

ALTERIDADES, DISCURSOS E SABERES NA FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS EXPERIENTES

ALTERITIES, DISCOURSES AND KNOWLEDGE IN THE EXPERIENCED BRAZILIAN SIGN LANGUAGE-PORTUGUESE INTERPRETERS'S EDUCATION



Vinícius NASCIMENTO
Professor Adjunto II
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
São Carlos, São Paulo, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1893740212695470>
<https://orcid.org/0000-0003-3057-5828>
nascimento_v@ufscar.br

1

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a análise enunciativo-discursiva, empregada em uma tese de doutorado, de uma situação de formação continuada de intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras)-língua portuguesa (LP) experientes em um curso de especialização. Para tanto, realizou-se uma articulação teórico-metodológica entre os Estudos Bakhtinianos, a Ergologia e os Estudos da Interpretação para adaptar o dispositivo da Autoconfrontação, originalmente elaborado no contexto da Clínica da Atividade Francesa, para investigar a relação de trabalhadores com sua própria atividade. O dispositivo foi adaptado para uma situação de formação para o trabalho em que intérpretes intermodais experientes sem formação universitária no campo buscam nesse curso um espaço de aprimoramento de suas práticas. A pesquisa foi organizada em três fases: (i) composição de três duplas para realizar a interpretação de discursos em Libras a partir de três gêneros discursivos (discurso de formatura, discurso político de militância e prosaico opinativo); (ii) realização da autoconfrontação simples, quando os sujeitos da atividade interpretativa assistiram suas interpretações e teceram comentários sobre o que fizeram; e (iii) realização da autoconfrontação cruzada, quando os observadores junto com o professor/pesquisador comentaram sobre o que os sujeitos durante a interpretação. Os enunciados foram organizados a partir das três categorias bakhtinianas de alteridade: (i) eu-para-mim, promovidas pela autoconfrontação simples; (ii) eu-para-o-outro e (iii) outro-para-mim, observadas no âmbito das autoconfrontações cruzadas. Neste artigo, apresenta-se o recorte da análise da fase III pelas lentes do item (ii) que foi constituída de discursos de um dos participantes do grupo, enquanto observador, sobre as atividades de interpretação realizadas por uma das duplas na autoconfrontação cruzada. Observa-se que a relação saber instituído, formal, e saber investido, da experiência, são aspectos constitutivos de espaços formativos para profissionais experientes. Além disso, a dificuldade em dar e receber *feedbacks* sobre a prática interpretativa é algo que aparece como parte constituinte do *eu-para-o-outro* de intérpretes de Libras-LP no contexto analisado.

Palavras-chave: Estudos da Interpretação. Interpretação de Língua de Sinais. Dialogismo. Ergologia. Autoconfrontação.



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da *Licença Creative Commons* Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Abstract: *This article aims to present the enunciative-discursive analysis, employed in a doctoral thesis, of a Brazilian Sign Language (Libras) -Portuguese interpreters experienced training in a postgraduation course. It was used a theoretical-methodological articulation between Bakhtinian Studies, Ergology and Interpreting Studies to adapt the Self-Confrontation device, originally developed in the context of the French Activity Clinic, to investigate the relationship of workers with their own activity. The device was adapted to a situation of training for work in which intermodal interpreters experienced without degree in the field search in this course a space for improving their practices. The research was organized in three phases: (i) composition of three pairs to perform the interpretation from three discursive genres in Libras (graduation speech, political and militancy discourse and opinionated prosaic); (ii) carrying out simple self-confrontation, when the subjects of the interpretive activity watched their interpretations and commented on what they did; and (iii) carrying out cross-confrontation, when the observers together with the professor / researcher commented on what the subjects did during the interpretation. The statements were organized based on the three Bakhtinian categories of otherness: (i) me-to-me, promoted by simple self-confrontation; (ii) me-to-the-other and (iii) other-to-me, observed in the context of cross-confrontations. In this article, the analysis of phase III is presented through the lens of item (ii), which consisted of speeches by one of the group participants, as an observer, about the interpretation activities carried out by one of the pairs in the cross-confrontation. It is observed that the relationship between instituted, formal and invested knowledge of experience are constitutive aspects of training spaces for experienced professionals. In addition, the difficulty in giving and receiving feedback on interpretative practice is something that appears as a constituent part of the I-to-the-other of Libras-LP interpreters in the analyzed context.*

Keywords: *Interpretation Studies. Sign Language interpreting. Dialogism. Self-confrontation. Ergology*

2 Considerações iniciais: Situando a Problemática

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

Um aluno egresso do ensino médio que deseja entrar na universidade pública atualmente poderá escolher pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), dentre a pluralidade de cursos ofertados pelas diferentes instituições federais, os bacharelados em tradução e interpretação em língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa (LP). Até meados dos anos 2000, essa não era uma possibilidade para aqueles que tinham algum apreço pela língua utilizada pela comunidade surda brasileira e que gostariam, de alguma forma, de trabalhar com ela profissionalmente. Todavia, devido às políticas públicas inclusivas voltadas aos surdos e a criação de cursos em nível superior para formar diferentes profissionais que atuem com a Libras,

atualmente é possível se tornar um tradutor e/ou um intérprete de língua de sinais pelas vias oficiais de formação acadêmica no ensino superior gratuito brasileiro.

Entretanto, essas atividades não são novas, como pode parecer, *a priori*, ao candidato às vagas dos cursos de bacharelado ofertadas por apenas oito universidades federais¹ em todo o país. Os surdos já contavam com a atuação de pessoas para promover a mediação entre eles e os não falantes de sua língua por meio da *interpretação*, prática tradutória baseada no “aqui e agora” (Pöchhacker, 2004, p. 10)² e, nesse caso, intermodal³, antes da criação do primeiro curso de formação em nível superior na área.

Entretanto, com a abertura da Licenciatura em Letras Libras em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma outra atividade ganhou mais espaço ao compor as práticas discursivas dessa comunidade, especialmente no cenário acadêmico: a *tradução* de língua de sinais, isto é, a mobilização de textos traduzidos a partir de plataformas escritas ou audiovisuais envolvendo planejamento, recursividade e revisão. Antes disso, apesar da existência da tradução de alguns clássicos infantis e alguns poucos projetos traduzidos na direção LP-Libras, pouco se ouvia falar sobre essa atividade, nos mesmos moldes da tradução de textos escritos, na comunidade surda. Somado a isso, a aparição de *tradutor* ao lado de *intérprete* no Decreto n. 5.626 (2005), que regulamentou a Lei de Libras, 10.436 (2002), instituiu um binômio para os profissionais que já atuavam com os surdos abrindo, com isso, possibilidades de formação e, sem dúvidas, ampliação do mercado de trabalho tanto na frente da interpretação quanto na de tradução.

Antes da promoção dessas políticas, o parâmetro para tornar-se *intérprete*, que era como era chamado o sujeito que mobilizava Libras-LP em atividades tradutórias antes da institucionalização legal e acadêmica da *tradução* de língua de sinais, era o do “convívio com os surdos”, isto é, o quanto o aspirante estava disposto a participar e se envolver com as atividades e eventos organizados pela comunidade surda, a frequentar as associações, os pontos de encontro em que se reuniam e circular nos “espaços surdos” de sua cidade.

Alguns cursos livres e de curta duração oferecidos por algumas instituições universitárias, religiosas e associativas eram alternativas para quem gostaria de buscar alguma formação na área. Entretanto, era a “visibilidade” dele/dela na comunidade que o tornava mais apto a se tornar um intérprete. Esse parâmetro produziu, durante muito tempo, uma “perspectiva exclusivamente surda” sobre o que significa ser intérprete de língua de sinais porque era nesses espaços, a partir

desse olhar, que uma aprendizagem eficaz da língua e uma apreensão respeitosa dos meandros culturais que envolvem esses sujeitos acontecia.

Nesse contexto, foram formados muitos tradutores e intérpretes que, apesar de terem aprendido a língua e apreendido a cultura pela “convivência com a comunidade”, não passaram por uma formação institucionalizada no nível superior. Muitos optaram por realizar outros cursos de formação porque não viam, na década de 1980, 1990 e início dos anos 2000, a interpretação de uma perspectiva profissional, mas, apenas, como uma oportunidade de ampliação cultural, de apoio aos surdos nas suas comunidades religiosas ou de estreitamento das relações afetivo-familiares quando havia parentes surdos. Por isso, é comum encontrar na atualidade profissionais que, embora se sustentem apenas pelas atividades de tradução e/ou de interpretação, possuem formação em psicologia, letras, pedagogia, fonoaudiologia, administração, arquitetura, dentre outros cursos.

4 Com a mudança do panorama social e legislativo⁴ houve uma abertura significativa do mercado de trabalho no campo da tradução e da interpretação da língua de sinais. Por isso, aqueles profissionais que não viam na Libras uma oportunidade de trabalho passaram a visualizar uma possibilidade de reformulação da carreira ora dividindo a profissão de formação com a de tradutor e/ou intérprete, ora direcionando suas energias profissionais totalmente para essas áreas. O Estado passou, também, com anuência da comunidade surda, a “controlar” a formação e permissão da atuação desses profissionais, visto que a legislação aprovada, como o Decreto n. 5.626 (2005) que determinou a formação em nível superior para tradutores e intérpretes de Libras-LP, por exemplo, foi altamente defendido pelos surdos.

O resultado positivo desse movimento foi a rápida expansão do uso e da propagação da Libras em diferentes esferas sociais⁵ devido à institucionalização de seu ensino nas universidades. Todavia, a democratização no ensino-aprendizagem da língua teve impactos diretos sobre o que significa “ser tradutor e intérprete de língua de sinais”. Se antes da legislação, para se autodesignar tradutor e intérprete era preciso aprovação direta da comunidade surda, representada, nesse caso, pelo “convívio com a comunidade” e pelas bancas de proficiência promovidas pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), depois dela foi o Estado que passou a avaliar e a certificar, bem como exigir e promover a formação desses profissionais. É o caso, por

exemplo, do Exame Nacional de Certificação em Libras (PROLIBRAS) que avaliou e certificou centenas de profissionais pelo Brasil até o ano de 2015.

Na realidade anterior à criação de cursos de formação em nível superior, o parâmetro do “convívio” era medido pelos próprios surdos que nomeavam, “promoviam”, aqueles que, outrora, foram aprendizes da língua para intérpretes da comunidade. Esse movimento de “nomeação” de intérpretes pelos surdos, apesar da oferta no ensino superior, continua a existir, mas é muito mais simbólico do que prático, haja vista que o ensino da Libras, que era realizado exclusivamente por entidades representativas das comunidades surdas, hoje é ofertado, majoritariamente, por universidades, escolas e secretarias de educação (Nascimento, 2016), sem contar as múltiplas escolas particulares que surgiram para o ensino dessa língua e que, nem sempre, contam com surdos atuando como professores.

Um dos encaminhamentos que a legislação promoveu, além da criação de cursos de graduação, foi a possibilidade de realização de formação em cursos de extensão universitária, educação profissional e formação continuada. Segundo o Decreto n. 5.626 (2005), a formação de tradutores e de intérpretes de Libras-LP também pode acontecer em espaços alternativos aos da graduação. Por isso, houve, após a promulgação desse documento, uma ampla abertura e expansão de cursos de formação em nível de extensão e pós-graduação *lato sensu*, especialmente no estado de São Paulo, que visaram atender aqueles profissionais que já possuíam alguma formação, mas não ligada diretamente ao campo da tradução e da interpretação.

Todavia, embora esse tenha sido, sobretudo em meados dos anos 2000, um espaço acessível de formação nas grandes cidades do país, discussões a respeito do currículo desses cursos e do perfil dos ingressos foram temas de debates em diferentes círculos sociais da comunidade surda. Questionava-se, por exemplo, se um curso de especialização, com apenas 360 horas, carga horária mínima exigida pela legislação, conforme Resolução n. 1, de 3 de abril de 2001, do Ministério da Educação, teria condições de ofertar, no caso de candidatos que não possuíam qualquer contato prévio com a comunidade surda, aprendizagem da língua e das habilidades de tradução e de interpretação (Albres, 2010).

Nesses cursos era (e ainda é) possível encontrar dois tipos de público. O primeiro, pessoas que desconheciam a Libras e que acreditavam ser possível adquirir língua e aprender a traduzir e/ou interpretar em tão curto espaço de tempo. E o segundo, profissionais experientes⁶ que, apesar

de atuarem há muito tempo no campo, não possuíam formação específica na área e que adentram esses espaços por vislumbrar possibilidades de aperfeiçoamento de suas práticas ou de adquirir um conhecimento mais formal sobre os temas relacionados à Libras, à tradução, à interpretação, à comunidade e cultura surda e aos seus processos educacionais.

Diante da brevidade de cursos dessa natureza, da complexidade das propostas oferecidas por algumas instituições e da demanda de profissionais que já possuíam alguma prática e experiência no campo, questiona-se, aqui, se o espaço da pós-graduação *lato sensu* não seria, então, um lugar possível de formação *para quem já possui* proficiência linguística, habilidades e alguma experiência no campo da tradução e da interpretação da língua de sinais. Este artigo tem por objetivo apresentar a análise enunciativo-discursiva, empregada em uma tese de doutorado⁷, da alteridade e do encontro de saberes em uma situação de formação continuada de tradutores e intérpretes de Libras/português experientes a partir da categoria bakhtiniana de *eu-para-o-outro*.

Fundamentação Teórico-Metodológica: Alguns Postulados

6

Para fundamentar a pesquisa, da concepção à análise do *corpus*, partiu-se de alguns postulados teóricos básicos. O primeiro, central nesse estudo, foi o de *que a interpretação interlíngua 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 se pode escapar da tarefa de explorar a condição de “linguagem como trabalho” da interpretação da língua de sinais (Nascimento, 2014). Adentrou-se, então, à dimensão dialógica da língua/linguagem pela lente do Círculo de Bakhtin, um coletivo de intelectuais russos que dialogou com diversas correntes literárias, psicológicas, linguísticas e filosóficas de sua época e, com isso, construiu uma maneira diferente de analisar as materialidades semióticas, especialmente as verbais (Brait & Campos, 2009).

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. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra de Valentín Volóchinov, pode-se encontrar uma extensa explanação sobre a importância da interação social para a vida da linguagem. Para o autor, “não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado”

(Volóchinov, 2017, p. 205). Nesse prisma, o uso da linguagem tem como aspecto constitutivo a alteridade, isto é, o envolvimento e a participação de diferentes *outros* na cadeia da comunicação discursiva. É a partir do posicionamento do sujeito social frente ao seu *outro*, ou seus *outros*, que um projeto de dizer se configura.

Nessa perspectiva, a relação linguagem/alteridade é imprecindível porque o sujeito só se enuncia e se constitui como falante graças à extraposição que ocupa em relação ao outro. Essa extraposição promoverá um movimento no qual o outro vê nele o que ele não pode ver de si e, dialeticamente, ele vê no outro aquilo que, também, o outro não acessa em si mesmo. Bakhtin explanou essa constituição apontando para três aspectos básicos da existência humana na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010a) que discute, dentre outros elementos, a dimensão ética/estética da existência, e no ensaio *O autor e a personagem na atividade estética* (Bakhtin, 2010b). A dimensão ética, para Bakhtin, é expressa em planos de representação, planos estéticos, que são, sempre, relacionados e inseparáveis porque “todo agir e dizer do sujeito envolve o *conteúdo* e o *processo* de seu ato, unidos pela entoação avaliativa”, ou seja, “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, pp. 210-211).

A essa inseparabilidade o autor designa *arquitetônica concreta do mundo real do ato* que envolve três momentos básicos:

Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais), e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (Bakhtin, 2010a, p. 114-115).

Sendo, nesse sentido, a tradução e a interpretação constitutivamente atividades de encontro com o *outro* porque promovem a mediação de diferentes sujeitos, línguas, linguagens e culturas, é inevitável não tomar a interação como aspecto constitutivo de suas realizações. Essas atividades

são assumidas aqui como aquelas que permitem a aparição de aspectos alteritários “[...] ou seja, fazem aparecer, para os participantes da interação mediada, o *outro*, pela linguagem, outrora inacessível devido o desconhecimento total ou parcial do plano semiótico-ideológico utilizado pelo parceiro da interação” (Nascimento, 2018, p. 112). Por meio desta perspectiva, abordou-se, na pesquisa, a dimensão enunciativo-discursiva da interpretação interlíngua.

O segundo postulado foi *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, coube convocar uma outra abordagem que compreendesse o sujeito na atividade *de trabalho* para considerar a passagem do campo da prescrição ao campo da realização observando como os sujeitos protagonistas da atividade dimensionam os saberes adquiridos em serviço em um contexto de encontro com saberes disciplinares. Por isso, as formulações da Ergologia, abordagem pluridisciplinar que oferece instrumentos conceituais para ler as vicissitudes da atividade de trabalho desenvolvidas pelo filósofo francês Yves Schwartz em diálogo com outros estudiosos do trabalho (Schwartz & Durrive, 2007), contribuiu para a compreensão do constante processo de renormalização vivenciado pelo sujeito. Para além disso, a abordagem permite também compreender a constante tensão e drama impostos pela prescrição revelada na impossibilidade de a atividade ser vivida, em sua totalidade, na prática.

O trabalho na perspectiva ergológica é 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). Schwartz (2011) aborda a atividade de trabalho a partir do que ele designou de *Dispositivo Dinâmico de Três Polos* que engloba os seguintes aspectos: (i) *saberes instituídos*, que são os conhecimentos formalizados por meio de disciplinas, normas antecedentes; tudo aquilo que é ensinado e organizado em diferentes suportes como livros, leis, documentos, manuais, organogramas; (ii) *saberes investidos*, que corresponde àquilo que é construído pelo trabalhador durante a sua atividade; patrimônio de conhecimento advindo do próprio trabalhador; e (iii) *debate de valores e o uso de si*, que envolve 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. Compreende-se, então, o trabalho como um debate sempre renovado entre normas antecedentes e suas tentativas de renormalização, historicamente contextualizadas e balizadas pelo nível e local de atuação concreta do trabalhador (Schwartz & Durrive, 2007; Souza-e-Silva, 2008). Na formação para o trabalho, esses três polos são mobilizados porque demandam do sujeito uma gestão entre os saberes adquiridos na prática e os saberes ofertados no espaço disciplinar sendo atravessado pela sua dimensão valorativa e histórica.

O terceiro e último pressuposto foi o de que *enquanto atividade enunciativo-discursiva marcada por um espaço-tempo próprio, a interpretação interlíngue apresenta “contornos” específicos que não se igualam a outras atividades de interação face-a-face realizadas no cotidiano*. Diante disso, as reflexões oriundas do emergente e recente campo dos Estudos da Interpretação (EI) que apresentam, com as recentes pesquisas, diferentes olhares sobre a multifacetada condição da interpretação interlíngue, foram de extrema importância.

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 desse século (Pöchhacker, 2009). Para Gile (2009), o campo surge voltado para questões de formação e prática do intérprete e é marcado pela 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 foi a criadora da *Theorie du Sense* que, segundo mostra Gile (2009), influenciou e continua influenciando até os dias de hoje a formação de intérpretes de conferência.

Entretanto, apesar dos EI, enquanto disciplina acadêmica, terem sua gênese fortemente arraigada à interpretação de conferências, pesquisadores vêm apontando para a necessária atenção às outras formas e situações de interpretação. Pöchhacker (2004, 2010), por exemplo, defende uma abordagem que observe a interpretação interlíngue a partir de contextos internacionais e contextos intrassociais. No primeiro, enquadram-se as atividades de interpretação de conferências e na segunda as atividades de interpretação dialogal em contextos comunitários e de serviços públicos.

O autor alerta que essa divisão revela a interpretação para além do que os estudos experimentais e empíricos têm mostrado sobre o processamento neurocognitivo da linguagem na interpretação de conferências. Existem aspectos institucionais, situacionais e interacionais que determinarão as formas de realização da interpretação. Essa divisão aponta caminhos teórico-práticos para a formação profissional que deve, segundo o autor, unir as pesquisas com as demandas reais de trabalho. Para ele,

Métodos de treinamento voltados para habilidades tais como a feitura de anotações e a tradução oral à prima à vista, as quais são ensinadas aos aspirantes a intérpretes de conferência, poderiam ser igualmente úteis aos intérpretes comunitários, na medida em que a interpretação é vista essencialmente como uma tarefa baseada no processamento de linguagem. No entanto, quanto mais destacarmos os aspectos institucionais e comportamentais das interações mediadas, maior a probabilidade que aptidões em interpretação de conferência se mostrem insuficientes para as reais necessidades de treinamento de intérpretes comunitários. (Pöchhacker, 2010, p. 65)

10

Nesse sentido, os EI contribuíram, nesta pesquisa, para observar essa atividade pela especificidade do processo de realização e pela didática considerando conceitos centrais como *direcionalidade, par linguístico, produção e recepção linguística* dentre outros. As concepções advindas desse campo, ao lado das outras duas abordagens, permitiram o delineamento e aprofundamento das especificidades do contexto desta pesquisa que tratou *da atividade interpretativa mobilizada em situação de formação para o trabalho*. Por isso, buscou-se, com esses postulados, alcançar a unidade do fenômeno em vez de limitar-se a algum aspecto parcial dele (Sobral, 2008).

Percurso Metodológico

Com base nesses postulados, a construção do *corpus* foi realizada no primeiro semestre de 2014 e contemplou a formação de intérpretes em um curso ofertado por uma instituição de ensino superior privada na cidade de São Paulo⁸. O curso, na época da realização da pesquisa, possuía carga horária total de 450 horas e era composto de 24 disciplinas organizadas em dois núcleos e

subdivididas em seis eixos temáticos. A disciplina escolhida foi a de *Interpretação da Libras para a Língua Portuguesa*, que estava alocada no *Núcleo Específico*, eixo de *Prática em Tradução e Interpretação*, com carga horária de 20 horas e objetivava propiciar aos estudantes a vivência da interpretação de discursos na direção Libras>LP.

Para a construção do *corpus* foi realizado um deslocamento da metodologia da *Autoconfrontação* que, originalmente, foi proposta pelo linguista francês Daniel Faïta (2005) no contexto da Clínica da Atividade Francesa com o objetivo de olhar a linguagem em situações de trabalho possibilitando, ao analista/pesquisador, observar como os protagonistas da atividade mobilizam em palavras aquilo que se encontra no campo da ação. A escolha desse dispositivo metodológico foi motivada pelo fato de que

[...] uma das mais efetivas garantias do método residia 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. (Vieira & Faïta, 2003, p. 35)

Nesta pesquisa, essa metodologia diferenciou-se das pesquisas realizadas com trabalhadores durante a realização de suas atividades em *situação de trabalho* (Faïta, 2005; Vieira & Faïta, 2003; Moura-Vieira, 2012), pois aqui foi adaptada para o processo de *formação* de novos profissionais. Foram utilizadas como ferramentas: (i) três câmeras de áudio e vídeo posicionadas em três perspectivas objetivas; (ii) uma tela de projeção; e (iii) um aparelho de projeção e computador.

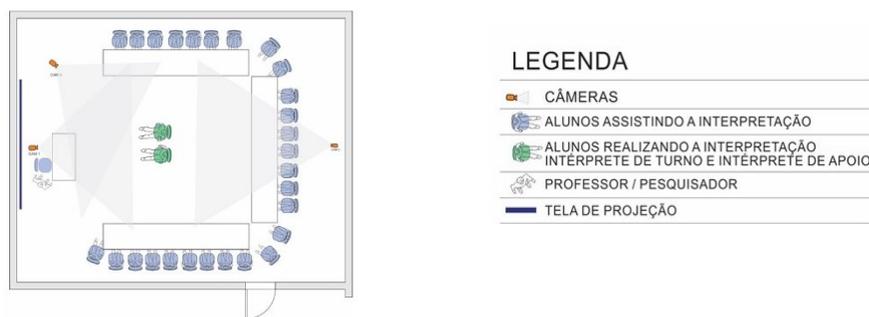
Os participantes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados no curso em questão que formaram três duplas, chamadas aqui de *protagonistas da atividade de interpretação*, e com o grupo de alunos do curso que ficou ao redor das duplas. Centralizados no grupo, as duplas se sentaram diante da tela de projeção para assistir os vídeos em Libras. Na dupla, um dos componentes foi denominado *intérprete de turno* (IT), que realizava a interpretação para o português, e o outro *intérprete de apoio* (IA), que se sentava ao lado, prestando atenção em todo o

vídeo para auxiliar o IT caso alguma coisa não fosse compreendida por ele. Essas posições alternaram-se durante a atividade de interpretação.

A primeira câmera estava posicionada à frente dos protagonistas da atividade interpretativa, abaixo da tela de projeção. A segunda câmera estava posicionada ao lado da tela, captando os protagonistas da atividade de interpretação e os demais participantes, alocados ao redor deles. E a terceira câmera estava posicionada no fundo da sala captando o vídeo em Libras exibido na tela de projeção, os protagonistas e o grupo conforme ilustração na figura 1.

Figura 1

Organização da sala de aula



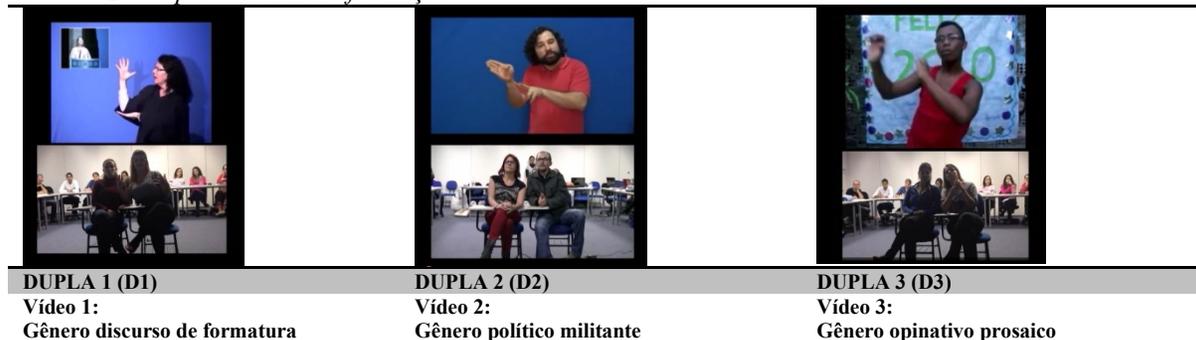
12

Fonte: elaborado pela arquiteta, TILS e participante da pesquisa Carolina Fomin.

Após a constituição das três duplas, realizou-se a primeira fase da pesquisa quando cada dupla interpretou um vídeo em Libras de três gêneros distintos: (i) gênero discurso de formatura; (ii) gênero político militante; e (iii) gênero prosaico opinativo. Após terem sido realizadas as interpretações, os vídeos com o áudio foram editados e organizados, conforme mostra a figura 2, para serem assistidos pelas duplas. Na fase II, na autoconfrontação simples, os protagonistas comentaram sobre sua interpretação, impressões, o que viram a mais, o que viram a menos e sobre suas sensações em relação à sua atividade. Em seguida foram realizadas, na fase III, as autoconfrontações cruzadas em que, primeiramente, o professor/pesquisador (PP) realizou perguntas sobre a interpretação e, na sequência, abriu para que os alunos observadores (AO) tecessem comentários e fizessem perguntas sobre o que viram.

Figura 2

Vídeos utilizados para as autoconfrontações.



Fonte: desenvolvido pelo autor

Os enunciados foram organizados a partir das três categorias bakhtinianas de alteridade: (i) *eu-para-mim*, promovidas pela autoconfrontação simples; (ii) *eu-para-o-outro* e (iii) *outro-para-mim*, observadas no âmbito das autoconfrontações cruzadas. Neste artigo, apresentamos o recorte da análise da fase III pelas lentes do item (ii) que foi constituída de discursos de um dos participantes do grupo, enquanto observador, sobre as atividades de interpretação realizadas por uma das duplas na autoconfrontação cruzada.

13

O *eu-para-o-outro*: O Meu Saber Identificado Pela Extraposição Alheia

A autoconfrontação simples proporcionou aos sujeitos da atividade interpretativa um encontro com seus feitos, escolhas, saberes investidos e decisões causando, com isso, certa dramaticidade sobre o ato de falar de si próprio, fato que possibilitou a reelaboração do *eu-para-mim* como intérpretes em formação (Nascimento, 2018). A autoconfrontação cruzada, por sua vez, promoveu um desafiador movimento de desconforto em que ouvir/ver outros enunciando sobre si pode contribuir na reelaboração das práticas e dos saberes sobre a atividade.

Nesse sentido, diferente da autoconfrontação simples quando os protagonistas da atividade teceram comentários sobre sua interpretação, na autoconfrontação cruzada a produção discursiva é iniciada e protagonizada pelos sujeitos que estão alocados na extraposição em relação ao retratado no vídeo/áudio. Para mostrar e questionar alguns sentidos produzidos pela atividade do outro, os expectadores, que se tornam, nessa fase, protagonistas, precisaram, pela linguagem, “[...]”

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, 2010b, p. 23). Assim, o sujeito que esteve fora da atividade em sua realização poderia 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 evitá-la. Ele visa se apropriar, para modificá-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 procurá-lo, alguma coisa de novo em si mesmo.

14

Na autoconfrontação cruzada aqui, tanto os AO quanto o PP que, durante a atividade interpretativa foram expectadores passaram a enunciar sobre a interpretação das três duplas, 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 incômodo dizendo que este é o grande conflito da 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, na formação e prática, mas apenas contribuíram para bloquear as relações e a parceria no trabalho em equipe. O PP salientou 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, se depararia com o saber dos alunos do curso e ressignificaria suas práticas interpretativas e pedagógicas.

Após conversar 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. Por essa razão, na autoconfrontação cruzada observou-se, pela linguagem, a desconstrução de uma representação negativa do *eu-para-o-outro* e um novo posicionamento frente ao que daí poderia emergir.

Em uma das autoconfrontações, uma das duplas ficou bastante decepcionada com aquilo que presenciou de sua interpretação. As duas intérpretes acharam que não foram tão bem 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 1 – AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA D3⁹

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 XXXXXX 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...

16

Nesse excerto, observa-se AO1 apresentando suas impressões, de forma bastante imperativa, quanto à autoconfrontação simples realizada pela terceira dupla. Por meio de citações diretas como mecanismo linguístico-enunciativo de retomada de seus pensamentos e das vozes projetadas no grupo, AO1 relembra o que pensou enquanto assistia, na posição de expectadora das atividades interpretativas, a D2 interpretar um texto que, ao seu ver, parecia fácil pela sua familiaridade com o estilo do enunciador surdo. Na sequência, AO1 lembrou o que pensou quando o texto, interpretado por outra dupla, parecia difícil.

Na primeira lembrança, o uso da condicional “se” presente na citação direta de seu próprio pensamento – “*ah se fosse esse vídeo aí!*”... – indica a possibilidade de assumir o lugar do outro e de demonstrar sua competência para mobilizar, pela interpretação, aquele discurso que a dupla em destaque estava mobilizando e que, para si mesma, parecia mais fácil. Desse modo, o que se verifica é que AO1 estava se deslocando enunciativamente em sua posição enquanto expectadora. Aqueles *outros* posicionados como intérpretes, despertaram o seu *eu-para-mim* enquanto intérprete que poderia, ou não, atuar a partir daqueles discursos.

Percebe-se, no excerto acima, que AO1 estava, a todo o momento, pensando nas possibilidades de ser protagonista na atividade realizada ativando, por meio da posição de expectadora, conhecimentos sobre os estilos e gêneros que os colegas estavam interpretando. O seu saber investido foi retomado enquanto expectadora gerando uma autoavaliação enquanto intérprete com competências suficientes para lidar com aqueles tipos de texto.

Entretanto, apesar da retomada de seus pensamentos indicarem sua visão sobre as próprias competências para realizar a interpretação daqueles vídeos, a citação direta do enunciado proferido pelo PP durante o processo formativo confronta o *eu-para-mim* negativo que a dupla havia projetado em seu discurso.

Para esta aluna, 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 autodepreciação. Além disso, AO1 se colocou, empática e discursivamente, na posição de protagonista, no lugar das colegas retomando sua experiência e familiaridade tanto com o gênero quanto com enunciadores que apresentam o mesmo estilo do surdo do vídeo interpretado.

Destaca-se, também, nesse caso, o quanto a citação direta de um dos enunciados ditos pelo PP durante a autoconfrontação apresenta um encontro de saberes e valores decorrentes do processo formativo. Mais que isso: demonstra o quanto AO1 estava em processo de apropriação da palavra alheia para, então, já como palavra própria, responder, enfaticamente, a autocrítica da dupla que estava em foco na autoconfrontação. A escolha de uma citação direta como mecanismo de retomada do conhecimento aprendido em sala de aula demonstra o atravessamento do conhecimento aprendido naquele espaço na análise do processo interpretativo vivenciados pela D3, ou seja, a autoconfrontação, como observa-se, é marcada, também, pela voz do PP como enunciador-formador daquele espaço.

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”. AO1, após trazer à tona seus pensamentos, retornou ao seu lugar de origem, como *eu* observador e analista, e retratou aquilo que viu: uma relação direta entre sua experiência

profissional com a atividade realizada, a performance da terceira dupla e a autodepreciação por elas realizadas.

O deslocamento enunciativo de AO1 foi de fundamental importância para o grupo e, em especial, para a terceira dupla 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 (2010b, 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”. Ao indicar para grupo, nominalmente, o que cada um dos protagonistas faz AO1 recupera e valoriza o saber dos colegas diante do grupo que, no momento, assistia atentamente à colocação da colega. Desse modo, a D3 pode reconstruir sua autoimagem enquanto protagonistas daquela interpretação a partir da posição enunciativo-discursiva de AO1 que estava extraposta a esses sujeitos na atividade interpretativa e na autoconfrontação simples.

18

Salienta-se o fato de que, mesmo na extraposição, seu enunciado teve ressonância no grupo que concordou com risos e acenos positivos com a cabeça. A resposta do coletivo pode ser atribuída ao fato de AO1 também ser intérprete de língua de sinais, o que legitimou, por meio das orações imperativas, seu discurso 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” (Faïta, 2005, p. 73).

O acionamento de AO1 à sua experiência como ILS por meio de citação direta mostra o quanto o dispositivo da autoconfrontação em contextos formativos contribuiu para a resignificação, por meio da linguagem, de saberes prévios adquiridos no campo de trabalho. Certamente que, neste caso, o fato de os 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 por todos do grupo. O fato de a interpretação de língua de sinais, enquanto campo de trabalho, ter se constituído muito mais pelo engajamento de familiares e simpatizantes da causa surda em contextos, a princípio, comunitários (Wadensjö, 1998; Martins & Nascimento, 2015) 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 pela 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.

Em uma discussão sobre o vivenciamento das fronteiras externas do homem, Bakhtin (2010b, pp. 34-35) 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.

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 no sujeito e em sua linguagem e, também, nos modos de estar no mundo porque, nessa perspectiva, “[...] o sujeito é *tanto* um ser do mundo *como* um ser de discurso” (Sobral & Giacomelli, 2015, p. 219).

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.

Os enfrentamentos do *eu-para-o-outro*, via autoconfrontação cruzada, no contexto em tela revelam 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.

Considerações Finais

Os discursos dos intérpretes em formação sobre o que os *outros* são para eles e que foram revelados por meio das autoconfrontações, na pesquisa aqui relatada, apontam para dois aspectos formativos de ampla importância no campo da interpretação da língua de sinais. O primeiro corresponde ao reconhecimento do enunciador surdo como um sujeito completamente capaz de enunciar em sua própria língua e responsável pelos seus ditos e feitos. Essa compreensão contribui 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 excessivo acréscimo e possível “conserto”, em língua alvo, daquilo que foi dito por ele. O segundo diz respeito à necessidade de atuação em parceira 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 das negociações e remunerações (a inserção, constante e recorrente, de cobrança de trabalho para duplas) e para a atividade em si.

O que se percebeu, a partir da situação analisada, foi um saber investido latente sobre o que significa interpretar Libras para a LP e uma necessidade significativa de confirmação de que o saber prático era, realmente, um saber válido. Se para os tradutores e intérpretes da nova geração que estão se formando em contextos universitários o saber constituído balizará a prática, para os profissionais da prática, a ausência desse saber aponta para o que a Ergologia chama de *vazio de normas* (Schwartz, 2011) que precisa, a todo custo, ser preenchido. Todavia, enquanto atividade de trabalho, a interpretação precisa ser tratada a partir da chamada *dupla antecipação*, ou seja, “o saber formal antecipa a experiência [...]” como em qualquer situação de trabalho quando 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” (Schwartz, 2010, p. 46). Entretanto, há que se considerar que a exaustiva antecipação é impossível porque a interpretação possui como objeto de trabalho o *discurso* e arbitra no limbo da imprevisibilidade e das interações efêmeras e imediatas de comunidades que não falam as línguas umas das outras.

Percebe-se, pelos enunciados produzidos a partir da autoconfrontação, que a batalha identitária pelo “ser tradutor e intérprete de língua de sinais” na contemporaneidade vai além da dimensão técnica linguística, tradutória e interpretativa cobrada e exigida nos novos espaços de formação. Vai além, também, da exclusiva nomeação dada pela comunidade surda por meio do “convívio”. O acabamento, nesse sentido, é dado pelo *outro* colega que vivencia os mesmos dramas da atividade, pela parceria coletiva, pela posição enunciativo-discursiva que os surdos vêm assumindo socialmente e pela necessidade dos novos posicionamentos que os profissionais da tradução e da interpretação que atuam com eles precisam assumir em relação a si, em relação aos surdos e em relação aos colegas com e sem experiência.

21

REFERÊNCIAS

- Albres, N. A. (2010). Processos de produção e legitimação de saberes para o currículo de pós em libras na formação de intérpretes... Para uma especialização? *Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Libras e Língua Portuguesa*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Alves, F. (2005). Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos. *Linguagem em (Dis)curso*, 5(esp.), 11-31.
- Bakhtin, M. (2010a). *Para uma filosofia do ato responsável*. V. Miotello, & C. A. Faraco (Trans.). Pedro e João Editores.
- Bakhtin, M. (2010b). O autor e a personagem na atividade estética. In M. Bakhtin (Ed.), P. Bezerra (Trad.), *Estética da Criação Verbal* (5ª. ed, pp. 3-183). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010c). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin (Ed.), P. Bezerra (Trad.), *Estética da Criação Verbal* (5ª ed. pp. 261-270). Martins Fontes.

-
- Brait, B., & Campos, M. I. B. (2009). Da Rússia czarista à web. In B. Brait (Org.), *Bakhtin e o Círculo*, (pp. 15-30). Contexto.
- Brasil. *Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. (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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil. *Lei N. 10.436, de 10 de abril de 2002* (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Brasil. *Resolução nº 1 de 3 de abril de 2001*. Estabelece normas para o funcionamento da pós-graduação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>
- 22 Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. A. Sobral (Trad.). Editora Vozes.
- Clot, Y. (2010). O diálogo em desenvolvimento: Bakhtin no trabalho. In L. Paula, & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis*, (pp. 175-198). Mercado das Letras.
- Delamotte, E. (2002). Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária. In M. C. Souza-e-Silva, & D. Faïta (Orgs.), *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*, (pp. 95-107). Cortez.
- Faïta, D. (2005). Gêneros da atividade e estilos de conduzir um trem. In D. Faïta (Ed.), M. B. França, M. G. C. di Fanti, & A. A. M. Vieira (Trads.), *Análise dialógica da atividade profissional*, (pp. 55-97). Imprinta Express.
- Gile, D. (2009). Interpreting studies: a critical view from within. *MonTI. Monografias de Traducción e Interpretación*, núm. 1, 2009, pp. 135-155 Universitat de València Alicante, Espanha.
- Martins, V. R. O., & Nascimento, V. (2015). 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*, 35(2), 78-112.
- Moura-Vieira, M. A. (2012). *A atividade e o discurso na clínica médica: uma análise dialógica do trabalho médico*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

-
- Nascimento, M. V. B. (2016). *Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes*. [Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Nascimento, V. (2014). 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*, 14(4), 1121-1150.
- Nascimento, V. (2017). Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 56(2), 461-492.
- Nascimento, V. (2018). O eu-para-mim de intérpretes de língua de sinais experientes em formação. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 13(3), 104-122.
- Nascimento, V.; & Nogueira, T. C. (2019). Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. *PERcursos Linguísticos*, 9(21), 105-132.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F. (2009). Issues in Interpreting Studies. In J. Munday (Ed.), *The Routledge Companion to Translation Studies*, (pp. 128-140). Routledge.
- Pöchhacker, F. (2010). Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos estudos da interpretação. M. Queiroz (Trad.), *Scientia Traductions*, (7), 61-75
- Pretti, Dino. (org.) (2003). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas.
- Quadros, R. M., & Segala, R. R. (2015). Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. *Cadernos de Tradução*, 35(2), 354-386.
- Rodrigues, C. H.; Quadros, R. M. (2015). Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. *Revista Teias*, 16(40), 72-88.
- Rodrigues, C. H. (2018). Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. *Revista da ANPOLL*, 1(44), 111-129.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2007). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. J. Brito, M. Athayde (Trads.). EdUFF.
- Schwartz, Y. (2010). A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, 35(1), 35-48.
- Schwartz, Y. (2011). Manifesto por um ergoengajamento. In P. F. Bendassolli, & L. A. P. Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*, (pp. 132-166). Editora Atlas.

Segala, R. R. (2010). *Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais*. [Dissertação Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Sobral, A. (2008). Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave*, (4ª ed., pp. 103-122). Contexto.

Sobral, A., & Giacomelli, K. (2015). A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. *Nonada*, (24), 204-223.

Souza-e-Silva, M. C. (2008). Atividade de linguagem, atividade de trabalho: encontro de múltiplos saberes. *Revista Intercâmbio*, XVIII, 1-21.

Vieira, M. A., & Faïta, D. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, (7), 27-65.

Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. S. Grillo, & E. V. Américo (Eds., Trans.). Editora 34.

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Pearson Education.

¹Até o ano de 2018 apenas sete universidades ofereciam oito cursos de bacharelado na área de tradução e interpretação de Libras: UFSCar, UFES, UFRJ, UFRR, UFRGS, UFG e UFSC que oferece o curso na modalidade a distância e presencial a partir de projetos pedagógicos distintos. Em 2019 a UFGD passou a oferecer o Bacharelado em Letras Libras na modalidade a distância sendo que a forma de ingresso não acontece pelo SISU. A instituição possui vestibular e mecanismos de ingresso próprios. Entretanto, a fim de dar visibilidade para os poucos cursos da área, optou-se, neste artigo, por deixar o da UFGD listado junto ao das outras universidades.

²Na fonte: “*here and now*” (tradução nossa).

³As expressões *tradução e interpretação intermodal* são cunhadas por alguns pesquisadores (Segala, 2010; Quadros & Segala, 2015; Rodrigues, 2018) para se referirem aos processos de translação de textos que são produzidos e recebidos por canais biofisiológicos distintos. Rodrigues (2018) utiliza o termo *intramodal* para processos de translação em que os sistemas linguísticos possuem os mesmos sistemas de produção e de recepção.

⁴Além da Lei de Libras, 10.436 (2002), e do Decreto n. 5.626 (2005), destaca-se a Lei n. 12.319 (2010) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), 13.146 (2015).

⁵Uma das esferas sociais que mais ganhou com a expansão da Libras foi a educacional. Devido a legislação voltada ao reconhecimento da língua estar atrelada, quase que integralmente, às políticas educacionais de educação bilíngue e educação inclusiva de e para surdos, a presença da Libras em diferentes níveis da educação brasileira permitiu a ampliação do que Rodrigues e Quadros (2015) denominaram de “ganhos surdos” que são os diferentes compartilhamentos da experiência visual, cultural e das linguagens que cercam os modos surdos de estar no mundo. Uma outra esfera que ganhou com essa expansão foi a cultural transmitida por plataformas audiovisuais que tem sido, desde a Lei Brasileira de Inclusão, espaço significativo de promoção da língua de sinais (Nascimento, 2017; Nascimento & Nogueira, 2019). Outros contextos ainda carecem de avanço como, por exemplo, o da saúde e o jurídico.

⁶ Neste artigo, será utilizado o termo *experientes* para adjetivar aqueles profissionais que possuem algum saber histórico, algum “patrimônio” (Schwartz, 2010, p. 43), no campo da tradução e da interpretação da língua de sinais

que foram adquiridos fora dos espaços formais de formação. A *experiência*, conforme formulação da perspectiva ergológica, pode ser definida como aquilo que carregamos no nosso *corpo*, a “[...] história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores”. A experiência, nesse sentido, é imensurável porque ela é “[...] um misto de inteligência, saberes, mais ou menos claros para si mesmo” (Idem, pp. 42-3). Segundo Schwartz (2010), há que se tomar cuidado com a diferença entre *experimentação* e *experiência*. Enquanto a primeira é baseada em certa definição *ad nauseum* de conceitos com a necessidade de controle, manipulação e congelamento de variáveis, a segunda carrega a dimensão historicizante quando o sujeito possui em seu corpo e memória o seu patrimônio de saberes e que, nem sempre, é possível traduzir em palavras. Esse esclarecimento se faz necessário para diferenciar *experiência* do termo *experts* (expertos) utilizado, costumeiramente, nos Estudos da Tradução que é definido por diferentes critérios envolvendo, por exemplo, carga horária e dias de dedicação à atividade. Um exemplo dessa definição é o estudo de Alves (2005, p. 15) que considerou, para aquela pesquisa, *experts* “[...] indivíduos com mais de dez anos de experiência profissional em tradução e reputação consolidada”. No âmbito da pesquisa retratada neste artigo, os sujeitos que participaram do estudo possuem, pelo menos, de três a cinco anos de experiência no campo da tradução e da interpretação intermodal e não foram considerados critérios como carga horária e dias de dedicação e nem reputação junto ao mercado ou à comunidade surda. A experiência foi considerada a partir da autodeclaração dos participantes do estudo.

⁷Trata-se da minha pesquisa de doutorado (Nascimento, 2016), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPG-LAEL/PUC-SP), sob a orientação da Profa. Dra. Beth Brait cujo objetivo foi compreender a relação de saberes práticos (ligados ao serviço) e adquiridos (ligados à formação) de intérpretes de língua de sinais experientes em um curso de pós-graduação *lato sensu* em tradução e interpretação em Libras/português. A pesquisa contou com o financiamento do CNPq (Processo: 164738/2013-4) a quem agradeço a possibilidade de desenvolvê-la resultando, dentre outros produtos, neste artigo.

⁸ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP (CAAE: 35519214.4.0000.5482) e os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando o uso da imagem e nomes reais em todas as produções decorrentes do estudo.

⁹ Os diálogos foram transcritos com base na proposta do Projeto da Norma Urbana Culta (NURC) proposta por Preti (2003). Destaca-se, ainda, que os nomes dos participantes são seus nomes reais cujo uso foi autorizado pelos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) assinado antes do início da pesquisa.