o que se vê na atualidade no contexto brasileiro é a recusa, por parte de alguns intérpretes profissionais, de realizar a interpretação de discursos em Libras proferidos por ouvintes. Ao escolher uma ouvinte de grande destaque na comunidade surda, colocamos em pauta, também, esta discussão.

Além de ser ouvinte, a enunciativa é filha de surdos, CODA, portanto, falante nativa da Libras. Ela também é intérprete, tradutora e pesquisadora da língua de sinais em aspectos educativos e aquisicionais. A posição assumida por Quadros, no entanto, neste contexto é de uma professora convidada pela primeira turma brasileira de professores de Libras formada em ensino superior em uma universidade pública federal para ser homenageada. Mais que isso: Quadros foi a idealizadora, junto com alguns pares, desse curso de formação, o que a coloca em uma posição também de muita emoção para o público que a escolheu para tal lugar. O gênero no qual ela se posiciona enunciativamente é o de *discurso de paraninfa em formatura de graduação*.

Do ponto de vista dos elementos composicionais externos constitutivos do gênero, a enunciativa está vestida com uma beca preta, correspondente à posição de paraninfa, e está alocada no palco, à frente de em um fundo azul. Este fundo foi utilizado para quase todos os

---

<sup>87</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8--FD9kyLRA> (Acessado em 27 de junho de 2015).

discursos proferidos em Libras nesta cerimônia por constituir-se em um fundo neutro que possibilita, por isso, a boa visualização dos sinais. Do ponto de vista dos aspectos internos ao gênero, isto é, àquilo que está na dimensão da significação, o discurso apresenta elementos linguísticos bastante característicos de discursos em Libras como, por exemplo, o uso de elementos retóricos<sup>88</sup>, além de uma variação significativa no registro prosódico e tonal. A enunciativa utiliza, também, marcas de polidez e uma organização espaço-sintática que corresponde ao posicionamento dos seus interlocutores no auditório: à sua direita, a mesa com o reitor e demais autoridades e, ao lado direito desta mesa, os estudantes alocados em fileiras. O discurso, certamente recheado de aspectos históricos e emocionais dada a sua marca social no processo de educação e inclusão social dos surdos, toca em questões bastante importantes para a comunidade surda. Dividimos o discurso, para fins de descrição, em duas partes. A primeira, mais extensa, vai até o minuto 5'14" e o segundo de 5'15" até o final.

Na primeira parte, por ser um discurso de paraninfo, a enunciativa segue o protocolo genérico e cumprimenta a mesa, os formandos, os familiares e amigos presentes na cerimônia. A enunciativa segue dizendo que a formatura a remete à lembrança do primeiro dia de aula, na aula inaugural, que foi realizada por videoconferência com os nove polos a distância do curso espalhados por todo território nacional. Neste dia, um professor surdo apresentou uma poesia em que a temática central foi a plantação de sementes dizendo que o curso seria um processo de semadura, no qual docentes e alunos construiriam juntos o caminho. Tomando como fio condutor a metáfora apresentada na aula inaugural, a enunciativa salienta, então, que as sementes, no caso os alunos, foram regadas com muitas atividades, leituras, videoaulas, avaliações e que, por vezes, alguns se esmoreciam e pensavam em desistir. Os docentes, então, empreendiam um processo de apoio e de estímulo daqueles que eram afetados por tal sentimento e que a cerimônia de formatura, então, correspondia à visibilidade do resultado deste processo: as sementes regadas que cresceram e tornaram-se árvores robustas. Destaca sua emoção em fazer parte daquele momento porque aquele dia relacionava-se com sua própria história. Lembra da primeira reunião realizada com pessoas interessadas em um curso deste porte ainda no ano de 2002. Salienta que a UFSC foi corajosa em aceitar a proposta e se colocou à disposição para o desafio de realizar este curso

---

<sup>88</sup> Lawrence (2009) apontou alguns aspectos sobre o uso de marcas retóricas em ASL e discutiu as possibilidades tradutórias desses elementos para o inglês. Jhonston e Schembri (2007), indentificaram em *Australian Sign Language (Auslan)* as *pseudo-clefts* (ou *rhetorical questions*) como elementos que compõem a sintaxe dessa língua de sinais. Todavia, ainda não existem estudos que abordem esses elementos na Libras. As marcas retóricas são extremamente usadas pelos surdos e possuem diferentes funções discursivas. São espécies de perguntas que os sinalizantes utilizam para marcar o que será dito na sequência.

retomando a fala da universidade nos primeiros encontros de que a UFSC aceita e gosta de promover inovações, tais como era a proposta do Letras Libras na época. A enunciadora salienta que foram muitas as pessoas envolvidas para que o curso tivesse seu início, cada um com sua importância, contribuiu para que a formação fosse realizada nos polos a distância em todo o Brasil. Bastante emocionada, a enunciadora destaca a importância dos alunos para a concretização de um sonho antigo e salienta que o sonho não termina ali e agradece os alunos. Ainda nesse raciocínio, a enunciadora destaca que, daquele momento em diante, cada um dos formandos seria responsável por trabalhar na divulgação e propagação das sementes que foram nele plantadas com o objetivo de assegurar e consolidar a Libras.

A partir deste momento, no minuto 4'42", a enunciadora muda o registro prosódico do seu discurso<sup>89</sup>, que vinha em um tom emocional de gratidão e de lembrança, para um registro mais militante. Por meio de uma sinalização mais espaçada e alta, acima da região da face, com sinais tensionados e movimentos intensos, o discurso que iniciou com a formalidade inerente a discursos de formatura assumiu um tom militante, de defesa dos direitos sociais dos surdos e de propagação da Libras. A enunciadora salienta que a Libras não deve ser nunca colocada de lado. Salienta, também, que todos os alunos agora, devido à formação que se fechava naquele dia, estavam no mesmo nível que as outras pessoas e que já não haveria mais diferença entre surdos e ouvintes. Ela enfatiza, então, o *status* de igualdade dos surdos e “tira o chapéu” para os formandos e que, também por isso, estava muito emocionada.

Ao finalizar esta parte, a enunciadora caminha para a segunda e última parte de seu discurso parabenizando, com intensidade os surdos e destaca que eles deveriam receber esse cumprimento especial porque todos sabem o quanto os surdos sofreram na História. Nesse momento, o registro prosódico de seu discurso se intensifica mais ainda tanto pela mudança no espaço da sinalização quanto pela intensidade das expressões faciais. A enunciadora, então, diz que houve uma “reviravolta” e que, naquele momento solene, eles estavam mostrando à sociedade e a todos que tanto surdos quanto ouvintes são capazes de vencer e conquistar uma formação. Finaliza, então, aplaudindo os alunos.

A sequência enunciativa em que a enunciadora muda o registro prosódico de um discurso formal para um discurso mais militante fica visível pela elevação da cabeça, movimento de tronco, intensidade dos sinais e sinalização mais alta, acima da face, e maior

---

<sup>89</sup> Segundo Leite (2008), a prosódia nas LSs é marcada pelo uso das expressões faciais, do olhar, das piscadas, das modulações de sinais manuais e pela inclinação do corpo que envolve o tronco como um todo ou os ombros apenas. Segundo o autor, parte substancial da prosódia nas LSs se manifesta por meio de sinais não-manuais. No discurso em tela, a mudança tonal do discurso e alteração prosódica é marcada pela alteração de tronco, movimento de cabeça e variação na tensão dos sinais manuais.

uso da expressão facial. Salientamos, com isso, que, embora o discurso tenha um grau alto de formalidade por ser em uma cerimônia de colação de grau, a enunciadora altera o tom do discurso, mas mantém, em Libras, elementos discursivos de formalidade.



Figura 5: Imagem da enunciadora do gênero discurso de formatura

#### 3.4.1.2. Gênero político militante e o médio grau de formalidade

O segundo vídeo utilizado chama-se “Escola Bilíngue Para Surdos??? Porque não Escola Bilíngue De Surdos?”, também retirado do *YouTube*<sup>90</sup>, e possui o tempo total de 8’27”. No entanto, diferente do vídeo anterior, este discurso foi produzido para circular na esfera digital e foi publicado na rede no ano de 2014 logo após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O enunciador, Valdo Nóbrega, surdo, tradutor, professor do INES, militante na causa surda e líder surdo no Estado do Rio de Janeiro, apresenta uma discussão adensada, em Libras, das diferenças de sentido no uso das preposições “de” e “para” em LP na construção sintagmática “escola de/para surdos”. Nóbrega, além de ter produzido um vídeo sobre a temática, apresentou uma comunicação no Congresso Internacional de Educação e Inclusão, realizado em Campina Grande, Paraíba, em 2014, em coautoria com Carolina Silva Resende, cujo título foi “De ou para: um efeito devastador das preposições na política pública educacional na comunidade surda brasileira” (RESENDE & NÓBREGA, 2014). No entanto, para a atividade didática realizada em sala, apenas o vídeo foi utilizado.

Trata-se de um discurso de gênero *político militante* em que o enunciador alerta a comunidade surda sobre os duplos sentidos das preposições “de” e “para” no processo de construção de uma política educacional para surdos. Parece-nos, portanto, especialmente devido ao conteúdo do vídeo, que o enunciador chama atenção desses aspectos devido os surdos, grande parte deles, terem dificuldades de leitura e escrita da LP como sua segunda

<sup>90</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=2Fck29XVsc> (Acessado em 27 de junho de 2015).

língua. O tom do discurso é de alerta e, além disso, Nóbrega faz uso recursos expressivos iônicos e provocativos para que os surdos se atentem às manipulações feitas pelo MEC em relação à educação bilíngue para surdos.

No que diz respeito aos aspectos externos ao gênero, o vídeo possui uma tela azul ao fundo e o sinalizante se posiciona diante da câmera, marcando que a segunda pessoa do discurso é qualquer um que assiste o vídeo. No entanto, ainda que o discurso tenha sido produzido para a câmera, há uma marcação linguística no decorrer do vídeo de que a discussão é direcionada, especificamente, aos surdos. Do ponto de vista linguístico, há marcações prosódicas e tonais, bem como o uso de léxico que marca o gênero a partir do qual Nóbrega se enuncia. Algumas marcações retóricas, acompanhadas de movimento de cabeça, de tronco e arqueamento de sobrancelhas, chamam a atenção pelo fato de o discurso estar direcionado ao público surdo.

O enunciador inicia o discurso retomando o texto do PNE em que foram aprovados a escola bilíngue, a sala bilíngue e a escola inclusiva como sistemas educacionais destinados à criança surda. Segundo ele, há aspectos ideológicos não revelados no texto deste documento no qual a comunidade surda precisa se atentar. Salienta a importância dos movimentos surdos terem lutado pela escola bilíngue em Brasília e que esta luta culminou em muitos ganhos, inclusive na abertura e garantia de uma educação bilíngue. Todavia, Nóbrega salienta os aspectos sintáticos da LP implicados na designação da escola destinada à comunidade surda e, para isso, realiza uma soletração/transliteração do sintagma em discussão. Ao soletrar E-S-C-O-L-A\_B-I-L-Í-N-G-U-E\_P-A-R-A\_S-U-R-D-O-S, o enunciador enfatiza o PARA, em 1'01" por meio de um movimento de tronco, arqueamento de sobrancelhas e movimento da mão que está realizando a soletração, chamando atenção, com isso, para a preposição em discussão. O enunciador prossegue dizendo que PARA é um conceito e que, no contexto em tela, significa que a escola bilíngue, embora tenha Libras e LP no mesmo patamar de importância, pode aceitar alunos surdos e, ao mesmo tempo, alunos ouvintes.

O enunciador, então, diz que a luta dos movimentos surdos era para que fossem abertas escolas e salas de aula que estivessem, apenas, surdos e que esse desejo é suprimido pelo uso de “para”. A motivação, segundo Nóbrega, que baseia o uso da preposição “para” é o decreto 5.626/05 que, no capítulo correspondente à educação de pessoas surdas, determina a abertura de escolas e salas bilíngues *para* surdos e ouvintes. Nesse momento, o enunciador modifica o posicionamento do corpo e a intensidade dos sinais marcando, com isso, a atenção, novamente, para este aspecto e questiona a validade da luta pela inserção da educação bilíngue no PNE quando no Decreto 5.626/05 há a determinação de abertura de salas

bilíngues para surdos e ouvintes. Salienta que os surdos precisam ficar atentos e lutarem, primeiro, pela revogação ou alteração do Decreto em questão para, depois, lutarem pela educação bilíngue no PNE. Nóbrega sugere que no decreto se garanta a existência das duas propostas: sala bilíngue *para* surdos e ouvintes e sala bilíngue apenas *de* surdos.

O enunciador prossegue parabenizando aprovação do PNE e a inserção das três modalidades educativas para surdos (sala bilíngue, escola bilíngue, escola inclusiva), mas defende a inserção de um quarto: escola de/para surdos para que se garanta, com isso, um espaço apenas para que surdos estudem e aprendam Libras como primeira língua e LP como segunda. Nóbrega salienta que, caso se tenha o desejo de defender os surdos, que se suprima o *para* e deixe apenas o *de* que, aí sim, seria uma educação voltada apenas aos surdos. A expressão “escola para surdos” poderia ser utilizada se pensassem que ouvintes poderiam ali estudar também como, por exemplo, os CODAS ou crianças de municípios vizinhos aos que oferecem a educação bilíngue voltada aos surdos. Todavia, o enunciador chama atenção que a expressão *para* se relaciona com o princípio ideológico da “escola para todos” que não pode excluir quem quer que seja do processo educativo. Por isso, Nóbrega defende duas propostas: escola bilíngue *para* surdos (para isso, uso o sinal PRÓPRIO e soletra P-A-R-A) e escola bilíngue *de* surdos (e soletra D-E enfatizando a soletração com a elevação do braço e depois marca ESCOLA\_PRÓPRIA\_SÓ\_SURDOS\_FOCO). Com isso, segundo o enunciador, os surdos que se sentirem bem em estudar com ouvintes terão a opção da escola *para* surdos e quem não quiser uma escola *só de* surdos.

O enunciador prossegue seu discurso chamando atenção da relação do *para* com a política de educação inclusiva. Com isso, Nóbrega ironiza a política dizendo que todos sabem que o problema da política inclusiva de surdos é a língua de instrução (para isso eleva a cabeça para trás, tira os olhos da câmera e faz o sinal PROBLEMA). Nesse sistema, segundo o enunciador, o aluno surdo é colocado na sala de aula com ouvintes junto com um intérprete (usa o sinal DEPENDER-INTÉRPRETE), mas que a educação, com esse sistema, é de baixa qualidade. Para o enunciador, o sistema de educação bilíngue *para* surdos que congregaria, por exemplo, ao menos, um aluno ouvinte seria bem parecido com o inclusivo, porque se o aluno surdo não entender a língua de instrução, no caso Libras, o professor poderia usar o português e, com isso, atrapalhar o processo educativo de todos os outros alunos surdos. Nóbrega diz que consultou alguns surdos sobre os usos de *de* e *para* e viu que muitos acreditam que os sentidos são os mesmos (escola bilíngue destinada apenas aos surdos) e chama atenção para o perigo dos conceitos dessas preposições nessa política educacional e, por isso, os surdos precisam lutar ou para a supressão da expressão *para* ou para a inserção de

uma segunda proposta que vigore junto com esta (escola *de* surdos e escola *para* surdos), mas para isso um adendo deveria ser feito junto ao PNE.

Caminhando para o final de seu discurso, o enunciador salienta a disponibilidade dele para eventuais dúvidas de sua explanação e espera que tudo tenha sido compreendido pelo público. Reitera a sua preocupação sobre o assunto e sobre o fato dos surdos confundirem os sentidos de *para* e de *de* e que, inclusive, intérpretes e professores confirmaram os sentidos por ele expostos das duas preposições. Salienta a importância de isso ser debatido e chama atenção de como o governo pode usar o próprio movimento surdo para reiterar a concepção inclusiva de surdos e ouvintes em uma escola bilíngue *para* surdos.



Figura 6: Imagem do enunciador do gênero político militante

### 3.4.1.3. Gênero opinativo prosaico e o baixo grau de formalidade

O terceiro e último vídeo escolhido chama-se “IC x Libras”, também retirado da rede<sup>91</sup>, e corresponde a um discurso opinativo feito por um adolescente surdo sobre a polêmica questão sobre o uso de implante coclear e a dualidade com a língua de sinais e que, volta e meia, retorna ao debate na comunidade surda. O vídeo, também produzido para circular na esfera digital dada a marcação de segunda pessoa estabelecida pelo enunciador no contato com a câmera, possui o tempo total de 4’08” e tem uma produção amadora, realizada em cima de uma laje, com um fundo artesanal com o escrito “Feliz 2010!”. O enunciador, que veste uma camiseta regata vermelha – o que, ao nosso ver, já marca a prosaicidade do vídeo, usa elementos linguísticos-discursivos bastante “visuais”, com uma sintaxe marcada pelo uso excessivo dos espaços laterais e à sua frente. Os sinais são produzidos com repetição de

<sup>91</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Ws3TcMyuxmw> (Acessado em 27 de junho de 2015).

movimentos e a prosódia é marcada pelo movimento lateral do tronco e expressões faciais intensas<sup>92</sup>.

O vídeo é uma resposta a um acontecimento da época sobre a temática. Em 2009, a apresentadora Ana Maria Braga, do Programa Mais Você, exibido pela Rede Globo de Televisão, entrevistou o professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Prof. Dr. Ricardo Bento, médico otorrinolaringologista, sobre surdez e deficiência auditiva. A entrevista, que durou 20'00" e apresentou o processo cirúrgico – desde a seleção do paciente até a reabilitação fonoaudiológica – para o implante coclear, tocou em pontos polêmicos para a comunidade surda e teve como protagonista da entrevista uma família de surdos paulistana que decidiu, devido a surdez da filha, usar o implante coclear. A decisão de implantar a filha, também surda, causou grande alvoroço entre os seus pares a ponto de eles terem sido considerados, por alguns, não mais pertencentes a comunidade surda por conta da decisão pelo uso do implante coclear. Dentre as muitas falas do médico, a que mais reverberou entre os surdos foi a de que o custo-benefício do implante coclear era muito alto, já que, com a cirurgia, seria possível “[...] sociabilizar uma criança que ia ficar a vida inteira dependendo de alguém, não ia ter sua profissão, não ia poder estudar ia ser praticamente um pária da sociedade”<sup>93</sup>. Após essa entrevista, iniciou-se um movimento intenso na comunidade surda para exigir do programa um direito de resposta. Surdos de diferentes regiões do Brasil, com diferentes idades, formações e de diferentes classes sociais se posicionaram, em Libras, na rede e enviaram suas respostas, acompanhadas de e-mails em LP, para a produção do programa que exibiu, depois de algum tempo, um pedido de desculpas aos surdos pela ofensa causada por conta da fala do médico<sup>94</sup>. O discurso escolhido, então, figura como um dos muitos que foram publicados na rede em resposta à essa entrevista.

O vídeo inicia com o enunciador lembrando que é dia 1 de janeiro felicitando o público com o novo ano que se inicia. Por meio de um estiramento dos lábios marcando um sorriso de satisfação pela data, o início do vídeo convida o interlocutor a pensar que o

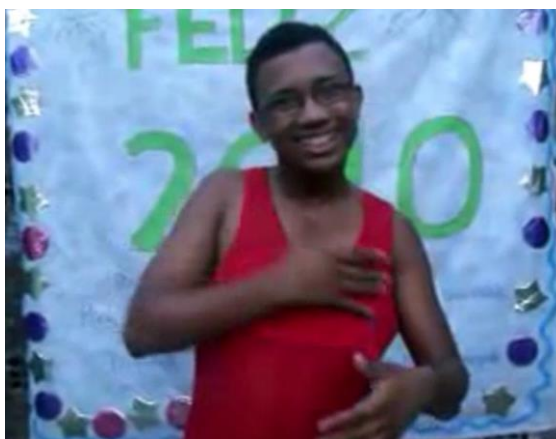
---

<sup>92</sup> Realizamos uma análise desse vídeo uma situação de interpretação em um contexto formativo com o objetivo de mapear as diferentes marcações prosódicas realizadas pelos ILS com base na mudança prosódica do sinalizante (Cf. Nascimento, 2012). Todavia, embora o vídeo seja o mesmo, o uso, o contexto e os sujeitos aqui são diferentes tornando, portanto, o tratamento do vídeo e a descrição do mesmo diferentes.

<sup>93</sup> Esse trecho da entrevista foi transcrito por nós para esta pesquisa. A entrevista completa está disponível nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=3cIOb4qSUak> (Parte 1) e <https://www.youtube.com/watch?v=vfLiJHLSHE> (Parte 2).

<sup>94</sup> A discussão impulsionada pela entrevista figura a tensão presente entre as duas perspectivas da surdez: a clínico-patológica e a sócio antropológica. Para conferir uma discussão adensada sobre essa temática com base no contexto narrado, ver Assis Silva (2012).

discurso, embora o título antecipe o tema a ser tratado, se estenderá em um tom amigável e simpático. Entretanto, a partir de 00'19", a sua expressão facial muda para o fechamento dos lábios, suas mãos entram em descanso marcando a mudança do tom de seu discurso. O enunciador retoma, então, a fala e começa dizendo que a motivação de estar ali é o implante coclear e que este é um tema sério. Começa a abordar, então, o assunto com o exemplo de uma criança surda que nasce e que é implantada devido a sua surdez e que a oralização seria melhor. (01'05"). Na sequência, o adolescente desloca o sinal de implante coclear de sua localização prototípica (na cabeça, ao lado da orelha) para a região neutra à sua frente e diz que o implante não é bom e que não tem valor. O que tem valor, na visão dele, é a Libras e que ela está no Brasil para possibilitar aos surdos comunicação e cultura, que existe a Lei de Libras, o curso de Letras Libras e que isso precisa ser divulgado. Reitera, então, que o implante coclear não é algo bom porque é um dispositivo eletrônico que é colocado na cabeça do surdo e que isso pode ocasionar problemas. O enunciador, então, pede aos surdos que não implantem "por favor" porque isto, realmente, não é bom. Que os surdos podem se olhar e se comunicar tal como os ouvintes também podem por meio da fala. Sendo assim, não há diferenças entre os surdos e os ouvintes e para marcar essa igualdade o enunciador utiliza o sinal IGUALDADE. Repete que o implante não é bom porque hoje em dia tem possibilidades para os surdos estudarem faculdade, participarem da sociedade. Então, o enunciador fala do médico sobre o implante coclear dizendo que é culpa dele (ou deles) o uso do implante e que a Libras é completamente suficiente para os surdos (3'21"). Finaliza o vídeo dizendo que é preciso tomar cuidado com o implante e que Libras é muito melhor para os surdos porque possibilita comunicação, identidade e cultura. Se despede e termina com um "feliz ano novo e Deus abençoe vocês".



*Figura 7: Enunciador do gênero prosaico opinativo*

### 3.5. A autoconfrontação enunciativo-discursiva como dispositivo revelador do saber sobre a interpretação

A coleta de dados baseou-se no deslocamento da metodologia da *autoconfrontação* que, originalmente, foi proposta pelo linguista francês Daniel Faïta (1992; 1995; 2005), no contexto da Clínica da Atividade, com o objetivo de olhar a linguagem em situação de trabalho possibilitando, ao analista/pesquisador, observar como os protagonistas da atividade mobilizam em palavras aquilo que se encontra no campo da ação. O dispositivo foi criado, originalmente, com base nos estudos vygotskyanos de desenvolvimento e enunciativo-discursivos de linha bakhtiniana e visa proporcionar ao protagonista de certa atividade “[...] contemplar a si mesmo como um outro, de um ponto externo que amplia sua visão, facilitando a objetivação de seu ponto de vista sobre si mesmo, suas ações e o vivido” (FARIAS, 2016, p. 146). Segundo Faïta e Maggi (2007, p. 26),

a natureza da metodologia da autoconfrontação é a de instaurar um conjunto de relações dialógicas: entre as situações sucessivas, entre um agente, ele mesmo, e o observador, depois entre esse mesmo agente e um par, etc. Nunca será bastante lembrar que se trata de um processo, na origem do qual nos encontramos como instigadores, organizadores de encontros, mas não se trata de controlar para obter um resultado predefinido, a verificação de certas hipóteses, por exemplo!

Nesse sentido, a metodologia usada, costumeiramente, em análises de situações de trabalho transparece certa flexibilidade, bem como a possibilidade de transposição e uso em diferentes contextos em que sujeitos estejam em *atividade*, independentemente de sua natureza. A metodologia permite e aposta na “[...] possibilidade de desenhos metodológicos variados e criativos [...] que façam dialogar materiais diversificados[...]” haja vista que “[...] não é a sofisticação tecnológica do dispositivo que garante um efeito transformador da atividade, mas sim essa capacidade de escuta dialógica do pesquisador, nos diferentes planos enunciativos-discursivos que a própria atividade permite” (MOURA-VIEIRA, 2012, p. 136).

No nosso caso, os protagonistas da atividade são sujeitos mobilizando, conforme discutido no capítulo da fundamentação teórico-metodológica, a “linguagem *como* trabalho” em situação de formação. É o tecer, com as mãos, corpos, expressões – literalmente – a linguagem enquanto objeto *advindo do e para o* trabalho. Além da flexibilização do uso, a escolha desse dispositivo metodológico, em um primeiro momento, deu-se pelo fato de que

[...] uma das mais efetivas garantias do método residira na capacidade de manter o movimento dialógico em torno do que os protagonistas enxergam do que eles fazem. [...] Não se trata de reduzir, de abrandar a expressão, mas ao contrário de discernir, com o máximo de chance de sucesso, as dimensões compostas de significações concretas, feitas de associação de enunciados produzidos e do que revela suas relações efetivas ao que eles referem. (FAÏTA & VIEIRA, 2003, p. 35).

Originalmente, essa metodologia se estrutura em três fases: 1) *constituição do grupo de análise*, que consiste na escolha do coletivo a ser analisado e na quantidade de protagonistas que farão parte das atividades a serem filmadas; 2) *realização das autoconfrontações simples e cruzada*, quando, após a filmagem das atividades realizadas, os participantes mobilizam discursivamente as experiências observadas no ato registrado. Na *autoconfrontação simples* o protagonista produz um discurso em referência à atividade observada juntamente com o analista/pesquisador. E na *autoconfrontação cruzada*, a produção discursiva sobre a atividade é realizada pelo protagonista, pelo analista/pesquisador e por outro sujeito envolvido na ação e que ocupara, até então, o lugar de observador; e 3) *extensão do trabalho de análise*, que corresponde ao trabalho com os dados produzidos nas autoconfrontações (VIEIRA & FAÏTA, 2003).

No entanto, a transposição realizada neste estudo, diferiu das propostas que utilizaram a autoconfrontação até o presente momento porque elas, cada qual com seus objetivos, contemplaram o trabalhador durante a realização de sua atividade em *situação de trabalho*<sup>95</sup>. Aqui a atividade observada, embora real no plano da vivência laboral dos sujeitos, foi produzida em um processo de *formação* profissional. O dispositivo foi adotado para alcançar o objetivo proposto por possibilitar, tanto para o protagonista do ato interpretativo como para o formador/pesquisador, a identificação, mapeamento e descrição de elementos de significação e sentido de materialidade verbal sobre o ato interpretativo, além de dar condições de observar o redimensionamento dos *saberes investidos* e os processos de *renormalização* durante a atividade interpretativa.

Para a realização das autoconfrontações nas Fases V e VI da pesquisa, optamos por realizar uma edição da atividade realizada. Em princípio, para que os sujeitos tivessem acesso ao que foi produzido, haja vista a disposição das câmeras no espaço da sala de aula, resolvemos editar e juntar o vídeo interpretado e as duplas. Para isso, usamos o software *Adobe Premier Pro CC* que possibilitou juntar os vídeos em Libras com os vídeos dos

---

<sup>95</sup> Cf. os trabalhos de Faïta (1992, 1995, 2005); Harrison (2004); Harrison e Souza-e-Silva (2009); Moura-Vieira (2002, 2003) e Lima (2010).

sujeitos realizando a interpretação. Desse modo, eles puderam ver o discurso em L-F, em Libras, e observaram-se, simultaneamente, realizando a interpretação. Os vídeos gravados na Fase II e na Fase IV foram apresentados da seguinte maneira aos sujeitos para a realização das autoconfrontações:



Figura 8: Vídeos utilizados para as autoconfrontações.

Fonte: desenvolvido pelo autor

Os sujeitos que participaram da atividade interpretativa, nas fases concernentes às autoconfrontações, assistiram aos vídeos acima posicionados nas mesas à frente da tela de projeção formando, então uma espécie de “auditório direcionado”. Os colegas da turma sentaram-se nas mesas ao redor e dos lugares em que estavam sentados conseguiram ver uns aos outros garantindo a observação das reações dos colegas para comentários durante a autoconfrontação cruzada. No momento em que as autoconfrontações foram realizadas, as câmeras se mantiveram no mesmo posicionamento realizado durante a gravação da atividade conforme mostrado na Figura 4. A câmera 1, no entanto, foi direcionada, por meio do *zoom*, à dupla que realizou a interpretação a fim de focar, na autoconfrontação simples, primeiramente suas reações. Abaixo, estão as imagens de como os sujeitos ficaram dispostos para assistirem os vídeos que foram editados com suas interpretações:

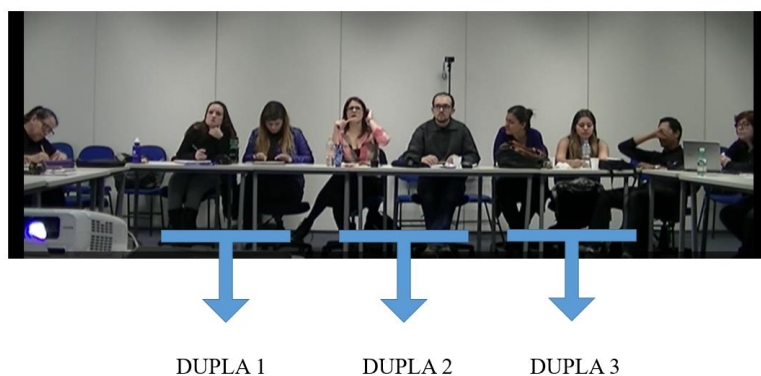


Figura 9: Posição das duplas para a autoconfrontação capturadas pela câmera 1  
Fonte: desenvolvido pelo autor



Figura 10: Posição do professor/pesquisador para a autoconfrontação capturada pela câmera 2  
Fonte: desenvolvido pelo autor



Figura 11: Posição das duplas para a autoconfrontação capturadas pela câmera 3  
Fonte: desenvolvido pelo autor

Os sujeitos foram autoconfrontados primeiramente com os vídeos produzidos na Fase II, no início do módulo, e, na sequência com os vídeos produzidos na fase IV, após a aula expositiva, os exercícios e os diálogos sobre as atividades de interpretação. As três duplas escolheram comentar primeiro o vídeo gravado na Fase II e depois assistir e comentar o vídeo da Fase IV. Nesse processo, todos puderam realizar um comparativo entre o que foi feito na “imprevisibilidade e imediatismo”, na Fase II, e, *a posteriori*, após terem realizado a

formação por meio das aulas. A autoconfrontação da Dupla 1 durou o tempo total de 1h03m, a da Dupla 2 durou 1h23m e da Dupla 3 1h08m.

As autoconfrontações foram divididas em duas: a simples e a cruzada. Na autoconfrontação simples, os sujeitos da atividade assistiram aos vídeos e realizaram anotações pessoais sobre o que acharam relevantes comentar e, após o término dos vídeos, teceram comentários sobre os vídeos produzidos nas fases II e IV. Nas autoconfrontações cruzadas, os colegas da sala, as duplas e o professor/pesquisador participaram comentando sobre as atividades de interpretação com base na observação realizada e, também, em anotações pessoais produzidas. É preciso destacar que para a autoconfrontação simples as duplas enunciaram sobre a atividade, ou seja, ainda que sejam dois sujeitos alternando posições, consideraremos os dois como protagonistas da mesma atividade e por isso a alocação na simples e não na cruzada.

### **3.6. Sistema de transcrição adotado e metodologia de análise dos dados**

O processo de transcrição dos dados constitui-se em uma das mais desafiadoras fases desta pesquisa. Primeiro, porque o nosso *corpus* é formado por uma discursividade intermodal, isto é, línguas de modalidades e materialidades diferentes sendo produzidas simultaneamente durante os comentários produzidos sobre a atividade interpretativa pelos sujeitos participantes. Os discursos orais realizados nas autoconfrontações apresentam citações literais de partes dos vídeos em Libras. Nessas citações, os participantes mostram, durante os comentários, trechos da língua de sinais que, para eles, foram complexos, às vezes no nível lexical, às vezes no nível sintático, para serem mobilizados para a LP durante o ato interpretativo. Ao dizerem “este sinal aqui foi difícil”, por exemplo, sem descreverem em LP exatamente o que seria “este sinal” e sem detalharem sua composição, justamente porque a autoconfrontação foi presencial e todos os presentes na situação podiam, literalmente, ver o que estava sendo feito enquanto eles falavam, os dados nos compeliram a adotar um sistema de transcrição que pudesse revelar os fenômenos da intermodalidade constitutiva de um ato enunciativo envolvendo sistemas semiótico-ideológicos de modalidades distintas como, por exemplo, a sobreposição de línguas.

Segundo Sousa e Quadros (2012), a sobreposição de língua (do inglês, *code-blending*) só ocorre na fala de bilíngues intermodais, isto é, que falam línguas de modalidades distintas. Como os articuladores não competem para a saída da expressão verbal é possível observar a produção simultânea de sinais junto com a fala nos atos enunciativos desses sujeitos. Segundo

as autoras, nos bilíngues monomodais – que falam línguas diferentes, mas da mesma modalidade – o que o ocorre é a alternância de língua (do inglês, *code-switching*) que é quando se para de falar uma língua e fala-se, na sequência, uma palavra, um enunciado em outra língua. Esse fenômeno, até o presente momento, foi analisado por pesquisadores no nível cognitivo<sup>96</sup>, mas possuem efeitos concretos na produção de sentido do ponto de vista enunciativo-discursivo já que, nesse caso, não há competição entre os canais articulatórios na produção desses dois planos de expressão<sup>97</sup> verbal contribuindo para uma rica discussão sobre *citação* – tema de muito interesse nos estudos bakhtinianos – simultânea e intermodal. Porém, ainda que realizassem uma descrição detalhada da composição material do trecho em Libras citado, o discurso oral transcrito, apenas, sem a imagem, não revelaria a intermodalidade como complexidade discursiva inerente à atividade interpretativa entre LSs/LOs já que há um plano de expressão oral e um gestual sendo mobilizados ao mesmo tempo, nem a referência à complexidade enunciativo-discursiva dos discursos em L-F geradoras de dramáticas específicas durante a atividade.

Com um *corpus* de natureza falada cuja materialidade verbal é dupla, um desafio se colocou: como transcrever os dados coletados? Para resolver esta questão, foi preciso, primeiro, diante de tal complexidade, assumir que a transcrição é, também, um ato enunciativo, ou seja, “[...] uma enunciação sobre outra enunciação” (FLORES, 2006, p. 62), que é composta de dois tempos distintos, mas que se encontram no produto transcrito: o *mostrar*, a transcrição da cena, e o *dizer*, a transcrição como outra enunciação. Por ser um ato enunciativo, a transcrição não poderia ser produzida sem subjetividade, obviamente,

---

<sup>96</sup> Cf. Quadros (2006), Quadros, Lillo-Martin & Pichler (2011), Quadros & Metzger (2011), Sousa & Quadros (2012), Rodrigues (2013).

<sup>97</sup> Os estudos linguísticos de linha saussuriana consideraram, durante muito tempo, que a linguagem verbal se materializava unicamente pelo som. Saussure (1995[1916]), com certeza, ao propor o estudo da língua e instituir, com isso, a Linguística moderna, dada a invisibilidade das línguas de sinais, naquele momento, não as incorporou à sua reflexão. Por isso, a discussão realizada no *Curso de linguística geral* sobre as faces do signo linguístico, significado e significante, recaem, no caso de significante, somente sobre a “imagem acústica”. Com isso, se estabeleceu como pressuposto o princípio de que as línguas funcionam, do ponto de vista da produção e da recepção, apenas, no plano da sonoridade. No entanto, o linguista dinamarquês Louis Hjelmslev (1899-1965) ao redefinir o signo pela sua *função semiótica*, possibilitou uma ampliação do conceito. Em sua obra *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (1943), o autor discute que “se se procede a uma abstração do princípio de estrutura propriamente dito, que comporta a função semiótica e todas as funções que dela se pode deduzir – princípio que, enquanto tal, é naturalmente comum a todas as línguas, mas cuja execução é diferente em cada uma delas – descobre-se que esse fator comum é uma grandeza que só se define pela função que a une ao princípio de estrutura da língua e a todos os fatores que fazem com que as línguas se distingam umas das outras. A este fator comum chamaremos *sentido*” (HJELMSLEV, 2006, p. 55-56). Com base nesse pressuposto, Hjelmslev estabeleceu os termos *plano de conteúdo* (significado) e *plano de expressão* (significante) os alinhando “[...] conforme a formulação de Saussure [...]: ‘o plano (...) das ideias (...) e (...) o (...) dos sons’” (p. 63). Nesse sentido, essa reformulação parece contemplar a substância gestual de línguas dessa modalidade porque considera a *função semiótica* do signo independente de sua substância. Adotaremos, por isso, a expressão hjelmsleviana de *plano de expressão* para nos referir à materialidade das línguas em questão nesta tese.

desvinculada do sujeito que a produz. Por isso, “[...] cabe dizer que a transcrição é, nesse caso, um ato de enunciação em que o ‘dado’ a ser transcrito tem seu estatuto enunciativo alterado” (Idem). Segundo Flores (2006), a transcrição é uma modalidade enunciativa porque nela há um movimento no qual se passa de uma forma à outra, de uma substância à outra. Para o autor, a transcrição como enunciação, grosso modo, constitui-se de dois atos:

Há em primeiro lugar, uma *operação de ciframento*. Trata-se de uma escrita com base em algo que é ela (uma fala, outra escrita, desenho, etc.). O ciframento implicado na transcrição é o produto da operação que produz um objeto constituído por um conjunto de caracteres – sinais de código escrito ou não [...]. A *operação de ciframento* é uma tentativa de burlar o *tudo não se diz*, já que seu sucesso depende do quanto ela consegue, através de um sistema de notação, manter a integralidade do que é notado. Por essa operação, tenta-se ignorar o impossível da passagem de um sistema a outro. Isto posto, cabe lembrar que não é propriamente algo novo considerar que na transcrição *tudo não se diz*. Nos inúmeros sistemas de transcrição, independentemente do referencial teórico mobilizado, sempre há de se encontrar a ressalva de que a transcrição é determinada pelo quadro teórico e pelos objetivos de análise. [...]. Há, em segundo lugar, uma *operação de deciframento*: a transcrição implica uma leitura do transcrito e, nesse caso, também é ela uma estrutura enunciativa. Afinal, não há texto que não para ser lido: há quem escreve, há o escrito e há quem lê. A transcrição é um texto que pede uma leitura. Também a *operação de deciframento* supõe uma totalidade e que nela não seja lido mais do que aquilo que se pretende escrever. Trata-se de uma leitura do *mostrado*. Eis o segundo tempo do transcrever como ato de enunciação: o deciframento do *mostrado* (FLORES, 2006, p. 72 e 73, destaques do autor).

No nosso caso, a operação de ciframento é de complexidade ímpar justamente pela dupla materialidade do *corpus*: um de dimensão oral e o outro de dimensão gestual, ambos constituindo planos de expressão verbal diferentes e sendo produzidos simultaneamente. No que tange à primeira dimensão, muitos são os sistemas convencionados de transcrição – de operação de ciframento – adotados para discutir e explorar a fala oral, especialmente, no âmbito da análise da conversação<sup>98</sup>, nos estudos da oralidade e na sociolinguística variacionista<sup>99</sup>. Todavia, no que diz respeito à segunda dimensão, muitos pesquisadores que atuam com as línguas de sinais, especialmente na descrição dessas línguas, têm se deparado com o constante desafio e problema metodológico de “cifrá-las” como plano de expressão verbal, visto que não existe, ainda, um sistema de transcrição eficaz que dê conta das

<sup>98</sup> Destacam-se os trabalhos de Marchuschi (2001) e de Kerbrat-Orechioni (2006).

<sup>99</sup> Destacam-se, no contexto brasileiro, as pesquisas conduzidas pelo Professor Dino Preti nos projetos de estudo da Norma Linguística Urbana Culta – Projeto NURC (PRETI, 1999, 2001, 2003, 2013 dentre outros).

vicissitudes verbais, de organização simultânea, dos discursos dessas línguas<sup>100</sup>. Segundo McCleary e Viotti (2006, p. 2),

diferentemente das línguas orais, que há milhares de anos têm sido representadas por um sistema quase-fonológico – o alfabético – que se presta à transcrição de texto oral e que pôde ser, sem grandes inovações, adaptado à representação fonético-fonológica, as línguas sinalizadas carecem de qualquer sistema de escrita largamente aceito, que possa servir como base de uma transcrição própria. Se, por um lado, essa falta de um sistema de escrita significa que as línguas sinalizadas não sofreram influência de uma modalidade escrita, persistindo apenas em sua corporalidade original, por outro, significa que os linguistas não têm acesso a corpora de textos escritos das línguas sinalizadas por onde começar sua análise, e nem a uma ferramenta básica por meio da qual construir um sistema de transcrição.

Estes problemas ocorrem porque, cabe lembrar, os primeiros estudos linguísticos sobre as línguas de sinais são extremamente recentes e datam da década de 1960 com o trabalho pioneiro do linguista americano Willian Stokoe, conforme mostramos no capítulo histórico. O pesquisador encontrou, na *American Sign Language* (ASL), elementos mínimos sem sentido finitos que, juntos, assim como nas línguas orais, poderiam produzir unidades de significado infinitas. Por essa razão, Stokoe mostrou que nas línguas de sinais se aplica o princípio da dupla articulação da linguagem de Martinet que está presente em qualquer língua natural, ou seja, existem elementos mínimos finitos sem sentido com valor distintivo que, ao serem organizados conjuntamente, produzem infinitas unidades significativas. Todavia, Stokoe mostrou que, diferente das línguas orais, as unidades mínimas distintivas, os fonemas (chamados por ele, em um primeiro momento, de quiremas) não se organizam linearmente, um do lado do outro, mas simultaneamente. Os três primeiros traços distintivos mínimos descritos por Stokoe foram Configuração de Mão (CM), Localização (L) e Movimento (M) e, posteriormente, foram acrescentados por outros pesquisadores a Orientação da Palma da Mão (Or) e as Expressões Não Manuais (ENM) (XAVIER & BARBOSA, 2014). Nesse sentido, a organização sintagmática de uma palavra (sinal) em Libras e uma palavra em LP são diferentes.

---

<sup>100</sup> É preciso, aqui, retomar a questão da escrita de sinais (*Sign Writing*). Nos capítulos anteriores, trouxemos a escrita de sinais como um sistema de representação gráfico das línguas de sinais ainda limitado do ponto de vista da circulação e da própria aceitação por parte das comunidades surdas, especialmente no Brasil. Todavia, observa-se algo interessante neste sistema. Se sua condição de escrita ainda está sendo amplamente debatida, sua condição de representação como transcrição se comprova uma vez que, ao ser utilizado em algumas situações por alguns surdos e pesquisadores, o sistema insiste na marcação de mudanças fonético-fonológicas de produção dos sinais como, por exemplo, a *alofonia*. Nesse sentido, fica claro que a Escrita de Sinais exerce, quando é adotada, muito mais papel de transcrição de discursos produzidos em LSs do que de escrita de fato. Porém, por não ser utilizada pelos pesquisadores do campo como sistema de transcrição e por assumirmos a posição de que ela ainda não possui função de escrita, não a adotaremos como sistema de ciframento neste trabalho.

Quando a gestualidade é encarada como elemento paralinguístico, de dimensão não-verbal, é possível identificar estudos, discussões e algumas propostas para operações de ciframento/transcrição. Destacam-se<sup>101</sup>, nesse sentido, as pesquisas de Cosneir (1982), que considera que a enunciação envolve coparticipação dos interactantes e que envolve aspectos extraverbais como a voz e as micro gestualidades; os estudos de McNeill (1985) que busca compreender gesto e fala de modo integrado no discurso e que devem, por isso, ser estudados juntos por comporem uma mesma estrutura psicológica; a pesquisa realizada por Steinberg (1988) que discute os elementos não-verbais da conversação considerando que num ato unido ao da fala, o corpo todo transmite comunicação voluntária ou involuntária; e a de Tellier (2006), que aborda o gesto em atividades pedagógicas.

Com base nas pesquisas produzidas por estes estudiosos, alguns estudos têm sido produzidos constituindo *corpora* de discursos orais acompanhados de gestos, mas sendo observados como unidades indissolúveis de sentido nas interações. Nesse caso, pode-se destacar, por exemplo, no contexto brasileiro o estudo de Souza (2011) que pesquisou os discursos de resistência do movimento hip-hop produzidos em interações verbais presenciais em que o verbal só produzia sentido, em algumas narrativas, quando o gestual era produzido simultaneamente e a pesquisa de Farias (2016) sobre a atividade linguageira de professores de francês por meio da metodologia da autoconfrontação. Neste segundo estudo, a autora assumiu, com base nos estudos da gestualidade (especialmente os de linha francesa) e da verbo-visualidade (os realizados por Brait (2013)), a fala como atividade de linguagem verbo-visual. Todavia, ainda assumindo esta totalidade, a pesquisadora buscou “[...] abordar a articulação *entre*<sup>102</sup> o linguístico e o gestual nas produções enunciativas sobre o trabalho docente” (FARIAS, 2016, p. 130). Isto é, há, ainda, uma necessária dicotomização entre a dimensão verbal e a não-verbal para observar os efeitos de sentido durante o discurso quando são produzidas conjuntamente.

No que tange à gestualidade como dimensão verbal, alguns estudos recentes estão sendo produzidos com o objetivo de descrever linguisticamente as línguas de sinais. No Brasil, as pesquisas produzidas pelo Grupo de Estudos da Comunidade Surda da Universidade de São Paulo (ECS/USP), orientadas pelos professores Leland McCleary e Evani Viotti, vêm

---

<sup>101</sup> São muitos os pesquisadores interessados na gestualidade produzida na comunicação humana em interações face-a-face. As pesquisas neste campo vão da antropologia clássica aos estudos contemporâneos filiados às diferentes correntes da Linguística e da Análise do Discurso. Porém, por fugir completamente dos objetivos desta tese, não adensaremos no debate com base em todos os autores que discutem a temática e nos atentamos em citar os nomes dos principais pesquisadores do campo.

<sup>102</sup> Grifo nosso.

problematizando os limites da gestualidade linguística e não-linguística em discursos produzidos em Libras. O trabalho de Silva (2014, p. 6), por exemplo, explora o uso de demonstrativos em narrativas sinalizadas por uma abordagem multimodal destacando que, no caso das línguas de sinais, “os enunciados produzidos em interação face-a-face são sempre por elementos semióticos de diversas naturezas” e por isso “o reconhecimento do que é linguístico ou gestual nos enunciados é sempre nebuloso”. Entretanto, não existem estudos de correntes *enunciativas*<sup>103</sup> ou *enunciativo-discursivas* que abordem a gestualidade como plano de expressão verbal, como materialidade constitutiva das línguas de sinais, sendo produzida simultaneamente à oralidade nem sobre os efeitos dessa simultaneidade tanto para a produção de sentidos no ato enunciativo quanto para as operações de ciframento/transcrição. As pesquisas realizadas até o momento pontuam, dentre outros aspectos, os efeitos cognitivos da sobreposição de língua como fenômeno permitido pela dupla modalidade linguística e as dificuldades de delimitar os gestos na descrição no nível sistêmico, mas não destacam os efeitos discursivos promovidos por esse fenômeno.

Diante destes problemas metodológicos, a solução encontrada por pesquisadores das línguas de sinais tem sido o da utilização de *glosas* para representar sinais que correspondem a equivalências lexicais na língua de ciframento/transcrição<sup>104</sup>. Todavia, há que se admitir e considerar que a glosa correspondente ao sinal se constitui em uma espécie de “tradução literal” e passa pela compreensão, e por consequência atribuição de sentido, do pesquisador/analista envolvido na transcrição sobre o que foi enunciado pelo sujeito usuário da língua de sinais<sup>105</sup>. A glosa, embora útil e amplamente utilizada, limita, a depender do objetivo do pesquisador, a transcrição à marcação dos sinais articulados pelas mãos e exclui, com isso, outras marcações importantes na produção do discurso falado nessas línguas, como

---

<sup>103</sup> A pesquisa de Moreira (2006) sobre a dêixis de pessoa, os pronomes demonstrativos e os verbos indicadores na Libras é ímpar nos estudos desta língua. Porém, por ser uma pesquisa de cunho descritivo, a pesquisadora se ateve em observar o uso de tais categorias enunciativas apenas na Libras e sem qualquer relação com a LP.

<sup>104</sup> Cf. os trabalhos de Lacerda (1996), Quadros (1998), Quadros & Karnopp (2004), Lodi (2004), Leite (2004), Moreira (2006), Xavier (2006; 2014), Silva (2014), Bolgueroni Barbosa (2014).

<sup>105</sup> Para escapar da variação de sentido das glosas atribuídas aos sinais durante a transcrição de *corpora* da Libras, os pesquisadores do grupo de pesquisa ECS/USP tem adotado como convenção o registro de glosas utilizado no *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas* organizado por Fernando César Capovilla, Wlakeria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício, publicado pela EDUSP (Cf. LEITE, 2004; MOREIRA, 2006; XAVIER, 2006; SILVA, 2014; BARBOSA, 2014).

as expressão-não-manuais (ENM)<sup>106</sup> que, diferente das línguas orais, também compõem plano de expressão verbal.

Nesta pesquisa, como os protagonistas da atividade assistem os vídeos que eles mesmos interpretaram e produzem discursos sobre a atividade que possui como L-F uma língua de modalidade gesto-visuo-espacial, eles acabam produzindo, por vezes, as duas línguas simultaneamente durante a autoconfrontação – já que ambas, conforme mostrado, não competem pelo mesmo canal articulatório (QUADROS, LILLO-MARTIN, PICHLER, 2011). Nesse sentido, ao referenciar algum léxico, ENM ou qualquer outro marcador linguístico da Libras utilizado pelo enunciador do vídeo, os sujeitos lançam mão de recursos gramaticais da LP com função dêitica e citam o que se quer mostrar do vídeo em Libras (“quando ele fez *este* sinal aqui – CASA”). Portanto, ao considerar os planos de expressão, nosso *corpus* apresenta uma dupla materialidade linguístico-enunciativa:

- (i) *Enunciações monomodais*, quando os intérpretes utilizam apenas uma das línguas sem sobrepor a outra. Nesse caso, há grande produção discursiva em LP, a língua materna dos sujeitos da pesquisa, para comentar a atividade interpretativa.
- (ii) *Enunciações intermodais*, quando são produzidas, durante os comentários das atividades, as duas línguas simultaneamente; e

Bakhtinianamente falando qualquer enfrentamento do *corpus* que considere apenas a dimensão verbal, ou seja, os planos de expressão, constituir-se-ia em “risco teórico” já que a enunciação é tomada na sua concretude e, por isso, “o estudo dos elementos extralinguísticos e ao mesmo tempo extra-semânticos (artísticos, científicos, etc.) do enunciado” (BAKHTIN, 2010b, p. 313) são de extrema relevância. Se considerarmos, então, que “do ponto de vista dos objetivos extralinguísticos do enunciado todo, o linguístico é apenas um meio” (Idem, p. 313) a seleção da dimensão verbal isoladamente como produtora de sentidos poderia fazer com que toda esta pesquisa e sua fundamentação teórico-metodológica não se sustentasse. Todavia, as especificidades materiais dos recursos linguísticos que compõe os discursos aqui produzidos, especialmente porque eles estão sendo mobilizados em uma atividade metalinguística enunciativa via autoconfrontação, precisam ser tratados com cautela e atenção

---

<sup>106</sup> As pesquisas linguísticas da língua de sinais vêm demonstrando que as Expressões Não Manuais (ENM), marcadas pelo uso de expressões faciais e corporais, bem como a modificação do ritmo dos articuladores manuais e da tensão neles posta, marcam aspectos importantes de prosódia do discurso (Cf. LEITE, 2004; MOREIRA, 2004; QUADROS & KARNOPP, 2004).

sem, obviamente, excluir o devido contexto de produção. Por isso, ao levar em conta o princípio de que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128) cuidou-se em observar, então, a especificidades e a relação desses planos de expressão a partir da ordem metodológica bakhtiniana de estudo da(s) língua (s):

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinada interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação habitual.

Nossa preocupação será, durante as análises, em mostrar como esse movimento metaenunciativo revela a dificuldade de se apreender a atividade interpretativa num contexto de formação, dada a sua condição imprevisível, e como os sujeitos entrelaçam discursivamente as duas malhas verbais mobilizadas neste contexto específico para mobilizarem os saberes da prática com durante a formação.

Com base nessas questões, para dar conta desta materialidade enunciativa, optamos por utilizar dois métodos de transcrição: o primeiro será um método combinado no qual são exploradas, quando se trata das enunciações intermodais, as imagens como registros materiais dos enunciados trazidos em Libras e sua marcação em glosa junto com as falas produzidas em LP. Nesse caso, colocaremos os discursos em um quadro de transcrição que se organiza em quatro colunas: na primeira coluna, constará o tempo específico da enunciação durante o vídeo, na segunda coluna a transcrição do discurso em LP seguido das glosas referentes aos sinais enunciados simultaneamente, na terceira a imagem correspondente à sobreposição intermodal da Libras e da LP e na última o enunciado em Libras que foi retomado via citação durante a enunciação, conforme o exemplo abaixo:



Tempo do discurso em LP	Transcrição do Discurso em LP	Discurso Citado	Discurso Fonte
18'31" 18'32"	[...] No primeiro vídeo eu não consegui pensar <i>isso aqui</i>		
18'33" 18'34"	[ AULA-INAGURAL como uma aula inaugural, ... ... ...]		

Figura 12: exemplo de transcrição intermodal

Fonte: desenvolvido pelo autor

O segundo método corresponde às enunciações monomodais dos discursos produzidos em LP durante a autoconfrontação. No que tange a esse segundo tipo de enunciações, não abordaremos a gestualidade em sua dimensão paralinguística por fugir completamente dos objetivos desta pesquisa e nos limitaremos a transcrever o discurso verbal e descrever, sempre que possível, reações, movimentos ou qualquer outro fenômeno que seja importante para a compreensão dos discursos. Para a transcrição dos discursos produzidos em LP, adotou-se o sistema de transcrição utilizado no Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC) organizado pelo professor e pesquisador Dino Preti (2003) e o uso proposto por Lima (2008). O texto será dividido em duas colunas: na primeira será marcado o enunciador e na segunda o discurso enunciado, conforme pode se notar abaixo:

- D1A ((Começam a assistir o vídeo))  
D1B  
PP Vocês querem comentar agora já o primeiro/ou...  
D1B Sem palavras ((todos riem)) ... acho que o segundo foi ainda pior, mas tudo bem  
PP Vocês querem comentar esse?  
D1A Quero falar da minha parte, pode? É ... eu concordo com tudo que você disse que a gente não tem noção de quanto a gente sabe e isso foi uma coisa que me:: surpreendeu muito pra mim, Cristiane, porque eu não sabia que eu conseguiria fazer do jeito que eu fiz porque muita gente da sala veio falar comigo “nossa você foi muito bem, você interpretou muito bem” e era uma coisa que eu não espera de ninguém

Na sequência, apresentamos uma tabela com as convenções de transcrição utilizadas nos dois métodos supra descritos com base em :

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO <sup>107</sup>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Nossa, ta perfeito até ( ) agora
Hipótese do que se ouviu	(Hipótese)	(Emocionado)
Truncamento (havendo	/	Primeiro, esse/quer dizer,

<sup>107</sup> Todos os exemplos foram retirados do *corpus*.

homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)		vídeo...
Entonação enfática	MAIÚSCULA	Eu gostaria de na minha primeira frase falar escola PARA todos.
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	É::: obviamente que ele faz esse vídeo pensando que o público dele não são os ouvintes
Silabação/Soletração	-	E-S-C-O-L-A para todos
Interrogação	?	Não entendeu?
Qualquer pausa	...	Este sinal... Deixa eu lembrar
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((usa a ENM de interrogação)).
Superposição, simultaneidade de vozes e produção intermodal	[ ligando as linhas	Não acho que deu certo [ Está ótimo  Este sinal é muito difícil... [ PRÓPRIO
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Lembra quando a gente viu aquela discussão que ela falava “expansão e redução”
Referências dêiticas em LP	Grifados em vermelhos	Este sinal é muito difícil... [ PRÓPRIO
Uso de sinais da Libras	GLOSA-EM-LETRA-MAIÚSCULA	O sinal PRÓPRIO
Marcação das ENM	Descrição em letra minúscula	

Tabela 12: Sistema de transcrição das autoconfrontações

Fonte: adaptado de Preti (2003) e Lima (2008)

O texto oral foi transcrito a partir da visualização das imagens captadas pelas três câmeras. Nas autoconfrontações simples, focou-se nos vídeos captados camera 1 que estava direcionada para a dupla protagonista e que comentou sobre si. Nas autoconfrontações cruzadas, usou-se os vídeos captados pelas outras câmeras, justamente pelo fato de elas possibilitarem a visualização dos outros alunos da turma e do professor/pesquisador. Para marcar a os sujeitos na transcrição foram utilizados os seguintes códigos:

SUJEITOS	DESCRIÇÃO	NOMES FICTICIOS
D1A	Sujeito A	Cristiane
D1B	Sujeito B	Rose
D2A	Sujeito C	Carol

<b>D2B</b>	Sujeito D	Adauto
<b>D3A</b>	Sujeito E	Laís
<b>D3B</b>	Sujeito F	Thalita
<b>PP</b>	Professor/Pesquisador	-
<b>AO1</b>	Aluno Observador 1	-
<b>AO2</b>	Aluno Observador 2	-
<b>AO3</b>	Aluno Observador 3	-

*Tabela 13: Marcação dos sujeitos na transcrição*

Fonte: desenvolvido pelo autor

Usaremos as imagens dos intérpretes durante a atividade interpretativa. Os sujeitos autorizaram o uso da imagem por meio da assinatura de um adendo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em relação aos nomes, decidimos colocar os nomes reais dos sujeitos para dar autoria aos enunciados produzidos nesta pesquisa. O uso dos nomes também foi autorizado pelos sujeitos por meio do termo assinado. E em relação aos alunos observadores (AO), eram, no total 22, por isso foram marcados por uma numeração sequenciada na autoconfrontação cruzada quando o trecho recortado for de um desses sujeitos.

## CAPÍTULO 4

### MOVIMENTOS DIALÓGICOS DA/NA ATIVIDADE DIDÁTICA: O DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO, AS ESTRATÉGIAS INTERPRETATIVAS E O ENCONTRO DE SABERES

---

*Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem  
na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição,  
é possível reduzir ao mínimo essa diferença de  
horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge  
fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.*  
Bakhtin

#### 4.1. Delineando uma entrada de análise

Neste capítulo, empreenderemos as análises de nosso *corpus* identificando os movimentos dialógicos promovidos por meio do dispositivo da autoconfrontação sobre a atividade didática de interpretação da língua de sinais. Os dados estão organizados em dois blocos que demonstram as dimensões observadas durante o enfrentamento e processamento dos dados: (i) movimentos dialógicos sobre o dispositivo da autoconfrontação e o encontro de saberes no espaço formativo; e (ii) movimentos dialógicos sobre as estratégias interpretativas utilizadas na atividade didática.

Diante da pluralidade e especificidades do nosso *corpus* e que foram apresentadas no capítulo anterior, tomaremos como ponto de partida de análise para identificar os movimentos dialógicos entorno da atividade interpretativa no contexto de formação e o confronto dos saberes investidos e instituídos duas das três formas de citação de base apontadas por Bakhtin/Volochínov (2009) na terceira parte de *MFL*: discurso direto e discurso indireto, bem como suas devidas variações. Esclarecemos que essas formas de citação não foram escolhidas previamente, mas foram dadas, como categorias, pelo *corpus* na sua condição de objeto-falante.

O exame das formas da língua em sua interpretação habitual, conforme direcionaram Bakhtin/Volochínov (2009), nos levam a observar usos dos pronomes pessoais no singular e no plural como categorias que revelam a manutenção e/ou desconstrução dos limites enunciativos dos discursos citados, haja vista que toda a atividade da autocofrontação enunciativo-discursiva dos intérpretes em formação em nosso contexto de pesquisa mobilizou os sujeitos em uma dinâmica de alternância nas posições enunciativas. O uso de pronomes demonstrativos, na função dêitica e anafórica, especialmente quando os sujeitos citam as

estratégias utilizadas, ou seja, citam *ações*, também serão observados uma vez que, também, indicam a relação e especificidade material dos discursos produzidos na situação concreta de enunciação observada: línguas de diferentes modalidades.

A observação dos pronomes pessoais no singular e no plural aponta para a tese benvenistiana de que “desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a ele, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda” (BENVENISTE, 2006, p. 68). Porém, em consonância com a base dialógica aqui adotada, o material linguístico, chamado por Benveniste de “instrumento”, revelador dos discursos a serem analisados adiante, não serão observados como categorias apenas linguístico-enunciativas. Na perspectiva bakhtiniana, o *eu/tu* não constituem-se em marcas de pessoas, apenas, tal como na teoria da enunciação elaborada pelo linguista francês, mas configuram-se como categorias axiológicas, o que significa dizer que elas se completam em um constante jogo de interação e tensão *intersubjetiva* e de *alteridade*:

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único (BAKHTIN, 2010g, p. 33).

Essa tensão, entretanto, não pode ser identificada sem uma realidade material semiótico-ideológica, o que nos conduz, então, à análise das formas típicas de organização dos modos enunciativos. Entretanto, a realidade material da língua, nessa perspectiva, não será ponto de partida, mas ponto de chegada, já que as “[...] relações entre enunciações plenas não se prestam à gramaticalização, uma vez que, reiteramos, não são possíveis entre as unidades da língua, e isso tanto no sistema da língua quanto no interior do enunciado” (BAKHTIN, 2010b, p. 276). Nessa direção, para efeito de observação dos dados, a materialidade do nosso *corpus* será analisada em duas grandes dimensões:

- (i) *produção e resignificação de saberes*, quando serão observadas as produções metaenunciativas em torno das atividades interpretativas por meio da autoconfrontação enunciativo-discursiva e o encontro dos saberes investidos com os saberes instituídos durante a formação. Esses diferentes saberes, enunciados pelos sujeitos de pesquisa, revelam, também, a condição imprevisível e imediata da

interpretação interlíngua e a exploração dos vídeos durante a aula com base nas estratégias discutidas com os intérpretes durante a formação; e

- (ii) *níveis e modos enunciativos na produção de sentidos*, quando serão observados, nos enunciados produzidos pelos sujeitos de pesquisa, diferentes usos de estruturas de citação direta e indireta e a variação do uso pronominal no singular e no plural apontando, então, para a especificidade material e intermodal do *corpus* desta pesquisa, bem como para o movimento alteritário e enunciativo-discursivo dos sujeitos sobre a atividade de interpretação;

#### 4.2. Sobre o dispositivo da autoconfrontação

*Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do  
acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado,  
aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –,  
preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo,  
não coincidir com a minha existência presente.*  
Bakhtin

O dispositivo da autoconfrontação possui dimensão enunciativo-discursiva e alteritária porque convida/convoca sujeitos a observarem uma certa atividade retomando os discursos nela produzidos e, também, a olharem a si mesmos produzindo novos discursos sobre aquilo que eles apreendem da atividade por eles realizada. Faïta (2005, p. 70), ao discutir o uso deste dispositivo em análises de situações de trabalho, salienta que as tramas discursivas constituem a “[...] confrontação entre o sujeito, pego (traído, poderíamos dizer) por suas práticas, e a forma com que as práticas aderem às maneiras de ser e de agir estabilizadas pelo meio de trabalho, ou ao contrário dele, se distinguem”.

A autoconfrontação coloca o sujeito da atividade frente-a-frente consigo mesmo, alocado cronotopica e enunciativamente em outro momento, promovendo, com isso, mobilização e retomada de discursos, descrição de pensamentos e, por vezes, de sentimentos vivenciados no tempo da atividade capturada. Moura-Vieira (2012, p. 87) atenta para o fato de que o diálogo na experiência de autoconfrontar-se está além do limite do comentário, “[...] é o desenvolvimento discursivo em direção a enunciações que o autoconfrontado não poderia desenvolver sem a presença de um texto visualizável (imagem, fala...) que o force a ajustar os seus ditos com os seus feitos”. Poderíamos acrescentar, nesse sentido, que a retomada discursiva transcende o tecido verbal e mobiliza o sujeito a *citar atividades* por meio da linguagem, ora descrevendo-as, ora referenciando-as deiticamente, o que torna o dispositivo

revelador de diferentes tipos e modos de citações verbais e não verbais. Este fato nos conduz, então, a adentrar a rede dialógica de sentidos promovida pelo dispositivo da autoconfrontação e sobre seus efeitos durante o seu uso e como, por meio do olhar a si mesmo, os sujeitos que participaram da atividade revelam, debatem, rebatem as representações sobre si e sobre o outro daí emergidas.

Nosso *corpus* revela uma rica e profícua arena dialógica com marcas de alteridade por meio de estruturas de citação, pois são sujeitos singulares enunciando “*outros* de si mesmos” e ouvindo *outros* falando sobre eles. Esses sujeitos, por sua vez, estão mobilizando, por meio de uma atividade interpretativa, discursos de enunciadores *outros* numa rede de significação e de sentidos marcada, dentre outros aspectos, pela cronotopia consciente de cada participante, ou seja, todos sabem que estão na condição de sujeitos em formação e que estariam colocados diante de seus próprios saberes enquanto intérpretes. Mesmo aqueles que estiveram na posição de, apenas, “expectadores” das duplas que assumiram a posição de intérpretes no centro da sala e que não participaram da atividade interpretativa em si, foram sujeitos atuantes na arena alteritária sobre o saber interpretivo advindo da prática e protagonistas do “confronto” destes saberes com os que foram mobilizados no contexto formativo. Isto significa que mesmo estes participantes, alocados enunciativamente em uma extraposição em relação aos que se colocaram como protagonistas da atividade interpretativa, se viram diante do desafio de encarar *o outro*, enquanto colega de trabalho e de formação, na perspectiva de enunciar sobre o que ele estaria fazendo e, com isso, enxergar neles reflexos e refrações de seus próprios saberes e experiências.

Diante de tamanho jogo de alteridade marcado, sobretudo, pela alternância das posições enunciativas dos intérpretes em formação, observou-se movimentos dialógicos que, certamente, apontam para refrações alteritárias dos sujeitos que compuseram o contexto de pesquisa no uso e no efeito do dispositivo da autoconfrontação durante a formação. Por isso, os conceitos bakhtinianos de *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro*, e o *outro-para-mim* serão a entrada de análise para o primeiro bloco de redes de sentidos construídas durante a atividade autoconfrontativa. Segundo Bakhtin (2010g, p. 22-3),

[...] esse ou aquele vivenciamento interior e o todo da vida interior podem ser experimentados concretamente – percebidos internamente – seja na categoria do *eu-para-mim*, seja na categoria do *outro-para-mim*, isto é, como meu vivenciamento ou como vivenciamento desse outro indivíduo único e determinado. [...] O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais

ações completam o outro justamente naqueles elementos em que não pode completar-se.

A autoconfrontação, nesse sentido, é uma atividade que promove movimentos de contemplação, quando o sujeito auconfrontado se observa de fora da posição da atividade, até de acabamento quando, este mesmo sujeito, busca, por vezes, descrever, justificar e detalhar as razões que o levaram a realizar certas ações. Esses movimentos, sempre de alteridade, acontecem graças à extraposição ocupada pelo auconfrontado em relação à atividade observada, ou seja, ele só consegue ter uma visão outra de si mesmo quando assume o papel de ser expectador, contemplador de seu próprio eu. Nessas alternâncias de posições – que são reveladas, sobretudo, na dimensão enunciativo-discursiva – o autoconfrontado mostra, discursivamente, o que significa enfrentar a si próprio (eu-para-mim), ouvir/ver o que o outro observa/pensa/fala sobre si (eu-para-o-outro) e como lida com esses olhares externos sobre si (outro-para-mim).

Com base nesse texto de Bakhtin, empreenderemos, na sequência, as análises na seguinte ordem: (i) como o *eu-para-mim* se configurou a partir da autoconfrontação simples; (ii) como o *eu-para-o-outro* se configurou a partir da autoconfrontação cruzada; (iii) como o *outro-para-mim* se configurou em ambos os usos do dispositivo tomando, aqui, o *outro* como os sujeitos empíricos do grupo, os colegas, e o *outro de si mesmo* como sujeito discursivo presente na atividade observada; e (iv) como a relação de alteridade entre essas três categorias contribuíram para a aparição e transformação dos saberes sobre a interpretação na direção Libras-LP.

#### **4.2.1. O eu-para-mim: a autoconfrontação simples e o saber da experiência revelado na prática**

*A forma do vivenciamento concreto do indivíduo  
real é a correlação entre as categorias  
imagéticas do eu e do outro.  
Bakhtin*

O dispositivo de autoconfrontação, independente de sua mobilização e contexto, coloca os sujeitos que dele participam em uma extraposição em relação a si mesmo, isto é, deslocam-os, enquanto protagonistas de certa atividade, para observarem-se a partir de outro lugar no tempo e no espaço. Na autoconfrontação simples, por exemplo, essa extraposição é bem delimitada e visível uma vez que é o sujeito da atividade frente-a-frente consigo mesmo que narra, comenta, descreve e revivencia aquilo que observa. Esta vivência gera diversos de

tipos de comportamentos e sensações que vão de aceitação à repulsa daquilo que está sendo visto mobilizando, então, o sujeito à produção de discursividades que revelam como o seu *eu-para-mim* se constitui antes e durante a observação. Esse *eu-para-mim*, entretanto, revela-se e materializa-se do discurso interior para o discurso exterior quando o sujeito se desloca de sua posição de retratado para a de contemplador. A exteriorização desse discurso não acontece apenas, como defendeu Jakubinski (2015, p. 68), pela dimensão verbal, mas “às vezes, mímicas e gestos desempenham um papel de réplica no diálogo, substituindo, assim, a expressão verbal”, ou seja, a forma como o autoconfrontado reage, do ponto de vista do comportamento, também revela porções do enfrentamento de seu *eu-para-mim*.

Na vida, essa categoria, segundo Bakhtin, só pode ser completada a partir da posição estabelecida em relação ao *outro*, ou seja, eu só sei quem eu sou porque o que sou é dado, completado, finalizado pelo meu outro: “o modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética” (BAKHTIN, 2010g, p. 35).

Em nossa pesquisa, o processo de autoconfrontação colocou os sujeitos da atividade interpretativa frente-a-frente não apenas com uma imagem plástico-pictural de si mesmos, mas, sobretudo, com o saber da prática e o da formação sobre a interpretação interlíngua revelado na e por meio desta imagem. A atividade didática promovida no contexto de pesquisa não visou, tão somente, chegar aos discursos sobre os saberes declarativos e procedimentais (HURTADO ALBIR, 2005, p. 4)<sup>108</sup> da interpretação, mas promover um encontro entre o que eles, enquanto intérpretes que atuam no campo, conhecem sobre esta atividade profissional e o que buscavam saber enquanto intérpretes em formação.

Conforme narrado no capítulo metodológico, dois momentos foram construídos para a realização da atividade interpretativa: o primeiro, nos momentos iniciais da disciplina, quando eles tiveram que interpretar os vídeos sem qualquer acesso prévio a eles e o segundo quando, após terem vivenciado uma formação sobre a interpretação na direção Libras-LP e explorado o mesmo vídeo utilizado no primeiro momento, refizeram a interpretação. Os sujeitos foram, então, autoconfrontados com esses dois vídeos marcando, com isso, a produção de discursos

<sup>108</sup> O grupo de pesquisa espanhol liderado pela professora Amparo Hurtado Albir intitulado *Proceso de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação* (PACTE) discute as diferenças entre os conhecimentos declarativos e procedimentais do tradutor e que são, ao nosso ver, absolutamente aplicáveis à atividade do intérprete. Segundo Hurtado Albir (2005), o conhecimento declarativo consiste em saber o quê; é facilmente verbalizado, sua aquisição se dá pela exposição à informação e seu uso é normalmente controlado. Já o conhecimento procedimental consiste em saber como; é difícil de ser verbalizado, é adquirido através da prática e seu uso é principalmente automático. Os procedimentos pelos quais esses conhecimentos são adquiridos ou construídos (estratégias e técnicas) são muito importantes.

comparativos sobre ambos os vídeos assistidos, bem como sobre a transição de um saber puramente investido, da prática, para um saber mesclado entre este e o instituído, da formação.

Durante o processo de autoconfrontação simples, os sujeitos ficaram extremamente atentos ao que estava acontecendo no vídeo e, alguns, tomaram nota de alguns elementos. O primeiro impacto ao se ver na tela, de frente, na posição de intérpretes – seja como intérprete do turno (IT) ou como de intérprete de apoio (IA) – foi diverso. De choros à risadas descontroladas, os intérpretes vivenciaram uma experiência complexa: ver a si mesmo em tensão e conflito, ouvir sua voz, analisar suas escolhas e estratégias discursivas em um processo de interpretação diante de colegas de formação e trabalho. A atividade de interpretação geralmente é marcada pela exposição excessiva do intérprete já que a interpretação Libras-LP acontece, a depender do contexto, diante de públicos que dependem completamente dele para compreender os discursos dos sinalizantes. Essa promoção de interação entre falantes e não falantes de Libras coloca os ILS, sempre, na tensão e responsabilidade de promover diálogo, interação, comunicação e, com isso, de serem avaliados gerando desconforto e, às vezes, temor do olhar do outro.

Na autoconfrontação realizada com a D1, os sujeitos assistiram o vídeo sem comentar nada um com o outro durante a exibição e ficaram com os braços cruzados sobre a mesa e com o corpo inclinado em direção ao vídeo em boa parte do tempo. Com poucas reações durante a exibição e com muita atenção, a dupla assistiu do começo ao fim sem pronunciar palavra alguma. Ao final do vídeo, o professor/pesquisador (PP) perguntou se elas gostariam de comentar o que viram primeiro ou ir direto para o segundo vídeo. A proposta do PP foi de apresentar primeiro os dois vídeos para que depois as duplas comentassem, mas, nesse caso, a D1 achou melhor falar do primeiro vídeo antes de assistir o segundo. Diante disso, Cristiane e Rose decidiram falar sobre o que viram de si mesmas no vídeos apresentados:

#### **EXCERTO 1 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D1**

**Cristiane/** ((Começam a assistir o vídeo))

**Rose**

**PP** Vocês querem comentar agora já o primeiro/ou...

[

**Rose**

Sem palavras ((todos riem)) ... acho que o segundo foi ainda pior, mas tudo bem

**PP** Vocês querem comentar esse?

**Cristiane**

Quero falar da minha parte, pode? É ... eu concordo com tudo que você disse que a gente não tem noção de quanto a gente sabe e isso foi uma coisa que me:: surpreendeu muito pra mim, Cristiane, porque eu não sabia que eu conseguiria fazer do jeito que eu fiz porque muita gente da sala veio falar comigo “nossa você foi muito bem, você interpretou muito bem” e era uma coisa que eu não espera de ninguém

- AO1** E você não queria fazer
- Cristiane** E eu não queria fazer porque/eu nunca tinha feito isso foi a primeira vez na minha vida que eu fiz voz desse jeito, então, é::: a reverberação disso pra mim foi muito importante e eu acho isso fez eu me cobrar um pouco mais do vídeo de ontem pra fazer o segundo vídeo, porque eu queria manter essa surpresa que todo mundo/porque eu acho que as pessoas se surpreenderam comigo e eu não esperava isso, na verdade nem eu esperava isso de mim mesma, então eu também me surpreendi comigo mesma... é::: então, na minha opinião é isso que eu tenho a dizer ((voz embargada)) precisei muito ((abraça a Rose)) da Rose em alguns momentos como intérprete de apoio, teve horas em que eu fiz uso da Rose e eu acho que eu por mais que tenha sido a primeira vez que eu trabalhei com a Rose e eu acho que a química entre as duas intérpretes eu achei que foi bacana. A gente conseguiu trabalhar bem juntos e uma ajudar a outra quando foi necessário. Porque é:: eu sou acostumada a trabalhar em equipe, minha vida inteira na minha profissão eu trabalhei em equipe, então pra mim é muito fácil conseguir dividir e trabalhar em equipe, então pra mim foi fundamental a presença da Rose pra me ajudar
- Rose** Nossa obrigada! ((Risos)) Obrigada de verdade foi muito bom. É::: ouvindo o que a Cris falou é o que eu falo eu acho que eu me sinto mais confortável quando eu to no apoio, eu penso assim parece que eu tenho uma clareza maior do discurso quando eu estou no apoio do que quando eu estou na vez. Depois eu vou comentar em relação a esse discurso da Ronice, assim, das minhas dificuldades, mas eu sinto que eu tenho maior clareza quando eu não to na posição da/de conflito também essa questão de apoiar e tal, eu penso que o apoio ele não é só um apoio de vocabulário
- Cristiane** [ É moral! ((Abraça a Rose))
- Rose** [ É moral ((risos)) ai você tá tá lá, pega na mão da pessoa balança a cabeça e tal, e isso eu não sei o que é uma coisa que as vezes a pessoa precisa.
- Cristiane** [ Até porque eu não acho que eu fui um apoio tão bom pra ela quanto ela foi pra mim  
Eu tenho noção disso, eu acho que eu podia ter sido melhor como apoio pra ela
- Rose** [ Por isso que/ eu .... [ Eu volto a repetir, não é uma Questão de vocabulário ou e de estar e tal, mas o fato de você estar com esse contato assim ((toca em Cristiane)) você fala “a pessoa ta aqui comigo” dai balança a cabecinha e vai continuar e isso é importante...

A dupla decide, como podemos ver no diálogo recortado acima, comentar o primeiro vídeo antes de prosseguir com o segundo. A primeira enunciação foi a de Cristiane que foi completamente surpreendida pela sua performance na primeira atividade de interpretação. Essa surpresa foi marcada, especialmente, pela forma com que conseguiu realizar a interpretação na direção Libras-LP. Por meio de uma retomada do discurso proferido pelo PP durante as aulas sobre o saber da prática presente em todos os alunos daquela turma e da citação direta “*nossa você foi muito bem, você interpretou muito bem*”, que demonstrou a reação e repercussão dos colegas diante de sua performance, Cristiane adotou sua posição enunciativo-contempladora de si mesma. Antes da autoconfrontação, o *eu-para-mim* de Cristiane era constituído da certeza da impossibilidade de realizar a interpretação na direção Libras-LP e reforçado, sobretudo, pela relação que ela mesma estabelecia com esta atividade. Enquanto fonoaudióloga e intérprete, sua experiência em interpretação era menor que a de comunicação direta com surdos em contexto clínico, embora já tivesse, conforme é possível ver na tabela

do perfil na metodologia, experiência em alguns contextos como intérprete. Quando o PP fez o convite nos momentos iniciais da primeira aula para que três duplas fossem formadas para a realização da atividade, Cristiane foi a última a se prontificar. Sua parceira, Rose, foi quem a convenceu a se juntar a ela nessa tarefa e enquanto se direcionava para a cadeira no centro da sala, enunciava o quanto não sabia realizar a interpretação nesta direção e que ao contrário, LP-Libras, era muito mais fácil para ela. O medo de Cristiane revelado no preparo da gravação do primeiro vídeo, marcava um *eu-para-mim* acabado pela possibilidade – e apenas possibilidade já que, segundo ela, foi a primeira vez, de fato, que ela encarava algo desse tipo – de não conseguir realizar a interpretação. O seu discurso interior era o da falta de capacidade e competência para realizar a interpretação, perceptível pelo enunciado “*nem eu esperava isso de mim mesma, então eu também me surpreendi comigo mesma...*”, ou seja, ela, assim como seus colegas, ficou surpresa com sua performance.

A autoconfrontação de Cristiane neste primeiro vídeo se constituiu pela surpresa com aquilo que viu de si, com a repercussão do seu feito perante os colegas e com sua habilidade e seu saber diante do imprevisível, durante a interpretação. Ao assumir um extra lugar em relação à atividade realizada, Cristiane pode ver que os medos que possuía para fazer a interpretação povoavam o seu imaginário e pouco correspondiam à realidade da sua condição de intérprete já que, conforme narra, essa havia sido sua primeira vez em atuação na interpretação de Libras-LP com um texto de alto grau de formalidade. Para Bakhtin (2010g, p. 35), “enquanto a representação de outro indivíduo corresponde plenamente à plenitude de sua visão real, minha auto-representação está construída e não corresponde a nenhuma percepção real; o essencial no vivenciamento real de mim mesmo permanece à margem da visão externa”. Quando Cristiane deslocou-se da posição de sujeito da atividade para a de sujeito contemplador de si, pode dar ao seu *eu-intérprete* um acabamento desconstruindo a auto-representação prévia de incapacidade. Esse acabamento, conforme se vê em sua enunciação, foi marcado pelo lugar que ocupou fora da atividade de interpretação. Além de não ter vivenciado a interpretação na direção Libras-LP antes, Cristiane parece nunca ter se visto na condição de intérprete o que, conforme sua narrativa, a surpreendeu positivamente. Isto significa que sua identidade profissional nesta função passou de um *vir-a-ser* para um *já-sou* a mobilizando, por meio da formação e da autoconfrontação, à um *eu-para-mim* como trabalhador do campo da interpretação da língua de sinais com potencial habilidade para mobilizar discursos na direção trabalhada na disciplina em questão.

Entretanto, para além da visualização de si própria no vídeo na posição como intérprete durante a atividade didática, Cristiane também se sentiu completada nessa posição a

partir do lugar assumido pela parceira que formou com ela, mesmo em lugares diferenciados (uma no turno e a outra no apoio), um corpo *uno* na atividade. Para Cristiane, o fato de Rose assumir a posição de IA e oferecer a ela “ajudas” não apenas do nível linguístico, mas, sobretudo, no nível que elas chamaram de “moral”, isto é, psíquico-subjetivo, contribuiu para que sua performance fosse tão surpreendente quanto foi.

Do mesmo modo com que Cristiane se surpreendeu ao ver a si mesma como IT, Rose se surpreendeu ao ver que sua posição como IA gerou mais conforto para si do que quando assumiu o turno. Para ela, a posição de IT é a do conflito, da tensão e do medo e a de IA não, já que nesta posição o intérprete é mais “expectador” do discurso produzido em língua fonte (L-F) do que agente do discurso em si. Embora a posição de IA, conforme mostra Nogueira (2016), exija atenção redobrada porque é o apoio que suprirá a perda de informações em L-F do IT sendo, por isso, uma posição de grande tensão, Rose considera que esse lugar é o que dá a ela mais conforto em atividades interpretativas. Segundo Nogueira (2016, p. 124), o apoio da interpretação corresponde às “intervenções entre os intérpretes, seja com o intérprete do turno solicitando algum suporte ao intérprete de apoio, ou com o intérprete que está na posição de apoio sugerindo algo para o intérprete do turno durante a interpretação”. Para o autor, essas formas de pedido ou oferecimento de apoio podem ser convencionadas antes ou durante a atividade de interpretação o que fez com que a dupla em atuação na direção Libras-LP construísse certo grau de parceria. Por essa razão, a atenção do IA precisa ser maior ou igual ao do IT, uma vez que ele será acionado ou poderá, voluntariamente, se dirigir ao seu colega para suprir, reformular, soprar alguma informação perdida ou, ainda, sinalizar que o colega está indo bem em sua performance.

A parceria de trabalho na interpretação interlíngue com o par Libras-LP é fundamental para que a produção discursiva seja produzida de modo a garantir o acesso do público que depende desta atividade. Embora a D1 não tenha tido tempo *stricto* de fazer acordos prévios na interpretação do primeiro vídeo de como o apoio aconteceria, houve uma certa sinergia entre as intérpretes tanto no acionamento quanto no oferecimento deste apoio durante a atividade interpretativa. Fator que levou Cristiane a atribuir à sua parceira grande parte do sucesso de sua performance. Percebe-se, a partir da fala das autoconfrontadas, que, nesse sentido, a atividade de interpretação é completamente marcada por extraposições: o IT só pode realizar a interpretação a partir da posição que ocupa em relação ao enunciador da L-F e o receptor em L-A porque está posicionado *entre* ele e o (s) sujeito (s) que necessitam se comunicar. O IA, em contextos que demandam sua atuação (os menos dialogais como as conferências, por exemplo), está posicionado em relação ao enunciador em L-F e ao colega

que está na posição de IT. Esse complexo movimento de posições enunciativas marcam esta atividade como sendo constitutivamente alteritária, isto é, ela só pode acontecer a partir da relação entre diferentes *outros* porque

a linha como fronteira do corpo é axiologicamente adequada para definir e dar acabamento ao *outro*, e ademais no seu todo, em todos os seus momentos, e é totalmente inadequada para me definir e me concluir para mim mesmo, uma vez que eu me vivencio essencialmente, abrangendo quaisquer fronteiras, qualquer corpo, ampliando-me além de quaisquer limites; minha autoconsciência destrói a capacidade de persuasão plástica da minha imagem (BAKHTIN, 2010g, p. 37).

A percepção da D1 sobre as posições que ocuparam, bem como os efeitos dessas posições sobre o *eu-para-mim* das duas intérpretes indica que a compreensão dos papéis e funções do IT e do IA pode acontecer com certa apuração quando o intérprete, além de realizar a atividade, é colocado diante de sua imagem em ação. Algumas pesquisas sobre a interpretação do par Libras-LP que não tinham como metodologia o uso da autoconfrontação nos moldes como estamos utilizando, mas que, de uma forma ou de outra, colocaram intérpretes frente-a-frente com seu feito, mostram o mesmo aspecto. Barbosa (2014), por exemplo, colocou ILSs diante de sua atuação em contexto de conferência para identificar possíveis omissões de informações durante a interpretação da LP para a Libras. O pesquisador conduziu entrevistas retrospectivas sobre o porquê os intérpretes observados achavam que as informações da L-F foram omitidas e, com isso, possibilitou o acionamento da memória discursiva dos sujeitos sobre o momento da atividade. Nogueira (2016), já citado, pediu que duplas de intérpretes, também em atuação em contexto de conferências, mas em cabines, descrevessem como foi atuar em parceria nesse contexto. Embora o pesquisador não tenha utilizado de imagens sobre a atuação dos intérpretes junto com eles, a lembrança evocada pela narrativa do colega no momento das entrevistas mobilizou os intérpretes a detalharem os problemas vivenciados na interpretação neste contexto. A confrontação, aí, foi promovida pelo diálogo dos intérpretes e a retomada discursiva de decisões tomadas sem acesso às imagens da atividade.

A tomada de consciência de cada papel e função dos sujeitos participantes desta pesquisa e que possuem algumas experiências em atividades interpretativas foi realizada a partir do movimento, primeiro, de “[...] tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus

valores, sua perspectiva, sua problemática” (AMORIM, 2008, p. 96). Esse deslocar-se do espaço-tempo da atividade realizada para observá-la de outro espaço-tempo implicou, para os sujeitos que realizaram este movimento, deparar-se com o desconhecido, com o inesperado em relação àquilo que poderiam encontrar e com suas reações diante do encontrado já que a “[...] tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior, ainda que rudimentares” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 118). Há uma distância, conforme afirma o antropólogo francês Francis Affergan, entre o esperado, o desejado, o encontrado e o retornado. A autoconfrontação, nessa direção, por ser um dispositivo constitutivamente exotópico, impulsiona os que dele fazem uso – seja na posição de pesquisador, seja na de pesquisado – a ansiar pelas reações e manifestações daquilo que é produzido interiormente por meio dos discursos gerados durante seu uso. Nessa direção, diferentemente do que ocorreu com a D1, as intérpretes da D3 se sentiram decepcionadas com o que viram no primeiro vídeo:

#### **EXCERTO 2 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D3**

**Laís/Thalita** ((Assistem o vídeo))

**Laís** Posso ir embora? ((todo riem))

**PP** Vocês querem comentar agora ou querem comentar os dois juntos?  
((Júlia balança a cabeça negativamente))

**Laís** Gente, quando ele começou a falar eu não sabia se ele era contra ou a favor do implante... e eu me perdi muito, quando ele começou a falar é::: aí eu pensei “ah... vai ser fácil”, aí ele começou a fazer uma Libras muito louca que eu não entendi. Teve umas coisas que eu perdi mesmo, teve uma hora que ele falou que o surdo pode viver na sociedade, pode trabalhar, tem Letras Libras, eu comi tudo isso, eu comi porque eu não vi ele fazendo ele fez muito rápido e aí foi a hora que a Júlia começou a me soprar algumas coisas, aí nessa hora eu me desestabilizei totalmente e fui cambaleando até o final do vídeo.

**Thalita** Eu sabia que tinha sido ruim... mas... to decepcionada

**Laís**

[  
Mas não tanto ... Eu to mais decepcionada porque não foi só um problema de entonação, um problema do gênero, eu perdi coisa de conteúdo...

**Thalita** É... então na hora eu achei que ele sinalizou muito rápido assim, teve muitas coisas que a gente perdia pelo jeito dele sinalizar igual na hora que ele faz melhor ele sai daqui

[  
MELHOR

**Laís**

[  
Importante aqui, daí eu “que merda é essa!?”

[  
IMPORTANTE

**Júlia** Mas a gente só viu hoje, tipo, revendo o vídeo um milhão de vezes... eu achei que meu problema tinha sido só a coisa do informal, mas eu fui ruim mesmo! Nossa... eu tô:::

**Laís**

[  
E eu fui péssima! Eu comi conteúdo, coisa que eu não devia comer gente...

- Thalita** [ Tipo no começo quando ele diz “hoje é dia primeiro de janeiro” eu entendi isso, mas eu falei não, eu entendi errado tanto que eu demorei pra falar primeiro de janeiro porque eu falei “ah é outra coisa”. Aí quando eu sentei o pessoal “porque tinha 2010 atrás”, “ele é um adolescente”. Na hora eu não vi nada disso, acho que eu sentei e abri a boca.
- Laís** Na hora que eu me perdi na primeira vez que ele fala que a Libras é importante, não sei o que... daí eu pensei que ( ) palavra horrível, daí tinha sinal que eu não entendi e tinha sinal que eu não vi, só vi ontem, “Meu Deus!”.. Ele fez Letras Libras? Eu não vi! Tem coisa que a gente não vê...
- Thalita** [ Tem sinal que a gente viu na décima vez que tava assistindo/ ((derruba copo de água na mesa e todos riem))... ((pausa))
- AO** O nervosismo é tanto que até derruba a água...
- Thalita** ((continua rindo e pede desculpas)) ((pausa para limpar a água)). Então, mas é isso, o vídeo dos meninos ((referindo-se a D2)) não era tão formal mas ele veio num nível tão assim que eu achei que a gente ia pegar a mesma coisa, né... a informalidade do vídeo atrapalhou, o jeito dele sinalizar... você senta aí, e a avaliação a gente nunca pensa que eles vão ver o que a gente tá fazendo de bom, a gente só fica pensando o que estão vendo de ruim...
- Laís** [ Tem essa coisa né, porque eu falei assim pra Thalita: “Thalita, não se cobra porque você é a fadinha”, porque as pessoas colocam uma/“nossa... a menina...”/tipo eu fico com vergonha de falar que eu faço sinais há bastante tempo, porque fala “ah ela faz sinais há bastante tempo” então parece que eu não posso errar “porque ela faz há bastante tempo”, “ela tem experiência, ela não pode errar”... então você vai com uma pressão que “gente eu quero/posso errar sim” ((risos)), uma pressão enorme, sem falar que a gente não tá fazendo pra quem não entende a língua de sinais, a gente ta fazendo pra quem sabe a língua de sinais, é um fator pior assim... porque você não ta fazendo pra ajudar não sei o que/tal... “eu preciso fazer porque eu preciso fazer certo”, to sendo avaliada... então... Enfim, mas eu não me conformo de ter comido o que ele disse eu só enxerg/
- Thalita** [ E eu não me conformo que eu fiz isso tudo
- Laís** [ É isso....

As intérpretes da D3, assim como as da D1, decidiram comentar primeiramente o vídeo 1 gravado antes da formação para, depois, continuar na análise do segundo comparando-os. Havia, nesse caso, em ambas as intérpretes, expectativa de encontrar o pior resultado na performance interpretativa. Laís, quando perguntou ao PP retoricamente se poderia ir embora, sinalizou sua insatisfação com aquilo que acabara de ver, algo compartilhado por Júlia que, ligeiramente, balançou a cabeça de maneira negativa assim que sua colega pediu para sair. Laís foi a primeira a enunciar destacando alguns aspectos do estilo do enunciador do texto utilizado na sua atividade e seus efeitos na sua compreensão assumindo que cometeu omissões de informações do discurso produzido em L-F devido não ter compreendido o modo como o sinalizante enunciava. Ela se decepcionou porque suas perdas foram no plano do conteúdo, das informações que precisavam ser passadas por meio da interpretação. Thalita, por sua vez, expectou uma performance negativa, mas se decepcionou

porque, embora esperasse algo ruim, ao que parece, tinha esperança de ser surpreendida positivamente.

O fator de grande relevância nessa situação e que gerou tamanho drama à dupla durante a autoconfrontação foi a experiência que ambas possuem no campo de trabalho. Thalita é ILS há mais de cinco anos e atua, predominantemente, com gêneros mais formais como conferências e palestras corporativas. As suas experiências mais próximas do vídeo interpretado são como tradutora e contadora de histórias infantis em Libras em um grupo de contação que circula periodicamente nas bibliotecas e escolas de São Paulo. Laís é intérprete há quase nove anos com predominante experiência de interpretação no ensino superior, o que a faz ter pouco contato com surdos adolescentes. Essa experiência foi anunciada por Laís ao dizer que, algumas vezes, tem receio de dizer que sabe Libras há bastante tempo devido à expectativa que pode ser colocada sobre ela ao assumir uma interpretação. Laís tenta gerir essa possível cobrança de si e de sua parceira retomando a experiência de Thalita como tradutora e contadora de histórias em Libras para o público infantil por meio do enunciado “*Thalita, não se cobra porque você é a fadinha*”. Além disso, Laís e Thalita buscam justificar a performance que, ao ver de ambas, foi ruim devido ao estilo discursivo do enunciador do vídeo: um adolescente usuário de língua de sinais bastante expansivo e informal, conforme pontuado na descrição do vídeo no capítulo metodológico. Para a dupla, o modo como ele sinalizava, a amplitude de alguns sinais e a possível “desconexão” discursiva de trechos em todo o vídeo, ao ver das duas, as impediram de compreender o enunciado e, logo, impactaram na realização de uma boa interpretação. O fator “avaliação”, segundo Thalita, influenciou também na realização da atividade já que elas sentaram no meio da sala para interpretar e estiveram, durante a interpretação, sob o olhar avaliador de todos os colegas da turma. Olhar esse que, para Laís, era diferente dos que já recebeu quando esteve na posição real de ILS, visto que, no contexto da formação, todos sabiam Libras o que deu aos expectadores condições de comparar o discurso enunciado em L-F com o produzido em L-A.

O grande conflito da D3, diferentemente da D1, estava ligado, conforme enunciado pelas intérpretes, ao que Dean e Pollard (2001) chamaram de *demandas linguísticas* no processo interpretativo. Segundo os autores, a interpretação é uma atividade de trabalho que gera alto nível de *stress* causado por quatro tipos de demandas:

A primeira categoria de demandas inclui aquelas diretas ou indiretamente relacionadas à linguagem. Nos referiremos a essa como a categoria das *demandas linguísticas*. Muitos fatores linguísticos, em última análise, influenciam a tarefa da tradução. Elas incluem a fluência no idioma das

partes envolvidas no intercâmbio comunicacional, a sua clareza na articulação ou sinalização e o conhecimento e fluência do intérprete em cada idioma dentre outras coisas. No entanto, após uma análise mais aprofundada, e tal como sugerido na revisão anterior da literatura sobre stress e o trabalho do intérprete, outros fatores além do linguístico também afetam o trabalho dos intérpretes e, sem dúvida, a tradução que é o produto desse trabalho. Nós agrupamos esses fatores não linguísticos em três outras categorias de demandas. Elas incluem *demandas ambientais*, que são fatores relacionados ao contexto e ambiente em que a interpretação ocorre; *demandas interpessoais*, que são fatores relacionados à interação de indivíduos que participam no processo de comunicação (que são muitas vezes de diferentes origens sociolinguísticas e culturais), bem como outras partes que possam estar presentes no ambiente; e as *demandas intrapessoais*, fatores físicos e psicológicos relativos apenas intérprete (DEAN & POLLARD, 2001, p. 4, tradução nossa).<sup>109</sup>

A pesquisa de Dean e Pollard (2001) foi realizada com intérpretes em situação de trabalho, o que não anula a observação dessas demandas em nosso contexto, o da formação. Pelo contrário: a partir da fala das autoconfrontadas da D3 observamos que o *stress* na interpretação ocorre independente do contexto em que ela é realizada o que nos faz concluir que as demandas apresentadas pelos pesquisadores estão atreladas à realização da atividade em si. Assim como os autores, Gile (1995) considera que os intérpretes atuam sempre próximo de uma saturação porque mobilizam, minimamente, três esforços simultâneos para realizar a interpretação: a audição, a memória e a produção. A coordenação desses esforços pode levar à baixa da qualidade interpretativa e ao *stress* do profissional. Laís e Thalita justificaram sua performance inesperada e a “falta de controle” das demandas linguísticas marcando um *eu-para-mim* totalmente acoplado à sua posição de ILSs experientes que, na situação em tela, não apresentaram a experiência que possuíam. Nesse caso, o *já-sou* da dupla amplamente constituído pelas expectativas de encontrar uma performance minimamente mediana impactou fortemente no *vir-a-ser* como intérpretes que sairiam daquele espaço com formação específica para atuar no campo, isto é, o curso de formação, nesse caso, marcaria

---

<sup>109</sup> No original: “However, this task is composed of, and influenced by, a great number of different types of demands. The first category of demands includes those directly or indirectly related to language. We will refer to this as the linguistic demand category. Many linguistic factors ultimately influence the task of translation. They include the language fluency of the parties involved in the communication exchange, their clarity in articulation or signing, the interpreter's own knowledge and fluency in each language, and more. Yet, upon further analysis, and as suggested in the preceding review of interpreter stress literature, factors other than linguistic ones also affect the work of interpreters and, arguably, the translation that are the product of that work. We group these non linguistic factors into three additional demand categories. They include environmental demand, factors related to the setting in which the interpreting assignment takes place; the interpersonal demand, factors related to the interaction of individuals participating in the communication process (who are often from different sociolinguistic and cultural backgrounds), as well as other parties who may be present in the environment; and the intrapersonal demand, physical and psychological factors pertaining to the interpreter alone”.

condições subjetivas diferentes entre o antes e depois do processo formativo. Segundo Bakhtin (2010g, p. 27-8)

podemos tentar imaginar a nossa própria imagem externa, perceber-nos de fora, traduzir-nos da linguagem da auto-sensação interna para a linguagem da expressividade externa: nem de longe isso é tão fácil, requer um esforço inusitado; essa dificuldade e esse esforço não se parecem em nada com aqueles que vivenciamos ao memorizarmos o rosto pouco conhecido e meio esquecido de outra pessoa; aqui não se trata de insuficiência da memória de nossa imagem externa mas de certa resistência de princípio que oferece a nossa imagem externa.

O enfrentamento do olhar alheio na situação construída para a atividade didática foi outro aspecto bastante relevante para os intérpretes. A avaliação, aspecto constitutivo de qualquer situação comunicativa, mas que, nesse caso, salientava-se devido às características do contexto formativo, pesou sobre os sujeitos revelando um *eu-para-mim* temeroso e receoso com o olhar do outro. Carol, da D2, expressou essa sensação quando falava e justificava algumas das escolhas realizadas durante a atividade interpretativa:

### **EXCERTO 3 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D2**

**Carol** [...] E eu tenho um problema muito grande/eu tava conversando com os colegas que é o de ser avaliada, eu tenho esse problema... Sempre que eu vou... pra prova, pra avaliação eu fic/começo a me tremer ((bate as mãos na mesa e balança o corpo)) tipo assim/eu sempre falo isso/ se tem um surdo na minha frente e eu tenho que sinalizar pra ele é uma coisa outra coisa é se eu sei que tenho uma banca me olhando e fazendo uma avaliação pra mim/é uma coisa muito difícil pra mim, então é por isso que eu mesma quis/eu queria fazer essa prova entre aspas/ esse teste comigo mesma de me sentir/de saber que tem pessoas que vão assistir meu vídeo com calma e vão falar “olha, ela fez isso”/ isso me deixa num estado de nervos que vocês não acreditam, saber que a classe vai falar de mim, sabe assim eu fico me sentindo muito pressionada com isso/é uma coisa que eu to trabalhando e melhorando.

No excerto acima, Carol apresenta seu desconforto nas situações em que percebe uma avaliação programada, tal como a autoconfrontação, mesmo não objetivamente, propõe. A oportunidade, nesse sentido, de vivenciar o confronto com sua própria atividade possibilitaria, em sua visão, uma mudança no seu *eu-para-mim*, uma oportunidade de testar seus limites enquanto intérprete e enquanto sujeito que teme o olhar do outro. O fato de Carol ter aceitado assumir a posição de intérprete na atividade proposta, mostra o quanto o dispositivo da autoconfrontação no contexto formativo impulsiona os sujeitos a testarem seus limites, suas resistências e medos já que a experiência de autoconfrontar-se pode “[...] nos impulsionar a um deslocamento para explorar, de forma inédita, as razões de nossas escolhas” (FAÏTA, 2005, p. 73)

A distância entre o esperado e o encontrado nas situações analisadas demonstram que a autoconfrontação enquanto dispositivo formativo movimentou representações internas e externas, tanto positiva quanto negativamente, dos intérpretes. A tomada de consciência, no primeiro caso, da posição de intérprete não vivenciada anteriormente, a decepção com a performance, no segundo caso e o enfrentamento de si mesmo em contextos avaliativos, na terceira situação, aponta para a tese bakhtiniana de que “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 121), ou seja, aquilo que o sujeito constrói internamente sobre si é marcado pela sua relação com o externo, com o outro, com o social. Essa atividade mental gerada pelo confronto de ver a si mesmo contribuiu para que os intérpretes reelaborassem um *eu-para-mim* como trabalhadores do campo da interpretação, seja no *vir-a-ser*, seja no *já-ser*.

Nos excertos analisados, observou-se, também, a partir do autoconfronto dos sujeitos com eles mesmos, a aparição de diferentes representações sobre os saberes da prática, os investidos. Nas autoconfrontações apresentadas nos excertos 1 e 2 as duplas encontraram não apenas as marcas constitutivas do *eu-para-mim*, mas, sobretudo, a maneira como os saberes já sabidos, aqueles da experiência, saltaram diante de seus próprios olhos. Para Trinquet (2010, p. 101)

[...] esta experiência é investida nesta situação única e histórica. Trata-se de um saber que está em *aderência* com a atividade. Ele não é formalizado e nem escrito em qualquer lugar. Essa experiência está cravada no intelecto e/ou no corpo, no *corpo-si*, como diz Schwartz, quer dizer, ao mesmo tempo no corpo e na mente ou na alma.

Schwartz (2010, p. 42) problematiza a noção de experiência no sistema francês de Validação dos Saberes da Experiência, já citado no capítulo teórico-metodológico. O filósofo salienta que, embora a experiência seja constitutiva do fazer industrial, não é suficiente para dar conta das diversas demandas que a atividade de trabalho instaura, isto porque “[...] toda situação de trabalho é sempre em parte a aplicação de normas *antecedentes*”. A experiência como aspecto formativo, chamada na abordagem ergológica de saber investido, deve ser valorizada e observada, mas

É preciso tratar essa questão como um problema de *dupla antecipação*: num sentido, o saber formal antecipa a experiência (em qualquer situação de trabalho há, antes que você entre nele, saberes, regras, que permitem antecipar sua maneira de fazer). Mas, reciprocamente, o tratamento de situações de trabalho como encontros de encontros obriga a retrabalhar os conceitos que se dão como missão antecipá-los e assim, de uma maneira

diferente dos saberes formais, a experiência antecipa o trabalho por vir dos conceptores. Dupla antecipação então e cada uma tem seu papel. Por essa razão, tenho algumas interrogações a respeito da validação dos saberes adquiridos pela experiência. Com efeito, se aceitamos esta ideia de dupla antecipação, os saberes investidos não são da mesma natureza que os saberes formais, são duas coisas diferentes e complementares. Um processo propondo, de certo modo, substituir “fragmentos de formação” por “fragmentos de saberes investidos” não substitui elementos idênticos, nem mesmo comparáveis (Idem, p. 46).

Nas 2 primeiras situações observadas, o saber investido apareceu por meio de enunciações que marcaram, no primeiro caso, um desconhecimento sobre o que realmente estava aderido ao corpo-si e, no segundo, o reconhecimento imediato daquilo que estava aderido, ou seja, em ambas as autoconfrontações os sujeitos encontraram, na atividade, um saber da prática – seja para surpreender-se, seja para decepcionar-se. Esses saberes apareceram por meio das escolhas e estratégias utilizadas pelas duplas no momento da interpretação. No caso da D1, embora Cristiane enuncie a pouca experiência como intérprete na direção Libras-LP, ela pouco fala sobre sua prática na direção contrária confirmando, com isso, a pesquisa realizada por Nicodemus e Emmorey (2013) de que os ILSs possuem maior facilidade em atuar na interpretação da língua materna para a língua estrangeira enquanto os de ILOs declaram mais conforto na direção contrária. Na D2, o que se observou foi a aparição de uma expertise interpretativa e que não foi reconhecida pela dupla no momento da autoconfrontação, pelo contrário, a prática vivenciada no campo de trabalho as mobilizou às expectativas positivas sobre sua performance. Essa expertise foi motivo de amplo debate na autoconfrontação cruzada e será analisado no tópico adiante.

Nesse sentido, a possibilidade de falar sobre a atividade realizada no contexto formativo e compará-la com vivências anteriores mobilizou os sujeitos ao enfrentamento dos modos como os diferentes saberes se encontraram na e por meio da atividade didática proposta, na e por meio da parceira durante a interpretação e na e por meio da própria interpretação. Entretanto, como os excertos transcritos mostram, há, quase sempre, a dificuldade de encarar a si e, por consequência, de enunciar sobre o que se vê. Nessa direção, Schwartz (2010, p. 45) debate a dificuldade existente no falar sobre as experiências porque isto recupera escolhas e, logo, propicia o revivenciar de dramáticas:

Gerir o aspecto *encontro de encontros* é gerir aquilo que os outros não geriram antes de nós, e se você faz escolhas, forçosamente tem critérios a partir dos quais você faz essas escolhas. Trabalhar sobre essas escolhas é trabalhar sobre você mesmo. Não é em quaisquer circunstâncias que falamos de nós mesmos de maneira mais profunda. Toda atividade é sempre dramática do uso de si, uso de si por si e uso de si pelos outros. Essa

*dramática* está longe de ser plenamente consciente, trata-se, então, de um trabalho sobre si mesmo: nós nos descobrimos aqui nos dois sentidos do termo, descobrimos a nós mesmos e nos descobrimos *vis-a-vis* dos outros.

No excerto 3, observa-se, nas palavras de Carol a dificuldade em ser olhada pelo outro, de ser submetida à possibilidade de ter que enunciar, ou mostrar, certo conhecimento. A dificuldade, certamente, está na possibilidade de falar sobre o conhecimento e experiência que tem, tanto que a escolha de se prontificar para a atividade didática proposta relaciona-se ao desejo de vencer esses limites. Se toda enunciação “[...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 101) o falar sobre a atividade interpretativa, nesse contexto, mostra um movimento dialógico e responsivo às demandas formativas apresentadas pelos próprios sujeitos ao entrarem no curso de formação. O surpreendente encontro de Cristiane, da D1, consigo mesma durante a interpretação e a decepção das intérpretes da D2 demonstram o quanto a resposta é constitutiva do processo de falar sobre a experiência, de encontrar-se com o saber já sabido e de renormalizá-lo a partir de saberes novos, no caso formais. Estes saberes

são saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

A dramática vivenciada pelos sujeitos no enfrentamento do *eu-para-mim* e dos próprios saberes não se limitou à autoconfrontação simples, mas estendeu-se, também, à autoconfrontação cruzada quando as duplas vivenciaram a escuta de enunciações sobre eles mesmos. Nesse caso, o *eu* foi completado pela extraposição dos colegas que foram, apenas, durante a atividade, expectadores.

#### **4.2.2. O eu-para-o-outro: a autoconfrontação cruzada e o meu saber identificado pelo outro**

*Só na vida assim percebida, na categoria de outro,  
meu corpo pode tornar-se esteticamente significativo.*  
Bakhtin

Se a autoconfrontação simples propiciou aos sujeitos protagonistas da atividade interpretativa um encontro com seus feitos, escolhas, saberes investidos e decisões causando, com isso, dramáticas sobre o uso e o falar sobre si próprios e possibilitando a reelaboração do

*eu-para-mim* como intérpretes em formação, a autoconfrontação cruzada promoveu um desafiador deslocamento do desconforto de ouvir/ver outros enunciando sobre si para a compreensão de que enfrentar o *eu-para-o-outro* é significativo para a reelaboração das práticas e dos saberes sobre a atividade. Esse deslocamento promoveu, dentre outros aspectos, a desconstrução de pressuposições equivocadas sobre parcerias de trabalho que operam no imaginário coletivo dessa categoria de trabalhadores. Vieira e Faïta (2003, p. 34) destacam que

a autoconfrontação cruzada é o espaço-tempo, ou seja, um cronotopo, um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo que se engendra no ‘in-formulado’ pode ser encontrado e revelado paralelamente ao processo iniciado pelo procedimento. Por sua vez, a autoconfrontação simples, mobilizada na autoconfrontação cruzada, enriquece os comentários de digressões metacognitivas e metalinguísticas, de antecipações sobre o decorrer do processo de trabalho observado.

Nesse sentido, na autoconfrontação cruzada a produção discursiva é iniciada e protagonizada pelos sujeitos que estão alocados em uma extraposição em relação ao sujeito retratado na imagem/vídeo/áudio. Para mostrar, questionar ou “apontar” alguns sentidos produzidos pela atividade do outro, os expectadores, que se tornam protagonistas, precisam deslocar-se, “[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê” para, então, depois de ter retornado ao seu lugar, “[...] completar o horizonte dele com o excedente de visão que [...] se descortina fora dele” (BAKHTIN, 2010g, p. 23). Assim, o sujeito que esteve fora da atividade em sua realização, poderá compreender as razões pelas quais algumas atitudes foram tomadas por aquele que a realizou e, com isso, questionar a si próprio como agente da mesma atividade de trabalho ou de formação. Clot (2007, p. 135) salienta que na autoconfrontação cruzada o sujeito

[...] luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evita-la. Ele visa se apropriar, para modifica-las, de suas respectivas mobilizações a propósito de seu trabalho e, em função disso, ver sua própria atividade “com os olhos” de outra atividade. Ele vivencia, decifra e por vezes desenvolve suas emoções por meio das emoções de outrem. É assim que ele encontra, sem forçosamente procura-lo, alguma coisa de novo em si mesmo.

Na autoconfrontação cruzada em nossa pesquisa, tanto os alunos observadores (AO) quanto o PP que, durante a atividade interpretativa, foram “apenas expectadores”, passaram a enunciar sobre a performance interpretativa das três duplas nos dois vídeos, bem como sobre

suas reações na autoconfrontação simples. No momento inicial da primeira aula quando o PP explicou como aconteceria o módulo destacando que uma das atividades seria comentar a atividade realizada pelo colega, grande parte dos intérpretes em formação apresentou significativo incomodo dizendo que este é o grande conflito dessa categoria enquanto coletivo de trabalho. Alguns começaram a contar experiências negativas vivenciadas com outros colegas quando, mesmo sem pedirem, receberam *feedbacks* de sua atuação que não acrescentaram, segundo eles, em nada na formação e prática, mas apenas contribuíram para bloquear as relações e a parceria no trabalho em equipe. O PP salientou então que, naquele contexto, todos estavam na mesma condição, na posição de alunos, e que, por isso, a aprendizagem seria coletiva, sobretudo para ele próprio que, também intérprete, poderia se deparar com o saber dos alunos do curso e ressignificar suas práticas interpretativas e pedagógicas.

Após muita resistência e conversa sobre essa questão, o grupo aceitou assumir as duas posições propostas: a de observar e a de serem observados. O *eu-para-o-outro* prévio, nesse sentido, era marcado pela experiência negativa de ouvir colegas apontando apenas “erros” da prática sem, ao menos, indicar ou contribuir com o crescimento do outro. Por essa razão, na autoconfrontação cruzada observou-se uma desconstrução de uma representação negativa do *eu-para-o-outro* e um novo posicionamento frente ao que daí pode emergir.

No subtópico anterior, viu-se que a D3 ficou bastante decepcionada com aquilo que presenciou de sua performance. As duas intérpretes acharam que não foram tão bem na interpretação e atribuíram isso ao estilo enunciativo do sinalizante do vídeo. Na autoconfrontação cruzada com esta dupla, um dos AO pediu a palavra e rebateu duramente a insatisfação das intérpretes:

#### **EXCERTO 4 – AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA D3**

**PP** Alguém quer falar alguma coisa? ((AO1 levanta a mão e começa a falar)).

**AO1** Eu acho que vocês se cobram demais, porque vocês têm um conhecimento de Libras muito avançado, trabalham há muito tempo na área e interpretam discursos muito mais difíceis que o desse garoto. Então, quando eu/o primeiro vídeo/o vídeo da Carol e do Adauto ((referindo-se à D2)) pra mim foi muito mais difícil porque eu não tenho contato com surdos que tem conhecimento acadêmico, a Libras que eu tenho contato é igual desse menino. Então eu vi ele fazendo sinais eu entendi tudo! Falei “ah se fosse esse vídeo aí”... ((todos riem))... entendeu? Agora o primeiro vídeo eu falei “Meu Deus do céu! Como que eu ia fazer isso? Eu não tenho contato com esse tipo de surdo”. Então aqui a gente tá vendo as duas vertentes, então vai depender do que? Onde você vai atuar, qual sua esfera de atuação? Ontem o Vinícius falou assim “nós temos de saber de tudo um pouco”... é verdade! Mas nem sempre dá pra você ( ). Então vocês não

**AO2**

[

Um dia a gente tem especialidades/

**AO1** tem que falar “poxa, caramba, eu errei, eu sou péssima!”... Não::: gente! Cada um no seu quadrado ((todos riem)). A Carol interpreta a área cultural, o Adauto na faculdade, vocês também, são contextos diferentes, níveis de linguagem diferentes, realidades diferentes, então não tem que ficar se martirizando. E vocês usaram/adaptaram/todo momento o menino, é::: tava falando uma linguagem informal, coloquial com referências e estilos de uma pessoa até meio efeminada, mas vocês trouxeram isso super pro formal como se o menino tivesse de terno numa palestra explicando alguma coisa como se ele fosse um doutor. Por que? É o tipo de pessoas que vocês estão acostumadas, diferente de/do meu caso, do caso da Aurea e da Cristiane... então...

Nesse excerto, observa-se o AO1 apresentando suas impressões quanto à autoconfrontação simples realizada pela D3. Para este aluno, as intérpretes da atividade exageraram na cobrança sobre si e atribui este fato à ampla experiência que elas possuem no campo da interpretação fazendo com que qualquer performance destoante com as práticas vividas na realidade fosse motivo de auto depreciação. Além disso, AO1 se colocou, empática e discursivamente, na posição de protagonista, no lugar das colegas e retomando sua experiência e familiaridade tanto com o gênero quanto com enunciadores que apresentam o mesmo estilo do surdo do vídeo interpretado. AO1 também destacou que a performance de interpretação depende de uma série de fatores como o conhecimento prévio do texto, o contato e experiência de atuação na esfera de atividade na qual se mobiliza o gênero e sobre as variações de linguagem classificando esta última por “níveis”. Essa atitude firme e certa só foi possível porque AO1 se deslocou do seu lugar, aproximou-se dos sujeitos da atividade interpretativa, retornou ao seu lugar de origem e retratou aquilo que viu: uma relação direta entre sua experiência profissional com a atividade realizada, a performance adequada da D3 e auto depreciação por elas realizadas.

O movimento exotópico vivenciado por AO1 foi de fundamental importância para o grupo e, em especial, para a D3 que viu seu *eu-para-mim* ser reconstruído a partir do *eu-para-o-outro* em um discurso que rebateu a narrativa negativa que fizeram de si mesmas. Segundo Bakhtin (2010g, p. 35) “enquanto a representação de outro indivíduo corresponde plenamente à plenitude de sua visão real, minha auto-representação está construída e não corresponde a nenhuma percepção real; o essencial no vivenciamento real de mim mesmo permanece à margem da visão externa”. Nesse caso, AO1 contribuiu para que a D3 pudesse reconstruir sua autoimagem enquanto protagonistas daquela interpretação porque estava extraposto a esses sujeitos na atividade e na autoconfrontação simples. Salienta-se o fato de que, mesmo na extraposição, seu enunciado teve ampla ressonância no grupo que concordou com risos e acenos positivos com a cabeça porque é também intérprete de língua de sinais o que a legitima enquanto interlocutora qualificada para olhar/avaliar o outro nesse contexto. Nesse sentido,

parece que só aquele que divide conosco a experiência investida na atividade está apto a nos impor a justificativa dessas preferências, dessas opções, enfim, de nos impulsionar a um deslocamento para explorar, de uma forma inédita, as razões de nossas escolhas. A autoconfrontação cruzada é antes de mais nada a abertura de um espaço, ou melhor, de um “espaço-tempo”, próprio ao desenvolvimento de um processo dialógico provisoriamente independente de encadeamento *ação-representação, de ação-explicação* (FAÏTA, 2005, p. 73).

O acionamento de AO1 à sua experiência como ILS com discursos nas mesmas características da vivenciada pela D3 mostra o quanto o dispositivo da autoconfrontação em contextos formativos contribui para a ressignificação de saberes prévios adquiridos no campo de trabalho. Certamente que, neste caso, o fato dos alunos possuírem, quase todos, vivências no campo da interpretação contribuiu para que o saber investido construído antes da entrada nessa formação fosse reelaborado frente ao saber partilhado e expresso por todos do grupo. O fato da interpretação de língua de sinais, enquanto campo de trabalho, ter se constituído, conforme narrado no capítulo histórico, muito mais pelo engajamento de familiares e simpatizantes da causa surda em contextos, a princípio, comunitários (WADENSJÖ, 1998; RODRIGUES, 2012) do que de “[...] representações herdadas da geração precedente e das categorias virtuais adquiridas especialmente na mídia e no mundo escolar” (DELAMOTTE, 2002, P. 97) faz com que a identidade profissional de boa parte desses trabalhadores se constitua a partir da lida diária do/no trabalho, das dramáticas vividas na atividade e das poucas, mas reais, possibilidades de interagir com pares que vivenciam as mesmas experiências. Nesse sentido, os saberes retomados por AO1 e as representações do *eu-para-outro* percebidos a partir da autoconfrontação simples da D3 puderam ser enfrentados, questionados e, portanto, ressignificados.

Um movimento parecido aconteceu, também, com o que Carol, da D2, disse sobre si mesma. Na autoconfrontação cruzada, um dos AO retomou a fala de Carol sobre sua tensão, medo e nervosismo em situações de avaliação e a refutou dizendo que, durante a interpretação, não foi possível perceber essa preocupação com situações avaliativas

#### **EXCERTO 5 – AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA D2**

- AO3** [...] E em relação a Carol, pensando também de positivo o que eu vi bastante além da questão da passagem e tal ((referindo-se à troca de turno na hora da interpretação)) é::: eu tinha até anotado aqui... Ela falou de problema com a avaliação... eu não senti isso também na sua/na sua interpretação... é uma coisa que você pode se preocupar internamente, mas/
- Carol** [ É que eu tenho isso, quero vencer isso....
- AO3** externamente isso não é perceptível então eu não acho que isso afeta seu trabalho...
- PP** [

Também não acho que é::: é::: aparente isso

**AO3** Também é::: não acho que é aparente

Por mais que AO3 tentasse desconstruir a narrativa de Carol sobre seu nervosismo em situações de avaliação, ela insistiu em afirmar que é algo que precisa vencer, atravessar, e reitera o que foi enunciado na autoconfrontação simples. AO3 salienta que, talvez, esse nervosismo habite seu interior, mas no momento da atividade há um controle sobre isso não sendo possível, para quem está na posição de expectador da atividade, percebê-lo. Esse aspecto, nas palavras de Dean e Pollard (2001), intrasubjetivo parece ser fator de muito desconforto para Carol já que, mesmo com o discurso de AO3, ela insiste em precisar vencê-lo. O *eu-para-o-outro* de Carol como alguém que detém controle sobre o dito nervosismo em contextos avaliativos parece não ter sido absorvido por ela, pelo contrário, a partir da fala de AO3, ela replica e insiste naquilo que lhe perturba.

Em uma discussão sobre o vivenciamento das fronteiras externas do homem, Bakhtin (2010g, p. 34-5) afirma que

no que se refere à percepção real, isso dispensa demonstração especial: eu estou na fronteira do horizonte da minha visão; o mundo visível se estende à minha frente. Girando a cabeça em todas as direções, posso atingir a visão completa de mim mesmo de todos os lados do espaço circundante em cujo centro me encontro, mas não me verei realmente rodeado por esse espaço. Um pouco diferente é o que ocorre com a representação. Já vimos que, embora habitualmente eu não represente para mim a minha imagem, com certo esforço posso fazê-lo e então representa-la para mim, é claro que limitada de todos os lados como imagem do outro.

Na alteridade bakhtiniana, a constituição do *eu* se dá pela relação com outros *eus*, quando sujeitos, pela interação, se aproximam e se distanciam do outro contribuindo para completar aquilo que o sujeito não vê de si e, ao mesmo tempo, ver o próprio eu ser completado por esse outro. As interações, nessa perspectiva, sempre constituídas de linguagem, deixam rastros de alteração, de produção de novos modos de estar no mundo porque, em Bakhtin, “[...] o sujeito é *tanto* um ser do mundo *como* um ser de discurso” (SOBRAL & GIACOMELLI, 2015, p. 219). Ainda que Carol, nessa direção, reitera sua limitação e dificuldade com situações avaliativas, sua visão sobre si, isto é, seu *eu-para-mim*, está completamente atravessado pela visão externa. Se em situações tensas ela achava que isso era visível, agora, por mais que ela reconheça e insista que o nervosismo está ali, o controle sobre ele foi “empoderado” porque um enunciado sobre isso lhe foi direcionado e, logo, uma mudança sobre sua visão de si aconteceu.

Para Clot (2010, p. 194), a autoconfrontação cruzada é o espaço do controverso, do contraditório porque “ao comparar seus modos de fazer ou de dizer na situação observada, os profissionais encontram rapidamente as diferenças potencialmente importante para eles”, ou seja, o jogo de alteridade nesse contexto promove um embate de consciências, de modos de percepção de realidades auto representadas e que são dialogicamente tensionadas e, por consequência, reconstruídas. “Não se reconstrói”, nesse prisma, “como o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências, mas como o todo da interação entre várias consciências, dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra” (BAKHTIN, 2013a, p. 190).

Os enfrentamentos do *eu-para-o-outro*, via autoconfrontação cruzada, em nosso contexto marcam sujeitos em processo de *completar-se*, de *virem-a-ser* sujeitos constituídos pelo saber da formação. O deslocamento desses intérpretes do campo da prática para o da formação evidencia que algo, do ponto de vista do saber interpretativo, faltava. O curso de formação como um todo se tornou espaço de completude, de mudança e de adesão da identidade profissional constituída pela institucionalidade formativa. Entretanto, na disciplina em foco cujo objetivo foi trabalhar habilidades específicas da mobilização discursiva da Libras para a LP essa necessidade de formar-se, de tornar-se intérprete de outro modo, apareceu com significativa preponderância, visto que, aqui, eles puderam visualizar o seu *eu-para-mim*, enfrentar a “imagem do espelho” e, mais que isso, encontrar o *eu-para-o-outro* como se aquele “reflexo do espelho” pudesse falar deles de um lugar outrora impossível de ver-se.

Esse novo momento, que reconstrói a arquitetônica – a possibilidade de afirmação volitivo-emocional da minha imagem a partir do outro e para o outro; porque de dentro de mim mesmo existe apenas a minha auto-afirmação interna, que eu não posso projetar sobre minha expressividade externa separada da minha auto-sensação interna, porque ela se contrapõe a mim no vaio axiológico, na impossibilidade de afirmação (BAKHTIN, 2010g, p. 29).

O momento vivenciado pelos sujeitos de encontrar-se com o *eu-para-o-outro* e, a partir disso, reconstruir discursos sobre si mesmos numa reelaboração da imagem interna e externa não os impulsionou apenas ao enfrentamento de dimensões do *eu*, mas, em especial, de construir narrativas sobre o que esses *outros* viram deles.

### 4.2.3. O outro-para-mim: quando meu acabamento é dado pela parceria coletiva

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro [...]  
Bakhtin

O dispositivo da autoconfrontação conduziu os intérpretes em formação para a percepção de seus *eus* para si e para os *outros* na arena alteritária e dialógica da formação na disciplina em questão. Entretanto, os sujeitos enunciaram, também, sobre o *outro-para-mim* que são representações, ideias, pensamentos e percepções sobre o que os outros sujeitos são. A narrativa recorrente, especialmente na autoconfrontação cruzada, da dificuldade de ser observado e avaliado pelos colegas antecipou uma representação sofrida, dramática, complexa de convívio prévio com outros coletivos de intérpretes em situação de trabalho. Nos momentos vivenciados na autoconfrontação o grupo enunciou com recorrência sobre o que eles pensavam dos diferentes outros que compuseram o contexto da disciplina e de que modo a autoconfrontação proporcionou a desconstrução discursiva de bloqueios sobre o olhar para e do outro.

Sobre este aspecto, percebeu-se enunciações sobre a atividade didática e sobre autoconfrontações de alguns *outros* específicos: (i) os intérpretes enunciaram, constantemente, em especial quando o debate eram as estratégias utilizadas na atividade interpretativa, *sobre os sinalizantes* que estavam nos vídeos a serem interpretados, ou seja, como que um enunciador de língua de sinais, seja surdo ou ouvinte, se apresenta em seu discurso e como eles, na condição intérpretes, permitem, por meio da interpretação, que essa apresentação transpareça. A pergunta, de dimensão bastante bakhtiniana, “quem está falando?” permeou o debate do grupo nas autoconfrontações. Nesse ponto, percebemos uma excessiva problematização e preocupação em manter uma certa, nas palavras de Haroldo de Campos (2013), “verdade” no discurso enunciado em L-F, ou seja, uma aproximação da concepção tradicional de “fidelidade” no processo tradutório, de ter que dizer exatamente o que o outro está dizendo. Este aspecto será abordado no tópico seguinte quando forem analisadas as estratégias; (ii) os intérpretes protagonistas da interpretação enunciaram *sobre os seus pares* na realização da atividade, tanto na posição de IT quanto na de IA, debatendo sobre o significado do trabalho em equipe em contextos de trabalho. Nesse ponto, as enunciações variaram do reconhecimento do potencial individual do colega ao modo como a parceria contribuiu para a performance interpretativa em si; e (iii) o coletivo como um todo enunciou *sobre a sensação de ser objeto da enunciação alheia*, de ver a si, enquanto *eu*, ser

avaliado (e completado) na condição de intérprete pelos parceiros de formação. Aqui, as enunciações apontaram para certo drama psíquico-subjetivo causado pela representação prévia construída, como dito, por vivências em coletivos um tanto quanto “cruéis” na parceria e na promoção de *feedbacks*.

Clot (2010, p. 186-7) descreve a autoconfrontação, em especial a cruzada, como um espaço combativo e dialógico em que o

[...] diálogo realizado não tem sempre a mesma função: de *recurso* para enfrentar e superar aquilo que não se chega a dizer, ele pode vir a ser *fonte* de um novo ‘difícil de dizer’, inscrito na linguagem ao longo do percurso e que impele o diálogo mais uma vez até seu ponto de suspensão. Aquilo que, mais uma vez, se apresenta como difícil de dizer e de compreender é um acontecimento que afeta o curso dialógico e que a ele pertence tanto mais estreitamente quanto mais lhe dá uma direção e desperta nele vozes que estavam mortas.

O enfrentamento do *outro* na arena dialógica promovida pela autoconfrontação, não colocou os intérpretes apenas em uma situação complexa e de difícil enunciação, tal como diz Clot (2010), sobre o próximo. A polifonia alteritária e constitutiva desse processo os conduziu a dialogar sobre as posições assumidas pelos diferentes *outros* em relação à atividade didática em foco promovendo, então, uma rede de sentidos discursivos sobre a constituição da interpretação enquanto uma prática enunciativo-discursiva mediadora de homens e culturas, portanto, de intersubjetividades.

No que diz respeito às enunciações sobre os sinalizantes nos vídeos, viu-se nos excertos 2 e 4, analisados nos tópicos anteriores, posicionamentos diferentes sobre o mesmo enunciador do vídeo que apresentou um discurso mais informal. A D3 que o interpretou identificou na autoconfrontação simples o sinalizante como alguém que possui características estilísticas bastante peculiares e que isso foi o principal motivo de uma interpretação não tão boa quanto elas esperavam. No contraponto, o AO2 ao ver, na extraposição, o sinalizante reconheceu, de imediato, aquele estilo enunciativo dizendo, na autoconfrontação cruzada, o quanto, para ele, seria fácil realizar tal interpretação.

Nessas duas situações, observa-se o enfrentamento do *outro-para-mim* de dois modos específicos: o primeiro, a não familiaridade com enunciadores que apresentam uma sinalização mais prosaica e, o segundo, o reconhecimento desse estilo de sinalizador e a afinidade com este tipo de discurso. O vídeo debatido pelas intérpretes nas autoconfrontações apresenta, conforme descrito no capítulo metodológico, um discurso voltado ao público surdo com um enunciador surdo adolescente e que apresenta um estilo enunciativo que

denominamos prosaico-opinativo. Embora o assunto tratado pelo enunciador seja, de certa forma, complexo, a sua forma de sinalizar se aproxima um tanto quanto dos enunciadores surdos que participam de espaços de convivência um pouco distantes do universo acadêmico. Entretanto, reconhece-se em seu discurso o uso de léxico presente em discursos acadêmicos o que levou à dupla ao não reconhecimento desse hibridismo estilístico do enunciador. Durante a autoconfrontação cruzada, o AO2 salientou que as intérpretes que compuseram a D3 estavam colocando sobre si mesmas cargas excessivas de cobrança e que isso não deveria acontecer porque, o que aconteceu na realidade, foi uma falta de experiência delas com enunciadores que apresentam aqueles modos enunciativos. Este aspecto foi reconhecido por Júlia, uma das intérpretes da dupla na autoconfrontação simples:

#### **EXCERTO 6 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D3**

**Júlia** ((após assistir o segundo vídeo da interpretação))  
Ah bateram palma porquê dessa vez foi bom né! ((todos riem))  
**Laís** [  
Ah eu entendi né! ((risos))

**Júlia** Então, pra gente chegar nessa tradução foi muito difícil porque assim eu não sei o que pessoal achou das nossas escolhas, mas a principal questão é que ele não é formal assim eae eu a Laís falava assim “ingressar no mercado de trabalho”... “não, não fala isso, ingressar no mercado de trabalho ele não falaria ele falaria eu sou capaz de trabalhar”... então o principal foi tentar ser tão informal o quanto ele tava sendo é::: que no dia a gente não teve essa noção do conteúdo, mas a gente assistiu o vídeo muitas vezes pra chegar nessas escolhas, não sei o que os colegas acharam e nem você, mas pra mim foi isso

Nesse trecho, observa-se que Júlia reconhece esse *outro* como um enunciador distante da realidade com que costuma trabalhar em seu cotidiano como intérprete. Havia uma preocupação para não formalizar em L-A o discurso informal produzido em L-F e, com isso, não apagar o enunciador surdo em suas características estilística e enunciativa. Entretanto, como sua familiaridade com esse tipo de discurso era pouca e sua experiência com textos formais aparecia mais no momento da interpretação, Thalita achou que as escolhas por ela realizadas não correspondiam ao discurso produzido em L-F. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2010b, p. 284-5) salienta que

muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática os gêneros de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume

a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de um acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição muito simples).

Nesse sentido, o *outro-para-mim* para a D3 demonstrou que a sua limitação não estava atrelada ao seu saber interpretativo prévio, mas, conforme rebateu o AO2, ao domínio de gênero que ambas possuíam para realizar a interpretação deste vídeo. O estilo enunciativo do sinalizante do vídeo interpretado pela D3 se aproxima, de maneira significativa, do estilo de sinalizantes surdos que demanda interpretação nos contextos da chamada interpretação comunitária em que a atuação do intérprete concentra-se em contextos cujo o demandante da atividade interpretativa circula em contextos outros que não o de conferência como, por exemplo, os da esfera pública (WADENSJÖ, 1998). Alguns surdos (repeto: alguns) que demandam tais serviços em contextos de atendimento – como no médico e no jurídico, por exemplo – não partilham de uma língua de sinais amplamente utilizada pelas comunidades surdas devido ao atraso na aquisição de linguagem ocasionado, geralmente, pelo diagnóstico tardio da surdez e pelo não uso desta língua em seus ambientes familiares, mas se comunicam com gestos convencionados com pessoas de seu ambiente de convivência demandando do intérprete um esforço maior na compreensão do enunciado por eles realizados o que pode dar ao intérprete a opção de mudar o modo de interpretação do simultâneo para o consecutivo. No vídeo em questão, o sinalizante é falante da Libras e apresenta um discurso, de certo modo, coerente: ele fala do começo ao fim dos problemas que o implante coclear pode causar nos surdos. Entretanto, a dificuldade apontada pelas intérpretes diz respeito às formas coesivas como esse assunto é abordado na enunciação do sinalizante surdo: a repetição excessiva e o amplo movimento na produção de muitos sinais.

Como a interpretação interlíngua é uma atividade que promove a interação de pessoas engajadas na comunicação face-a-face (PÖCHHACKER, 2004) e, por isso, constitui-se essencialmente de uma relação de alteridade, o enfrentamento do enunciador de L-F e as representações do *outro-para-mim* é de extrema relevância para a formação e prática de intérpretes. Nas estratégias mobilizadas durante as aulas nesta pesquisa, as de Li (2013) e as de Lawrence (2007), há uma preocupação em garantir que a palavra enunciada seja, de fato, compreendida pelo público que receberá o discurso interpretado. Nesse sentido, compreender os modos discursivos deste *outro* constitui tarefa importantíssima no trabalho do intérprete.

Um dos aspectos que apresentam essa dimensão é o trabalho em equipe que é marcado pela atuação de um dos intérpretes na posição de apoio. Observou-se nos tópicos anteriores uma discursividade significativa sobre a parceria e o trabalho em equipe durante a interpretação, em especial à atuação em parceira com o IA que foi, para alguns sujeitos, uma experiência completamente nova. Observamos a atribuição de importância na narrativa de Laís da D3, na autoconfrontação cruzada, e na de Aauto da D2 na autoconfrontação simples:

### **EXCERTO 7 – AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA D3**

**PP** Eu queria fazer uma pergunta... a Laís falou assim né “eu não confio na minha memória... ai/eu/eu peço muito ajuda no sei o que, tal”... você acha que por não confiar na sua memória você confia mais no apoio? Ou melhor: a sua confiança no apoio está atrelada a sua não confiança na memória ou porque você acha que o apoio realmente pode te ajudar no momento... de hesitação?

**Laís**

[  
Não, eu acredito que o apoio possa ajudar, mas eu sei que o apoio também pode não entender tanto quanto eu, mas eu não confio na minha memória... no primeiro vídeo eu parei/teve uma hora que eu parei pra entender, aí eu não entendi, aí também eu não lembrei o que ele falou adiante... então eu comi o que eu entendi, eu comi o que ele falou porque minha memória não guardou ( ) lá na frente. Eu tenho sérios problemas com memória... eu não sei... eu falei assim uma vez pra Vânia ((outra professora do curso)) “será que intérprete vai perder memória cedo?” ele disse “não, pelo contrário tá exercitando a memória”, mas eu não sei se é porque eu fiz poucos testes de riscos “vou arriscar minha memória”... e toda vez que eu preciso dela eu não entendo agora, caramba “eu preciso que você guarde aí que eu preciso entender”, mas eu nunca tô relaxada e falo assim “vamo vê até onde essa bicha aguenta” ((risos de Laís e da Turma))... entendeu, é assim, graças a Deus que existe o apoio porque senão eu teria me perdido bonito assim...

### **EXCERTO 8 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D3**

**Adauto** Em relação ao apoio... do primeiro vídeo eu tentei é:: assim nós éramos dois, um tentando ajudar o outro, no primeiro vídeo ela deu uma gaguejada ((movimenta-se duas vezes para perto da orelha de Carol simulando soprar alguma informação para mostrar como realizou o apoio)) no segundo, eu sabia que ela sabia, então eu também tinha mais segurança do ela ia fazer, então quanto ela dava essas paradas, ela dava essas paradas dela, é exatamente o que ela falou, então ela precisava dessas paradas, então eu não me pronunciei e eu acho que esse é um fator também que a gente consegue com o tempo de trabalho... A questão de incorporação

**Carol**

[  
Conhecendo o outro também né, é o parceiro de trabalho, conhecendo a pessoa com quem você tá trabalhando

**Adauto**

Sim... você vai adquirindo estratégias mais adequadas.

No excerto 6, o PP retoma o enunciado de Laís sobre o uso de sua memória no processo interpretativo realizado durante a autoconfrontação simples. Laís, entretanto, não se enuncia apenas como uma intérprete em formação, mas como alguém que identifica o uso da memória de curto prazo durante a interpretação demonstrando algum saber sobre a importância deste aspecto para esta atividade. Por não confiar exatamente na funcionalidade

dessa habilidade cognitiva que demanda, como defendeu Gile (1995), esforço para o funcionamento, Laís atribui extrema importância para a sua colega de dupla que atuou na função de apoio. Na interpretação da língua de sinais, o trabalho do intérprete de apoio é de extrema relevância, especialmente do contexto de interpretação de conferências. Segundo Silva (2013, p. 78)

O trabalho de interpretação em duplas consiste em um trabalho de equipe onde um intérprete apoia quando necessário. Enquanto um dos profissionais realiza a interpretação o outro, no papel de apoio, continua atento ao discurso proferido e ao colega, apoiando-o caso tenha dúvidas em relação à interpretação de algum termo por não conhecê-lo ou por não tê-lo ouvido de forma correta, por exemplo.

Por essa razão, Laís reconhece a importância do trabalho do apoio durante a interpretação especialmente porque ela não confia em sua memória de curto prazo – o que não significa que a memória realmente não tenha a funcionalidade que ela insiste em dizer que não tem. Nesse caso, para Laís o intérprete de apoio enquanto *outro-para-mim* age não apenas na função de “ajuda-la” enquanto está no turno, mas, principalmente, no completa-la enquanto intérprete de língua de sinais.

No excerto 8, Aduino destaca que, no primeiro vídeo, o desconhecimento dos modos e estratégias que sua parceira realizava fez com que ele, enquanto IA, se direcionasse mais para ajudá-la que na interpretação do segundo vídeo. Entretanto, após compreender que a pausa, aspecto falado por Carol em um dos momentos da autoconfrontação como uma estratégia utilizada para compreender o enunciado fonte, Aduino entendeu que sua tarefa não era a de cerca-la de cuidados e de interpretar paralelamente para que ela copiasse. O reconhecimento do *outro*, nessa situação, como o responsável pela atividade e pelo turno, o fez compreender que sua posição, aí, era de um *eu* constituído realmente pela tarefa de “apoiar” quando fosse necessário. Carol reitera essa compreensão de Aduino quando diz que, com o tempo, fica muito mais fácil devido ao conhecimento dos modos como o colega gerencia a interpretação em si e a solicitação ou necessidade de uma atividade de apoio.

Os discursos dos intérpretes em formação sobre o que os *outros* são para eles e que foram revelados por meio das duas autoconfrontações, apontam para uma necessidade formativa de ampla importância no campo da língua de sinais. O primeiro corresponde ao reconhecimento do enunciadur surdo como um sujeito completamente capaz de enunciar em sua própria língua e, bakhtinianamente falando, responsável pelos seus ditos e feitos. Essa compreensão pode contribuir para o distanciamento de uma atividade interpretativa assistencialista que considera o surdo como alguém em posição inferior e que algo falta em

sua língua e enunciação conduzindo o intérprete ao acréscimo e possível “conserto”, em L-A, daquilo que foi dito por ele. O segundo diz respeito à necessidade de atuação em parceria com um colega intérprete, seja na função de IA, seja como avaliador de sua prática em uma atividade de *feedback* daquilo que ele fez. Nesse ponto, a mudança de compreensão sobre o olhar do outro para a própria atividade pode gerar bons resultados no campo de trabalho do ponto de vista nas negociações e remunerações (a inserção, constante e recorrente, de cobrança de trabalho para duplas) e para a atividade em si.

Essa mudança de postura foi possível perceber pela discussão em relação aos saberes apreendidos no contexto formativo e como eles mudaram, de forma significativa, os saberes da prática levados pelos próprios sujeitos durante a autoconfrontação.

#### **4.2.4. O encontro de saberes na arena dialógica da formação e o tornar-se intérprete de um outro modo**

*O trabalho é sempre a administração do aspecto protocolar, do aspecto de normas antecedentes e do aspecto do encontro de encontros.*  
Schwartz

As autoconfrontações durante a atividade interpretativa revelaram, por meio das enunciações sobre o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*, como a formação desses intérpretes, no contexto em tela, promoveu os encontros e mobilizações, na atividade didática, entre os saberes investidos e os saberes instituídos. A experiência, conforme defende Schwartz (2010, p. 44), pode ser formativa e, na realidade, é sempre renormalizadora de conceitos, prescrições e regras previamente estabelecidas porque é nela que os saberes investidos, aqueles que

ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares,

se configuram e promovem ao sujeito da atividade um *background* registrado, apenas, no seu corpo e intelecto. A experiência é o lugar da gestão do “vazio de normas” (SCHWARTZ, 2011) quando não há qualquer aspecto antecipado de certa atividade. É por conta desse vazio que o sujeito construirá saberes que só ele pode narrar, que só ele poderá descrever. Por mais que um curso ou qualquer abordagem formativa procure atuar na antecipação de certas normas ou realidade da atividade, o trabalhador verá que, aquilo que lhe foi dado, enquanto

saber formal, prescrito, não será suficiente porque “a formação pode [até] antecipar tendencialmente as situações de trabalho, mas é atuando que o indivíduo mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho” (CUNHA, 2005, p. 02),

Nosso contexto de pesquisa apresenta sujeitos que se constituíram intérpretes na prática – e por isso arbitravam, antes da entrada em um curso de formação, no plano dos saberes investidos – e que desejam reconfigurar essa prática por meio da formação, do acesso ao que a ergologia chama de saberes instituídos. A formação acadêmica dos sujeitos que participam desta pesquisa, que é diversa e distante das atividades de tradução e de interpretação, demonstra que os conhecimentos sobre essas atividades foram apreendidos apenas na dimensão da vivência, da prática. Alguns declararam, conforme consta no mapeamento do perfil exposto do capítulo metodológico, ter participado de alguns (poucos) cursos de formação, mas todos afirmam terem aprendido, de fato, a interpretar em contextos comunitários e emergenciais sem um saber específico adquirido previamente para a realização de tal atividade.

Durante a disciplina escolhida, realizamos aulas expositivas sobre as diferenças básicas entre a tradução e interpretação e intensificamos as condições cronotópicas e enunciativo-discursivas da segunda abordando, dentre outros aspectos, a dimensão efêmera e imediata desta atividade de linguagem. Nas exposições, mobilizamos saberes formais, descritivos e prescritivos sobre estratégias utilizadas no campo da interpretação de língua de sinais e de línguas orais visando, com isso, oferecer aos estudantes de interpretação instrumentalidades discursivas para explorar a interpretação na direção Libras-LP. Lawrence (2007) auxiliou na compreensão de alguns modos enunciativos produzidos em língua de sinais e de que forma esses aspectos contribuem para uma produção em língua oral próxima ou distante do público-alvo que necessita da interpretação. Li (2013), por sua vez, contribui para a compreensão de que existem estratégias ligadas ao uso da linguagem nesta atividade e que podem fazer com que o discurso em L-F seja construído, por meio da interpretação, de modo claro em L-A. O uso de ambos os autores e as devidas estratégias por eles descritas durante a formação contribui para a formulação de saberes constituídos, formais e prescritivos para que os sujeitos, durante a atividade, pudessem usá-los, renormalizá-los ou, caso achassem necessários, abandoná-los.

A decisão de filmar os sujeitos no primeiro momento da disciplina, de “pegá-los” mobilizando os saberes investidos durante uma atividade de interpretação e filmá-los novamente após a formação atuando com o mesmo texto, na mesma atividade e na mesma

estrutura didático-pedagógica, contribuiu para ver como os sujeitos agiram diante de uma mesma demanda com conhecimentos e experiências diferentes. Como existem dificuldades “[...] de identificar esses saberes do e no trabalho [...]” em contextos formativos porque “[...] eles emergem em situações reais vivenciadas pelo trabalhador, não estando descritos em manuais ou protocolos de prescrição para a atividade de trabalho (LIMA, PETRUS & CUNHA, 2013, p. 323), as autoconfrontações realizadas contribuíram para mapear de que modo os saberes instituídos agiram sobre os investidos e deram aos sujeitos uma nova condição de enfrentar sua atividade industriosa.

Percebemos que, na autoconfrontação simples, os sujeitos descobriram, por meio do acesso aos saberes constituídos, uma possibilidade de encontrar o saber em aderência ao próprio corpo. Nos parece que as estratégias abordadas pelos autores citados durante a formação já eram utilizadas pelos sujeitos na prática laboral, antes da entrada no curso, mas não percebidas conscientemente e, logo, não nominalizadas apontando para a tese ergológica de que “é o inconsciente, o provisoriamente inconsciente desse corpo competente que permite reagir nas situações, sem mesmo refletir e, felizmente, é o corpo, mas nunca é somente o corpo, que memoriza, que se habitua, que vem a ser virtuoso” (SCHWARTZ, 2010, p. 45).

#### EXCERTO 9 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D2

**Adauto** Eu percebo que assim que antes de conhecer essas estratégias e de discutir elas com a Carol, nós usávamos isso já ah::: em trabalhos e em interpretações, mas a gente não sabia que isso chamava isso e que isso poderia ser melhorado dessa forma ou assim, assim assado... então conhecendo essas estratégias ficou fácil da gente usar por exemplo a metáfora do chapéu é::: tem uma outra aí é::: ((pausa reflexiva))... Ah eu não lembro agora, mas eu penso...

**Carol**

[  
Principalmente  
assim uma das coisas mais libertadoras é saber que você não precisa fazer sinal-palavra, sinal-palavra, sinal-palavra, sabe... você poder fazer essas substituições, você poder saber que as omissões fazem parte, que por vezes fica muito mais fluído o discurso, é uma estratégia mesmo, por que a gente fala “poxa mas ele fez o ‘de’ e o ‘para’ porque eu não fiz de novo!?”...  
[ [

D-E P-A-R-A

...talvez ele queira reforçar mil vezes, mas depois da gente ter falado tantas vezes, a gente pode substituir por uma terminologia, por uma outra/né...

#### EXCERTO 10 – AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA D2

**Adauto** Ow... Vinícius, só pra pontuar duas questões da sua análise de formação, primeiro ponto é a questão da voz. Eu comecei a prestar mais atenção na minha voz quando eu estou interpretando então, por exemplo, quando falam que minha voz é gostosa de ouvir... ((intensifica o “r” retroflexo em “ouvir” e todos, inclusive ele, riem))... não, mas não é pelo meu sotaque, mas porque interpretando eu assumo, eu tento assumir, uma voz diferente. Eu comecei a observar a minha voz e a forma como eu pronuncio... da mesma forma a Carol, a Carol não é a mesma Carol falando e interpretando, então essa questão da formação é muito importante, a voz nossa/a gente consegue melhorar ela de acordo com a formação... a gente viu isso na na na::: dentro do curso. Em relação à posição de AO3 ((responde ao enunciado

de AO3 sobre sua performance na interpretação dos vídeos)), de viajar, eu até anotei aqui o que ela usou, ela disse “o Adatao viajou na maionese”.... ((todos riem))

**AO3**

[

Eu não falei isso ((risos))

**Adatao**

...Eu só quero complementar que assim foi também estratégico, porque sim, eu me perdi no discurso, eu poderia parar, poderia gaguejar ou eu poderia continuar batendo a bola pra cima ((faz movimento com pé como se estivesse chutando uma bola)), até enxergar o gol de novo, aí quando eu enxerguei o gol de novo eu matei a bola e continuei, entendeu... isso foi estratégico... Isso a gente aprendeu no curso... então o foco da pesquisa da pesquisa é justamente essa...

Nos excertos acima observamos o reconhecimento de saberes prévios, da prática, por meio da formação e, por consequência, sua transformação. No excerto 9 observamos que Adatao, na autoconfrontação simples, enuncia justamente a tomada de consciência sobre o uso de algumas estratégias trabalhadas durante o curso de formação e destaca a possibilidade dessas estratégias serem aprimoradas. Se “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34), a percepção de Adatao só foi possível quando, por meio da interação promovida pela autoconfrontação entre ele, enquanto intérprete em formação, com aquele “outro de si mesmo”, e imagens (semiose), que revelou o saber investido aderido ao se corpo e revelado nas estratégias utilizadas, aconteceu.

A tomada de consciência da forma como a interpretação foi realizada na atividade didática também apareceu, na sequência, quando Carol enuncia o desconforto que era, antes das discussões realizadas na disciplina, em ter que realizar uma interpretação mais “literalizada” dos discursos em Libras e recupera uma expressão comumente utilizada pelos profissionais do campo, “sinal-palavra”, para marcar essa relação de literalidade (discutiremos esse ponto mais profundamente no tópico sobre as estratégias adiante). A forma como Carol enuncia, “*principalmente assim uma das coisas mais libertadoras é saber que você não precisa fazer sinal-palavra*”, escolhendo o adjetivo *libertadoras* para marcar sua sensação após ver sua prática ressignificada, aponta para um engessamento de normas estabelecidas pela prática e aderidas ao corpo-si que, não necessariamente, respondiam às demandas da atividade. A prática de realização de uma interpretação mais “literalizada” é recorrente entre ILSs e, devido à ausência de formação, acaba se cristalizando como uma norma a ser seguida porque, conforme defende Schwartz (2011, p. 139) “[...] o tratamento dos vazios de normas sempre comporta, mais ou menos, uma gestão coletiva” e essa gestão, por sua vez, é “[...] indefinidamente variável no tempo, no espaço, infinitamente mais instável do que as interações previstas pelos protocolos”. Este aspecto faz gerar, então, as dramáticas do uso do corpo-si durante a atividade de interpretação.

Em ambos os enunciados, observamos uma mobilização, reconfiguração, mudança do saber investido por meio do saber instituído. Para além disso, viu-se o encontro promovido por meio da autoconfrontação entre os dois tipos de saberes e que parece ter conduzido os intérpretes à conscientização maior das decisões que poderão realizar quando voltarem ao campo de trabalho e, com isso, gerenciar as dramáticas geradas na atividade interpretativa.

O fato de algumas das estratégias estudadas durante a formação terem sido identificadas pelos sujeitos ainda no primeiro vídeo mostra que as estratégias adotadas como saber constituído se aproximam da realidade de trabalho dos intérpretes interlíngues. Tanto Lawrence (2007) quanto Li (2013) descreveram-nas a partir da atuação de intérpretes e não as impuseram a eles mostrando, então, que o movimento do pesquisador, quanto se trata de atividade trabalho, em se aproximar do trabalhador é profícuo para identificar o que é realizado ali, no espaço-tempo ocupado pelo sujeito na e da atividade. Este aspecto sinaliza que, do ponto de vista da realização da atividade interpretativa, algumas inferências vivenciadas por intérpretes interlíngues atrelam-se à condição cronotópica e enunciativo-discursiva da interpretação, à sua condição de mediação interdiscursiva de interações face-a-face.

A enunciação dos intérpretes mostra, ainda, que, antes disso, havia o “vazio de normas” e que precisava ser gerido sem qualquer prescrição. Como “para sobreviver e viver, devemos nos conformar a normas de todos os gêneros, criadas na e pelas histórias propriamente humanas” (Idem, p. 134-5), o “vazio de normas” sobre a interpretação enquanto atividade de trabalho gerava dramáticas o que tornava, possivelmente, o trabalho invivível. Além disso, esses enunciados remontam uma das hipóteses levantadas por nós quando decidimos pesquisar sujeitos em formação com experiência no campo de interpretação: os intérpretes sem formação que estão em atuação vivenciam dramáticas de grau elevado justamente por não possuírem um saber disciplinar que possa ser renormalizado durante a atividade. Certamente, a renormalização acontecia a partir do que os próprios saberes investidos geravam de normas, isto é, das decisões que eram tomadas, das estratégias que eram empiricamente elaboradas e que, no seu uso e retomada, eram revisadas e, talvez, abandonadas em novas situações de trabalho, visto que, por corresponderem a normas aderidas especialmente aos contextos imediatos de produção, não serviam para outros impulsionando esses sujeitos a gerar novas normas. Esse fato nos faz observar e assumir que existe um

[...] tipo de saber que é produzido na distância existente entre o trabalho prescrito (normas e regras) e o trabalho real (execução e operação), onde o

saber-fazer do trabalhador é construído na singularidade de cada situação, ou seja, frente aos problemas que se colocam no curso da atividade, onde os sujeitos procuram encontrar soluções e assim criam saberes e experiências, utilizando todo o seu potencial de aprendizado acumulado ao longo de sua trajetória profissional e memórias da vida (LIMA, PETRUS & CUNHA, 2013, p. 323)

No excerto 10, Aداuto toma consciência de um aspecto que, *à prima vista*, parece ser já consciente. O uso da voz na interpretação é de extrema importância para a produção de sentidos no discurso produzido em L-A, em especial quando as línguas em questão são de modalidades distintas, caso da interpretação de línguas de sinais para línguas orais. Nicodemus e Emmorey (2013), na citada pesquisa com intérpretes intermodais, hipotetizam que uma das principais dificuldades e resistências para que ILSs façam a interpretação da língua de sinais para a língua oral seja a necessidade de auto monitoramento da própria voz. Ao falar o intérprete se ouve e ao sinalizar o intérprete não se vê. Esse monitoramento pode, segundo as autoras, proporcionar aos intérpretes desconforto com as próprias escolhas e o reconhecimento da falta de habilidades para interpretação nessa direção. Pereira (2014, p. 69) também destacou a importância da voz para a interpretação na direção Libras-LP:

“O intérprete é um *ator da voz*” (VEIGA, 1997), pois sua expressividade vocal manifestada pela intensidade, altura, inflexão, ressonância, frequência, articulação e prosódia pode imprimir um caráter dramático ao que diz. A monotonia da voz de um intérprete oral, contrastando com a vivacidade de um orador, pode levar ao descrédito e desinteresse no que é dito, no orador ou no próprio intérprete intérprete.

Quando Aداuto enuncia sobre o uso da voz e destaca sua tomada de consciência sobre este aspecto durante a interpretação, percebemos que, mesmo com experiência no campo, não havia uma compreensão sobre a multifacetada condição desta atividade que mobiliza, conforme afirma Penha (2015), aspectos linguísticos (as línguas), paralinguísticos (emoções e sentimentos) e extralinguísticos (aspectos sociais e de gênero). Com a autoconfrontação Aداuto pode se auto monitorar e perceber que a voz é elemento de produção de sentidos para o público-alvo ouvinte que receberá o discurso interpretado da língua de sinais. Neste ponto, a hipótese levantada por Nicodemus e Emmorey (2013) comprova-se na medida em que intérpretes, ao se olharem realizando a interpretação, podem perceber seus modos e escolhas na realização da atividade.

Na autoconfrontação cruzada dessa mesma dupla, um dos AO destacou que alguns dos elementos estratégicos que os intérpretes utilizaram durante a atividade interpretativa ainda no

primeiro vídeo foram estudados durante o curso e, para ele, essas estratégias já estavam presentes na prática da dupla autoconfrontadas:

#### **EXCERTO 10 – AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA D2**

**AO4** Eu acho que na nossa situação de conforto que nós estamos aqui avaliando, avaliando entre aspas né... o trabalho de interpretação dos colegas é fácil de identificar alguns erros, algumas palavras trocadas porque a gente está numa situação fora daquela realidade. É::: eu vejo também que da mesma forma que nós fazemos traduções em língua de si/português pra língua de sinais lá ao vivo, na hora, ou que a eu dê uma prévia, ensaiada e:: e estou fazendo uma tradução naquele momento ou que eu pegue o material que eu vou desenvolver, vou marcar, vou pontuar e depois eu vou fazer aquela tradução/interpretação já ensaiada e ponto a ponto. Então eu acho que na tradução voz a gente tem essas mesmas situações, de estar ali ao vivo, de ter uma prévia do conhecimento e eu já ter aquilo decorado e ensaiado e fazer aquela tradução voz... Então é::: se eu fosse fazer esse vídeo e esse vídeo fosse publicado eu com certeza teria outras escolhas ou eu anotaria o meu texto e na hora eu só ler conforme ele for sinalizando, ia ficar aquela coisa assim, bem casadinha, perfeita. Eu percebi que tanto no primeiro vídeo alguns dos itens que nós estudamos aconteceram naturalmente, pela questão da insegurança, a Carol teve uma hora que ela retomou a fala dela porque ela percebeu que não era exatamente aqui e ela deu uma retomada né... Ela também deu uma enrolada com algumas palavras “sobre isso”, “em algumas temáticas” por questão assim da insegurança então teve aquela retomadinha e isso foi naturalmente utilizado sem que a gente saiba que foi uma estratégia ou não e é um vídeo, um discurso difícil

O AO4 reconhece o conforto de estar na extraposição em relação à atividade interpretativa assumindo que, nesse lugar, é muito mais fácil perceber pontos na interpretação do outro e prossegue retomando alguns aspectos da realização da interpretação, chamada por ele de tradução, na direção Libras-LP expressando seu saber prático sobre tal atividade. Dentre os pontos que AO4 observou na atuação dos colegas, a aparição de estratégias estudadas no curso ainda no primeiro vídeo quando todos não haviam, ainda, passado pela formação do curso chamou atenção. Para ele, essas estratégias apareceram “naturalmente”, sem que eles tivessem tomado consciência delas, ou seja, segundo AO4 esse saber estratégico para lidar com um texto em Libras a ser interpretado para a LP estava, nas palavras de Trinquet (2010), em aderência com o corpo e no intelecto da dupla aparecendo apenas no momento da atividade.

Destaca-se o fato de que a realização da interpretação foi promovida em um contexto formativo, portanto simulado e distante do que, realmente, pode acontecer na realidade de trabalho desses profissionais. Entretanto, observa-se que, repetindo, a decisão de promover a atividade didática em dois momentos – antes e depois da formação – contribuiu para que aquilo que foi construído fora deste contexto, no contexto industrial e laboral, pudesse aparecer antes mesmo que a formação pudesse agir na reelaboração dessa prática. Nesse sentido, foi preciso

[...] compreender e admitir que o trabalho não é uma seqüência de gestos e/ou de ações mecânicas, programadas por antecedência e pelos outros. *Trabalhar* jamais é, simplesmente, *aplicar*, mas se *adaptar* sempre às variabilidades organizacionais, materiais, ambientais e humanas, em tempo real. *Trabalhar é gerir* [...] (TRINQUET, 2010, p. 107)

As aulas realizadas – e que foram chamadas aqui de arena dialógica para o encontro de saberes (arena porque, como diria Bakhtin, as relações de linguagem são sempre tensas e nunca harmoniosas) – tornaram-se o espaço para o debate das normas estabelecidas na e pela prática durante o contexto de formação. Em outros momentos da autoconfrontação, os sujeitos retomaram experiências de interpretação em contextos de trabalho que contribuíram para uma discussão sobre o que é adequado ou inadequado durante a interpretação. Essas discussões caminharam para a forma da língua e para a mobilização individual que os sujeitos, que assumem a posição de intérpretes, realizam ampliando, aqui, o debate para os limites da autoria individual na interpretação.

No tópico adiante mostraremos como os sujeitos debateram a produção de sentidos nos discursos em L-F e como solucionaram, com estratégias, o drama da compreensão do enunciado e, por consequência, da produção na L-A. Nesse sentido, a discussão a seguir se encaminhará para a dimensão enunciativa da atividade interpretativa e abordará a actorialidade, temporalidade e espacialidade (FIORIN, 2016) na língua L-A de modo a garantir que o enunciado produzido em L-F alcance os interlocutores do discurso.

### 4.3. Sobre as estratégias interpretativas

*A palavra vai à palavra.*  
Bakhtin/Volochínov

Durante as autoconfrontações, especialmente na simples, os sujeitos discutiram os sentidos produzidos na L-F, Libras, por meio da LP e as estratégias por eles utilizadas para reconstruir o sentido em L-A destacando, ora diretamente, ora indiretamente, trechos dos discursos produzidos em Libras para debater as escolhas e estratégias interpretativas por eles realizadas. Com essas discussões, os sujeitos fizeram uso de duas formas de base do discurso citado: a *citação direta* e a *citação indireta*. Porém, em ambos os casos, o discurso citado corresponde a trechos dos vídeos em Libras o que fez com que os limites do discurso citado fossem marcados pela diferença de modalidade linguística. Nesse prisma, há que se destacar a “problemática” e riqueza dos planos de expressão aqui mobilizados: línguas de diferentes modalidades sendo produzidas num contexto de ampla discursividade citacional por meio de

retomadas, comentários, réplicas, tréplicas e análise. Se “as línguas apresentam esquemas de base, esquemas variantes e modificações desses esquemas” e “esses movimentos enunciativos podem revelar os efeitos de sentido carregados com a citação da palavra de outrem” (MOURA-VIEIRA, 2002, p. 168), como enfrentar uma materialidade discursiva em que o discurso citado e o discurso citante mobilizam línguas e materialidades completamente diferentes para discutir sentidos enunciativos produzidos em uma atividade didática durante a autoconfrontação?

Os discursos citados são, na visão de Bakhtin/Volochínov (2009), o nível linguístico que mais revela a condição concreta da língua. Porém, essa rede não pode escapar às variações desses modos que são, nas palavras do autor, sempre adequadas ao tempo, aos grupos e aos contextos sociais. Por essa razão, exploraremos, neste bloco, a discussão realizada pelos intérpretes com base nos saberes formativos e investidos sobre as estratégias discursivas utilizadas durante a atividade interpretativa. Essa discussão aconteceu por meio da dimensão citacional constitutiva da autoconfrontação enunciativo-discursiva. Adentraremos a classificação realizada por Bakhtin/Volochínov (2009) sobre os discursos citados e, na sequência, exploraremos as variantes contemporâneas características de nosso *corpus* que mostram como os intérpretes em formação debateram os sentidos produzidos pelos enunciados em L-F e as estratégias utilizadas para a sua mobilização em L-A.

Destacamos que as variantes de citação produzidas em nosso contexto de pesquisa são determinadas não apenas pelas diferenças de modalidade e materialidade das línguas envolvidas nesta atividade autoconfrontativa, mas, sobretudo, pelo momento sociohistórico (o que corrobora a ideia de Bakhtin/Volochínov de que as formas de citar não são fixas mas dependem de fatores socio-históricos) vivenciado atualmente quando pessoas ouvintes, na condição de intérpretes da língua utilizada majoritariamente por pessoas surdas, a língua de sinais, podem usar e comentar as escolhas utilizadas em um contexto formativo para o trabalho de mediação na comunicação de falantes e não-falantes dessas línguas. Por essa razão, como “há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 152), destacaremos os debates, por meio de diferentes modos de discurso citado produzidos durante a autoconfrontação enunciativo-discursiva, realizados pelos intérpretes em formação sobre os sentidos dos discursos em Libras e em LP e as estratégias utilizadas na atividade didática de interpretação.

### 4.3.1. Os sentidos produzidos em L-F e (re) construídos em L-A: o drama da compreensão, a produção enunciativa e o uso do corpo como estratégia discursiva

*Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.*  
Bakhtin/Volochínov.

Um dos aspectos amplamente debatidos durante as autoconfrontações em relação à atividade interpretativa foi a compreensão de alguns enunciados produzidos nos vídeos em Libras. A compreensão é aspecto constitutivo de qualquer interação porque ela envolve “duas consciências, dois sujeitos” (BAKHTIN, 2010c, p. 316). Como “[...] cada palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica” e, por isso, “[...] se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 67) a compreensão é ação, é atividade e, no pensamento bakhtiniano, ela não se constitui pela passividade, mas pela atividade, pelo movimento do sujeito em direção ao enunciado:

A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Esta situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Essa situação é sempre uma *situação social*. (Idem, p. 63).

No que diz respeito à interpretação interlíngua, o pesquisador Daniel Gile (1995) atentou para o fato de que a compreensão do discurso enunciado em L-F depende, no caso de ILOs, nos esforços de audição e análise do enunciado fonte e que, do ponto de vista cognitivo, esses esforços vão “desde a análise das ondas sonoras portadoras do discurso oral na língua de partida que chegam aos ouvidos do intérprete, passando pela identificação das palavras, até chegar às decisões finais sobre o ‘significado’ do que foi dito pelo palestrante” (GILE, 1995, p. 162, tradução nossa)<sup>110</sup>. Pointturier-Pournin (2014), com base no modelo de Gile (1995), expandiu o esforço da *recepção* como esforço direcionado à compreensão que envolve tanto a audição como a visão, já que, no caso da interpretação de língua de sinais, esses dois canais sensoriais são responsáveis por receber a informação linguística. Os pesquisadores não abordam a compreensão do ponto de vista discursivo, mas, tão somente, no ponto de vista cognitivo.

---

<sup>110</sup> No original: “from the analysis of the sound waves carrying the sourcelanguage speech which reach the interpreter’s ears, through the identification of words, to the final decisions about the ‘meaning’ of the utterance”.

Entretanto, a definição de Gile (1995) e o acréscimo de Pointturier-Pournin (2014), não exclui o debate sobre compreensão que Bakhtin/Volochínov (2009) realizam, pois, conforme eles próprios afirmam, “a orientação da atividade mental no interior da alma (a introspeção) não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação dada”. Por essa razão, defendemos, ainda no capítulo teórico-metodológico, que a interpretação, enquanto uma atividade de dimensão enunciativo-discursiva, não pode ser observada por apenas uma face, seja ela cognitiva, seja ela enunciativa. Como objeto multiforme e multifacetado e que demanda dos sujeitos que a realizam diversas habilidades, decisões, escolhas e, por consequência, dramas, a compreensão não é um elemento secundário, mas, sem dúvidas, constitutivo. Se a compreensão do intérprete estiver comprometida por qualquer razão – seja interna, seja externa a ele – o enunciado do locutor que precisa estabelecer comunicação com alguém que não sabe sua língua não será compreendido. Nesse ponto, o que se percebe é que a compreensão do interlocutor em uma situação mediada pela interpretação passa primeiramente pela compreensão do intérprete o que faz desta atividade, repetimos, constitutivamente alteritária.

Esse ponto apareceu, com frequência, durante as enunciações dos sujeitos de pesquisa por meio de citações diretas dos trechos enunciados em Libras nos vídeos utilizados na atividade didática. Os intérpretes escolheram trechos da L-F que foram de difícil compreensão e debateram, realizando *citações diretas intermodais*, as possibilidades de equivalência e produção de sentidos em LP. Nesse caso, os trechos primários citados, durante as autoconfrontações, foram enunciados na língua de sinais e referenciados, diretamente, pelo discurso oral em LP, pela alternância do uso de pronomes pessoais e de pronomes demonstrativos. Percebemos que o uso do *eu* e do *ele*, nesse primeiro uso, estiveram ancorados enunciativamente, do ponto de vista temporal, no *presente*, mesmo os vídeos tendo sido produzidos em outro contexto e mobilizados, por meio da atividade interpretativa, em dias anteriores. Como a enunciação não corresponde, especificamente, ao tempo real, mas ao tempo do uso da linguagem (FIORIN, 2016), os intérpretes mobilizam o discurso do passado como presente marcando um movimento discursivo de retomada não apenas do discurso fonte interpretado em língua de sinais, mas, também, das decisões que por eles foram tomadas durante a atividade interpretativa.

Os modos de citação utilizados pelos intérpretes, entretanto, variaram de acordo com a situação e com os objetivos do discurso narrativo, também, conforme mostraremos adiante, devido ao fenômeno da sobreposição de línguas já mapeado por outros pesquisadores e por nós citado anteriormente. A primeira variante é marcada pelo uso de pronomes

demonstrativos na função dêitica e anafórica para referenciar os enunciados primários produzidos em Libras. Fiorin (2016), em uma discussão sobre o uso do espaço sistematizado na enunciação, aponta que os pronomes demonstrativos atualizam um ser no discurso situando-o no espaço e possuem, nessa direção, duas funções: uma *dêitica*, que objetiva mostrar e singularizar os seres a que nos referimos, e uma *anafórica*, que retoma enunciados anteriores. Na figura 10 e na figura 11 adiante observa-se uma sequência enunciativa em que uma das intérpretes da D1 comenta os sentidos possíveis de dois termos em Libras utilizados pela enunciadora do vídeo que apresenta, com citações diretas dos termos que quer comentar referenciando-os por meio de pronomes demonstrativos na LP, o gênero discurso de formatura. Nesse caso, observa-se um ato enunciativo que apresenta as duas funções apontadas por Fiorin (2016) a partir de uma estrutura de *citação direta intermodal demonstrativa*, isto é, só é possível saber o que está se comentando sobre a língua de sinais porque o sujeito enunciadador está ancorado no presente e referencia, via os demonstrativos *isso* e os advérbios *daqui* e *aqui* um enunciado anafórico em Libras do vídeo assistido e interpretado nas aulas anteriores.

Na figura 10, a intérprete retoma dois momentos específicos do vídeo que é objeto de comentários em seu enunciado. O primeiro corresponde ao minuto 00'29", ainda no início do vídeo, quando a enunciadora *introduz* sua fala e, para isso, lança mão do sinal PRIMEIRAMENTE (conforme a interpretação de sentido atribuída pela intérprete). O segundo, corresponde ao minuto 05'29" quando, já em outro momento, na parte final do vídeo, a enunciadora utiliza o mesmo léxico em Libras, mas com outro registro prosódico. No primeiro momento, a enunciadora do vídeo mantém um registro tonal mais “tranquilo” alinhado com a formalidade prototípica de discursos de formatura proferidos por professores paraninfos. No segundo momento, o uso do léxico é marcado por um intenso movimento de cabeça e grande amplitude do movimento na produção do sinal, justamente porque, neste momento, o discurso está em um tom mais militante. A intérprete, discutindo os sentidos possíveis desse mesmo léxico, cita-o diretamente marcando muito mais o segundo uso feito pela enunciadora no vídeo do que o primeiro, algo visível, inclusive, pela intensidade realizada na produção do sinal durante a citação. Todavia, ao enunciar, “ela *faz muito* isso daqui”, a intérprete retoma os diferentes usos atribuídos a este mesmo léxico por meio do advérbio de intensidade “muito” no todo enunciativo do vídeo e conclui, então, que “*isso aqui* pode ser ‘primeiramente’, mas depende do contexto”.

**EXCERTO 11 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D1**
















Tempo do discurso em LP	Transcrição do Discurso em LP	Discurso citado	Discurso fonte 1 (A)	Discurso fonte 2 (B)
18'09"	[...] Ela faz muito <i>isso daqui</i> ,			
18'10"	[ PRIMEIRAMENTE muito <i>isso daqui</i> [	18'09"	00'29"	05'28"
18'11"	PRIMEIRAMENTE <i>Isso aqui</i> pode ser			
18'12"	[	18'09"	00'29"	05'28"
18'13"	PRIMEIRAMENTE			
18'14"	"primeiramente", <i>mas depende</i> do contexto.	18'09"	00'30"	05'28"
				
		18'10"		05'29"
				
		18'10"		05'29"
				
		18'10"		05'29"

Figura 13: citação direta intermodal demonstrativa – gênero discurso de formatura 1

O debate realizado sobre este trecho em Libras pela intérprete acima demonstra que, embora o mesmo léxico tenha sido utilizado em dois momentos diferentes no discurso produzido em L-F, os contextos de uso deram a ele sentidos diferentes, ou seja, eles não foram os “mesmos” sinais usados porque serviram a funções diferentes na enunciação da sinalizante no vídeo interpretado pela dupla. Ambas as intérpretes sentiram dificuldade de atribuir sentido ao segundo uso deste sinal porque, no vídeo, a sinalizante o utiliza como um advérbio temporal para retomar a história de sofrimento vivenciado pelos surdos. Entretanto, o uso realizado pela sinalizante caracterizou-se pela repetição do sinal (três vezes para ser

mais exato) e foi essa forma de uso que causou na intérprete que estava no turno da interpretação dificuldade de compreensão e, por consequência, drama durante o ato. Soma-se a esse aspecto o fato de a sinalizante, no vídeo, ter mudado o registro prosódico do seu discurso se deslocando de um tom formal, acadêmico e emocional para o de militância e luta política. Durante a autoconfrontação, as intérpretes, conforme foi possível observar nos tópicos anteriores, destacaram a surpresa na realização da performance especialmente porque a enunciativa do vídeo era a Profa. Dra. Ronice Muller de Quadros da UFSC, alguém de muito reconhecimento na comunidade surda. Para as intérpretes, interpretar esta enunciativa pareceu ser algo desafiador em um primeiro momento e, com todos os entraves de compreensão, consideraram que a interpretação foi bem-sucedida.

As dificuldades de compreensão do enunciado que foi produzido em L-F fizeram com que as intérpretes da D1 concluíssem que a atribuição de sentido para apenas um termo não poderá promover a compreensão, pelo público-alvo, daquilo que está sendo enunciado pelo locutor. Aspecto marcado pelo enunciado modalizante “pode ser isso aqui” e “depende do contexto”.

#### EXCERTO 12 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D1


Tempo do discurso em LP	Transcrição do Discurso em LP	Discurso citado	Discurso fonte (A)
18'31" 18'32"	[...] No primeiro vídeo eu não consegui pensar <i>isso aqui</i>		
18'33" 18'34" 18'35" 18'36" 18'37" 18'38" 18'39" 18'40" 18'41"	[ AULA-INAUGURAL como uma aula inaugural, ... mas depois vendo a segunda vez aqui... na sala junto com a Cris a gente chegou num consenso de que seria aula inaugural.	18'32"  18'32" 	 

Figura 14: citação direta intermodal demonstrativa – gênero discurso de formatura 1

Na figura 11, observa-se a retomada de um outro sinal específico, utilizado na primeira parte do vídeo em Libras, que a intérprete não conseguiu, em um primeiro momento,

atribuir um sentido no discurso em LP. No entanto, para chegar a um sentido possível, após ter assistido o vídeo primeiro e tê-lo discutido com sua parceira, conclui que poderia ser colocado em LP a expressão “aula inaugural” como equivalência ao léxico utilizado. Nesse momento, a intérprete retoma um diálogo anterior realizado com sua parceira durante as aulas dedicadas à análise do vídeo por meio de uma variante do pronome na primeira pessoa do plural, “a gente”, demonstrando, com isso, que o sentido só pôde ser atribuído por meio de um acordo com o outro. Aqui, a relação *eu/tu*, imprescindível em uma atividade enunciativa, foi além da instauração dos sujeitos do discurso, mas contribuiu para um acabamento da atividade interpretativa, da estratégia discursiva utilizada no processo. Em Bakhtin (2010g, p. 38) observamos que “[...] só em relação ao outro vivencia-se imediatamente a precariedade da apreensão cognitiva e da imagem puramente semântica [...]”, ou seja, tanto a compreensão quanto a atribuição de sentidos acontecem no e pelo encontro de sujeitos com sujeitos durante as interações. Nesse caso, a decisão, *a posteriori*, de uso da expressão “aula inaugural” para o sinal retomado na citação direta só pode ser utilizado graças a um diálogo realizado com sua parceira de atividade e retomado durante o momento da autoconfrontação. A compreensão, durante a atividade interpretativa, do termo utilizado pelo enunciador em língua de sinais ficou truncada e só aconteceu após a revisão do mesmo enunciado em parceria com a colega intérprete mostrando que “para a compreensão é ainda necessário sobretudo estabelecer limites essenciais e precisos do enunciado” (BAKHTIN, 2010c, p. 317). Bakhtin/Volochínov (2009, p. 153) discutem a essência apreciativa da enunciação de outrem salientando que “[...] tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior”. Segundo os autores, o sujeito que apreende a enunciação de outrem não é alguém privado de palavra, mas, ao contrário, possui dentro si um vasto leque de possibilidade de uso de palavras interiores que só se tornaram interiores graças às negociações estabelecidas em encontros dialógicos. Nesse sentido, ao perceber o discurso alheio e ao “recortá-lo” de sua fonte objetivando retomá-lo em sua fala, o sujeito assume uma posição completamente ativa de falante por meio de uma atividade mental, denominada pelos autores de “fundo perceptivo”, que fará com que ele organize, então, os modos de citar. Para eles, a apreciação e a apreensão da enunciação alheia efetuam-se em dois planos:

De um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a *réplica* (*Gegenrede*). Essas duas operações, a *réplica interior* e o *comentário efetivo* são,

naturalmente, organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não são isoláveis senão de maneira abstrata. Os dois planos da apreensão exprimem-se, objetivam-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado. Qualquer que seja a orientação funcional de um determinado contexto – quer se trate de uma obra literária, de um artigo polêmico, da defesa de um advogado, etc. – nele discerniremos claramente essas duas tendências, o *comentário efetivo*, de um lado, e a *réplica*, de outro. Habitualmente, um dos dois é dominante. O discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem leva-las em conta.

Nos trechos apontados, observa-se uma réplica interior realizada de acordo com as escolhas realizadas pela intérprete durante a atividade interpretativa e os diálogos elaborados junto com sua parceira, bem como um comentário efetivo da escolha realizada por meio de um discurso citado direto marcado e delimitado pelo uso dêitico de pronomes demonstrativos, bem como limitado por eles no discurso narrativo citante. A função anafórica dos demonstrativos evocados pela intérprete em formação é sobreposta à função dêitica porque retoma o enunciado mobilizado na atividade didática ao mesmo tempo que convida os que estão assistindo sua fala a observar o léxico em Libras sendo discutido.

A atividade metaenunciativa observada nos trechos acima demonstram, ainda, uma discussão interessante sobre equivalência e correspondência no processo interpretativo. Sobral (2008), que estuda a tradução e a interpretação de uma perspectiva enunciativo-discursiva, salienta que, para além de um problema de escolha terminológica, equivalência e correspondência são conceitos que tem diferentes implicações para as atividades tradutórias e interpretativas. Para o autor, equivalência diz respeito à busca de sentidos fixos produzidos em L-F na L-A expressando, assim, uma concepção de que nas línguas existem sentidos que podem ser reproduzidos – do mesmo modo – num processo de transposição de uma língua à outra. Correspondência, ao contrário, significa que

“[...] as línguas não são compostas por elementos equivalentes aos de outras línguas, mas como compostas por formas de expressão que usam esses elementos para criar, no âmbito de uma dada cultura, igualmente complexa, formas de expressão que não são exatamente iguais nem equivalentes, mas que permitem criar efeitos de sentidos semelhantes” (Idem, p. 81).



A discussão das intérpretes durante a autoconfrontação sobre a compreensão dos enunciados em Libras e a produção de sentidos em LP deslocou-se, para usar as definições de Sobral (2008), da equivalência para a de correspondência quando, ao observar o contexto de produção, as mudanças prosódicas, os aspectos extraverbaís do enunciado foi o principal alvo

do debate. O diálogo realizado após a primeira interpretação durante as aulas e retomado na autoconfrontação mostra, nesse prisma, que a produção de sentidos no segundo momento, quando o saber instituído já tinha sido mobilizado no contexto de formação, não se estabeleceu pela consciência individual do IT, apenas, mas por meio do encontro entre duas consciências, ou seja, pela intersubjetividade da interação estabelecida pela dupla durante o processo formativo.

Na figura 12, a intérprete em formação, diferente da situação anterior, retoma o discurso fonte do vídeo mobilizado. Nesse caso o do gênero discursivo político militante, por uma espécie de transposição “palavra-por-palavra” do sinal utilizado pelo enunciador do vídeo. Ao citar o discurso em Libras do vídeo, a intérprete dá “nomes” em LP para os sinais retomados na fonte atribuindo, em sua visão, possíveis significados “literais” dos léxicos em Libras. Ela enuncia oralmente ao mesmo tempo em que faz os sinais correspondentes da Libras, uso característico das línguas oral-auditiva e gesto-visuo-espacial por intérpretes de língua de sinais ou falantes bilíngues bimodais quando estão produzindo discursos orais simultâneos aos de língua de sinais.

Se na primeira variante a citação direta é marcada pelo uso de pronomes demonstrativos e, com isso, observa-se os limites do discurso narrativo citante por meio deles, aqui, a pausa do discurso oral para retomada direta do discurso primário em Libras é realizado via marcação da terceira pessoa do singular acompanhado do verbo ancorado enunciativamente no presente da enunciação enunciada. Os demonstrativos, nesse caso, são utilizados na função anafórica com o objetivo de realizar um comentário efetivo sobre a enunciação primária. Na figura 12 observa-se a intérprete da D2 retomando o enunciado em Libras produzido pelo enunciador surdo ainda na introdução do vídeo, exatamente entre 00’52 e 00’54”, quando ele explica ao expectador que o objetivo do vídeo é o de discutir os conceitos de algumas palavras da LP.

### **EXCERTO 13 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D2**

<b>Tempo do discurso em LP</b>	<b>Transcrição do Discurso em LP</b>	<b>Discurso citado</b>	<b>Discurso fonte</b>
45’47”	<i>Tem uma hora</i>		
45’48”	<i>que ele fala/ e a</i>		
45’49”	<i>gente discutiu</i>		
45’50”	<i>antes de fazer <b>isso</b>,</i>		
45’51”	<i>ele fala... “palavra</i>		
	[ <b>PALAVRA</b>	45’51”	00’52”
45’52”	<i>conceito</i> [		

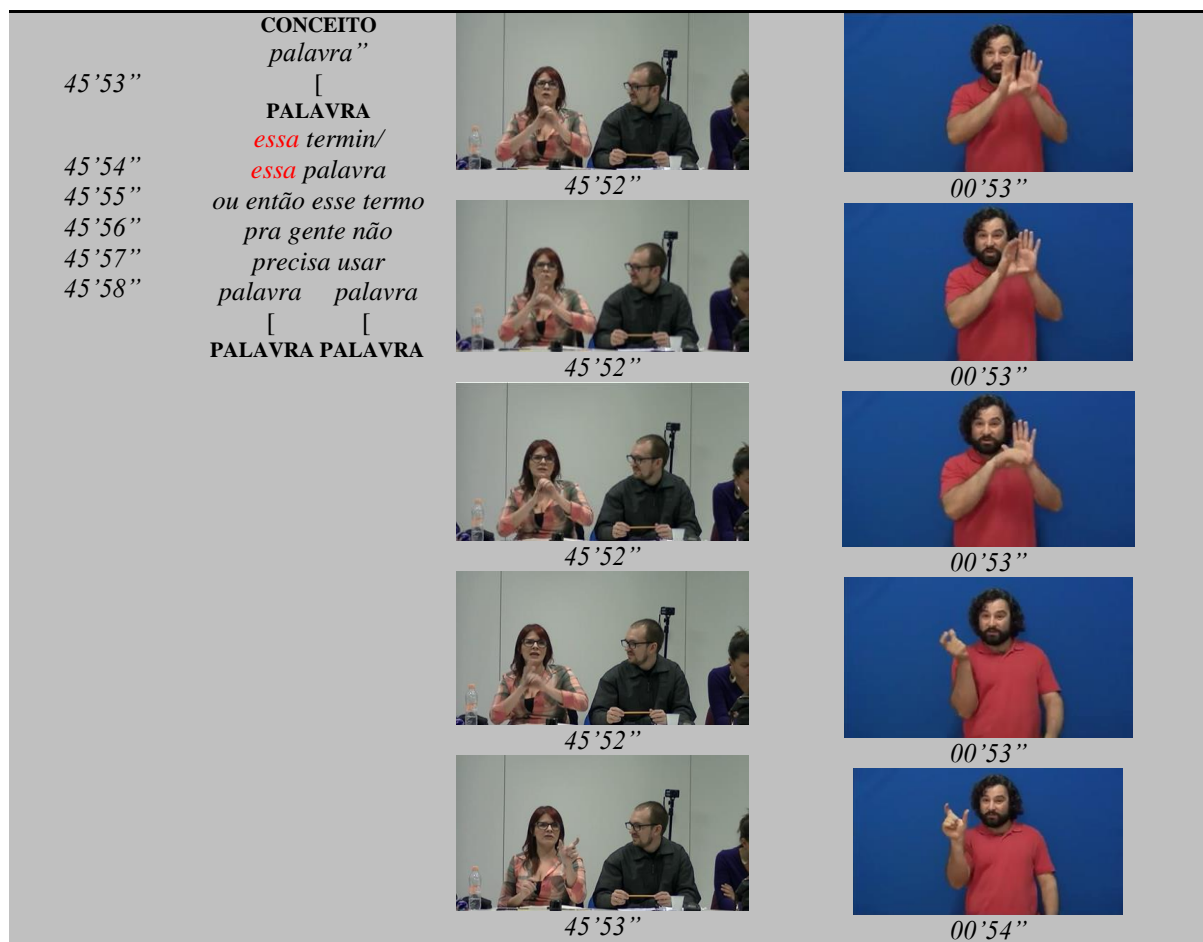


Figura 15: citação direta intermodal transliterada – gênero discurso de formatura 1

Santiago (2012), ao discutir, com base na obra de Heloísa Barbosa (2004), “Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta”, estratégias tradutórias possíveis da LP para a Libras, apontou as diferenças de modalidade e os cuidados necessários a essas características em um procedimento tradutório. Dentre as estratégias descritas por Barbosa (2004) e transpostas por Santiago (2012) para a realidade do par linguístico Libras/LP, encontra-se a utilizada pela intérprete em formação. No caso do nosso *corpus*, no entanto, a discussão realizada pela intérprete é justamente dessa estratégia, “tradução palavra-por-palavra” de transposição de sentido via atividade interpretativa o que a faz, então, retomar o discurso primário em Libras na sua forma sintática original. Essa *citação direta intermodal transliterada* corresponde, exatamente, aos momentos em que os sujeitos trazem a forma da L-F em Libras e as “nominalizam” com equivalências semânticas em LP para, posteriormente, ser discutido, de fato, os sentidos e as estratégias interpretativas utilizadas.





No trecho trazido, especificamente, em que o discurso em Libras mobilizado é o do gênero político militante, o uso de uma citação direta transliterada foi recorrente porque o vídeo utilizado corresponde a uma discussão realizada pelo enunciador sobre os sentidos

atribuídos às preposições da LP “de” e “para” no sintagma nominal “escola bilíngue de/para surdos”. Nesse caso, o enunciador, em seu discurso, realiza uma discussão, em Libras, sobre signos linguísticos bem delimitados da LP o que mobiliza os intérpretes em formação a trazer a forma original da L-F para discutir as estratégias possíveis de interpretação utilizadas para verter de Libras para a LP. Bakhtin/Volochínov (2009, p. 165-6) destacam este aspecto nas formas do discurso citado direto e salientam que a posição ativa do sujeito que cita é imprescindível no processo de apreensão do discurso de outrem. Segundo os autores, a

transposição literal, palavra por palavra, da enunciação construída segundo um outro esquema só é possível nos casos em que a enunciação direta já se apresenta na origem como uma forma algo analítica – isso, naturalmente, dentro dos limites das possibilidades analíticas do discurso direto.

Algo interessante e, de certa forma, semelhante acontece quando o intérprete da mesma dupla inicia uma enunciação sobre os aspectos discursivos da língua de sinais e de que modo eles podem ser transpostos para a língua oral destacando a incorporação em primeira pessoa utilizado por sinalizantes e a correspondência onomatopéica em LP. Para isso, ele realiza uma citação indireta do trecho inicial utilizado pelo sinalizante surdo no vídeo que apresentou o gênero político-militante.

#### EXCERTO 14 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D2

Tempo do discurso em LP	Transcrição do Discurso em LP	Citação demonstrativa
32'32" 32'33" 32'34" 32'35" 32'36" 32'37" 32'38" 32'39"	Em relação a incorporação no primeiro vídeo quando o surdo fazia assim, por exemplo, que/ os surdos usam muito essa questão da incorporação... então <i>a gente tá lá,</i>	 32'39"
32'40"	[ PROTESTO no protesto [ PROTESTO papapá...	 32'40"
32'41"	[ LUTAR papapá...	 32'41
32'42"	[ CARTAZ com cartaz ou alguma coisa [ CARTAZ	 32'41
32'44" 32'45" 32'46" 32'47" 32'48"	do tipo e muitas vezes a gente <i>faz isso</i> em língua de sinais... ow... em língua oral,	


<p>32'49" 32'50"</p> <p>32'51" 32'52" 32'53" 32'54" 32'55" 32'56" 32'57" 32'58" 32'59" 33'00" 33'01" 33'02" 33'03" 33'04" 33'05" 33'06" 33'07" 33'08" 33'09" 33'10" 33'11" 33'12" 33'13" 33'14"</p>	<p>[ MICROFONE fazendo a interpretação eu <i>percebi isso</i></p> <p>[ MICROFONE “então a gente tá lá no movimento, tá todo mundo lá... e aí... num sei o que lá”... ... e as vezes a gente usa “e ta todo mundo lá e papapá”, mas o ouvinte não sabe o que é “papapá” ... então no segundo vídeo a gente deixou isso de uma forma mais:: adequada... ... hã:: “os movimentos surdos que acontecem no Brasil” e eu não preciso falar “e a gente tá lá na rua cobrando nossos direitos papapá...”. ... Não sei se ficou claro o que eu quero dizer...</p>	 <p>32'42" 32'43" 32'48"/49"/50"</p>
---	--	---

Figura 16: citação demonstrativa e debate sobre sentidos em L-A e L-F

Nesse ponto, especificamente, Adauto não nomeia em LP alguns dos sinais recuperados para realizar a discussão das estratégias utilizadas no ato interpretativo, mas coloca “*papapa*”, em LP, para mostrar a movimentação discursiva em língua de sinais e dizer que, às vezes, o intérprete se vale de onomatopeias na interpretação na língua oral deixando, então, a compreensão completamente truncada por parte do público-alvo. O debate realizado por Adauto sobre esse uso e, pontualmente, no vídeo gênero político militante mostra que modos diferentes de enunciação em língua de sinais de acordo com o gênero podem influenciar o processo de interpretação. Isso corrobora para a ideia de que a interpretação não é uma atividade “pronta” e aplicável do mesmo modo a todos os contextos, pelo contrário, são os contextos e as relações interlocutivas que oferecem seu acabamento. Houve, nesse sentido, uma mudança de postura frente ao discurso a ser interpretado no segundo vídeo. O intérprete mostra que, no segundo vídeo, após terem vivenciado a formação, houve a decisão – agora decisão e não mais inferência porque a o saber instituído agiu sobre o investido conscientizando os intérpretes sobre as estratégias utilizadas – de tornar o enunciado mais fluido e mais próximo do “natural” na LP, isto é, mais reconhecível para os ouvintes.

O debate realizado pelos intérpretes sobre as estratégias não se limitou à dimensão verbal dos enunciados produzidos em Libras, mas atingiu também os aspectos corporais durante a atividade interpretativa. O debate aconteceu porque, durante as aulas, foram trabalhados, além dimensão verbal do ato interpretativo, a importância do uso do corpo e da voz para a produção da interpretação. Na interpretação Libras-LP, conforme mostra Albres (2010), o que se vê, geralmente, é o intérprete posicionado à frente do enunciador com um microfone na mão – elemento exemplificado por Aduino na figura 13 ao usar o sinal de MICROFONE ao mesmo tempo em que fala, em LP, “interpretação”. Desse modo, a interpretação, em contextos de conferência ou de discursos e que existe uma ampla plateia, é realizada com o intérprete alocado entre o locutor e o público. Nessa atividade, o que se percebe é que o intérprete fica sentado e a sua visão está direcionada ao sinalizante. A altura da plataforma (ou palco) em que o sinalizante está influencia no posicionamento do intérprete, bem como em seu conforto, ou seja, se o sinalizante estiver em uma plataforma muito alta e o local em que o intérprete está for muito baixo, ele precisará deixar o pescoço mais levantado para poder ver o discurso em língua de sinais causando ampla tensão para que não se perca nenhuma parte do discurso em L-F. Esse esforço corporal não acontecerá se o sinalizante se mantiver na mesma altura do intérprete dando a ele, nesse sentido, maior possibilidade de visão de seu discurso e, por consequência, conforto corporal na atividade.

O posicionamento do intérprete e a sua dinâmica corporal podem influenciar no processo interpretativo já que a interpretação nessa direção depende da boa produção vocal que, por sua vez, só poderá acontecer caso o intérprete esteja relaxado e confortável. Este aspecto foi pontuado em alguns momentos da autoconfrontação, sobretudo quando os intérpretes compararam as performances nos dois vídeos. No excerto 15, abaixo, Aduino comenta a dinâmica corporal adotada por Carol durante sua interpretação:

#### **EXCERTO 15 – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES D2**

**Carol** Eu queria ver o vídeo de novo o Aduino falou da minha postura e eu quero ver...  
**Carol e Aduino** ((Assistem o vídeo de novo e comentam entre eles))

**Aduino** Na hora que a Carol retoma o discurso/ela começou num momento muito bom... é aquela história a gente começa bem aí chega num determinado momento até pelo/pelo cansaço embora seja um vídeo curto, mas existe um::: desgaste e::: junta com tudo né... com a ansiedade e tudo mais... Mas eu percebo que ela começa muito travada, mas a hora que ela precisa que ela fala assim oh: “eu vou travar” ela solta a mão porque faltam palavras, então ela tá assim... “ah é:::” ((fecha e solta as mãos)) aí ela solta a mão, então eu acho que é natural, mais uma vez eu falo, é natural que a gente use as mãos mas involuntariamente ela solta as mãos... e eu tava com vontade de falar assim ((se inclina para o ouvido de Carol)) “solta as mãos” ((todos riem)) porque eu queria saber exatamente o que ela queria fazer e não queria induzir em nada, mas dá pra saber que ela solta a mão na hora que ela precisa assim...

Observa-se que, no caso, o uso das mãos foi adotado no momento em que a intérprete precisava buscar um sentido em L-A; como se ela precisasse “achar as palavras”. O uso do corpo na comunicação oral é de extrema relevância, conforme pode-se perceber, para que a oralidade seja organizada. McNeill (1985) sustenta que a fala e o gesto dividem a mesma função psicológica e que é o gesto o responsável por organizar, na maioria das vezes, a comunicação verbal. Para o autor, os gestos, em especial os referenciais, ajudam a construir as referências enunciativas durante a comunicação e são os que mais contribuem para organizar a linguagem. McNeill (1985) defende ainda que a relação entre fala e gesto é de dimensão cognitiva e contribui para a produção da linguagem em situações de interação imediata, ou seja, os gestos compartilham com a fala um estágio computacional; eles são, por conseguinte, partes da mesma estrutura psicológica.

Pereira (2010, p. 50), em estudo sobre a dimensão cognitiva presente na relação fala e gesto, afirma que

o gesto é envolvido no planejamento conceitual da mensagem a ser verbalizada, ajudando o falante, pois ele desempenha um papel no processo de conceitualização. Abre-se então a possibilidade de que o gesto pode ter um papel, não só no discurso produção, mas também em outras atividades cognitivas, como raciocínio e resolução de problemas.

Nesse sentido, quando, em um ato de comunicação oral que demande excessiva expressividade, no caso da interpretação na direção Libras-LP, um sujeito tenciona ou limita a sua produção gestual, possivelmente o seu raciocínio fica confuso e obscuro e sua enunciação oral fica, de certo modo, limitada. Isto porque a expressividade na comunicação não acontece apenas pela “interação entre elementos segmentais (vogais e consoantes) e prosódicos (ritmo, entoação, qualidade de voz, taxa de elocução, pausas e padrões de acento) e das relações que se estabelecem entre som e sentido” (MADUREIRA, 2005, p. 16), mas, também e sobretudo, pela articulação entre o corpo, as mãos e a fala. Cosneir (1996) atenta para o fato de que, no diálogo, os gestos participam amplamente na coordenação da interação. Há, na interação, dispositivos de compartilhamento e manutenção discursiva que são mimo-gestuais e que funcionam tanto na produção do enunciado – uma espécie de auto sincronia - quanto para assegurar o compartilhamento e recepção do discurso – hetero sincronia.

No excerto 15 observa-se, a partir da narrativa de Aauto, que no momento em que Carol sente falta de uma palavra que consiga expressar aquilo que está vendo ela solta as mãos na tentativa de “busca-la” e, segundo ele, funciona. O que observamos durante a atividade interpretativa das três duplas no primeiro vídeo foi uma tensão excessiva correspondente à possibilidade avaliativa do grupo. Essa tensão ficou visível pelo modo como

os sujeitos organizaram-se corporalmente, tanto o IT quanto o IA. No caso da D2, os interpretes estavam “grudados”, muito próximos um do outro. Após terminar a interpretação a primeira ação foi soltar o corpo e se distanciar, fenômeno observado nas outras duplas também. Esses aspectos foram observados pelos próprios intérpretes ainda no primeiro momento da autoconfrontação simples quando, após assistirem os vídeos, os sujeitos reagiram – também corporalmente – imitando as posturas produzidas no ato interpretativo.

Nas três duplas, observou uma mudança significativa dessa postura na interpretação do segundo vídeo, um relaxamento do corpo e uma maior liberdade no uso das mãos. Este ponto, também trabalho durante a aula como tópico “comunicação, oralidade e gestualidade” e em outra disciplina ligada à expressividade oral, foi retomado pelos sujeitos, em outros momentos da autoconfrontação, como um aspecto que, realmente, contribui para uma melhor produção da linguagem oral. Isso mostra que a LP não deve ser aspecto “pressuposto” aos intérpretes ouvintes, conforme mostra Pereira (2014, p. 69), pelo simples fato dos aprendizes falarem e morarem no Brasil. Os currículos devem focar, do ponto de vista formativo, o uso da LP em contextos interpretativos.

As estratégias mapeadas pelos sujeitos na autoconfrontação contribuem para a compreensão de que os sentidos produzidos em L-F e as devidas construções em L-A dependem de uma série de fatores que vão desde a possibilidade de reconhecimento do código linguístico – no nível da significação – até à sua relação com o contexto de produção do enunciado – nível temático, do sentido, como diria Bakhtin/Volochínov (2009).

É importante destacar que na autoconfrontação enunciativo-discursiva,

é o movimento de recuperação das relações dialógicas que se estabelecem entre diferentes campos de sentido que fornece subsídios para o debate de protagonistas, desenvolvendo um diálogo apoiado sobre traços de atividade confrontados com as representações discursivas sobre a atividade (MOURA-VIEIRA, 2012, p. 193).

As relações dialógicas construídas na atividade interpretativa entre o IT, o IA e o sinalizante presente nos vídeos com os textos em Libras foram recuperadas e revividas durante as autoconfrontações, o que nos leva observar que, nesse sentido, a discussão sobre as estratégias interpretativas não se limitou ao nível sistêmico das línguas envolvidas no ato, mas, sobretudo, aos modos como as relações interlocutivas se estabeleceram e como, a partir daí, os sentidos foram construídos em ambas as línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Esses valores sem dimensões, na medida em que são operantes na atividade, são tecidos na atividade. Eles não existem inteiramente separados dos protagonistas da atividade, de sua experiência, porque essa atividade, essa experiência, no momento em que convocam esses valores, reelabora, redescobre, constantemente, seu conteúdo e sua definição.*  
Yvez Schwartz

Esta pesquisa foi guiada pela hipótese de que os intérpretes de Libras e LP sem formação que estão em atuação vivenciam dramáticas por não possuírem um saber disciplinar que possa ser renormalizado durante a atividade interpretativa e que, por isso, o espaço da pós-graduação lato sensu, caso centre-se na temática, pode funcionar como um primeiro espaço formativo para estes profissionais. O objetivo geral desta tese, diante da hipótese, foi discutir a formação de Intérpretes de Libras-LP a partir de uma exploração da imprevisibilidade, imediatismo, discursividade e normas coercitivas da interpretação interlíngua enquanto atividade enunciativo-discursiva, bem como seus efeitos diretos para a atuação prática desses profissionais. Explorou-se o curso de pós-graduação *lato sensu* como *espaço possível* de formação de trabalhadores que possuem saber investido sobre esta atividade, mas que, por uma necessidade de gerir o vazio de normas imposto pelo contexto emergente de atuação e pelas próprias situações de trabalho, decidiram procurar um espaço no qual um saber formal, antecipatório, pudesse fornecer instrumentalidades para sua atuação.

O levantamento histórico minucioso, exaustivo confessamos, contribuiu para a compreensão de que a aparição, formação e atuação do – conforme designado pelas normas legislativas – Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa tem acontecido devido a emergencialidade das interações entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte e pelas reconfigurações legais impostas por políticas públicas internacionais e nacionais de inclusão social. Com isso, constatou-se que a interpretação da língua de sinais, embora não goze do mesmo *status* que a interpretação de línguas orais, em especial do inglês, é de extrema relevância e importância para a participação social e promoção dos direitos desta comunidade, ou seja, sem a atuação dos intérpretes os surdos ficam literalmente à margem da cidadania. Aspectos estes que vem sendo reiterados pela legislação que tem promovido, as vezes de modo contraditório, é verdade, a difusão da Libras enquanto meio de comunicação desta comunidade e a formação de profissionais para a garantia da condição humana e cidadã. Garantias que, por sinal, lhes foram negadas durante décadas.

Pode-se questionar quais comunidades participam da vida social por meio da interpretação interlíngua no Brasil e a resposta para esta pergunta é que, além da comunidade surda e de outras minorias linguísticas como, por exemplo, as imigrantes, as de fronteiras e as indígenas, são poucos os cidadãos que dependem da atuação de um intérprete no cotidiano. Entretanto, por mais que as outras minorias dependam de uma mediação na comunicação, os surdos, devido nascerem, grande maioria, em famílias de ouvintes, são os que mais circulam entre os falantes de LP no dia-a-dia os colocando, então, na condição de minoria linguística que mais demanda serviços de interpretação.

Esta condição é percebida quando se analisa a presença do intérprete de língua de sinais na sociedade atual. Na esfera educacional, por exemplo, os surdos são os únicos alunos que vivenciam o ensino-aprendizagem por meio de processo interpretativo (MARTINS, 2013). Do mesmo modo, a sua presença na esfera televisiva em períodos eleitorais torna o surdo o único eleitor que acessa as propostas políticas por meio da tradução, no caso das propagandas partidárias obrigatórias, e da interpretação, em debates ao vivo (NASCIMENTO, 2011). Se considerarmos que os surdos utilizam também os serviços públicos na esfera judiciária e de saúde adensaremos a reflexão para a uma questão ainda mais delicada: até o cuidado com sua vida íntima precisa ser mediado, em boa parte das situações, pela atuação de intérpretes (METZGER, 1999; RUSSEL, 2002). Essas características interacionais compelem, então, cursos e formadores de intérpretes de língua de sinais a trabalharem, no limite do possível, na observação exaustiva das interações realizadas em diferentes esferas da atividade a partir da multiplicidade de gêneros do discurso que são aí produzidos e, sobretudo, das relações interlocutivas estabelecidas nessas interações.

Mostrou-se que este profissional, embora esteja ganhando projeção exponencial nos últimos anos, ainda está caminhando – talvez mais que isso: lutando – para a construção de uma identidade. A ele é imputado, pela legislação, uma dupla designação e, por consequência, uma dupla atividade: aquele que interpreta é, também, aquele que traduz. Essa dupla função ainda não é de todo esclarecida nos documentos legais e, por consequência, por grande parte dos profissionais, mas contribuiu de maneira significativa para a promoção e ampliação do campo de trabalho e de formação. Todavia, embora os trabalhadores assumam a expressão dada à sua profissão pela imposição legal, o TILSP continua atuando muito mais na atividade de interpretação e na mediação das interações face-a-face do que na mobilização de textos em registro e com possibilidades de recursividade e revisão. Fato que nos conduziu a focar e centrar exclusivamente na interpretação e não na tradução da língua de sinais como objeto de estudo.

Com esse delineamento do objeto, buscou-se caminhar, no contexto de pesquisa, entre a antecipação excessiva que cursos de formação para o trabalho – em especial os de especialização que se direcionam ao aprofundamento de temáticas específicas – podem oferecer aos alunos à aparição dos saberes, advindos da prática, vivenciados por eles antes da entrada no curso. Com isso, observou-se que a relação de saberes durante o processo de formação em uma disciplina voltada à promoção de habilidades interpretativas na direção Libras-LP não foi só importante para a transformação da atividade em si, mas para o deslocamento psíquico-subjetivo dos participantes que, por meio da alternância das posições enunciativas, viram a si e os outros como agentes de completude e transformação do seu *eu-para-mim*. A possibilidade de ser olhado, avaliado e questionado pelo outro por meio de uma atividade autoconfrontativa reverbera para fora do contexto formativo e impulsiona esses sujeitos a compreenderem que é só pela relação de alteridade, de parceria, de companheirismo e de equipe que é possível completar-se e dar a si um acabamento, nesse caso, profissional e como trabalhador. Afinal, como diria Bakhtin (2010g), os outros olham, em nós, aquilo que não podemos ver.

A atividade metaenunciativa promovida pelas autoconfrontações revelou os saberes dos sujeitos sobre a atividade interpretativa e sobre as formas de gerir os vazios que vivenciavam nas práticas. A discussão realizada nas autoconfrontações simples, por exemplo, entre as duplas sobre as estratégias utilizadas durante o processo interpretativo mostrou que a interpretação precisa ser encarada não como uma atividade de *reprodução de sentidos*, mas de *construção de novos sentidos* porque, ao mover um discurso fonte, o intérprete, na realidade, constrói um novo enunciado ligado às dimensões linguísticas, culturais e sociais do público-alvo que demanda este tipo de serviço. As estratégias utilizadas e identificadas pelos sujeitos apontaram, também, para a necessidade de se abordar a interpretação na sua condição multifacetada, isto é, cognitiva, enunciativa, discursiva e industriosa. Embora a dimensão cognitiva seja constitutiva dos atos interpretativos ela não é a única a compô-los e pode ser drasticamente alterada de acordo com os contextos, com os sujeitos e com a condição intra e intersubjetiva do intérprete.

A atividade didática proposta e as autoconfrontações cruzadas mostraram como a interpretação na direção Libras-LP é um aspecto ainda nevrálgico na formação e prática de ILSs devido às representações equivocadas que foram construídas no espaço da prática e da vivência, na gestão coletiva do vazio de normas. Quando um intérprete enuncia que a interpretação nessa direção é mais difícil que na direção contrária – LP-Libras – ele traz à

tona uma série de discursos construídos pelos coletivos de trabalho de que existem alguns profissionais que são mais hábeis que outros para atuar nessa direção.

Esse mito foi desconstruído durante as autoconfrontações porque mostra que, na interpretação, a bidirecionalidade é imposta não pelas habilidades e *expertises* de *alguns* trabalhadores, mas pelos gêneros a serem mobilizados durante a atividade e, em especial, pela formação para lidar com mobilização de discursos em ambas as direções. Em gêneros mais dialogais como uma consulta médica, por exemplo, é preciso garantir a fala do paciente e do médico o que faz com que o intérprete transite e mobilize as duas línguas sequencialmente. Em alguns tipos de conferências, pode ser que unidirecionalidade aconteça, mas isso não é garantia de que ela acontecerá sempre. Com o uso de textos em Libras que foram produzidos a partir de três gêneros diferentes – embora a atividade didática não tenha sido proposta para observar a bidirecionalidade – observou-se que são essas composições, estilos, temas e posições interlocutivas que determinaram os modos interpretativos a serem realizados pelos intérpretes.

A proposta de interpretação de textos em Libras para a LP no espaço da sala de aula em dois momentos diferentes – antes e depois do processo formativo – se esforçou para trazer ao contexto de formação uma realidade vivida pelos ILSs: o não acesso prévio à, pelo menos, o tema do enunciado e a imprevisibilidade dos discursos a serem mobilizados pela interpretação. No primeiro vídeo, as duplas interpretaram “como na vida real”, “pegos de surpresa”, como acontece em tantos contextos, sem acesso aos textos e ao contexto de quem demanda a interpretação. No segundo vídeo, após terem analisado discursivamente aspectos linguísticos e enunciativos dos sinalizantes, os intérpretes puderam, em um conforto maior, realizar a interpretação, mas, ainda assim, se depararam com a imprevisibilidade do ato interpretativo apontando, então, para a impossibilidade antecipatória das escolhas, decisões e dramáticas do momento em que se assume a posição de intérprete. No caso da interpretação do segundo vídeo, viu-se que a interpretação, dada a sua imprevisibilidade, imediatismo e condição efêmera, *não pode ser planejada* de fato, tal como acontece na tradução. Ela pode ser, no máximo, *preparada*, mas estará sempre submetida às coerções do *vir-a-ser* constitutivo das interações face-a-face.

O exercício de terem sentado à frente do vídeo em Libras para realizarem uma interpretação para a LP, por mais que os textos utilizados fossem de diferentes gêneros, configurou muito mais um posicionamento dos intérpretes para a atuação em conferências do que para atuar com aqueles gêneros que realmente estavam sendo propostos. Dos três vídeos utilizados para a atividade didática, apenas um apresenta um contexto de produção que não se

direcionava ao público virtual, o gênero discurso de formatura. Ele foi disponibilizado depois da realização do evento e isso pode ser constatado porque a sinalizante, como pode se ver nas imagens trazidas dos enunciados em Libras, estava com seu olhar direcionado não para a câmera, mas para a plateia presente no evento. Nos outros dois vídeos, os sinalizantes possuem um auditório social “invisível” já que os discursos foram produzidos com o objetivo, pelo que parece, de serem postados e circulados na rede. Essa pluralidade dos discursos nos conduziu-nos a refletir sobre a intergenericidade e interesfericidade (SOBRAL, 2009) presente nos discursos produzidos em Libras e, também, sobre quais lugares os surdos tem se enunciado na atualidade. Este aspecto nos motiva a refletir que a formação de intérpretes que se proponha a trabalhar em uma perspectiva enunciativo-discursiva deve garantir – ou pelo menos tentar – construir espaços que não se limitem à textualidade dos gêneros, mas à sua completude interlocutiva, composicional, estilística e temática.

A tripla articulação teórico-metodológica contribuiu para o enfrentamento da formação de intérpretes não como um espaço engessado e aplicador de normas rígidas e imutáveis, mas como um *locus* de aparição e, sobretudo, de encontros: encontro de sujeitos, encontro de discursos, encontro de saberes. A concepção bakhtiniana de linguagem – e que nos mobilizou a pensar, com excessivo cuidado, a retirada, dentre outros aspectos, de alguns textos de seu contexto de recepção e circulação para o trabalho durante a formação, a ergologia – que fundamentou o debate entre atividade de trabalho, saberes investidos e saberes constituídos – e os estudos da interpretação – como espaço da circunscrição epistêmica da atividade em foco nesta pesquisa – sustentou um olhar para o fenômeno interpretativo em situação de formação para o trabalho com maior exploração das demandas ligadas às decisões, posicionamentos, dramáticas e tomadas de posições pela linguagem.

É preciso, no entanto, admitir e retomar as problemáticas que o espaço-tempo de realização desta pesquisa nos impôs: um curso de pós-graduação *lato sensu* de 360 horas e uma disciplina de 20 horas sendo 16 horas presenciais divididas em dois encontros em um final de semana. Por essa razão, as análises que aqui foram realizadas, embora possam ser aproveitadas para outros estudos, não são generalizáveis porque estão atreladas a esse cronotopo, sujeitos e contexto. O nosso problema de pesquisa demonstrou que a formação de Intérpretes de Libras-LP é algo ainda em construção no Brasil. Isto mostra que o campo formativo vive atualmente uma dupla direção: pessoas que já são trabalhadoras no campo e que se constituíram intérpretes pela prática, caso dos nossos sujeitos de pesquisa, e pessoas que não tiveram contato algum com surdos e com a Libras e que estão entrando nos cursos de bacharelado nas universidades.

Há que se considerar que esse novo cenário, que se instaura com a virada social impulsionada pela legislação e pela obrigatoriedade da formação, reverbera diretamente na pedagogia da interpretação de língua de sinais e na relação dos usuários deste serviço com os prestadores do serviço: os surdos. Se os alunos do curso de pós-graduação estudado representam um grupo de profissionais que se constituíram trabalhadores única e exclusivamente pelos saberes investidos, as próximas gerações de intérpretes, possivelmente, tornar-se-ão profissionais a partir do acesso, primeiro, aos saberes instituídos como acontece com grande parte das profissões. Nesse caso, os trabalhadores que vivenciarão as antecipações nas universidades poderão renormalizar os saberes constituídos a partir dos impasses e dramáticas da atividade em si, mas não lidarão na mesma intensidade, como os profissionais que atuam hoje em dia, com o chamado “vazio de normas”. O novo contexto formativo em universidades com alunos que não possuem vivências com a comunidade surda e a língua de sinais impulsionará os formadores a abordarem a interpretação não mais pela experiência prévia dos sujeitos com os surdos, mas pela antecipação de como esta atividade poderá ocorrer e é, aqui, que há de se tomar alguns cuidados.

Enquanto atividade de trabalho que possui como objeto o discurso, a interpretação não poderá, por mais que se tente, ser antecipada à exaustão, porque ela arbitra no limbo da imprevisibilidade e das interações efêmeras e imediatas de comunidades que não falam as línguas umas das outras. Este aspecto confirma a tese ergológica de que a antecipação é impossível em qualquer tipo de atividade de trabalho “dado que o *impossível* é também *invivível*, dado que há inelutavelmente que debater na tecelagem das normas antecedentes, dia após dia, esse fato absolutamente universal das renormatizações da atividade [...]” (SCHWARTZ, 2011, p. 139). Todavia, a impossibilidade de antecipação de atividades de trabalho cujo objeto seja a linguagem – caso da interpretação – intensifica as dramáticas e o debate de valores colocando os sujeitos em um constante gerenciamento do imprevisível, do inesperado.

O duplo contexto e a diversidade atual no campo de trabalho e de formação citado acima aponta, ainda, para alguns aspectos importantes. O primeiro é que os intérpretes que se constituíram como tal pela prática podem atuar como mentores dessa nova geração, contribuindo com a vivência e experiência que os novos não possuem. O segundo é que a diplomação dos novos pode, de certa forma, com o passar dos anos, impor uma nova regra de funcionamento do campo de trabalho no qual o diploma seja mais importante do que a experiência que tem sido, até o presente momento, o critério de contratação de algumas instituições (não todas, obviamente) e de escolha de intérpretes pelos próprios surdos. E o

terceiro e último aspecto, bastante perigoso, é a separação entre os diplomados e os experientes por meio da hiper valorização daqueles que se formaram a partir do acesso aos saberes instituídos e da desqualificação da ausência de formação e, por consequência, daqueles que se tornaram trabalhadores por meio dos saberes investidos.

Não se trata, aqui, de prever irresponsavelmente o futuro deste campo de trabalho, mas de, com alguns cuidados, apontar como as contradições legais e os contextos de formação atuais podem configurar uma nova forma de relação entre os trabalhadores deste campo com eles próprios, com o mercado e com o público que demanda os serviços de interpretação. Essas relações convocarão trabalhadores, formadores e usuários do serviço para discutirem, sempre, as melhores maneiras de se atender as demandas de comunicação da comunidade surda sem desconsiderar as dramáticas e o constante processo de readequação que a atividade interpretativa, enquanto trabalho, poderá promover no Brasil. Como o contexto do campo de trabalho da interpretação da língua de sinais no contexto brasileiro está sendo marcado pela transição de uma identidade profissional marcada pela prática para a elaborada por meio da formação, isto é, pela da constituição por meio dos saberes investidos para a da valorização dos saberes instituídos, é preciso que os pesquisadores, sem abandonar os saberes formais, se debrucem sobre as realidades industriais dos sujeitos que atuam no campo. Eles, que estão tecendo a interpretação como atividade de trabalho, tem muito a dizer aos que se dedicam à pesquisa e à formação sobre como essa atividade – e tudo o que a envolve – acontece. Por essa razão, a formação profissional de intérpretes de língua de sinais pode transitar muito mais por uma abordagem *ergo-dialógica* no qual os saberes ligados à atividade mobilizam a condição enunciativo-discursiva dessa prática discursiva.

Ao final deste texto damo-nos conta de que a complexidade instaurada atualmente no contexto brasileiro para a formação de intérpretes de Libras e LP nos conduziu à reflexão de como existem muitos aspectos a serem observados, por meio de pesquisas, sobre a atividade de interpretação da língua de sinais e sobre como os profissionais do campo lidam e gerenciam os problemas daí emergidos. Admitimos que uma formação – qualquer que seja ela – não conseguirá, jamais, antecipar os modos como a linguagem, essa dimensão tão dialógica, heterogênea, imprevisível e multiforme da condição humana, arbitrar. Do mesmo modo, não conseguirá prever as condições subjetivas, psíquicas e subjetivas do trabalhador. Por isso, há que se levar em conta que o deslocamento exotópico dos pesquisadores da universidade para a realidade do trabalhador deve acontecer constantemente. Esse movimento gerará, certamente, o desconforto intelectual, aquele apontado pela ergologia, instaurado pelo encontro com os saberes produzidos na atividade e que só eles, enquanto trabalhadores possuem, mas que pode

conduzir às pesquisas e propostas formativas que revelam com precisão a realidade do uso da linguagem em contexto de trabalho durante as atividades de interpretação interlíngua entre Libras e LP.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALBRES, N. A.; NASCIMENTO, V. Currículo, ensino e didática em questão: dimensões da formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais. *Caderno de Letras*, nº 22, p. 221-243, 2014.

\_\_\_\_\_. Processos de produção e legitimação de saberes para o currículo de Pós em Libras na formação de intérpretes... para uma especialização? In: *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais*, 2010a. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>

\_\_\_\_\_. Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da língua de sinais para o português oral. *Cadernos de Tradução*, V. 2, N. 26, p. 291-206, 2010b.

ALMEIDA-SILVA, A. RUSSO, A. Diferenças e similitudes entre a ‘interpretação indireta’ e a ‘interpretação indireta sinalizada’: uma análise sobre a posição de ‘intérprete-feed’. In: *Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2014/3094.pdf>

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18ª Ed. Campinas: Papyrus, 1995.

AUBERT, F. H. *As (in) fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ASSIS SILVA, C. *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome/FAPESP, 2012.

ARAÚJO, H. F.; PEREIRA, R. C.; JÚNIOR, C. A. S. Comunicação háptica: complementando a informação em “jogos da copa do mundo” através do toque. In: *Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: UFSC, 2014.

ARTHUR, B. *Nelson Mandela: Have Sign Language Interpreters disappointed the World?* Street Leverage, 2013. Disponível em: <http://www.streetleverage.com/2013/12/nelson-mandela-have-sign-language-interpreters-disappointed-the-world/>

ALVES, F.; PAGURA, R. The interface between written translation and simultaneous interpretation: instances of cognitive management with a special focus on the memory issue. *Proceedings of the XVI World Congress of the International Federation of Translators: Ideas for a New Century*. Vancouver: University of British Columbia. p. 73-80, 2002.

AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, V. 1, N. 1, 2009a.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009b.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs). *Ciências Humanas*

e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª- Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ATHAYDE, M.; BRITO, J. Apresentação à edição brasileira: um livro-ferramenta diálogo e seu uso na perspectiva Ergológica tecida entre nós. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.) *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde (et all). Niterói: Editora da UFF, 2007.

AVELAR, T. F. *A questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso de Letras-Libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal "cultura"*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 6 - n. 2 - p. 198-214, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I. A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013b.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. Autora Fornoni Bernardini, et. all. São Paulo: Hucitec Editora, 2010a [1932-34].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2010b [1952-53].

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c [1959-1961].

\_\_\_\_\_. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. Autora Fornoni Bernardini, et. all. São Paulo: Hucitec Editora, 2010d [1923-24].

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010e.

\_\_\_\_\_. Arte e responsabilidade. In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed São Paulo: Martins Fontes, 2010f.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da Criação Verbal*.

Tradução Paulo Bezerra. 4 ed São Paulo: Martins Fontes, 2010g.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALL, C. Preface: The Conference of Interpreter Trainers and Its Influence on the Past, Present, and Future. In: NAPIER, J. (Ed.). *International Perspectives on Sign Language Interpreter Education*. Whashington, DC: Gallaudet University Press, 2009.

BARBOSA, D. M. *Omissões na interpretação simultânea de conferência: língua portuguesa – língua brasileira de sinais*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2a Ed. Campinas: Pontes, 2004.

BELÉM, L. J. M. *A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

BELLUGI, U.; POIZNER, H. KLIMA, E. Language, Modality and the Brain. In: JHONSON, M. H (Ed.) *Brain Development and Cognition*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher, 1993.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.) *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. In: *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BEZERRA, P. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I. A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. Tradução, arte e diálogo. *Bakhtiniana*, São Paulo, 10 (3): 235-251, Set./Dez. 2015

\_\_\_\_\_. A tradução como criação. *Estudos Avançados*, Vol. 26, São Paulo, Set/Dez, 2012a.

\_\_\_\_\_. Tradução e criação. *Linha d'Água*, n. 25 (2), p. 15-23, 2012

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 43-66, 2013.

\_\_\_\_\_. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013b.

\_\_\_\_\_; PISTORI, M. H. C. *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o*

*Círculo*. Alfa, São Paulo, v. 56, p. 371-401, 2012.

\_\_\_\_\_. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. A palavra mandioca do verbal ao verbo visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1o sem. 2009.

\_\_\_\_\_.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_.; Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008a.

\_\_\_\_\_. Estilo. In: In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008b.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.

\_\_\_\_\_.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. PCNS, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em:

[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoa\\_scomdeficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoa_scomdeficiencia.pdf)

\_\_\_\_\_. Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite*. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)

\_\_\_\_\_. Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010. *Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto 7.387 de 9 de dezembro de 2010. *Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)

\_\_\_\_\_. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. *Dispõe sobre recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão*. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/documentos/documentos/norma-complementar-n-01-26082016.pdf>

\_\_\_\_\_. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 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*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

\_\_\_\_\_. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1 de 3 de abril de 2001. *Estabelece normas para o funcionamento da pós-graduação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm#art18](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18)

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as bases da educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 2/ de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. (Tese). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOLGUERONI BARBOSA, T. *Uma descrição do processo de referenciação em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (libras)*. (Dissertação). Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral. Universidade de São Paulo, 2014.

BUBNOVA, T. O que poderia significar o “Grande Tempo? ”. *Bakhtiniana*, São Paulo, 10 (2): 5-16, 2015.

\_\_\_\_\_. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMPOS, M. I. B. Compreensão sobre a arquitetura em Bakhtin: fontes kantianas. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 199-210, 2015.

CAMPOS, H. *Transcrição*. 1ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*, V. 12, N. 2-3, p. 109-121, 2001.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, V. 6. N.1, 2000.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A*, São Paulo, V. 15, N. Especial, 1999.

CASTRO, G. Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLOT, Y. O diálogo em desenvolvimento: Bakhtin no trabalho. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

COUTINHO, A. E. Surdo, Professor de Surdos – Perspectiva Histórica e Situação Atual. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.) *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos Editora, 2008.

COKELY, D. Shifting positionalality: a critical examination of the turning point in the relationship of Interpreters and the Deaf Community. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E. (Orgs). *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: directions for research and practice*. New York: Oxford University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. *Interpretation: A sociolinguistic model*. Washington: Gallaudet Press, 1992.

COSNIER, J. Communications et langages gestuels. In: COSNIER, J.; COULON, J.; BERRENDONNR, A.; ORECCHIONI, K. *Les voies du langage: communications verbales, gestuelles et animales*. Paris: Dunod, 1982,.

CHRISTMANN, K. E.; DOMINGOS, F. K. P.; OLIVEIRA, J. S.; QUADROS, R. M. O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais. In: *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Karina%20Christmann.pdf>

CUNHA, D. M. Saberes, qualificações e competências: Qualidades humanas na atividade de trabalho. *Anais 28ª, ANPED*, 2005.

DEAN, R. K; POLLARD, R. Q. Application Demand-Control Theory to Sign Language Interpreting: Implications for Stress na Interpreter Training. University of Rochester School of Medicine. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6:1, Winter, 2001. Disponível em: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/6/1/1.full.pdf+html>

DELAMOTTE, E. Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAITA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

EMMOREY, K.; BELLUGI, U; KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. P. (Orgs). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: TecArt , 1993.

FAÏTA, D.; MAGGI, B. Um débat em alayse du travail: deux méthodes em synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement. Toulouse: Octares Éditions, 2007.

FAÏTA, D. Gêneros da atividade e estilos de conduzir um trem. In: FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Trad. Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti, Adautos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005a.

\_\_\_\_\_. Falar do trabalho, trabalhar a fala. In: FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Trad. Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti, Marcos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005b.

\_\_\_\_\_. A análise do trabalho e o estatuto da atividade em Bakhtin. In: FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Trad. Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti, Adautos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005c.

\_\_\_\_\_. Análise das práticas languageiras em situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Dialogue entre expert et opérateur: contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Dire et faire au travail*, N° 65. Connexions, p. 77-98, Paris, 1995.

\_\_\_\_\_. Le travail du controleur SNCF: déplacement discursif et mouvements de l'interaction, *Cahier*, n° 4, p. 25-34, 1992.

FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009b.

FARIAS, A. L. G. *Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores estagiários de francês sobre a sua atividade docente*. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, 2016.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro. UFRJ, 1995.

FERNANDES, J.; NASCIMENTO, V. Viabilizando processos formativos para tradutores intérpretes de libras/português em um curso de pós-graduação *lato sensu*. In: *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: UFSC, 2012.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FLORES, V. N. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. *Organon*, Porto Alegre, n° 40/41, janeiro-dezembro, 2006, p. 61-75.

FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. V. 1, n° 2, 2004. Disponível em:  
<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/47/44>

FOMIN, C. O intérprete de Libras em atuação no teatro: dimensão discursiva, posicionamento e audiência surda. In: *Anais do 6º Seminário Internacional de Linguística*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2015.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens, 2002.

FRANÇA, M. B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa: atividade e discurso em guichê hospitalar*. São Paulo, Educ, 2007.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*, 2012. Disponível em:  
[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf)

GANNON, J. *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*. Maryland: Ed. Silver Spring, National Association of the Deaf, 1981.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, N. Especial 2, p. 534-556, 2015.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIACOMELLI, K.; SOBRAL, A. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. *Nonada*, Porto Alegre, n.24, 1º semestre 2015.

GILE, D. *The effort models and gravitational model: clarifications and update*. Presentation, Gile Clarifications Effort Models, 2016.

\_\_\_\_\_. Testando a hipótese da “corda bamba” do modelo dos esforços na interpretação simultânea – uma contribuição. Trad. Markus Johannes Weininger, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos, Diego Maurício Barbosa. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, V. 35. N. Especial 2, p. 590-647, 2015.

\_\_\_\_\_. Conference and simultaneous interpreting. In: BAKER, M. (org.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres e Nova York: Routledge, 40-45, 1998.

\_\_\_\_\_. Interpreting studies: a critical view from within. *MonTI*, 1, p. 135 – 155, 2009.

\_\_\_\_\_. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.

\_\_\_\_\_. Testing the Effort Models’ tightrope hypothesis in simultaneous interpreting - A contribution. *Hermes, Journal of Linguistics* no. 23, 1999.

GRBIC, N. Where do we come from? What are we? Where are we going? A bibliometrical analysis of writings and research on sign language interpreting. *The Sign Language Translator & Interpreter*, v.1, n.1. p.15-51, 2007.

GRILLO, S. C. Prefácio. A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

GROSU, L. Multiculturalism or transculturalism? Views on cultural diversity. *Synergy*, V.8, N. 2, 2012.

GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior*. (Tese). Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

HARRISON, K. M. P.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Formação de professores surdos: contribuições do método da autoconfrontação. In: DAHER, M.C.; GIORGI, M.C & RODRIGUES, I.C (orgs). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

HEIN, A. Interpreter Education in Sweden: A Uniform Approach to Spoken and Signed Language Interpreting. In: NAPIER, J. (Ed.). *International Perspectives on Sign Language Interpreter Education*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2009.

HIDAKA, L. J. F. Introdução ao direito internacional dos direitos humanos. In: LIMA JR, J. B. *Manual de Direitos Humanos Internacionais: Acesso aos Sistemas global e regional de Proteção dos Direitos Humanos*. Boa Vista: GAJOP, 2002.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HURTADO ALBIR, H. A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

JACOB, C. R.; HEES, D. R.; WANIEZ, P.; BRUSTLEIN, V. *Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil*. Editora da PUC-Rio/Edições Loyola, 2003.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes – 22ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogal*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. *Australian Sign Language: an introduction to sign Language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

KARASEK, R. A. Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, p. 285-307, 1979.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUfscar, 2013.

LACERDA, C. B. F. *Políticas linguísticas e educacionais envolvendo a Libras (Mesa Redonda)*. I Colóquio Língua, Discurso e Poder: as Línguas de Sinais nos Estudos da Linguagem. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

\_\_\_\_\_. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 2010.

\_\_\_\_\_. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. *Relatório de Pesquisa*. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p. 1-84, 2007.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.

\_\_\_\_\_; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: *Anais da 27 reunião anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2004. pp.1-15. Site: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>.

\_\_\_\_\_. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. (Tese). Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LAGUNA, M. C. V. *Moralidade, idoneidade e convivência: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade*. (Dissertação). Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LAFONT, P.; PARIAT, M. A validação da aprendizagem de experiência no espaço europeu: uma perspectiva comparada. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol.3, nº 5, 2015

LAWRENCE, S. Expansion and Compression. *VIEWS*. Alexandria, EUA: RID – Registry of Interpreters for the Deaf, p. 14-16, 2007. (Disponível em: <http://terpsavvy.com/files/userfiles/file/Expansion%20and%20Compression.pdf>)

LEITE, E. M. C. *Os papéis dos intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. (Tese) Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LI, X. Are Interpreting Strategies Teachable? Correlating Trainees' Strategy Use with Trainers' Training in the Consecutive Interpreting Classroom, *The Interpreters' Newsletter*, 18, pp. 105-128, 2013.

LIMA, A. P. Procedimentos teórico-metodológicos de estudo de gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org) *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014.

\_\_\_\_\_. *Visitas-técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

\_\_\_\_\_. *Visitas técnicas: um processo de “conciliação” escola-empresa*. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LIMA, N. V. PETRUS, A. M. F. CUNHA. D. M. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n.31, p. 321-334, jul./dez. 2013

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, E. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-Português: reflexões. *Tradução & Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores*. São Paulo, No. 20, p. 89-103, 2010.

\_\_\_\_\_. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

\_\_\_\_\_. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero conto de fadas. *D.E.L.T.A.*, 20:2, p. 281-310, 2004b.

MADUREIRA, S. Expressividade na fala. In: KYRILLOS, L. (Org.) *Expressividade: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave* – 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, D. A. *Trajetórias de formação e condições de trabalho do Intérprete de Libras em instituições de educação superior*. (Dissertação). Mestrado em Educação. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

MARTINS, V. R. O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112, 2015.

\_\_\_\_\_. *Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional* (Tese). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito*. (Dissertação). Mestrado e Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

METZGER, M. *Sign Language Interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Whashington, DC: Gallaudet University Press, 1999.

McCLEARY, L.E.; VIOTTI, E.; LEITE, T.A. Descrição das línguas sinalizadas. A questão da transcrição dos dados. *Alfa. Revista de Linguística*. 54 (1), 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880/2654>

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Língua e gesto em línguas sinalizadas. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 289-304, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.) *Bilinguismo e surdez: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

MCNEILL, D. So o you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital INES No. 8/2012, de 29 de outubro de 2012* (Diário Oficial da União, Ano CXLIX, Sessão 3, no. 210, Brasília – DF, terça-feira, 30 de outubro de 2012, p. 95-97). Disponível em: [http://150.162.2.118/prolibras/6/edital/PROLIBRAS\\_Edital\\_DOU\\_20121030.pdf](http://150.162.2.118/prolibras/6/edital/PROLIBRAS_Edital_DOU_20121030.pdf)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/sistema-nacional-de-formacao-de-professores#>

MINISTÉRIO DO TRABALHO. Classificação Brasileira de Ocupações. *Descrição da família 2614 – Filólogos, tradutores, intérpretes e afins*. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>

MOITA LOPES, L. P. Introdução – uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição da dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoas e verbos indicadores*. (Dissertação). Mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá* (UFF), v. 32, p. 31-42, 2012.

MORRIS, R. The moral dilemmas of Court Interpreting. *The Translator*, Volume 1, N.1 p. 25-46, 1995.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUfscar, 2013.

\_\_\_\_\_. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, M. V. B. *Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos*. (Dissertação) Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2011.

NASCIMENTO, V. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de Libras/português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1121-1150, 2014a.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e verbo-visualidade: dimensões da linguagem para a formação de Tradutores/Intérpretes de Libras/Português. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. S. (Orgs). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terra Cota – 2014b.

\_\_\_\_\_. *Contribuições bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais*. TradTerm, São Paulo, v. 21, p. 213-236, 2013.

\_\_\_\_\_ ; HARRISON, K. M. P. Verbo-visualidade no gênero jornalístico televisivo: leituras para a construção de estratégias da interpretação da língua de sinais. *Bakhtiniana. Revistas de Estudos do Discurso*. São Paulo, v. 8, n° 2, 2013.

\_\_\_\_\_ ; BEZERRA, T. C.; ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. *Formação de intérpretes educacionais de Libras: entre concepções e propostas de curso de extensão universitária*. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=341>

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

\_\_\_\_\_. *Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas*. Tradução & Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores. v. 24, p.79-94, 2012.

NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 16, 2013. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8925018&fileId=S1366728912000521>

NOROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAITA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, T. C. *Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

OLIVEIRA, J. S.; STUMPF, M. R. Desenvolvimento de glossário de Sinais Acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-Libras. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2013.

\_\_\_\_\_ ; WEININGER, M. J. Elaborating an On-line Multi-Access, Multi-Modal Brazilian Sign-Language Glossary for Technical Terms in Linguistics. In: QUADROS, R. M.; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. *Sign Language Interpretation and Translation Studies in Brazil*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, 2009, p. 19-26.

PAGURA, R. Formação de intérpretes: a consecutiva como base da simultânea. *TradTerm*, São Paulo, v. 23, 2014.

\_\_\_\_\_. *A interpretação de conferências no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros* (Tese). Doutorado em Estudos da Tradução. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010

\_\_\_\_\_. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, 19, Vol. Especial, São Paulo, PUC-SP, 2003.

PAVLOVIC, N. Directionality in translation and interpreting practice. Report on a questionnaire survey in Croatia. In: PYM, A; PEREKRESTENKO, A. (eds.) *Translation Research Project 1*. Tarragona: Intercultural Studies Group Universitat Rovira i Virgili, 2008. Disponível em: [http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp\\_1\\_2007/index.html](http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_1_2007/index.html).

PENHA, L. *A importância da prosódia na avaliação de qualidade e na compreensão e compreensibilidade da fala interpretada simultaneamente*. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

PEREIRA, M. C. P. *A interpretação interlíngua da Libras para o Português brasileiro: um estudo sobre as formas de tratamento* (Tese). Doutorado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

\_\_\_\_\_. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, V.1, N. 21, p.135-156, 2008.

PEREIRA, A. C. C. *Os gestos das mãos e a referência: investigação de processos cognitivos na produção oral*. (Tese). Doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

PINHEIRO, D. Produções surdas no YouTube: consumindo a cultura. In: KARNOPP, L; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (1): 205-219, Jan./Jun. 2013.

PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. In: MUNDAY, J. *The Routledge Companion to Translation Studies*. London: Routledge. 2009.

\_\_\_\_\_. *Introducing Interpreting Studies*. New York: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_.; SHLESINGER, M. (eds) *The interpreting studies reader*. London and New York: Routledge, 2002.

POINTTURIER-POURNIN, S. *L'interprétation en Langue des Signes Française: contraintes, tactiques, efforts*. (Tese). Linguistique, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2014.

\_\_\_\_\_.; GILE, D. Les tactiques de l'interprète en langue des signes face au vide lexical : une étude de cas. *The Journal of Specialised Translation*, Issue 17, January, p. 164-183, 2012.

PRETI, D. (Org.). *Comunicação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos de língua falada*. São Paulo: Humanitas, 1999.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras Libras EaD. In: QUADROS, R. M. (Org). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, J. S.; MIRANDA, R. D. ID-Sinais para organização e busca de dados em corpus de Libras. In: STUMPF, M.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (Orgs.). *Estudos de Língua Brasileira de Sinais II*. Florianópolis: Insular, 2014.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *Cadernos de tradução: tradução e interpretação de língua de sinais*. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010

\_\_\_\_\_; SZEREMETA, J. F.; COSTA, E. FERRARO, M. L.; FURTADO, O.; SILVA, J. C. *Exame PROLIBRAS*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

\_\_\_\_\_; MASSUTI, M. CODAS brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

\_\_\_\_\_. *O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, p. 168-178, 2006.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. Desenvolvimento Bilíngue Intermodal: Implicações para Educação e Interpretação de Língua de Sinais. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L.; VERGAMINI, S. A. A (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas II*. São Paulo: Santos, 2011.

\_\_\_\_\_.; METZGER, M. Cognitive control in intermodal bilingual Sign Language interpreters. *Language Society of German*, Gottingen, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

RESENDE, C. S.; NOBREGA, V. De ou para: um efeito devastador das preposições na política pública educacional na comunidade surda brasileira. Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão: práticas pedagógicas, direitos humanos e interculturalidade, 2014. Disponível em:  
[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_02\\_11\\_2014\\_23\\_03\\_12\\_idinscrito\\_3782\\_873e0adf9cb2d28a3d45629e1cb8a051.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_23_03_12_idinscrito_3782_873e0adf9cb2d28a3d45629e1cb8a051.pdf)

REZENDE, P. L. F. *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

RICCARDI, A. On the evolution of Interpreting Studies in Simultaneous Interpreting. *Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 2, p. 753-767, 2005.

RICCARDI, A. (1995) Language-specific strategies in simultaneous interpreting. In: DOLLERUP, C.; APPEL V. (Eds). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995.

RIGO, N. S. *Tradução de canções de LP para a LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes* (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROCHA, S. M. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: INES, dez. 2008

ROMÃO, T. L. C. Aspectos históricos e práticos de interpretação. *Revista de Letras*, No. 20, Fortaleza, Vol. 12, 1998

ROMEIRO, S. A. L. V.; OLIVEIRA, I. N. SILVÉRIO, C. C. P. O trabalho do Tradutor Intérprete de Libras-Português nas Universidades Federais Brasileiras. *Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2014/2957.pdf>

RODRIGUES, R. *Interpretação de Libras e Português no contexto empresarial* (Palestra). I Semana do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

RODRIGUES, F. S. C. *Políticas linguísticas e educacionais envolvendo a Libras* (Mesa redonda). I Colóquio Língua, Discurso e Poder: as Línguas de Sinais nos Estudos da Linguagem. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

\_\_\_\_\_. *Língua Viva, Letra Morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro* (Tese). Doutorado em Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, N. 40, 2015a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Apresentação: Estudos da Tradução e da Interpretação da Língua de Sinais. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, 2015b.

\_\_\_\_\_. *A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais*. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

\_\_\_\_\_. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para a formação de intérpretes de língua de sinais. *Anais do II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais*. Florianópolis: UFSC, 2010a. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Carlos%20Henrique%20Rodrigues.pdf>

ROSSATO, J. *A renormalização de saberes no processo de trabalho: um estudo sobre os trabalhadores da indústria calçadista*. (Dissertação). Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

RUSSEL, D. *Interpreting in Legal Contexts: Consecutive and Simultaneous Interpretation*. Burtonsville: Linstok Press, 2002.

SAMPAIO, G. R. L. Undergraduate Research on Sight Translation: Implications for Interpreter Training. *TradTerm*, São Paulo, v. 23, p. 121-139, 2014.

\_\_\_\_\_. *A Tradução Oral à Prima Vista: aspectos teóricos, práticos e teórico-práticos e interfaces com o ensino-aprendizagem da Tradução e da Interpretação*. Projeto de Pesquisa certificado pela Comissão de Ensino e Pesquisa da PUC-SP e cadastrado no CNPq. São Paulo, 2007.

SANTIAGO, V. A. A. *Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico*. (Dissertação). Mestrado em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

\_\_\_\_\_. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (Orgs.) *Libras em estudo: tradução/interpretação*. São Paulo: FENEIS, 2012.

SANTOS, L. F. *O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações*. (Tese). Doutorado em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SANTOS, S. A. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*. (Tese). Doutorado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

\_\_\_\_\_. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

SÃO PAULO. Resolução SE - 38, de 19-6-2009. *Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino*. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM)

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo Cultrix, 1995.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional* - v. 1 - n.1 - p.1-95, 2000.

SILVA, M. M. CODAS tradutores e intérpretes e língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. *Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Paraíba: João Pessoa, Brasil, 2014.

SILVA, A. M. *Análise da participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, T. C. Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença de intérprete de apoio. In: *III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: UFSC, 2012.

SILVA, P. H. *A interpretação intermitente de palestras motivacionais como performance dramática*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Tradutor e Intérprete, Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2013.

SILVA, A. P. P. F. *Retratos dialógicos da clínica: um olhar discursivo sobre os relatórios de atendimento psicopedagógico*. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Programa em Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. A arquitetônica das plásticas sonoras de Smetak. In: *Intercâmbio* (CD-ROM), v. XX, p. 1-24, 2009.

SINGULARIDADES, I. *Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação lato sensu em Tradução e Interpretação de Libras/Português*. São Paulo: Instituto Singularidades, 2012.

SCHMITT, D. Espaço de conforto linguístico/cultural de surdos na UFSC. In: QUADROS, R. M. (Org). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2014

\_\_\_\_\_. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.) *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. A experiência é formadora? *Educação e Realidade*. 35(1), jan/abr, 2010. P. 35-48.

\_\_\_\_\_ ; DURRIVE, L. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde *et al.* Niterói: EdUFF, 2007.

\_\_\_\_\_. Entrevista. *Revista trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

\_\_\_\_\_. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1): 33-55, 2004

\_\_\_\_\_. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação* – vol. 12, nº1. 2003.

\_\_\_\_\_. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. Pérez de. & FAÏTA, Daniel (orgs). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho e usos de si. *Pro-Posições*, V. 1, N. 5 (32) 34-50, 2000.

SILVA, J. P. *Demonstrações em uma narrativa sinalizada em libras*. (Dissertação). Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística Geral. Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, C. A. A. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. *Nonada*, Porto Alegre, n.24, 1º semestre, 2015.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, 2011.

\_\_\_\_\_. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, N. 15, 2010.

\_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: SBS, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008c.

SOUSA, Aline Nunes; QUADROS, Ronice Müller de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A interface estudos discursivos e estudos ergológicos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 282-289, 2014

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, atividade de trabalho: encontro de múltiplos saberes. *Revista Intercâmbio*, volume XVIII: 1-21, São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2008.

\_\_\_\_\_. O ensino como trabalho - o professor como trabalhador. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), Unicamp/IEL, Campinas, v. 44, p. 339-351, 2003.

\_\_\_\_\_. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; FAÏTA, D. (Org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, J. C. B. *Intérpretes Cotas: construção de identidades*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, S. X. *Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observadas no curso de Letras-Libras*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev*. São Paulo. Humanitas, 2002.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, C. Um Olhar Sobre o Nosso Olhar Acerca da Surdez e as Diferenças In: SKLIAR, C. (Org.). *Um Olhar Sobre as Diferenças*, Porto Alegre, Editora Mediação, 1998.

TESSER, C. R. S. *Atuação do intérprete de libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional*. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

TORRES, H.; FERREIRA, M. P. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: TORRES, H. & MARQUES, E. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 93-113, 2010.

\_\_\_\_\_. A formação profissional e continuada (FPC) na França: um olhar cruzado. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, V. 17, N. 1, 2008.

TUXI, P. *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2009.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona: 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)

VASCONCELOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

VENUTI, L. (Ed) *The Translations Studies Reader*. New York: Routledge, 2000.

VIEIRA, M. A.; FAITA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*. N° 7. Cuiabá: EdUFMT. 2003.

\_\_\_\_\_. *A atividade, o discurso e a clínica: uma análise dialógica do trabalho médico*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem). São Paulo: PEPG - LAELPUC SP, 2002.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, [1926]2013a.

\_\_\_\_\_. *A construção da enunciação*. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, [1930]2013b.

\_\_\_\_\_. VOLOSHINOV, V. N. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Trad. para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco, s. d.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da libras. *D.E.L.T.A.*, 30.2, 2014.

XAVIER, A. N. *Uma ou duas? Eis a questão!:* um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras). (Tese). Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

\_\_\_\_\_. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (libras)*. (Dissertação). Mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

WADENSJÖ, C. *Interpreting as interaction*. New York: Pearson Education, 1998.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Trad. Aduos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WILLIAMS, J.; CHESTERMAN, A. *The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies*, Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

WILSON, C. W. L.; MCDADE, R. From Small Acorns: The Scottish Experience of Developing Interpreter and Translator Training. In: NAPIER, J. (Ed.). *International*

*Perspectives on Sign Language Interpreter Education*. Whashington, DC: Gallaudet University Press, 2009.

WINSTON,D; COKELY, D. The National Consortium of Interpreter Education Centers in the United States of America. In: NAPIER, J. (Ed.) *Internacional perspectives on Sign Language Interpreter Education*. Whashington, DC: Gallaudet University Press, 2009.

WORLD ASSOCIATION OF SIGN LANGUAGE INTERPRTERS. History. Site oficial: <http://wasli.org/about/history>

WORLD FEDERATION OF THE DEAF (WFD). Site oficial. <http://wfdeaf.org/>

ZANDWAIS, A. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

ZENKINE, S. Os desmascaradores incompetentes. *Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial: 184-194, 2014.

---

**ANEXOS**

---

**ANEXO I**

Av. Brigadeiro Faria Lima, 386 / 382  
05426-300 São Paulo SP Brasil  
singularidades.com.br  
singularidades@singularidades.com.br  
+55 11 3034 5445 / +55 11 3031 88 54

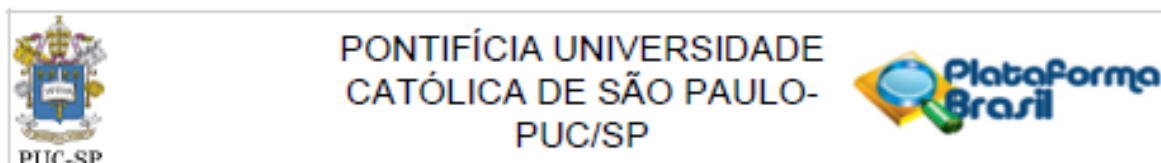
**Autorização**

Eu, *Claudio Nascimento de Oliveira*, CPF: [REDACTED] Diretor Geral do *Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades*, CNPJ: 04.162.324.0001-87, situado à Avenida Brigadeiro Faria Lima, 386 – Pinheiros, São Paulo – Brasil, autorizo o pesquisador **Marcus Vinicius Batista Nascimento**, CPF: 230.005.928-22, do **Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, matriculado sob o número RA00023336, a realizar a pesquisa intitulada **Tradutor Intérprete de Libras/Português: formação profissional em perspectiva enunciativo-discursiva**, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o número 870443/1997-6, em nossas dependências.

  
Claudio Nascimento Oliveira  
CPF: [REDACTED]

*Claudio Oliveira  
Diretor Geral  
Instituto Superior de Educação de São Paulo*

## ANEXO II



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Tradutor Intérprete de Libras/Português: formação profissional em perspectiva enunciativo-discursiva

**Pesquisador:** MARCUS VINICIUS BATISTA NASCIMENTO

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 35519214.4.0000.5482

**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 821.744

**Data da Relatoria:** 08/10/2014

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Marcus Vinicius Batista Nascimento, sob a orientação da Profa. Dra. Elisabeth Brait.

A proposta visa "(...) construir uma orientação metodológica para a formação desses profissionais, considerando os saberes adquiridos na prática profissional e, dessa forma, possibilitar a participação desse profissional na promoção da inclusão social da comunidade surda brasileira. A hipótese a ser verificada, portanto, é a de que contemplar os saberes investidos na atuação profissional, focalizando os aspectos da dimensão enunciativo-discursiva da linguagem no ato interpretativo, durante a formação do TILSP, poderá contribuir para que a prática interpretativa seja aperfeiçoada. Por meio de um deslocamento da metodologia da autoconfrontação, originalmente elaborada por Daniel Faita (1992; 1995; 2005), com base na perspectiva ergológica e nos postulados teóricos bakhtinianos, para análise da atividade de

**Endereço:** Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 821.744

trabalho, buscar-se-á observar e analisar o ato de interpretação da libras para a língua portuguesa na modalidade oral. O contexto a ser observado é o de formação profissional em nível de pós-graduação lato sensu. A fundamentação teórico-metodológica estabelecerá uma articulação entre duas contribuições aos estudos da linguagem e do trabalho: 1) as formulações sobre enunciado concreto, interação verbal, significação, tema e compreensão ativa elaboradas no conjunto da obra de Bakhtin e o Círculo; e 2) os aportes teóricos da Ergologia sobre saberes investidos, saberes constituídos, normas antecedentes e renormalização, além dos postulados metodológicos da autoconfrontação."

#### Objetivo da Pesquisa:

{...}

##### Objetivo Primário:

Construir uma orientação metodológica para a formação desses profissionais, considerando os saberes adquiridos na prática profissional e, dessa forma, possibilitar a participação desse profissional na promoção da inclusão social da comunidade surda brasileira.

##### Objetivo Secundário:

O objetivo específico é contemplar aspectos ligados à dimensão discursiva da linguagem presentes nas línguas envolvidas no ato tradutório e, com isso, observar quais efeitos de modalidade, isto é, que marcas da discursividade gesto-visual tanto do ponto de vista linguístico-enunciativo como do discursivo aparecem durante a transposição enunciativa da língua de sinais para a língua oral."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e válidas.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme o Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP campus Monte Alegre. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao voluntário (participante do estudo) compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

Endereço: Rua Ministro Godói, 909 - sala 63 C  
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SÃO PAULO  
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometico@puosp.br



Continuação do Parecer: 021.744

**Recomendações:**

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 488/12:

- desenvolver o projeto conforme delineado;
- elaborar e apresentar o relatório final;
- apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - 02126-030 C  
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)3670-6466 Fax: (11)3670-6466 E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



Continuação do Processo: 821.744

SÃO PAULO, 07 de Outubro de 2014

---

Assinado por:  
Edgard de Assis Carvalho  
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 959 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3570-5455

Fax: (11)3570-5455

E-mail: [cometca@pucsp.br](mailto:cometca@pucsp.br)

## ANEXO III



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

<b>NOME:</b>
<b>IDADE:</b>
<b>CIDADE/ESTADO:</b>
<b>FORMAÇÃO:</b>
<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO TILSP</b>  <input type="checkbox"/> MENOS DE UM ANO <input type="checkbox"/> 1 ANO <input type="checkbox"/> 2 ANOS <input type="checkbox"/> 5 ANOS <input type="checkbox"/> MAIS DE 5 ANOS
<b>ONDE APRENDEU LIBRAS?</b>  <input type="checkbox"/> IGREJAS <input type="checkbox"/> FACULDADE <input type="checkbox"/> ASSOCIAÇÃO/FEDERAÇÃO DE SURDOS <input type="checkbox"/> ESCOLA DE SURDOS <input type="checkbox"/> ESCOLA DE IDIOMA/LIBRAS <input type="checkbox"/> OUTROS _____
<b>EM QUAL CONTEXTO COMEÇOU A ATUAR COMO TILSP? (ASSINALE UM)</b>  <input type="checkbox"/> EDUCACIONAL <input type="checkbox"/> CONFERÊNCIAS <input type="checkbox"/> MÍDIAS <input type="checkbox"/> RELIGIOSO <input type="checkbox"/> JURÍDICO <input type="checkbox"/> SAÚDE <input type="checkbox"/> OUTROS _____
<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO ATUAL COMO TILSP (ASSINALE MAIS DE UM SE NECESSÁRIO)</b>  <input type="checkbox"/> EDUCACIONAL <input type="checkbox"/> CONFERÊNCIAS <input type="checkbox"/> MÍDIAS <input type="checkbox"/> RELIGIOSO <input type="checkbox"/> JURÍDICO <input type="checkbox"/> SAÚDE <input type="checkbox"/> OUTROS _____
<b>JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO PARA TILSP? (OFICINAS, MINI-CURSOS, WORKSHOPS, ETC.)</b>  <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
<b>COMO VOCÊ AVALIA SEU DESEMPENHO COMO TILSP</b>  <input type="checkbox"/> EXCELENTE <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> SATISFATÓRIO <input type="checkbox"/> REGULAR <input type="checkbox"/> PÉSSIMO