



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR**

**PROCESSOS DE FORMALIZAÇÃO-INFORMALIZAÇÃO NA  
FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS: UMA  
ABORDAGEM SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL**

**VITÓRIA**

**2021**



**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR

**PROCESSOS DE FORMALIZAÇÃO-INFORMALIZAÇÃO NA  
FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS: UMA  
ABORDAGEM SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

Apoio Financeiro: PRINT/Capes

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C837p Costa Junior, Euluze Rodrigues da, 1987-  
Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos : uma abordagem sociológica figuracional / Euluze Rodrigues da Costa Junior. - 2021.  
149 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Sociologia Figuracional. 2. Sociologia da Tradução. 3. TILS. 4. Formação. 5. Estudo Comparado Internacional. I. Célio Sobrinho, Reginaldo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR**

**PROCESSOS DE FORMALIZAÇÃO-INFORMALIZAÇÃO NA  
FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS: UMA  
ABORDAGEM SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo – ES  
(Presidente)

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo – ES  
(Membro interno)

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs  
Universidade Federal do Espírito Santo – ES  
(Membro interno)

Profa. Dra. Silvana Aguiar dos Santos  
Universidade Federal de Santa Catarina – SC  
(Membro externo)

Profa. Dra. Alma de Los Ángeles Cruz Juárez  
Universidad Veracruzana – MEX (Membro  
externo)

VITÓRIA

2021

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado em diferentes conjunturas ao longo deste doutoramento, especialmente quando achei que não conseguiria concluir.

Aos meus pais, Euluze e Rogéria, por terem sido meus professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras), grandes incentivadores desta caminhada de doutoramento e meus primeiros formadores como TILS. Além disso, em suas possibilidades, contribuíram para que eu tivesse tempo para desenvolver esta tese, ao cuidarem da minha pequena Guilhermina com muito amor.

À Guilhermina, minha filha, pequena, princesa, flor e meu grande amor. Desde sua chegada, tem-me mostrado que a vida vale muito mais a pena e nossas formações não acontecem em um vácuo social, mas são orientadas por fluxos de formalização-informalização.

Ao meu grande guru, mestre, orientador, professor e amigo doutor Reginaldo Célio Sobrinho, por quem estimo grande admiração e respeito. Obrigado por tanta coisa que possibilitou em minha vida. Este espaço é ínfimo para tecer agradecimentos a você perto daquilo que já fez e procura fazer por mim ao longo desses quase oito anos de caminhada e conversas que, de certo modo, nutrimos com sentimentos de amizade e liberdade.

À professora doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez, por ter aceitado o desafio de coorientar e abrir as portas da Universidad Veracruzana para o desenvolvimento da pesquisa. Com sua família, pude conhecer, mais de perto, a cultura, os costumes e a vivência com os mexicanos, quando me senti acolhido. De maneira específica, estendo meus agradecimentos ao seu esposo, Luís, por ter-me ajudado a encontrar moradia e a me instalar na cidade de Xalapa, e à sua filha, Almita, por ter-me apresentado alguns pontos turísticos e compartilhado experiências mexicanas.

Aos demais professores que compõem a banca, por suas leituras e sugestões para o desenvolvimento deste trabalho: À professora doutora Silvana Aguiar dos Santos, por ter tido a percepção de que este trabalho se aproximava com os estudos do subcampo dos Estudos da Tradução, a Sociologia da Tradução; ao professor doutor Pedro Henrique Witchs, por ter aceitado integrar a composição da banca desde a Qualificação II e indicado estudos e questões pertinentes em diferentes momentos do trabalho; à doutora Denise Meirelles de Jesus, por ter contribuído em minha trajetória formativa; professora, ouvi-la será sempre acontecimento, aprendizado e um presente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes), por ter selecionado o projeto que subsidiou este estudo, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ter financiado o meu doutoramento sanduíche por meio do Programa Institucional de Internacionalização (Print).

Aos professores da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/Ufes), por dividirem meus encargos de ensino durante minha licença e orientado os professores substitutos que estiveram em meu lugar. Aqui, não me posso furtar de citar a querida Keila, que também foi uma grande incentivadora e parceira em todo o meu doutoramento.

Aos parceiros do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, pelos estudos, debates, diálogos e momentos de trocas. Em especial, ao professor e

amigo Edson, agradeço pelos cuidados, apontamentos, direcionamentos e leitura do resumo (risos) deste estudo.

À Giselle, são nove anos de uma caminhada compartilhada. Obrigado por todo(a) carinho, cuidado, zelo, preocupação, cumplicidade, parceria, conversa e hospedagem na cidade de Guadalajara/MEX em plena pandemia.

Ao Cássio, pelo amigo que és, por dividir as angústias e alegrias que atravessaram o desenvolvimento desta tese, bem como por me oferecer do seu tempo para as muitas conversas sobre questões sociológicas, filosóficas e metodológicas que orientaram esta tese.

À Rosalina, professora de espanhol que acompanhou meu desenvolvimento na língua ao longo de 2019. Muito obrigado por cada aula e conversas em espanhol por meio do WhatsApp.

Às instituições brasileiras e mexicanas representadas por professores e TILS, que aceitaram o convite de participar da pesquisa que subsidiou esta tese.

Aos professores – doutor Reginaldo Célio Sobrinho, doutora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e doutora Júnia Zaidan –, por aceitarem o convite para participar do primeiro momento da formação que subsidiou a produção dos dados deste estudo.

Aos amigos surdos, professores e TILS mexicanos, por terem me recebido tão bem em diferentes missões de trabalho internacionais. O contato com vocês desde 2014 foi fundamental para o desenvolvimento desta tese.

À minha querida avó. Não poderia deixar de agradecer sua grande contribuição para a minha formação. Esteve bem perto das questões que envolveram a minha escolarização e, na reta final da escrita desta tese, se fez presente. Ouviu atentamente as conversas que tive com os demais membros da família. Sua presença amenizou as perdas que tivemos dos vovôs José Oldon e Edson Abreu em 2021. Obrigado por tudo que fez em minha vida.

À minha tia Denise, por ter ouvido meu socorro na reta final desta tese. Seus incentivos ao longo da minha vida ajudaram nos cuidados da Guilhermina, para que eu pudesse concluir a escrita, bem como sua leitura e comentários sobre a tese foram muito importantes. Obrigado!

Ao primo historiador (e quase sociólogo) Marcelo, por se lembrar religiosamente de mim em suas manhãs, fosse em devocionais e orações, fosse na partilha de leituras de historiadores e sociólogos. Foram muitas provocações, conversas, páginas compartilhadas e uma imersão conjunta na história do México. Obrigado por cada minuto.

À prima Lucyenne, por ter contribuído em minha formação enquanto TILS, professor e pesquisador.

Ao meu irmão e parceiro de vida, Renner. Quando mais precisei, você esteve ao meu lado e abriu sua casa para cuidar da minha saúde mental e concluir a escrita desta tese. Isso tudo, logo depois de você ter-se curado da covid-19. A vida sempre valerá mais a pena e, em nosso caso, seguimos à risca aquilo que nosso pai sempre tentou preservar: a união de nossa vida. Muito obrigado por cada reflexão, oração, cuidado e decisão conjunta.

À minha cunhada Gaby. Dizem que cunhadx não é parente, mas posso dizer que ganhei uma irmã. Tenho-a por minha confidente e amiga. Aqui não posso deixar de mencionar aquela tarde em que você chegou do plantão e me viu bem angustiado em sua casa. Eu não conseguia avançar

na escrita, e, por alguma razão, iniciamos uma conversa e, num instante, percebi que, enquanto contava partes desta tese, você estava sentada no chão, ouvia-me e questionava algumas coisas. Ao terminarmos, foi como se as ideias estivessem sendo ajustadas. Sentei e voltei a escrever. Obrigado por esse momento. Nossas conversas com intermináveis cafés são sempre prazerosas. Aliás, em decorrência da minha estada em sua casa, acho que devo uma boa quantidade de cafés. Ainda bem, pois nossa prosa está garantida por muito tempo.

Aos meus sobrinhos Benjamim e Calebe, por, juntamente da Guilhermina, trazerem muita alegria, energia, amor e vida para nossa família.

Aos TILS que passaram por minha vida. Em diferentes tempos, cada um de vocês contribuiu para a minha trajetória formativa. Muito obrigado!

*Ainda hoje não é prática comum ligar o habitus [...] nacional corrente de uma nação à sua assim chamada “história” e, em especial, ao processo de formação [...]. Muitas pessoas parecem ter a opinião tácita de que “O que aconteceu no século XII ou XV ou XVIII é passado – o que é que isso tem a ver comigo?”. Na realidade, porém, os problemas contemporâneos de um grupo são crucialmente influenciados por seus êxitos e fracassos anteriores, pelas origens ignotas de seu desenvolvimento. Isto aponta para uma das tarefas que a sociologia ainda não enfrentou – e, ao mesmo tempo, para um método que pode ajudar uma nação a conciliar-se com o seu passado.*

(ELIAS, 1997, p. 30).

## RESUMO

Objetiva-se engendrar análises sobre os processos de formalização-informalização que subjazem à formação de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS) no Brasil e no México. Elegem-se as conversas como procedimento para a produção/recolha dos dados, considerando a natureza qualitativa da pesquisa em tela, bem como os pressupostos da Educação Comparada Internacional que se assume neste estudo. Mais especificamente, as conversas com TILS brasileiros e mexicanos foram realizadas em 16 salas virtuais organizadas na plataforma Google Meet, que foram gravadas, transcritas e traduzidas. Desenvolve-se este estudo com base nos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada pelo sociólogo Norbert Elias (1993, 1994, 1995, 2001, 2014), tomando como aporte a noção de *habitus* e a sociodinâmica formalização-informalização. Observa-se que a formação de TILS acontece numa perspectiva plural e diversa ante a ampliação das redes de interdependência e da especialização das funções sociais que houve ao longo do tempo. Outro dado importante diz respeito ao fato de que as marcas caritativas e assistencialistas na profissão e atuação de TILS são efeitos dos *habitus* nacionais do século XX, pois, não sem tensões, estão associadas aos movimentos emancipatórios com as e/ou das comunidades surdas. Registra-se também que, na multiplicidade de possibilidades formativas, historicamente, esses indivíduos têm buscado afirmação de suas práticas e tencionado – por meio de discussões, assembleias, projetos, entre outros – as políticas públicas em torno da profissão, difusão e valorização das línguas de sinais. As análises engendradas sustentam a tese de que, em nenhum momento histórico, será atingido um estágio final nas formações, pois se modelam em contexto, nas relações com o outro e ante uma dinâmica forjada nos processos de formalização-informalização inter-relacionados com os *habitus* nacionais do respectivo tempo. Os resultados deste estudo apontam que as formações dos TILS dos países investigados ganharam contornos e impulsos vinculados aos sentidos atribuídos aos TILS, às línguas de sinais, aos surdos e às práticas de tradução e interpretação.

**Palavras-chave:** Sociologia Figuracional. Sociologia da Tradução. TILS. Formação. Estudo Comparado Internacional.

## ABSTRACT

This research aims to produce analyzes on the formalization-informalization processes that underlie the training of sign language translators and interpreters (TILS) in Brazil and Mexico. Conversations are elected as a procedure for the production/collection of data, considering the qualitative nature of the research in question, not to mention the assumptions of International Comparative Education assumed in this study. Then, more specifically, conversations with Brazilian and Mexican TILS were held in 16 virtual rooms organized on the Google Meet platform, which were recorded, transcribed and translated. This study is developed based on the assumptions of Figural Sociology elaborated by the sociologist Norbert Elias (1993, 1994, 1995, 2001, 2014), taking as a contribution the notion of *habitus* and the formalization-informalization sociodynamics. It is observed that the formation of TILS takes place in a plural and diverse perspective in view of the expansion of interdependence networks and the specialization of social functions that have taken place over time. Another important point concerns the fact that the charitable and assistencialist marks in the profession and performance of TILS are effects of the national *habitus* of the 20th century, as, but with tensions, they are associated with emancipatory movements with and/or deaf communities. It is also registered that, in the multiplicity of formative possibilities, these individuals have historically sought affirmation of their practices and intended - through discussions, assemblies, projects, among others - public policies around the profession, dissemination and valuation of sign languages. The engendered analyzes support the thesis that, at no historical moment, a final stage in the formations will be reached, since they are modeled in context, in the relationships with the other and before a dynamic forged in the processes of formalization-informalization interrelated with the national *habitus* of the respective time. The results of this work show that the formations of TILS in the investigated countries gained contours and impulses linked to the meanings attributed to TILS, sign languages, the deaf and the practices of translation and interpretation.

**Keywords:** Figural Sociology. Translation Sociology. TILS. Formation. International Comparative Study.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es generar un análisis sobre los procesos de formalización-informalización que subyacen a la formación de traductores e intérpretes de lengua de señas (TILS) en Brasil y en México. Se eligieron las conversaciones como procedimiento para la producción/recolección de los datos, considerando la naturaleza cualitativa de la investigación en cuestión, así como los presupuestos de la Educación Comparada Internacional que este estudio asume. Más específicamente, las conversaciones con TILS brasileños y mexicanos fueron realizadas en 16 salas virtuales organizadas en Google Meet, que fueron grabadas, transcritas y traducidas. Este estudio se desenvuelve con base en los presupuestos de la Sociología Figuracional elaborada por el sociólogo Norbert Elias (1993, 1994, 2001, 2014), tomando como aporte la noción de *habitus* y la sociodinámica formalización-informalización. Se observa que la formación de TILS se desarrolla desde una perspectiva plural y diversa ante la ampliación de las redes de interdependencia y de la especialización de las funciones sociales que ha habido a lo largo del tiempo. Otro dato importante es el hecho de que las marcas benefactoras y asistenciales en la profesión y actuación de TILS son efectos de los *habitus* nacionales del siglo XX, pues, no sin tensiones, están asociadas a movimientos emancipatorios con la y/o de las comunidades sordas. También se observa que, en la multiplicidad de posibilidades formativas, históricamente, esos individuos han buscado la afirmación de sus prácticas y han planeado – por medio de discusiones, asambleas, proyectos, entre otros – las políticas públicas alrededor de la profesión, difusión y valorización de las lenguas de señas. El análisis apoya la tesis de que, en ningún momento histórico, será alcanzado un estado final en la formación, pues ellas se modelan en contexto, en las relaciones con el otro y ante una dinámica forjada en los procesos de formalización- informalización interrelacionados con los *habitus* nacionales del tiempo respectivo. Los resultados de este estudio apuntan que la formación de los TILS de los países investigados ganó contornos e impulsos vinculados a los sentidos atribuidos a los TILS, a las lenguas de señas, a los sordos y a las prácticas de traducción e interpretación.

**Palabras clave:** Sociología Figuracional. Sociología de la Traducción. TILS. Estudio Comparado Internacional.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Quantitativo de TILS que participaram por sala de conversas ..... | 62 |
|--|----|

### QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Instituições parcerias ..... | 78 |
|---|----|

### FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Organograma da ADCRSJ.....            | 91 |
| Figura 2 – Ata da ASSV redigida por um TILS..... | 92 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| ADCRSJ    | Asociación Deportiva, Cultural y Recreativa Silente de Jalisco A.C   |
| ADSM      | Asociación Deportiva Silente de México   |
| AMS       | Asociación Mexicana de Sordos  |
| ASSV      | Associação de Surdos de Vitória  |
| Apada     | Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição   |
| Apada     | Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audiocomunicação  |
| Apas      | Associação de Pais e Amigos dos Surdos   |
| CAS       | Centro de Apoio ao Surdo   |
| Capes     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| Coda      | Children of Deaf Adults  |
| CONASIMEX | Confederación Nacional de Silentes de México   |
| Conocer   | Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales  |
| CNPq      | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  |
| DIES      | Difusión, Inclusión, Educación del Sordo   |
| EAD       | Educação a Distância   |
| ENS       | Escuela Nacional de Sordomudos   |
| ETILS     | Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais   |
| Febrapils | Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais |
| FEMESOR   | Federação Mexicana de Surdos   |
| Feneis    | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos   |
| INES      | Instituto Nacional de Educação para Surdos   |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira   |
| ILS       | Intérpretes de Lengua de Señas   |
| Libras    | Língua Brasileira de Sinais  |
| LSM       | Lengua de Señas Mexicana   |
| MEC       | Ministério da Educação   |
| ODCE      | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  |
| ONU       | Organização das Nações Unidas  |
| Prolibras | Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa   |
| PRINT     | Programa de Internacionalização  |
| PPGE      | Programa de Pós-Graduação em Educação  |
| PPC       | Projeto Pedagógico do Curso  |
| PROEX     | Pró-Reitoria de Extensão   |
| SEAD      | Secretaria de Educação a Distância   |
| SEV       | Secretaria de Educação de Veracruz   |
| Sedu      | Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo   |
| SEESP     | Secretaria de Educação Especial  |
| TCLE      | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido   |
| TILS      | Tradutor Intérprete de Língua de Sinais  |
| TILSP     | Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – Língua Portuguesa  |
| TILSm     | Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Mexicana   |
| Unesco    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura   |
| UNSM      | Unión Nacional de Sordos de México   |
| UV        | Universidad Veracruzana  |
| UNEB      | Universidade do Estado da Bahia  |

|        |  |
|--------|--|
| UFG    | Universidade Federal de Goiás                  |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos             |
| UFSC   | Universidade Federal de Santa Catarina         |
| Ufes   | Universidade Federal do Espírito Santo         |
| UFRJ   | Universidade Federal do Rio de Janeiro         |
| WASLI  | Word Association of Sign Language Interpreters |
| WFD    | Word Federation of the Deaf                    |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>NOTAS INTRODUTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS: POR UM CODA.....</b>                           | <b>16</b> |
| <b>2 PONHAMO-NOS EM UMA AVENTURA SOCIOLÓGICA DA TRADUÇÃO.....</b>  | <b>27</b> |
| 2.1 PERCURSOS NO SUBCAMPO DA SOCIOLOGIA DA TRADUÇÃO .....  | 28        |
| 2.1.1 Aspectos históricos constitutivos do subcampo da Sociologia da Tradução .....                                | 29        |
| 2.1.2 A tradução como prática social .....   | 32        |
| 2.2 NORBERT ELIAS: VIDA, INFLUÊNCIAS, TRAJETÓRIA FORMATIVA E A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL .....                       | 39        |
| 2.2.1 Algumas das influências para a e/ou na elaboração da Sociologia Figuracional .....                           | 42        |
| 2.2.2 A Sociologia Figuracional: aproximações ao pensamento eliasiano .....  | 43        |
| <b>3 CAMINHOS, CONVERSAS E PERAMBULAÇÕES .....</b>   | <b>49</b> |
| 3.1 SOBRE O BRASIL E O MÉXICO .....  | 49        |
| 3.1.1 Aproximações com o México entre quatro línguas: experiências baseadas em traduções e interpretações .....    | 50        |
| 3.1.2 O que as ruínas e as pirâmides de Cempoala “nos disseram” sobre a tradução e interpretação no México? .....  | 53        |
| 3.1.3 Malinche: a experiência da tradução e interpretação como sobrevivência .....                                 | 54        |
| 3.1.4 A função dos intérpretes na dominação dos astecas .....  | 55        |
| 3.1.5 Concorrência espanhola e a necessidade de contar com tradutores intérpretes nas expedições portuguesas ..... | 57        |
| 3.1.6 Os jesuítas: a tradução e interpretação no Brasil .....  | 58        |
| 3.1.7 Outros elementos aproximativos entre o Brasil e o México .....   | 59        |
| 3.1.8 Aproximações interinstitucionais no contexto mexicano .....  | 60        |
| 3.1.9 Sujeitos do estudo .....   | 62        |
| 3.2 ESTUDOS COMPARADOS: APROXIMAÇÕES .....   | 64        |
| 3.2.1 Diferentes países e contextos: como comparar? .....  | 67        |
| 3.2.2 Educação comparada internacional .....   | 69        |
| 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....  | 72        |
| 3.3.1 As conversas (paralelas) com brasileiros e mexicanos que potencializaram o delineamento desta pesquisa ..... | 75        |
| 3.3.2 Planejamento(s) da coleta de dados .....   | 77        |

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>3.3.3</b> | <b>Descrição das dinâmicas das conversas .....</b>  | <b>81</b>  |
| <b>3.3.4</b> | <b>Análise das conversas .....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>4</b>     | <b> FORMALIZAÇÃO-INFORMALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TILS<br/>BRASILEIROS E MEXICANOS .....</b> | <b>84</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>MOVIMENTOS E VIRADAS DA E/OU NA FORMAÇÃO DE TILS DO BRASIL E DO<br/>MÉXICO .....</b>   | <b>85</b>  |
| <b>5</b>     | <b>O PROCESSO E SEU FLUXO: (IN)CONCLUSÕES NA CAMINHADA .....</b>                          | <b>120</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>125</b> |
|              | <b>ANEXO A .....</b>  | <b>138</b> |
|              | <b>ANEXO B .....</b>  | <b>141</b> |
|              | <b>ANEXO C .....</b>  | <b>144</b> |
|              | <b>ANEXO D .....</b>  | <b>145</b> |
|              | <b>ANEXO E .....</b>  | <b>146</b> |
|              | <b>ANEXO F .....</b>  | <b>148</b> |

## NOTAS INTRODUTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS: POR UM CODA <sup>1</sup>

Conversar sobre as línguas de sinais, os surdos, a educação de surdos, as traduções e interpretações e a formação de tradutores tem sido uma constante na minha vida e na minha trajetória formativa. Assim, nessas linhas iniciais, tomo emprestado o exercício de pensamento feito por Norbert Elias a respeito dos processos de formalização-informalização<sup>2</sup> da vida de Mozart e de sua profissão.

Quando consideramos a vida de Mozart, notamos que os processos de formalização-informalização que, entrelaçados com os *habitus*<sup>3</sup> nacionais da sua época, tanto orientaram sua formação – fundamentada na música, nas normas de etiqueta de diferentes cortes europeias (Salzburgo, Viena, Milão, Paris e Londres) e também no contato com indivíduos de diferentes camadas sociais, tendo a música e a alternância de posições nas relações de *estabelecidos* e *outsiders*<sup>4</sup> como exercícios diários – quanto contribuíram para problematizações da arte da música (e do músico), ou seja, de artistas ou artesãos nas diferentes sociedades da época (ELIAS, 1995).

Aqui encontramos algumas razões que me fizeram pensar este breve memorial introdutório. Talvez, mesmo numa narrativa, eu não fale apenas por mim. Arrisco-me a dizer que os processos de formação que trarei são parecidos com o de muitos filhos de surdos que estão espalhados pelo Brasil e México, que, de algum modo, ajudaram a dinamizar e/ou constituir a formação de Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais (ETILS)<sup>5</sup> nesses diferentes espaços, nos últimos anos.

De modo processual, a minha formação acompanhou os movimentos históricos brasileiros, especialmente os que estiveram voltados para as possibilidades de trocas

---

<sup>1</sup> Coda – Trata-se de uma sigla para Children Of Dead Adults que, na língua portuguesa, significa filho de pais surdos.

<sup>2</sup> O gradiente sincrônico eliasiano de formalização-informalização está relacionado “[...] com a operação de regulação de comportamento formal e informal numa sociedade, ao mesmo tempo” (ELIAS, 1997, p.39). Em outros termos, apesar dos indivíduos conviverem com situações ora formais e informais em suas vidas, no atual estágio do processo civilizador, esses parâmetros estão mais justapostos do que podemos imaginar e se alteram no fluxo do desenvolvimento social.

<sup>3</sup> A noção eliasiana de *habitus* está relacionada com os valores, costumes, normas e comportamentos que se alteram e acumulam ao longo do tempo e são internalizados pelos membros de uma sociedade (ELIAS, 1997).

<sup>4</sup> Estabelecidos e *outsiders* são categorias definidas “[...] na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência” (ELIAS, 2000, p. 8). Apesar de encontrarmos, na língua inglesa, a concepção de *outsiders* inclinada para indivíduos que estão para além daquilo que é entendido em uma “boa sociedade”, para nosso estudo, adotamos a percepção eliasiana de *outsiders* como aqueles indivíduos recém-chegados.

<sup>5</sup> ETILS – Trata-se de um emergente campo de pesquisas e estudos acerca da tradução e/ou interpretação com diferentes temáticas e perspectivas teórico-metodológicas (SANTOS, 2018).

linguísticas e de participação social e política dos surdos, bem como aqueles que impulsionaram afrouxamentos dos aspectos linguísticos que, pouco a pouco, tiveram seus efeitos nas possibilidades de tradução e interpretação em Libras e na formação de TILS.

Na tentativa de elucidar essa reflexão, recorro às minhas memórias para tecer as experiências que tive em diferentes contextos, por exemplo, na relação com meus pais, tios e amigos surdos, com amigos ouvintes, com professores, pedagogos, coordenadores e diretores das escolas nas quais estive matriculado durante a minha escolarização, médicos, políticos (governadores, prefeitos, deputados e vereadores), donos, chefes e/ou encarregados de determinadas empresas, motoristas, cobradores e/ou passageiros de ônibus, gerentes e vendedores de lojas<sup>6</sup>, assim como na participação em movimentos históricos e políticos da comunidade surda capixaba.

No seio da comunidade surda e na sociedade capixaba ao longo da minha infância, e até certo momento de minha juventude, convivi com certo sucesso. Entretanto, à medida que a idade avançava, deixei de ser aquele “menino genial” tutelado pelo pai – que atraía os olhares do público – para ser um jovem que passou a confrontar a política local em diferentes espaços por conta das significações sociais a respeito dos surdos e dos TILS.

Nasci e caminhei<sup>7</sup> lado a lado com a comunidade surda capixaba. No fim da década de 1980, foram fundadas duas associações de surdos em Vitória, e o meu pai presidiu/fundou uma delas. Os encontros dos surdos eram costumeiramente em minha casa, na casa de outros surdos e, aos sábados, na escola Aristóbulo Barbosa Leão. Apesar da minha pouca idade na época, recordo-me dos TILS daquele tempo, dos poucos que havia na época.

Lembro-me também de cenas, da ocasião em que eles atuavam, o que e como faziam durante as traduções e interpretações, bem como o que eles precisavam fazer para estar ao lado do meu pai, por exemplo. Muitas vezes, vi um determinado TILS sentado na sala ou na copa da minha casa conversando e escrevendo as cartas sobre os assuntos de interesse da comunidade surda, sinalizadas por meu pai. Essa dinâmica podia ainda ser percebida nas reuniões da associação de surdos. Naquele tempo, esses espaços configuraram-se como um dos poucos espaços possíveis de trocas linguísticas em Libras e, naquele contexto, fui formado e outros TILS também.

---

<sup>6</sup> Qual Coda não passou aquela vergonha de pechinchar quando julgavam que já não cabiam mais descontos nos produtos/serviços que os pais compravam/contratavam? E como se não bastasse, tiveram que ouvir de seus pais: “Deixa que eu falo, você tem vergonha e omitirá meus argumentos na sua interpretação”. Por fim, quantas vezes eles conseguiram e caçoaram de nós?

<sup>7</sup> No processo de escrita final deste estudo, pude conversar sobre essas minhas memórias e acessar os registros (fotos e vídeos) dos meus pais.

No fluxo dos movimentos sociais e na medida em que a comunidade surda tencionava as figuras sociais, houve afrouxamentos do *habitus* nacional brasileiro, e, assim, a Libras passou a circular em outros contextos, e demandas outras de tradução e interpretação emergiram. Nesse enredo, assim como o pai de Mozart, o meu teve uma parcela significativa na minha formação.

Ele – o Euluze, o pai – é sério, de muitas palavras, articulador, político e um exímio negociante. Enquanto escrevo este texto, não me recordo de uma porta fechada ou uma negociação fracassada daquele tempo. Se ele estivesse necessitando de alguma agenda com o governador ou com algum proprietário de alguma empresa privada, ele conseguiria. Costumeiramente, ainda em casa, ele solicitava que eu fizesse uma ligação telefônica para conseguir tal agenda. Ainda criança, eu dizia: “A pessoa não me conhece”. Ele respondia: “Mas me conhece. Diga que você é o filho do Euluze surdo”. Eu dizia e ele conseguia a agenda que tanto queria. Por muitas vezes, não pude ir para interpretar as reuniões. Entretanto, ele dizia para que eu me sentasse e conversasse com ele a respeito do que ele precisava naquele momento (passei a praticar aquilo que via outros TILS fazerem). No meio daquelas conversas, eu traduzia o que ele queria e escrevia uma carta para que ele levasse. Ainda me recordo das primeiras cartas: indicavam-se a cidade de Vitória e a data na parte superior direita da página, e, um pouco mais abaixo, estava o destinatário e, ao longo da página, escrevia o desejo do meu pai, iniciando: “Eu, Euluze, sou surdo, ...”.

Quantas cartas traduzi/escrevi? Não me recordo. Quantas vezes revisei? Menos ainda. O que sei é que esses processos me capacitaram e se converteram “[...] em autodisciplina, [...] depurando e transformando [...] as fantasias que [...] fervilhavam” (ELIAS, 1995, p. 13) na minha cabeça em sinais, palavras, contextos, traduções e interpretações e textos.

Aqui, vejo os primeiros movimentos sincrônicos dos processos de formalização-informalização na minha formação como TILS, pois, se, por um lado, havia uma compreensão de vida em sociedade baseada por um *habitus* social rígido e carregada por uma hegemonia linguística configurada por um nível de formalidade tal, que, por décadas, as línguas de sinais e da formação dos TILS estiveram associadas aos movimentos da comunidade surda e nas instituições em que ela se instalava/articulava, por outro, no fluxo dos movimentos sociais, quando, especificamente, os surdos e a Libras se figuravam nas redes de interdependências marcadas pela formalidade da hegemonia linguística, houve processos de informalidade também ante a presença dos TILS e das práticas de tradução e interpretação.

Quando já estava com pouco mais de 8 anos, nos fins de semana, convivia fortemente com surdos que frequentavam a Igreja Batista da Praia do Suá. Meu tio Sandoval, assim como

meu pai, foi e é um grande líder; logo, muitos surdos passaram a frequentar essa igreja, e minha prima Lucyenne, já com seus 15 anos, era a grande intérprete daquele lugar, na qual todos os outros se inspiravam. Naquele tempo, eu apenas a observava. Na verdade, na minha inocência, ficava encantado e admirado, mas já estava extraindo o que tinha de melhor dela. O tempo passou, já estava na adolescência, e o ritmo não mudou tanto, passei a jogar futebol também com surdos da igreja, todos os sábados. Assim, dormia quase todos os fins de semana na casa desse meu tio.

Entre idas e vindas, lá estava ela estudando as músicas que seriam tocadas naquele fim de semana na igreja. Não demorou muito para que ela me convidasse para participar desses estudos. “Olha essa música nova desse ministério, vamos ouvir” (não, eu não tinha escolha – risos). Ao término da música, ela dizia: “Vamos ouvir de novo?” Eu respondia: tudo bem! Quando acabava a música, ela colocava mais uma vez, entretanto começava a sinalizar, sinalizar, sinalizar, e eu ficava ali... olhando. Quando ela se dava conta, perguntava: “O que achou? E esse sinal?” Bom, o que eu iria dizer nessas “primeiras aulas”? Não poderia ser diferente de: Está ótimo! O tempo passou, e começamos a trocar e avaliar os sinais. Logo depois, comecei a interpretar também no contexto religioso e, por meio da escala de intérpretes, passei a interpretar, nos domingos, as mensagens dos pastores – minha preferência.

E foi assim, por meio dessa sincronia proposta por Elias (1997), que, neste exercício memorial, percebo claramente os motivos pelos quais, no meu tempo, a profissão tinha fortemente o *status* assistencialista e de “quebra-galho” em diferentes espaços sociais. Os TILS não recebiam salários para atuar. Ser TILS era amar a língua de sinais e os surdos. Era uma arte. Linda de apreciar. Nada mais. Recordo, ainda, que, em poucos espaços, tínhamos possibilidade para traduzir e interpretar para os surdos.

Somente com o afrouxamento dos *habitus* nacionais, em meio aos acordos internacionais que preconizavam a implementação de uma escola para todos, os surdos começaram a adentrar, de maneira mais recorrente, o contexto escolar comum da educação básica. Lembro que ainda necessitávamos de contratações de TILS para esses espaços, bem como de formação pedagógica para atuar no contexto educacional (MARTINS, 2013). Embora estivéssemos nos contextos associativos e/ou religiosos, o comum era os TILS serem empregados e exercerem alguma outra profissão e, “nos tempos mais livres”, chamados para atender às demandas de tradução e interpretação em Libras.

Como TILS, tínhamos certas liberdades e podíamos tomar certas decisões. De modo geral, os donos de empresas, empreendedores, governadores e/ou prefeitos eram quem decidia as nomeações para os seus quadros. Se, por um lado, tínhamos uma latente distância social

marcada pela formalidade do *habitus* nacional, por outro, a informalidade caracterizava-se na pequena distância da nossa presença física nessas figurações, pois estávamos sempre junto dos que decidiam as coisas. Embora a situação dos TILS, no contexto capixaba, fosse marcada pela atuação em outras atividades laborais, havia certas exceções em que se colocavam em determinados círculos sociais e essas oportunidades foram preponderantes para os debates acerca das questões linguísticas e de acessibilidade. Associados aos movimentos cotista (BRASIL, 1991) e de inclusão, a presença<sup>8</sup> dos TILS nessas empresas configurava-se como a evidência ao atendimento às leis e, conseqüentemente, a redução das cargas tributárias e das multas.

No que concerne ao enredo em que eu, Coda, e outros TILS estávamos inseridos em potente movimento de formação, rodeados por empresários e políticos capixabas, particularmente eu era constantemente convocado para interpretar as conferências, os seminários e as reuniões que contavam com a presença da liderança surda capixaba. Por meio desses processos, constituí-me TILS.

Aproximadamente dois anos depois da minha decisão de migrar para o contexto educacional, ingressei no curso de mestrado. Assim, desde 2014, participo de pesquisas e estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial e processos inclusivos” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Articuladamente com as pesquisas “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicano” (2014-2016) e “Estudo comparado internacional em educação especial: o ensino superior em foco” (2015-2017), financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dediquei-me ao estudo do processo formativo-educativo de estudantes surdos no ensino superior. Na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas no Ensino Superior (Capes), em 2015, concluí a dissertação intitulada “A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior” (COSTA JUNIOR, 2015). Nos anos seguintes, tive a oportunidade de fazer

---

<sup>8</sup> Por aproximadamente seis anos, atuei como coordenador de suprimentos e da qualidade na maior empresa de asseio e conservação do estado do Espírito Santo. Na minha época, essa empresa chegou a ter aproximadamente 3.200 empregados. Com a minha presença, essa empresa chegou a contar com pouco mais de 20 surdos em seu quadro de empregados. Assim, além das minhas atribuições, traduzi e interpretei todos os treinamentos, orientações, informações, bem como os processos de seleção e contratação que contavam com candidatos surdos.

algumas missões de trabalho<sup>9</sup> no México antes e ao longo de nosso período de doutoramento em Educação pelo PPGE-Ufes. A partir do termo de cooperação técnica entre a Ufes e a Universidad Veracruzana (UV) (MEX), por alguns momentos, fosse no Brasil, fosse no México, estive presente nas articulações interinstitucionais, seminários, bancas, aulas e encontros. Nesses períodos, tive a experiência de poder compartilhar questões com surdos, professores e TILS mexicanos.

Uma de tantas questões sobre as quais pude conversar com surdos, professores e TILS mexicanos dizia respeito à formação de TILS no Brasil e no México. Essas conversas ocorreram nos espaços da universidade, nas praças, nas cafeterias, nos shoppings, nos museus, no Congresso de Deputados<sup>10</sup>, na Casa Sorda<sup>11</sup>, nas associações de surdos e na Secretaria de Educação de Veracruz.

Mais recentemente, ingressei no curso de doutorado, passando a integrar a equipe dedicada a um novo estudo desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisa. Trata-se da pesquisa intitulada “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, delineada como estudo comparado internacional, a qual objetiva analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas.

Ao participar ativamente dessa pesquisa, vislumbrei a possibilidade de tematizar questões relativas à formação inicial e continuada de profissionais que atuam em escolas de ensino comum, apoiando os processos educativo-formativos de estudantes surdos. Desde então, passei a intensificar meu olhar sobre os processos de formação de TILS. O desenvolvimento de reflexões decorrentes das constantes problematizações e provocações trazidas nas reuniões do nosso grupo de pesquisa relativamente às questões impulsionadas do estudo mais amplo que desenvolvemos colaborou significativamente no delineamento dos nossos propósitos investigativos.

---

<sup>9</sup> Até a escrita deste trabalho, estive no México, em quatro oportunidades: inicialmente, ainda no mestrado, em 2014, no Estado de Veracruz; em 2017, retorno na condição de aluno do curso de doutorado; em 2018, estive em Guadalajara; e, em 2020, fiz um semestre do meu doutoramento na Universidad Veracruzana (Veracruz).

<sup>10</sup> O **Congresso de Deputados** a que me refiro se assemelha às Assembleias Legislativas estaduais do Brasil.

<sup>11</sup> **Casa Sorda** – Espaço educativo, cultural e artístico para a comunidade surda de Veracruz, que faz parte do Departamento de Programas Institucionais da Direção de Atividades Artísticas da Secretaria de Educação de Veracruz. Disponível em: <https://www.sev.gob.mx/desarrollo-educativo/actividades-artisticas/casa-sorda/>. Acesso em: 15 de maio de 2021

Assim, vinculado aos objetivos dessa pesquisa mais ampla, sem perder de vista nossas indagações sobre questões relativas à atuação e à formação de TILS, nesta pesquisa temos, por objetivo geral, **engendrar análises sobre os processos de formalização-informalização que subjazem a formação de TILS no Brasil e no México**. Mais especificamente, objetivamos:

- a) Tecer compreensões sobre a participação das comunidades surdas, dos/as próprios/as surdos/as e das línguas de sinais nos processos de formação dos TILS brasileiros e mexicanos.
- b) Elaborar apontamentos, numa perspectiva comparada internacional, sobre os processos de formalização-informalização na/da formação de TILS brasileiros e mexicanos.

Para o cumprimento desses objetivos, inicialmente nos debruçamos<sup>12</sup> nos constructos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias e paulatinamente tecemos aproximações das noções eliasianas com a Sociologia da Tradução. Ademais, nesse enredo, recorreremos às produções dos Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais.

Ao caminharmos pelas produções do emergente subcampo dos Estudos da Tradução, a Sociologia da Tradução, encontramos estudos nacionais (FOUCES; MONZO, 2020; ARAÚJO; MARTINS, 2018; SERPA, 2017) e internacionais (SAPIRO, 2019; ZHENG, 2017; CHESTERMAN, 2014, 2006; HEILBRON; SAPIRO, 2009; WOLF, 2009a, 2009b; GOUANVIC, 2007), que, juntos, nos apresentaram uma primeira aproximação com as teses eliasianas: a compreensão de que as traduções são processos que acontecem na inter-relação indivíduos e sociedades.

Essa aproximação mostrou-se mais evidente ante as produções datadas desde os anos 2000, quando alguns pensadores da Sociologia, especificamente Pierre Bourdieu, contribuíram para uma virada teórico-metodológica baseada na superação da dicotomia indivíduo e sociedade, subsidiando outra perspectiva teórica que colaborasse na superação das dicotomias entre a tradução, os contextos e o tradutor (WOLF, 2009b).

Desde então, a teoria bourdieusiana tem contribuído para a Sociologia da Tradução e, conseqüentemente, para o campo dos Estudos da Tradução. As produções e noções, especialmente de campo, capital e *habitus* do sociólogo francês, possibilitaram que, depois da virada teórico-metodológica, as produções desse subcampo não se revelassem dicotomizadas e

---

<sup>12</sup> A partir daqui, faço opção pela primeira pessoa do plural por entender que, apesar de este trabalho ser de minha autoria, seria impossível fazê-lo sem minha participação no grupo de pesquisa que integro e sem as conversas com meu orientador, professores, TILS e amigos.

deixassem escapar a rede interdependente das traduções (WOLF, 2009b). Essas compreensões possibilitaram tecer aproximações com constructos da Sociologia Figuracional, a saber: figuração, rede de interdependência, balança de poder e *habitus*.

Assim, partimos de uma perspectiva sociológica que nos permitisse engendrar análises acerca da formação dos TILS de uma maneira plural, aberta e interdependente. Em outros termos, mediante a perspectiva do *hominis aperti*, referimo-nos aos TILS brasileiros e mexicanos na condição de indivíduos que, como processo, se transformam, vivem em meio a fluxos e se formam como TILS na inter-relação com os movimentos de formalização-informalização que constituem os *habitus* nacionais do Brasil e do México.

Mais especificamente, subsidiados pela Sociologia Figuracional, nos referimos a um ser que se forma processualmente. Não se trata de um indivíduo que nunca tenha passado pela infância e, em muitas situações, tampouco vivenciado as fases da vida adulta. Desse modo, no desenvolvimento deste estudo, consideramos formação os processos que ocorreram desde o nascimento dos indivíduos, pois, pouco a pouco, aprenderam a falar, controlar seus impulsos e se formarem como humanos adultos. Nesses fluxos, a formação dos indivíduos acontece mediante a internalização desses processos na companhia de outros indivíduos adultos (ELIAS, 1994a, 1994b, 1997, 2014).

Em outros termos, a formação dos seres humanos não está baseada somente em sua natureza e sua constituição biológica. Quando observamos a formação dos indivíduos desde sua infância, é possível notar que a formação acontece em sociedade, que é muito específica, não estática e depende tanto da natureza humana quanto da internalização dos processos sociais. Mais claramente, segundo Elias (1994a, p. 28-29):

[...] a formação individual [...] depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas. Os avanços da individualização [...] não foram consequência de uma súbita mutação em pessoas isoladas, ou da concepção fortuita de um número especificamente elevado de pessoas talentosas; foram eventos sociais, consequências de uma reestruturação específica das relações humanas (ELIAS, 1994a, p. 28-29).

Em diálogo com as compreensões de Pimentel (2016), Chesterman (2014), Wolf (2009b) e Simeoni (1998), a formação que tratamos neste estudo baseia-se na internalização do conjunto de conhecimentos regidos pelo *habitus* nacional ao longo do tempo.

No que diz respeito à formação dos TILS, recorreremos à literatura produzida no campo dos ETILS. Do conjunto de estudos produzidos por esse campo, aproximamo-nos das teses e

dissertações que dialogam diretamente com os objetivos de nosso estudo (GOULART, 2020; LUCHI, 2019; LIMA, 2018; JESUS, 2017; SOUZA, 2013).

Para além das questões que envolvem o voluntariado e o assistencialismo na profissão dos TILS, outros estudos nos chamaram a atenção indicando que a formação e/ou as práticas dos TILS em um dado tempo histórico aconteceu (ou tem acontecido) de maneira informal, mesmo quando as formações sistemáticas e institucionalizadas se realizam.

Em se tratando de uma perspectiva histórica da profissão dos TILS, ao retomar o Projeto Pedagógico do Curso – PPC do curso de Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Luchi (2019) observa, naquele documento, que os TILS atuavam de modo voluntário, cujas formações aconteciam na informalidade. Também identificamos essa percepção no estudo de Lima (2018, p. 21), nos quais a autora afirma que “[...] a depender do período que iniciou na profissão, os tradutores e intérpretes de Libras/PB relatam histórias das mais diferentes: em situações de informalidade, sem remuneração, baseados em sua intuição ou numa convenção entre colegas sem nenhuma base mais qualificada”.

Do ponto de vista da emergência de processos tradutórios em contextos específicos, Goulart (2020) e Jesus (2017) nos indicam movimentos que sucedem na formação e na atuação dos TILS.

Goulart (2020) chama a atenção para o fato de que a interpretação no contexto jurídico pode ocorrer tanto no escritório de advocacia quanto em audiências na condução de um determinado processo. Ao apontar essas possíveis situações dentro do contexto jurídico, a autora disserta sobre as características desses espaços e o nível de formalidade e informalidade que lhes cabem.

Ao analisar a interpretação no contexto da saúde, Jesus (2017) nos fornece condições para pensarmos sobre os processos de formação dos TILS. No estudo do autor, observamos que, embora tenhamos convivido com TILS atuantes no contexto educacional, a ampliação gradativa do acesso dos surdos ao contexto da saúde, de modo inter-relacionado com o afrouxamento dos *habitus* nacionais, tem subsidiado novas demandas formativas para os TILS que historicamente têm acontecido de maneira informal e/ou voluntária.

Sem querermos esgotar nosso diálogo com a literatura nesta seção introdutória, vimos ainda, que, durante as atuações do/no contexto educacional, os TILS estão imersos em processos tradutórios, engendrados por movimentos formais e/ou informais, a depender do espaço de atuação; por exemplo, na sala de aula, o caráter torna-se formal na relação com os “[...] momentos de intervalo, nas brincadeiras entre as crianças” (SOUZA, 2013, p. 53).

Nessas notas introdutórias, destacamos que nossa investigação esteve fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Comparada Internacional como importante ponto de sustentação. Como procedimento de produção de dados, elegemos a conversa com os TILS brasileiros e mexicanos. Para tanto, delineamos 16 salas de conversas que foram mediadas, gravadas e transcritas.

Essa caminhada teórica-metodológica permitiu-nos elaborar algumas questões iniciais referentes à formação de TILS no Brasil e no México: a) o que se entende por formação de TILS nos contextos investigados; b) que sentidos são atribuídos para as formações que se realizam para além daquelas sistematizadas no ensino superior do Brasil e não vinculadas à certificação emitida pelo Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales – Conocer do México; c) efetivamente, de que modo brasileiros e mexicanos se têm formado TILS; d) quais processos de formalização-informalização aconteceram na trajetória formativa dos TILS brasileiros e mexicanos?

Essas questões ganharam outros contornos diante de nossa expectativa na elaboração/execução das etapas da formação de TILS brasileiros e mexicanos, intitulada “E por falar em formação, notas de um começo...”<sup>13</sup>. Os dados produzidos ao longo da pesquisa serviram-nos como potentes elementos que, de modo articulado com nossas bases teórico-metodológicas, subsidiam nossa tese de que, em nenhum momento de nossas histórias, atingiremos um estágio final em nossas formações, pois nos modelamos em contexto, nas relações com o outro e em uma dinâmica engendrada por processos de formalização-informalização inter-relacionados com os *habitus* nacionais de cada tempo.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, apresentamos o delineamento de nosso estudo. No segundo, tecemos aproximações e possíveis contribuições da Sociologia Figuracional para o subcampo dos Estudos da Tradução, a Sociologia da Tradução.

No terceiro, trazemos, a Educação Comparada Internacional como aporte teórico-metodológico. Tratamos da conversa como procedimento de produção de dados e indicamos os processos que possibilitaram nossa aproximação com o contexto mexicano.

No quarto, engendramos análises a respeito dos processos de formalização-informalização da e/ou na formação de TILS brasileiros e mexicanos. No desenvolvimento de nossas análises, trouxemos as questões específicas vividas nas formações dos TILS que, na tessitura de uma grande rede de interdependência, se mostraram como evidências dos processos

---

<sup>13</sup> Essa formação foi organizada em articulação com Cássio de Oliveira Moreira – TILS, professor, pesquisador e mestre pelo PPGE/Ufes.

de formalização-informalização que aconteceram (e acontecem) na formação dos TILS desses países.

No quinto e último, considerando as traduções e interpretações em línguas de sinais como práticas sociais, buscamos tecer considerações para esta conversa, sustentando a compreensão de que os movimentos de formalização-informalização das sociedades recentes dinamizaram afrouxamentos nas inter-relações sociais que têm subsidiado a participação mais evidente e sistemática dos surdos brasileiros e mexicanos e das línguas de sinais nas redes de interdependências em realidades brasileiras e mexicanas.

## 2 PONHAMO-NOS EM UMA AVENTURA SOCIOLÓGICA DA TRADUÇÃO

De 2017 a 2021 tenho experimentado uma aventura. Nesse período, tive atravessamentos intensos, intempestivos, emotivos e cheio de surpresas. Caminhei e me vi “retornar”. Quando acreditei que tivesse avançado, vi-me neste lugar: “de volta ao começo”. Até aqui tem sido uma aventura – cheia de agitos – e, agora, com lentes sociológicas, tenho buscado sentir-me “mais preparado” para continuá-la.

Nesse tempo, estive amparado (e ainda me sinto) pelo tempo ao longo da vida como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – Língua Portuguesa (TILSP)<sup>14</sup>. Algumas línguas – orais e de sinais – e traduções compuseram e estão no meu pensamento, bem como na elaboração deste capítulo. Ainda assim, neste exato momento, preciso estar atento para aventurar-me por esse caminho que não está isento de acasos.

Aqui, no início de uma retomada, sinto que a continuidade dessa aventura está diferente. Em razão da liberdade que me foi conferida por meu mestre e observações de outros(as) mestres(as) durante o Exame de Qualificação II, paulatinamente pude retomar noções da Sociologia Figuracional e aventurar-me pela Sociologia da Tradução.

E, assim, ao retomar as anotações de toda minha aventura, percebi que as instituições que visitei, as pessoas e os grupos que conheci aqui no Brasil e lá no México são atravessados pelas traduções de diferentes línguas. Diante dessas percepções, compartilho da afirmação de Michaela Wolf (2009a) de que a tradução é um processo social carregado de tensões.

Nessas caminhadas, identifiquei e compreendi a adoção de diferentes noções para a tradução. Na maioria dos casos, a tradução é entendida como uma prática que visa garantir a comunicação dos indivíduos. Porém, com base nas noções eliasianas (que discorro adiante) e em apontamentos de Michaela Wolf (2009), uma questão esteve presente no meu pensamento: como essa comunicação é garantida quando a tradução é entendida como algo exterior aos indivíduos e às sociedades?

Ainda a respeito do conceito de tradução como uma garantia para a comunicação dos indivíduos, o que também tem chamado minha atenção nesses contextos se refere às chances de prestígio sociais que têm as traduções e os TILS<sup>15</sup> que as realizam. Parece-me que esses

---

<sup>14</sup> A sigla refere-se ao meu caso, e não ao estudo que apresento. Sou ouvinte, falante da Língua Portuguesa e filho de surdos brasileiros e minha relação é com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nessa direção, o tempo a que me refiro é na condição de tradutor intérprete e na inter-relação dessas línguas envolvidas.

<sup>15</sup> TILS – Adotamos essa sigla para nos referirmos aos indivíduos que compõem nosso estudo, ou seja, os brasileiros que são Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais – Língua Portuguesa (TILSP) e os mexicanos que são Intérpretes de Lengua de Señas (ILS). E, assim, como tratamos de duas línguas de sinais neste estudo, optamos por pluralizar o termo língua.

fatores ficam mais evidentes quando consideramos o fato de que existe uma imbricação de forças nas traduções.

Sem perder de vista os atravessamentos de Jacques Rancière (2015) e Masschelein e Simmons (2014), as traduções que reservamos para esta escrita estão baseadas em uma caminhada atenta e distanciada das muitas possibilidades que novamente ofuscaríamos nossas escolhas para aquilo que é essencial e pertinente para a análise, numa perspectiva comparada internacional, da formação do *habitus* dos TILS no Brasil e no México.

No curso deste capítulo, trazemos questões norteadoras que, atribuindo centralidade à Sociologia Figuracional, delinearam nossa aventura. Porém, antes de avançar na tentativa de elucidar questões da Sociologia Figuracional, acreditamos que seja prudente alertarmos que não temos por objetivo aqui confrontar os paradigmas existentes, para apontar o único caminho possível tão necessário a outros estudos e autores que tratam de aspectos da formação de TILS no bojo da Sociologia da Tradução. Na direção daquilo que Veiga-Netto (2007) nos diz, destacamos que estamos ancorados em questões precedentes que circularam e circulam entre nós. Dessa maneira, o objetivo neste capítulo é o de evidenciar constructos eliasianos que sirvam como balizas para nossa empreitada nesta pesquisa, perspectivando que elas possam subsidiar outros estudos no subcampo da Sociologia da Tradução.

Sendo assim, na primeira parte deste capítulo, mediante a compreensão de que a tradução é uma prática social, caminhamos pelo recente subcampo dos Estudos da Tradução: a Sociologia da Tradução. Para tanto, recorreremos a estudos nacionais e internacionais que se apresentam para nós como referências e produções empíricas que adensam a discussão do subcampo da Sociologia da Tradução. Esse conjunto de estudos possibilitou-nos fazer um recuo até a emergência da Sociologia da Tradução, observando as ricas questões desenvolvidas no campo da Sociologia, especialmente aquelas decorrentes do pensamento bourdieusiano.

Na segunda parte deste capítulo, apresentamos elementos que compõem a Sociologia Figuracional que nos servem de sustentação para este trabalho investigativo. Nesse percurso, trazemos, ainda, aspectos da vida e das influências que contribuíram para que o sociólogo alemão elaborasse seu pensamento.

## 2.1 PERCURSOS NO SUBCAMPO DA SOCIOLOGIA DA TRADUÇÃO

A primeira parada dessa aventura que propomos é pelo subcampo dos Estudos da Tradução, a Sociologia da Tradução. Embora saibamos que este estudo está vinculado a um

programa de pós-graduação em Educação, não podemos deixar de considerar que ele é enredado por muitos fios de outras áreas de conhecimento.

Dessa maneira, no primeiro momento, buscamos teses e dissertações no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas no Ensino Superior por meio do descritor “Sociologia da Tradução”. Foi possível encontrar apenas seis estudos, sendo uma dissertação na área de Psicologia (BALLALAI, 2014) e cinco teses distribuídas assim: uma em Estudos da Linguagem (ESTILL, 2017), uma em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (IACHAN, 2014), uma em Letras (VALLE, 2016) e uma em Estudos da Tradução (SANTOS, 2014), porém uma das teses não teve sua divulgação autorizada e quatro não dialogam diretamente com este estudo.

No segundo momento, pesquisamos artigos publicados em periódicos nacionais. Para tanto, fizemos uso do mesmo descritor da etapa anterior no site do Google e, aos poucos, tivemos acesso a alguns artigos publicados nos periódicos nacionais (FOUCES; MONZO, 2020; ARAÚJO; MARTINS, 2018; CHESTERMAN, 2014; HEILBRON; SAPIRO, 2009).

Em seguida, a partir do conjunto de referências citadas nos estudos das duas etapas citadas anteriormente, encontramos as referências internacionais da Sociologia da Tradução em artigos publicados e em livros organizados.

No quarto momento, por meio do Google Escolar encontramos duas teses (SERPA, 2017; QUIRINO, 2012) que trazem diferentes questões sociais da e/ou na tradução por meio da Sociologia da Tradução. Com base nesse conjunto de estudos, iniciamos nossa caminhada teórico-metodológica na Sociologia da Tradução.

Essa caminhada possibilitou-me enxergar aproximações possíveis desse subcampo de produção do conhecimento dos Estudos da Tradução com a Sociologia Figuracional, de Norbert Elias, especialmente ante a virada teórica da Sociologia da Tradução nos anos 2000. A partir desse momento, tradutores de diferentes partes do mundo buscaram aproximações teóricas com autores da Sociologia. Nesse processo, o pensamento de Pierre Bourdieu contribuiu, de maneira significativa, para o desenvolvimento de diferentes frentes de pesquisas no campo da tradução.

### **2.1.1 Aspectos históricos constitutivos do subcampo da Sociologia da Tradução**

A tradução é um processo que ocorre na inter-relação indivíduo e sociedades. Ao nos aproximarmos da tradução, percebemos que ela depende de um tradutor e de instituições sociais que, juntos, cooperam com o fim de atender determinados indivíduos e comunidades

linguísticas. Assim, a tradução, anteriormente vista apenas sob a perspectiva técnica e descritiva, passou a ser entendida como uma prática social, pois

[...] o ato tradutório é, em todos os seus estágios, inegavelmente praticado por indivíduos que pertencem a um sistema social; [...] o fenômeno tradutório está inevitavelmente vinculado a instituições que, em grande parte, determinam a seleção, a produção e a distribuição da tradução e, por conseguinte, as estratégias adotadas na tradução em si (WOLF, 2009b, p. 1).

Contudo, nem sempre foi visto dessa maneira. Até a década de 1970, os aspectos de interesse dos Estudos da Tradução eram focalizados em questões estruturalistas e formais que objetivavam a descrição detalhada dos processos tradutórios. Em outros termos, ao comparar as traduções, os estudos enfocavam a fidelidade do texto de origem e observavam questões gramaticais que envolviam as línguas e as estratégias adotadas pelos tradutores em suas práticas (ARAÚJO; MARTINS, 2018).

Somente depois do ensaio de Holmes (1988), que, em 1972, foi apresentado no III Congresso Internacional de Linguística Aplicada, em Copenhague, a observação para as tensões que estão para além das traduções e são inter-relacionadas a ela foi citada no campo dos Estudos da Tradução. O autor sugere, por exemplo, que existem ênfases, influências e interferências nas escolhas e valorização de textos por meio dos contextos em que a tradução e os tradutores estão inseridos (ARAÚJO; MARTINS, 2018; ZHENG, 2017; CHESTERMAN, 2014, 2006).

Essa percepção é possível de ser feita quando observarmos a tradução em zonas de fronteiras culturais. Nessa situação, não é muito difícil enxergar que, na comunicação, o ato tradutório e a tradução se inter-relacionam em uma grande rede cultural que permanece em constante tensão. Assim, a produção de conhecimento dos Estudos da Tradução, a qual visava o produto da tradução e os processos inerentes ao ato tradutório, passou a observar também, por meio da interdisciplinaridade ou dos estudos culturais, as traduções como uma mediação cultural. À época, esse movimento possibilitou enxergar que as escolhas de termos, expressões, palavras e sinais aconteciam na negociação das diferenças culturais inseridas nas traduções (WOLF, 2009b).

Essa “virada cultural” nos Estudos da Tradução é carregada de tensões, fundamentalmente porque aponta a necessidade de discutir a noção de tradução. Ao invés de mediar acordos linguísticos numa concepção isolada das questões tradicionais e identitárias, as traduções passariam a observar as dinâmicas das formações e trocas culturais. Portanto, essa

virada possibilitou um olhar sobre as percepções culturais dos tradutores e das instituições vinculadas aos processos tradutórios (WOLF, 2009b).

Ocorre que a superação da dicotomia indivíduo e sociedade não foi “resolvida” nessa “virada cultural”. A questão do indivíduo pode até ter sido amarrada à tradução, porém as questões sociais se dividiam em dois níveis: o cultural e o social propriamente dito. Numa perspectiva dicotômica, o primeiro nível era caracterizado por forças como se estivessem para além do indivíduo e da sociedade, por exemplo, o poder, o capital, as coerções, as religiões, entre outros; e, no segundo nível, o social era interpretado como se houvesse uma internalização coletiva das forças do primeiro nível (WOLF, 2009b). Logo, as instituições sociais e os aspectos culturais eram analisados como esferas estáticas, imutáveis em oposição aos indivíduos e à tradução.

Aqui, para exemplificar a dicotomia acima, faço um parêntese para trazer a concepção de língua elaborada por Norbert Elias na obra “Teoria Simbólica”. Para o autor, as línguas são constituídas por meio das inter-relações sociais como um vetor de comunicação, cuja variabilidade depende das experiências sociais compartilhadas, que subsidiam determinados conhecimentos sociais e o redimensionamento das próprias línguas. Exatamente, por esses apontamentos em diferentes sociedades, quando não contam com representações simbólicas para alguma palavra ou conhecimento específico, não temos, de modo evidente, esses acordos linguísticos e representativos que dinamizam o conhecimento dos indivíduos (ELIAS, 1994b).

Nessa direção, para nós, a ampliação do léxico de uma língua e do conhecimento social são processos contínuos e não planejados. Mediante essa compreensão, percebemos que a comunicação entre indivíduos em diferentes contextos sociais é permeada por atravessamentos de diferentes línguas. Por meio das traduções carregadas de chances de poder, as línguas e os conhecimentos sociais acumulam-se. Logo, não podemos tratar as línguas, os indivíduos, as sociedades e as traduções como esferas isoladas. Devemos interpretá-los como sociais e individuais concomitantemente.

E, assim, diferentemente daquilo que trouxemos brevemente a respeito da “virada cultural” dos Estudos da Tradução, não podemos considerar a cultura como um processo alheio aos acontecimentos sociais e à produção e compreensão de signos linguísticos das línguas e das traduções, pois, para aprenderem uma determinada língua ainda na infância, os indivíduos (tradutores) dinamizam seus potenciais linguísticos. Nesse processo, a aquisição da língua não ocorre em paralelo ao conhecimento social e cultural de diferentes sociedades.

O exemplo eliasiano da aprendizagem de uma língua nos possibilita compreender os motivos pelos quais existem tendências dicotômicas para analisar os processos sociais e, em

nosso caso, a tradução. Não por acaso, os conceitos de sociedade e cultura, de diferentes modos, são interpretados como opostos ao indivíduo. Ocorre que a tentação de pensarmos a sociedade e a cultura de maneira oposta aos indivíduos nos força a imaginar que, em algum momento da vida, estamos em suspensão ou alheios aos acontecimentos sociais e culturais.

Dessa maneira, a tradução torna-se um elemento fundamental para compreendermos os desenvolvimentos sociais ante um entre lugar das culturas e das questões específicas de diferentes sociedades. De posse dessa compreensão, concordamos com Wolf (2009b), quando diz que a “virada cultural” já não parece ser o bastante para compreendermos a tradução e os diferentes processos sociais que se inter-relacionam com ela.

### **2.1.2 A tradução como prática social**

A prática social da tradução já foi discutida por diferentes abordagens, inclusive sociológicas, no bojo dos Estudos da Tradução. As questões voltadas para as inter-relações da tradução, os contextos sociais e o tradutor permaneciam em aberto. E, até os anos 2000, as teorizações dicotomizadas não proporcionaram uma compreensão da tradução como práticas e aproximada das diferentes sociedades (WOLF, 2009b).

A tradução como trabalho de um indivíduo não se refere a uma produção isolada das inter-relações humanas. Se observarmos atentamente, o processo tradutório e a tradução acontecem em uma rede complexa e interdependente. É preciso considerar que a tradução ocorre mediante as individualidades do tradutor que, juntamente das especificidades sociais, são atravessados por aspectos culturais, linguísticos, políticos e terminológicos (ESTILL, 2017; ELIAS; 1994).

Nessa perspectiva, as questões da tradução não são uma produção exclusiva do tradutor ou o produto da tradução em si. No processo tradutório, temos tanto instituições, finalidades e escolhas sobre o que “dizer” quanto os próprios conteúdos e as regulamentações, que se inter-relacionam numa dinâmica aberta e plural (HEILBRON; SAPIRO, 2009).

Assim, grosso modo, é necessário que sejam considerados os aspectos textuais, cognitivos, culturais e sociológicos como fios que se inter-relacionam e formam uma complexa rede. O enredamento desses fios conta com tensões carregadas de ações dos tradutores, de suas preferências políticas, de prestígios do tradutor e de suas produções pessoais, nunca isolados (CHESTERMAN, 2014, 2006).

Nessa direção, nas pesquisas da tradução têm ficado mais comuns os enfoques nas ações dos tradutores inseridos em uma grande rede de interdependência que conta com outros

tradutores e instituições sociais. Uma rede com muitos atravessamentos, sejam culturais, econômicos, linguísticos, políticos, tecnológicos, sejam outros (CHESTERMAN, 2014, 2006).

Para os pesquisadores dos e/ou nos Estudos da Tradução, havia necessidade de uma perspectiva que também relacionasse a ética e responsabilidades dos tradutores e das instituições envolvidas na dinâmica de tradução. Desse modo, se historicamente os diferentes aspectos da tradução eram tratados de maneira dicotômica e com diferentes níveis de valorização, agora, numa perspectiva sociológica da tradução, vemos ser impulsionado um movimento de análise marcadamente inter-relacional (CHESTERMAN, 2014, 2006; WOLF, 2009a; WOLF, 2009b).

No bojo da Sociologia da Tradução, podemos encontrar diferentes concepções para a tradução. No século XXI, depois da “virada sociológica”, têm acontecido discussões e investigações focalizadas em pelo menos três frentes<sup>16</sup> que dinamizam o conceito de tradução, a saber: sociologia dos agentes, sociologia do processo de tradução e sociologia do produto cultural (CHESTERMAN, 2006; WOLF, 2009a; WOLF, 2009b).

A junção dessas três frentes fornece-nos um conceito de tradução como uma prática social que não perde de vista a análise das inter-relações sociais. De modo análogo, como fios, os bens culturais, as condições objetivas e subjetivas e as coerções sociais são enredados e, juntos, formam uma rede que também conta com a tradução, os processos de tradução e os tradutores. Nessa direção, mediante as tensões e muitas negociações, as traduções ocorrem (CHESTERMAN, 2006; WOLF, 2009b; HEILBRON; SAPIRO, 2009).

Em outros termos, numa perspectiva sociológica, o conceito de tradução é empregado para a produção de conhecimento que visa investigar as questões que estão inter-relacionadas à tradução, por exemplo, as instituições de formação, os tradutores, a ética, as políticas de tradução, entre outras (ZHENG, 2017).

Com base nesse entendimento, nos anos 2000, pelos menos três diferentes sociólogos contribuíram para o adensamento das discussões e investigações na Sociologia da Tradução, tais como: o alemão Nicklas Luhmann com sua teoria dos sistemas sociais, os franceses Michel Callon e Bruno Latour com a teoria ator-rede e o francês Pierre Bourdieu com a teoria dos campos sociais.

Apesar de a perspectiva sociológica luhmanniana contribuir para análises das expectativas das traduções, das formações de tradutores, das instituições formadoras e das dinâmicas dos fenômenos tradutórios e suas receptividades, trata-se de uma abordagem que

---

<sup>16</sup> WOLF (2009b) detalha os aspectos teórico-metodológicos e indica as principais contribuições de estudos dessas três frentes de investigação.

classifica a tradução como uma unidade autônoma, que se orienta por meio autorreproduções e autorregulações (WOLF, 2009b). Em outros termos, nessa perspectiva, a tradução ocorre por si mesma, e os demais envolvidos no processo da tradução e na recepção dela, apesar de existirem, são meros figurantes e expectadores (SANTOS, 2014).

A teoria de ator-rede proposta pelos franceses Michel Callon e Bruno Latour conta com uma instigante interdisciplinaridade (ciências sociais e tecnologia) que contribui para as descrições e análises processuais das traduções mediante a inter-relação entre os tradutores (humanos e não humanos<sup>17</sup>). Esses tradutores constituem-se mediante negociações tradutórias que se dão de maneira contínua por meio das redes. Apesar de a teorização dos franceses contar com o termo rede, a noção proposta não tem como pano de fundo a superação da dicotomia indivíduo e sociedade. Ademais, a depender da magnitude dessa rede – o entre lugar que “associa” o contexto específico e o global –, os tradutores, paulatinamente, são absorvidos e perdem sua importância para a operação intermediária ou, em outras palavras, para o processo tradutório (WOLF, 2009b; ZHENG, 2017).

A teoria de campo bourdieusiana é aplicada aos Estudos da Tradução visto que seu pensamento oferece à tradução uma perspectiva voltada para o processo social por intermédio de uma rede de interdependência que considera os tradutores, os textos, os processos de traduções e os consumos (WOLF, 2009b). Cada um desses elementos está em uma posição social muito específica e se interage por meio das diferentes normas dos campos, da constituição e modelação dos *habitus* sociais e do capital dos tradutores (ZHENG, 2017). Ao considerarmos o contexto neoliberal em que estamos inseridos, a tradução é permeada por fatores do capital (câmbio, lucro e prejuízo) que são tensionados a partir das inter-relações dos tradutores, das línguas, das culturas dos contextos e das finalidades. Logo, a tradução também é uma ferramenta de poder modelada por ações e comportamentos negociados socialmente (SERPA; CAMARGO, 2017).

Os conceitos de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu operam como ferramentas teórico-metodológicas para as pesquisas que se propõem analisar as inter-relações do tradutor e instituições sociais nos Estudos da Tradução (ZHENG, 2017). Nessa direção, quando nos aproximamos dessas noções bourdieusianas e observamos a tradução como um processo de trocas dos bens culturais (BOURDIEU, 2002), percebemos que é necessário um olhar atento para as tensões políticas, econômicas e culturais. Esse olhar interdisciplinar traz-nos

---

<sup>17</sup> Esse pensamento trata de uma rediscussão do princípio da simetria proposto pelo sociólogo britânico David Bloor e observa as práticas tradutórias que ocorrem em laboratórios, que contam com materiais não humanos envolvidos, por exemplo, equipamentos, artefatos de inscrição e armazenamento de dados (TEIXEIRA, 2001).

aproximações para os movimentos que reconhecem as diferentes comunidades linguísticas e os modos de comunicação entre seus membros.

Jean-Marc Gouanvic foi um dos primeiros investigadores que buscaram essa aproximação da tradução com as questões bourdieusianas. Suas teses enfocam as interferências e responsabilidades que ocorrem para a produção da tradução em redes e em diferentes instituições. O autor sugere que existem legitimidades e poderes que são operados na e/ou pela tradução, os quais, a todo tempo, são tensionados e passam por negociações (WOLF, 2009b).

Nesse sentido, a tradução conta com o ato tradutório que não está isento das interferências do *habitus* dos tradutores. Embora exista um *habitus* social nas traduções, elas não estão isentas dos *habitus* individuais dos tradutores. A aplicação dos *habitus* individuais não são meramente movimentos de resistências, mas é entendida como *habitus* do tradutor em constante movimento, que se inter-relaciona com outros indivíduos e instituições e, juntos, constituem o campo (WOLF, 2009b).

Por meio da noção de **campo**, temos uma ferramenta teórico-metodológica que possibilita pensar nas tensões que ocorrem entre o indivíduo, a tradução e o campo em que ele está inserido, os quais, inter-relacionados, influenciam, de diferentes modos, nos processos de tradução (SAPIRO, 2019; MONTAGNER; MONTAGNER, 2010). A noção de campo é aplicada como “[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (BOURDIEU, 2019, p. 109).

Grosso modo, trata-se de uma ferramenta conceitual que tem por objetivo observar as especificidades de cada contexto que também pode aparecer inter-relacionado com os saberes de outros campos. E, no encontro dessas especificidades entre os campos, existem tensões balizadoras de modelações individuais e sociais. Assim, nas trincheiras das lutas, dos jogos e dos acordos, existem objetivos individuais e coletivos para a in/exclusão dos monopólios e das concorrências de saberes (BOURDIEU, 2019).

Na tentativa de tornar o conceito de campo mais didático, recorro às sobreposições de domínios de Serpa e Carmargo (2017). As autoras evidenciam que somos atravessados por diferentes domínios – artísticos, culturais, econômicos, étnicos, esportivos, históricos, linguísticos, religiosos, políticos, entre outros – que não são estáticos e acabados, mas estão em constante negociação uns com os outros e com os tradutores. Esses domínios cruzam-se e paulatinamente constituem os *habitus* dos tradutores. Assim, esses diferentes domínios podem

ser entendidos como uma pluralidade de possibilidades que ficam disponíveis aos tradutores, que, mediante suas escolhas, os constituem e dinamizam opções tradutórias (SAPIRO, 2019).

Porém, por vezes, a prática da tradução é confundida como um campo, mas não é, pois, se consideramos a tradução como prática social que ocorre nas trocas simbólicas de diferentes línguas e culturas, não podemos perder de vista, então, que ela é atravessada por palavras, termos, sinais de uma pluralidade de figurações. Um exemplo para o conceito de campo é a tradução de um conteúdo de uma determinada área de conhecimento. Sabemos que, por meio da tradução, esse conteúdo permanece vinculado ao campo científico. Porém, existe um desafio na tradução, especialmente quando envolve mais de um campo. Nesse caso, a tradução conta com a característica translacional. Trata-se de uma característica que também é do tradutor, porque, ao traduzir, ele está na fronteira de múltiplos domínios (SERPA; CAMARGO, 2017; GOUANVIC, 2007).

Para que a tradução entre diferentes campos aconteça, é necessário que existam indivíduos dotados de um *habitus* comum e conhecedores das especificidades dessas lutas ou jogos e dos seus possíveis acordos. Assim, a noção de *habitus* bourdieusiana é aplicada aos estudos da Sociologia da Tradução como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Portanto, por *habitus*, temos uma noção que nos possibilita o entendimento de que as experiências constituídas nas relações entre indivíduos e sociedade orientam as funções dos indivíduos e suas atitudes nos contextos em que vivem (SETTON, 2002). Em outros termos e de modo análogo, a noção de *habitus* não pode ser resumida para um conjunto de códigos que, em uma única via, modela e direciona os indivíduos em suas trajetórias e escolhas – de vida, profissão, traduções (QUIRINO, 2012). Caso operemos com essa interpretação, inevitavelmente cairemos numa percepção dicotomizada da tradução. Não podemos perder de vista aqui que as escolhas são individuais e, embora os indivíduos perpassem por experiências semelhantes, a constituição do *habitus*, por meio dos acontecimentos, são plurais e cada tradutor dará um sentido a elas.

Com base nessa compreensão do encontro de um *habitus* social e o seu contexto (campo), os tradutores agem e produzem suas traduções. De modo análogo, as práticas dos tradutores são negociadas, estabelecidas e modeladas de acordo com as estratégias vinculadas

ao seu tempo e suas inter-relações. Por exemplo, os acordos que envolvem a profissão, as escolhas tradutórias, as noções conceituais de formação e os currículos estabelecidos nessas formações, noções de língua, entre outros, são também escolhas de indivíduos e grupos figurados em dado contexto social.

Quando os indivíduos modelam seus comportamentos ante uma autorregulação e na constituição de um *habitus* social, os sentimentos de pertencimento e segurança são aflorados. No caso dos tradutores, concordamos com Gouanvic (2007), que afirma a existência de uma particularidade. Como vivem em fronteiras carregadas de domínios artísticos, culturais, econômicos, étnicos, esportivos, históricos, linguísticos, religiosos, políticos, a prática dos tradutores é permeada pela aprendizagem de línguas e de muitas escolhas tradutórias. Essa questão pode ser compreendida como uma modelação do *habitus* do tradutor, porém se trata de uma condição *sine qua non* da aquisição de práticas da tradução.

Embora tenhamos feito brevemente uma aproximação às noções de campo e *habitus*, Setton (2002), com quem concordamos, ressalta que essa é apenas uma das possibilidades de ajustamento conceitual das noções de Pierre Bourdieu, pois não podemos interpretar a noção de *habitus* como algo fixo e dado apenas no campo. Trata-se de uma sistematização aberta, plural, não planejada e suscetível às experiências dos indivíduos.

Nessa direção, o conceito bourdieusiano de *habitus* visa potencializar a formação dos indivíduos mediante suas trajetórias nos campos sociais, sem perder de vista as experiências ao longo desses percursos. De modo tangível e intangível, os tradutores alcançam, por meio das finanças, das conexões e de aspectos culturais, determinadas chances de prestígio e valor social em seus campos (BOURDIEU, 1986). Assim, o sociólogo francês conceitua **capital** como

[...] accumulated labor (in its materialized form or its ‘incorporated’, embodied form) which, when appropriated on a private, i.e., exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labor (BOURDIEU, 1986, p. 15)<sup>18</sup>.

Dessa maneira, por meio das práticas e suas inter-relações sociais corporificadas, os indivíduos apropriam-se de tipos de capitais muito específicos, capazes de alocá-los e movê-los em diferentes níveis sociais. Em termos mais específicos, esses capitais que mencionamos são divididos em econômico, social, cultural e simbólico.

---

<sup>18</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] trabalho acumulado (na sua forma materializada ou na sua forma ‘incorporada’, corporificada) que, quando apropriado de forma privada, isto é, exclusiva, por agentes ou grupos de agentes, lhes permite apropriar-se da energia social na forma de trabalho reificado ou vivo”.

Nessa direção, os indivíduos podem ter diferentes tamanhos e proporções específicas de capital. É possível que encontremos indivíduos com o mesmo resultado de um somatório de capital – de acordo com algumas regras –, entretanto, a um só tempo, eles podem ter diferenças por meio dessas especificidades de capital (RILEY, 2018).

O somatório dessas especificidades de capital pode ser traduzido em capital simbólico. Consiste em valores que um indivíduo e a sociedade podem ter em um determinado tempo e campo e, de modo objetivo e subjetivo, delinearão seus lugares e importâncias. Assim, mediante as inter-relações sociais, o sentimento de ordem de diferentes processos dependerá também dos movimentos do capital simbólico. Este não depende apenas das opiniões dos envolvidos. De acordo com Bourdieu (2013, p. 110), “ele é a forma sublimada de que se revestem realidades tão claramente objetivas como aquelas registadas pela física social, [...] títulos de propriedade, [...] ou de ensino superior, [...] que são transfigurados pela percepção encantada, mistificada e cúmplice [...]”.

Diante do exposto até aqui, as proposições bourdieusianas têm conferido às pesquisas que envolvem a tradução um olhar social que supera a dicotomia indivíduo e sociedade. Porém, também é oportuno dizer que o campo da Sociologia da Tradução já depara com alguns problemas. Um deles é que se questionam as abstrações sociológicas nos estudos da tradução. Para contornar essa questão, “[...] more empirical research should be conducted on what translators actually do and say they do in the widest possible contexts of their professional practice” (ZHENG, 2007, p. 31)<sup>19</sup>.

No fluxo da produção de mais estudos empíricos por meio das práticas e dos discursos dos tradutores, uma segunda questão de ordem teórico-metodológica chamou-nos a atenção, ao nos debruçarmos no texto de Wolf (2009b), quando concordamos com a opinião da autora de que Pierre Bourdieu, mediante suas ferramentas conceituais, contribuiu com importantes constructos sociológicos para os Estudos da Tradução e, no momento, é importante que os próximos estudos empíricos tragam um olhar atento sobre o pensamento do sociólogo francês na busca de múltiplas compreensões sociológicas para a tradução.

Nessa direção, com base nas leituras das obras de Pierre Bourdieu, nos estudos da Sociologia da Tradução e naqueles desenvolvidos por sociólogos brasileiros e estrangeiros e pesquisadores das obras bourdieusianas, resgato uma das influências do pensamento bourdieusiano, o sociólogo alemão Norbert Elias.

---

<sup>19</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] mais pesquisas empíricas devem ser conduzidas sobre o que os tradutores realmente fazem e dizem que fazem nos contextos mais amplos possíveis de sua prática profissional”.

Em decorrência de uma multiplicidade de fatores, as obras eliasianas foram traduzidas e difundidas na Europa e, especialmente, na França somente a partir de 1970<sup>20</sup>. As obras “O Processo Civilizador” e “Sociedade de Corte” circularam entre os pensadores da França nessa década. Por exemplo, Pierre Bourdieu traduziu um artigo de Norbert Elias sobre a gênese do esporte com uma análise sobre a maneira como se deve compreender a noção de processo civilizador elaborada pelo sociólogo alemão. Mais tarde, o francês publicou uma de suas mais importantes obras, que resgata questões sobre a elite francesa, intitulada “La Distinción: criterios y bases sociales del gusto” (ZABLUDOVSKY, 2007).

Ao conceder uma entrevista ao sociólogo Wacquant, Bourdieu reconheceu a influência eliasiana para a elaboração das noções de campo – mediante as contribuições eliasianas relacionadas aos jogos – e de *habitus* que o francês, assim como o alemão, trabalha para superar a dicotomia indivíduo e sociedade. Além dessas contribuições para o pensamento bourdieusiano, a Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias ofereceu condições para que Pierre Bourdieu tratasse das questões da violência física e simbólica e das críticas a respeito das dicotomias entre teoria e prática, bem como da sociologia e da história (ZABLUDOVSKY, 2007; BOURDIEU; WACQUANT, 1995).

A seguir recorreremos aos constructos eliasianos para que, mediante as noções de figuração, rede de interdependência, *habitus* e balança de poder, os pressupostos da Sociologia Figuracional venham a ser contemplados e contribuam para o e/ou no adensamento das discussões a respeito da tradução como prática social, potencializando outros modos de análises no subcampo dos Estudos da Tradução.

## 2.2 NORBERT ELIAS: VIDA, INFLUÊNCIAS, TRAJETÓRIA FORMATIVA E A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL

Chegamos a outro momento de nossa conversa. Depois de termos tecido considerações a respeito do subcampo da Sociologia da Tradução, buscamos, neste subitem, apresentar elementos que compõem a Sociologia Figuracional que nos servem de sustentação para este trabalho. Para tanto, percorreremos por algumas considerações da vida e da formação de Norbert Elias, para finalizarmos com questões e noções da Sociologia Figuracional.

---

<sup>20</sup> Com base nessa tradução, a obra foi um dos livros mais vendidos na Europa e teve grande influência em diferentes campos de conhecimento, fundamentalmente na história. E, por intermédio de Roger Chartier, essa obra foi muito divulgada na França (ZABLUDOVSKY, 2007).

Norbert Elias nasceu em 1897, na cidade de Breslau<sup>21</sup>. Seus pais fizeram parte do movimento migratório de judeus. Seu pai carregava um sentimento prussiano e sua mãe vivia rotineiramente os costumes da burguesia de sua cidade: frequentava teatro, concertos e vivia em círculos de amigas ainda mais ricas (ELIAS, 2001a).

Apesar de não concordar, teve de servir seu país. O alemão esteve na Primeira Guerra Mundial, aos 17 anos, e perdeu sua mãe em um campo de concentração de Auschwitz durante a Segunda Guerra Mundial (ELIAS, 2001a).

Após o período de escolarização, a formação de nível superior iniciou-se na filosofia. Por algum tempo, concomitantemente, Elias também cursou medicina para atender aos desejos do seu pai e porque também considerava interessante. Porém, algumas experiências o fizeram interromper o curso de medicina e, assim, voltou-se exclusivamente para o seu desejo de ser filósofo (ELIAS, 2001a).

Ao concluir sua formação, Elias se viu obrigado a se candidatar e a trabalhar por dois anos em uma fábrica de fornos de fundição. Esse fato deve-se e à perda dos recursos financeiros de sua família e da necessidade de sustento, até que seus pais recuperassem as condições financeiras. Após esse período conturbado e de experiências valorosas – nos termos do próprio – é que, na condição de doutor em Filosofia e Psicologia, o alemão dirige-se para a cidade de Heidelberg, porém, dando aulas particulares de inglês nessa cidade, iniciou sua atividade de professorado (ELIAS, 2001a).

A conversão de Norbert Elias para a sociologia surgiu das experiências do seu período em guerra e nos negócios. Nas palavras do sociólogo, essas experiências reforçaram suas percepções sobre a realidade. Assim, durante 1925-26 a 1930, em Heidelberg – caracterizada como uma cidade universitária –, Elias passou a ter contato exclusivamente com os sociólogos, especialmente Mannheim, de quem se tornou amigo. É nesse tempo que o alemão passou a ler, estudar e dedicar-se aos autores da sociologia, por exemplo, Marx e Weber, e se tornou assistente de Mannheim no Departamento de Sociologia da Universidade de Frankfurt (ELIAS, 2001a).

Em 1933, com uma amiga, Elias parte para a Suíça em busca de uma carreira universitária. Seu plano não deu certo e, assim, procurou por oportunidades na França. Morou por quase dois anos nesse país – onde teve a sua única experiência ante a fome. Assim, em 1935, retorna à Alemanha pela última vez – antes da guerra – e vai buscar sua sorte na Inglaterra (ELIAS, 2001a).

---

<sup>21</sup> Naquele tempo, a cidade pertencia ao império alemão. Somente após 1945 é que novamente passou a fazer parte da Polônia.

Três anos mais tarde, em 1938, dedica-se à redação de uma de suas obras mais conhecidas: “O Processo Civilizador”. Porém, o percurso não foi tão simples como parece. Ao chegar a Londres, sem recursos, Elias sabia que precisava trabalhar e imaginava que, para retomar sua carreira, teria de escrever um livro. Assim, dirigiu-se a um comitê de refugiados judeus e conseguiu a ajuda de que precisava. Custeou uma simples vida – alimentação básica e um quarto – e seus mergulhos, conforme ele diz, nos alfarrábios do Museu Britânico, que lhe proporcionaram mais clareza para suas ideias ainda embaralhadas (ELIAS, 2001a).

Foi nesse período que Elias teve acesso a muitos documentos e textos relacionados às etiquetas<sup>22</sup>. Depois desses achados, Elias desenvolveu uma análise dos comportamentos e das mentalidades dos indivíduos que escapavam a tudo aquilo que psicólogos da época haviam feito. Sua crítica foi direcionada aos métodos físicos e biológicos, especialmente quantitativos e fechados, que não possibilitavam os resultados com devires e processos do desenvolvimento humano. Com muitas incertezas e dificuldades<sup>23</sup>, somente em 1938-39, os dois tomos da obra foram publicados. Entretanto, grande parte de seus livros ficaram “entulhados” no porão do editor, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (ELIAS, 2001a).

Elias ocupou um posto na London School of Economics (LSE) e viveu na Inglaterra, até 1974. Nesse tempo, mudou de Londres para Leicester, onde contribuiu para criar o departamento de sociologia da cidade, o qual formou os principais sociólogos do país. Ainda assim, o alemão era um *outsider*. Seu reconhecimento ocorria à medida que era convidado para ser professor visitante na Holanda e na Alemanha. De 1962, já com seus 60 anos de idade, recebeu o convite para assumir uma cadeira de professor de sociologia na Universidade de Gana, por onde permaneceu por dois anos. Após esse período, ainda morava na Inglaterra, mas aos poucos retornava para seu país, pois, nesse período, recebeu convites para ser professor visitante em Münster e em Constanz. Nesse tempo, o sociólogo passou a perceber que gozava de algum reconhecimento em seu país. Mais tarde, recebeu o prêmio Adorno e de Doutor Honoris Causa da Universidade de Bielefeld e foi reconhecido como um dos principais pensadores do século XX (ELIAS, 2001a).

---

<sup>22</sup> Esse gosto pelos costumes vem desde Frankfurt, quando fez a primeira escrita da obra “Sociedade de Corte” (ELIAS, 2001b).

<sup>23</sup> A publicação dessa obra foi possível graças à ajuda do pai do sociólogo, não somente por questões financeiras, pois, mesmo de posse de uma fortuna, seu pai não pôde usar sem pedir autorização aos nazistas, para financiar as impressões. Além disso, o segundo tomo foi impresso na Suíça. Assim, novamente seu pai teve de recorrer aos nazistas, para conseguir a licença de exportação da obra (ELIAS, 2001a).

### 2.2.1 Algumas das influências para a e/ou na elaboração da Sociologia Figuracional

Em diferentes obras, Norbert Elias critica a frequente e delimitadora noção que ocorre nas ciências sociais de “indivíduo” e “sociedade”, colocados em lados opostos, como se um pudesse existir e se desenvolver sem o outro. Quando observamos as particularidades do conceito de indivíduo pelas lentes eliasianas, vemos que se trata de um ser que se transforma, vive em meio a acontecimentos e fluxos dinâmicos de processos sociais não planejados.

Trata-se de uma percepção elaborada durante as escritas da obra “Sociedade de Corte”. Nesse tempo, compreendeu que as questões sociais deveriam partir *dos* homens e não *do* homem em sua singularidade, em outros termos, para estudar as questões sociais “[...] se deve partir da pluralidade humana, de grupos humanos, de sociedades constituídas por um grande número de indivíduos” (ELIAS, 2001b, p. 110).

Porém, essas percepções foram-se aguçando durante o período em que esteve na cidade de Heidelberg<sup>24</sup>, entre os seus 28 e 29 anos. Elias estava diante da meca da Sociologia – Alfred Weber e Marianne Weber –, que contribuíam para que o legado do irmão e ex-esposo, respectivamente, encontrasse grande valorização na Alemanha e, em especial, na cidade. Teve aulas com Alfred Weber e Karl Mannheim na universidade, acessou os textos e teve contato com sociólogos de destaque no país, como Ferdinand Tönnies, Werner Sombart, Max Sheler e Franz Oppenheimer. Além desses citados, todo estudante de sociologia daquela cidade acessava as obras de Georg Simmel e Ernst Troeltsch, bem como de Karl Marx. Na década de 1920, quando seu professor Mannheim – de quem se tornou amigo – recebeu uma cadeira na Universidade de Frankfurt, Elias foi convidado por ele para ser seu assistente (ELIAS, 2001a).

A partir dessa rede de pensamentos sociológicos, Norbert Elias começou a tecer suas considerações e problematizações. Ainda em Heidelberg, assistia de perto o embate teórico-metodológico entre Alfred Weber e Karl Mannheim, que deram grande contribuição para seu pensamento.

Nesses acontecimentos, percebeu, então, que Alfred Weber dava seguimento aos estudos do seu irmão mais famoso e, de maneira mais focada, interessou-se pela questão da cultura com base na tradição alemã, especialmente na relação oposta entre “cultura” e “civilização”, e a valorizou como um aspecto fundante no estudo das sociedades humanas.

---

<sup>24</sup> Uma cidade universitária onde se edificou a primeira universidade da Alemanha, a Universidade Ruprecht Karl de Heidelberg. Nessa cidade, um dos pilares da sociologia, o Max Weber, cresceu, morou, formou-se em Direito – bem como estudou história, filosofia e economia – e atuou como professor na Philosophische Fakultät da Universidade de Heidelberg.

Contudo, na interpretação de Elias, o desenvolvimento cultural de um país, tratado por Alfred Weber, estava demonstrado de modo distinto de outras dimensões, por exemplo, a economia, a técnica e a ciência. Ante essas constatações, temos a crítica eliasiana a Alfred Weber: como a cultura pode ser considerada autônoma na sua relação com as demais esferas e interesses sociais? (ELIAS, 2001a).

Mannheim, por sua vez, dava prosseguimento às teses marxistas, especialmente a de que o pensamento é autônomo e alheio às vontades dos indivíduos. Como sabemos, nas obras de Marx, esse aspecto está relacionado às lutas de classes. Mediante as teses de Mannheim, seria possível termos um indivíduo que não pensasse por si e tivesse o pensamento como algo para além dele. Assim, a crítica eliasiana ao seu professor e amigo pairava exatamente sobre a formulação da consciência e do pensamento como coisas que estão fora da sociedade humana.

Nesse sentido, tanto Mannheim – com sua tese de que o indivíduo orienta a consciência – e Max Weber – com a ideia de que a ética econômica das religiões poderia ser tomada como fundamento na formação dos indivíduos – compunham o conjunto de teorias pautadas na dicotomia indivíduo e sociedade.

Diante das considerações que trouxemos até aqui – da vida e das influências na formação de Norbert Elias –, temos a questão que norteia, digamos, a primeira etapa da perspectiva eliasiana: a inter-relação racionalização, violência e processo civilizador. Como podemos ver, ante as experiências na trajetória do alemão, seria como se a racionalização e a individualização ficassem de um lado e as questões do processo psíquico civilizador de outro. E aqui temos as influências e críticas a Max Weber. Enquanto este focalizou a racionalização na ética protestante e no espírito do capitalismo, aquele nos dá a entender que a racionalização pode acontecer na corte, nas cidades e por meio das normas de etiqueta, no bojo do processo civilizador, não é planejada e pode ter avanços e recuos (ELIAS, 2011; 2001b; MONZO, 2010; ZABLUDOVSKY, 2007).

### **2.2.2 A Sociologia Figuracional: aproximações ao pensamento eliasiano**

Se pensamos em uma síntese para a Sociologia Figuracional, propomos que se trata de uma abordagem histórico-processual utilizada por Norbert Elias, para analisar as sociedades modernas diante da superação da dicotomia indivíduo e sociedade (COSTA JUNIOR, 2015; GASPAR, 2016), tomando como eixo de análise as emoções, o poder e o conhecimento em processos de longa duração (ELIAS, 1994a, 2014). De maneira específica, a Sociologia Figuracional refere-se a um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos que visam

compreender a processualidade das interdependências humanas (SOBRINHO, 2009), orientados fundamentalmente pelas seguintes questões: “O que faz com que as pessoas se liguem umas às outras e sejam dependentes umas das outras? Como é que as interdependências mudam, à medida que as sociedades se tornam cada vez mais diferenciadas e estratificadas?” (ELIAS, 2014, p. 147).

Para nós<sup>25</sup>, essas questões orientadoras auxiliam-nos em perguntas e respostas para um dos problemas fundamentais da Sociologia Figuracional, que é “[...] explicar y descubrir cómo las transformaciones sociales surgen de estados anteriores” (ZABLUDOVSKY, 2007, p. 31)<sup>26</sup>.

Afinal, a Sociologia Figuracional é caracterizada por escapar tanto das compreensões estáticas de indivíduo *ou* sociedade por meio de uma análise processual de longa duração quanto das perspectivas individualizantes no estudo das ações sociais, pois, para o sociólogo alemão, os indivíduos compõem uma rede de inter-relações (COSTA, 2017).

Essa proposição eliasiana de superar as noções de indivíduo elaboradas pelos sociólogos clássicos é mais clara quando observamos as particularidades e as valências emocionais dos indivíduos e, nessa direção, vemos que a noção de indivíduo se amplia para

[...] seres isolados que nascem, têm de ser alimentados e protegidos durante largo tempo pelos pais ou por outros adultos, crescem lentamente, passam a cuidar de si próprios nesta ou naquela posição social, podem casar e ter filhos e, finalmente, morrem (ELIAS, 2014, p. 128-129).

Em outras palavras, na perspectiva eliasiana, sempre nos referimos a um ser que se transforma, vive em meio a acontecimentos e fluxos no bojo de diferentes figurações<sup>27</sup> sociais. Pais e filhos em uma família, padres, pastores e membros de igrejas, professores, alunos e gestores de uma universidade são alguns exemplos de grupos de indivíduos que, uns com os outros, na forma de aliados ou adversários e de modo inter-relacional, formam uma figuração específica. A população de tribos, municípios, estados ou de um país também formam tipos de figurações. Por meio desses exemplos, embora a primeira vista pareça estranho, o mesmo indivíduo pode relacionar-se a mediante uma ou mais figurações, e diferentes indivíduos podem formar uma única figuração social (ELIAS, 2014, 2006).

<sup>25</sup> Aqui tomo a liberdade de considerar as compreensões, percepções e produções que ocorrem com colegas do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq).

<sup>26</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] explicar e descobrir como as transformações sociais surgem de estágios anteriores”.

<sup>27</sup> Em algumas traduções ou edições, é possível encontrar o termo configurações.

É comum depararmos com a dúvida sobre como acontece a inter-relação dos indivíduos por meio das figurações sociais. As respostas para essa questão não podem ser elaboradas por meio da perspectiva do *homo clausus*. As ações dos indivíduos distanciados uns dos outros acabam enredando-se desde múltiplos elos das redes de interdependências. Uma perspectiva fechada das sociedades não favorece análises e compreensões dos relacionamentos humanos e das crises dos congressos e das economias, pois essas questões não podem ser entendidas com base na análise das ações de indivíduos de maneira isolada.

Desse modo, esse deslocamento de olhar da perspectiva do *homo clausus* para a perspectiva do *hominis aperti* é um dos fatores preponderantes para as investigações eliasianas e para as que se debruçam sobre as inter-relações sociais que incluem as “[...] interdependências pessoais e sobretudo as ligações emocionais entre as pessoas, considerando-as como agentes unificadores de toda a sociedade (ELIAS, 2014, p. 150).

Nessa direção, as ligações emocionais vão depender também do tamanho das redes de interdependência, que são entendidas como uma grande tessitura de fios entre indivíduos que conectam uns aos outros, por exemplo,

[...] cidades e aldeias, universidades e fábricas, estados e classes, famílias e grupos operacionais, todos eles constituem uma rede de indivíduos. Cada um de nós pertence a um grupo de indivíduos – é isso que significam as expressões ‘a minha aldeia’, ‘a minha universidade’, ‘a minha classe’, ‘o meu país’ (ELIAS, 2014, p. 16).

Nessa direção, embora tenhamos diferentes possibilidades de ligações de suas valências, os indivíduos de uma pequena tribo, distrito, cidade ou comunidade participam da configuração como um todo. Porém, à medida que ocorrem ampliações e estratificações sociais, emergem diferentes maneiras de os indivíduos se inter-relacionarem emocionalmente. Concomitantemente a essas ligações, os indivíduos passam a ter relações uns com os outros por meio das emoções, símbolos, crenças, acordos, diretrizes e processos que constituem os *habitus* sociais (ELIAS, 2014).

Por mais que os indivíduos sejam singulares, de maneira branda, tensa e interdependente, compartilham experiências uns com os outros. Esses processos dinamizam saberes comuns que, compartilhados, compõem o *habitus* social.

A conceituação eliasiana de *habitus* significa também “segunda natureza” ou “saber social incorporado”. Trata-se de uma noção mutável porque depende dos múltiplos e acumulados sentidos que os indivíduos dão para as experiências sociais que superaram a noção

de um caráter (cultura) nacional dado(a), fixo(a) e permanente (DUNNING; MENNELL, 1997).

Nas ciências sociais, a noção de *habitus* social segue em fluxos. As pesquisas que se orientam por esse constructo eliasiano devem observar os percursos que se relacionam na formação e na autorregulação das imagens do “eu e do nós”. A partir desse redimensionamento investigativo, temos condições de observar as relações de poder que dinamizam a formação do *habitus* social e o controle das emoções dos indivíduos.

A formação e a autorregulação de um *habitus* social, das imagens do “eu e do nós” e o desenvolvimento das redes de interdependências dependem das distribuições (ou chances) de poder. Apesar de a palavra poder ser entendida – em decorrência das muitas desigualdades sociais historicamente vivenciadas – como um símbolo social que denota o *status* de um indivíduo ou grupo diante de muitos outros, por meio dos constructos eliasianos, entendemos o poder como um elemento que integra e constitui as inter-relações humanas.

Cumprido destacar, assim, que por meio da Sociologia Figuracional, tivemos a possibilidade de observar vínculos afetivos dos TILS com a tradução, os processos tradutórios, as instituições, as políticas linguísticas e de tradução, o desenvolvimento da profissão, que estão figurados nas redes de interdependências como ligações afetivas com outro indivíduo. É possível perceber, então, produções de sentidos dos TILS nessas relações de interdependências permeadas por alguma conquista/derrota, exaltação/humilhação ou na entrada/saída de algum processo ou outros profissionais.

Ademais, orientados pelos objetivos de nossa pesquisa, a noção sincrônica de formalização-informalização, elaborada por Norbert Elias, constituiu-se como um constructo teórico-metodológico na sistematização e análise dos dados que elegemos para este estudo. Conforme trouxemos anteriormente, os *habitus* nacionais não são estáticos e permanentes, mas são orientados por fluxos de auto regulação das imagens do “eu e do nós”. Em outras palavras, compreendemos que “[...] o *habitus* nacional de um povo não é biologicamente fixado de uma vez por todas; antes, está intimamente vinculado ao processo particular de formação do Estado a que foi submetido. [Assim,] um *habitus* nacional desenvolve-se e muda ao longo do tempo” (ELIAS, 1997, p. 16). Para nós, esse desenvolvimento ou as mudanças nos *habitus* nacionais a que o sociólogo alemão se refere ocorrem desde as dinâmicas dos processos sincrônicos de formalização-informalização.

Ainda, na tentativa de indicarmos sínteses conceituais nesta seção, entendemos por formalização os processos sociais mais ou menos rígidos, absolutos e hierarquizados, que são sistematizados por manuais de etiqueta ou códigos e operados por rituais, desejos e obediência.

Grosso modo, a dinâmica desses processos pode ser percebida nas atitudes e nos comportamentos dos indivíduos, que dependerão das fronteiras e das hierarquias estabelecidas nas diferentes figurações sociais (ELIAS, 1997).

Ocorre que, historicamente, os indivíduos e as sociedades carregam, em suas experiências, comportamentos com certo grau de formalidade em concomitância com outras experiências, em que a informalidade se mostra como mais apropriada. Por exemplo, por vezes, somos convocados para determinados lugares em que a formalização pode ser observada no nível de polidez que nos é exigida e, recorrentemente, nos deixar mais tensos e embaraçados do que em outras situações, em razão também da vigilância que fazemos de nós mesmos. Entretanto, ao término desse compromisso, normalmente voltamos para nossos lares e frequentemente somos inclinados a um processo de relaxamento desses costumes. Assim, aqui, temos uma pista teórico-metodológica eliasiana que nos conduz para interpretações sociais baseadas em um gradiente sincrônico entre formalidade e informalidade (ELIAS, 1997).

Por outro lado (e complementarmente), os processos de informalização são entendidos por nós como afrouxamentos dos manuais de etiqueta, códigos de comportamentos e sentimentos que ocorrem em concomitância com os processos de emancipação de grupos que historicamente estiveram no fundo do tecido social. Por meio de processos de informalização, paulatinamente há redimensionamentos nas redes de interdependências que tornam obsoletos aqueles cerimoniais e/ou rituais formalizados. Diferentemente dos processos operados pela formalização, no fluxo da informalização, as hierarquizações são dinamizadas por processos democráticos que visam à redução das margens de poder entre os diferentes grupos e, em contrapartida, aumentam a frequência da convivência entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, sem perder de vista o nosso presente, compreendemos que as questões formativas do nosso tempo não foram solucionadas no século XX, pois elas fazem parte tanto daquelas instituições do passado como as do nosso presente.

Com base nas lentes eliasianas, para nós, não sem tensões e em diferentes tempos, as formações dos TILS brasileiros e mexicanos ocorreram inter-relacionadas aos fluxos históricos carregados de processos sociais com características de formalização-informalização que, conforme podemos ver no fragmento de uma conversa que trazemos a seguir, paulatinamente modelaram (e ainda modelam) os *habitus* nacionais e deram múltiplos sentidos às formações de TILS nos países investigados.

Eu acredito que a formação em Letras-Libras, em 2008, colocou aquele conhecimento empírico, aquela [...] prática [mais] organiza[da], [...]

academicamente, na minha cabeça. [...] Passei por esse processo empírico, pela formação em serviço que se confundiu com a vida, então hoje me vejo como uma profissional no meu mercado; me vejo como um ser em constante evolução, pois [...] a gente aprende muitas coisas. Os tempos trazem muitas novidades, os tempos trazem muitas mudanças [...] (Conversa 01 Brasil – TILS I, Espírito Santo, 28/04/20).

Esse recorte das conversas que desenvolvemos apresenta-se como a ponta de um *iceberg* das nossas leituras e das outras conversas que tecemos com os TILS brasileiros e mexicanos no curso desta investigação por meio das lentes eliasianas.

### 3 CAMINHOS, CONVERSAS E PERAMBULAÇÕES

Você me pergunta aonde eu quero chegar  
Se há tantos caminhos na vida  
[...]  
O caminho do risco é o sucesso, o do acaso é a sorte,  
o da dor é o amigo, o caminho da vida é a morte.  
E você ainda me pergunta aonde eu quero chegar  
Se há tantos caminhos na vida (COELHO; SEIXAS, 1975).

Neste capítulo, apresentamos questões teórico-metodológicas que balizaram nosso trabalho de campo e na sua organização. Os temas e questões que tratamos aqui são de uma caminhada realizada e, conforme nos indica o compositor na epígrafe que introduz este capítulo, arriscada, sortuda, por vezes, dolorosa, alegre, cheia de vida e também de mortes.

Desse modo, comprometidos com a caminhada e com as vidas com as quais nos inter-relacionamos durante nosso percurso até aqui, adotamos os pressupostos da Educação Comparada Internacional que nos possibilitaram um olhar atento sobre os processos de formalização-informalização que ocorrem nas trajetórias formativas de TILS brasileiros e mexicanos.

Para tanto, nos subitens a seguir, no primeiro momento, trazemos os países envolvidos em nosso estudo; no segundo, abordamos os percursos que trilhamos para chegarmos até aqui e os sujeitos de nossa pesquisa; no terceiro, tecemos aproximações aos Estudos Comparados, focalizando as características da comparação em diferentes países e contextos mediante as agendas internacionais e também as implicações e desdobramentos da perspectiva da Educação Comparada Internacional nas pesquisas; no quarto, apresentamos os instrumentos e procedimentos da e/ou na produção dos dados que sistematizamos neste relatório final de pesquisa.

#### 3.1 SOBRE O BRASIL E O MÉXICO

Nossa pesquisa teve como abrangência a participação de TILS de diferentes realidades de todo o território do Brasil e de diferentes estados do México. Nessa direção, parece-nos importante, mesmo que brevemente, apontarmos características dos países envolvidos nesta pesquisa, bem como os (des)encontros que tivemos, para que este estudo fosse possível.

Primeiramente apresentamos a República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988): quinto maior país do mundo e o maior da América Latina em extensão territorial. Tem a cidade Brasília, situada na Região Centro-Oeste, como sua capital. Atualmente o país conta com pouco mais de 211 milhões de habitantes, sendo assim, o sexto mais populoso do mundo e o mais populoso da América Latina. O território brasileiro é composto por cinco regiões (Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sul) que englobam os 26 estados e o Distrito Federal. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro – coeficiente formado por três indicadores (renda, educação e saúde) – é o 79º do mundo e, em 2019, atingiu 0,761.

O México, oficialmente Estados Unidos Mexicanos (MÉXICO, 1917), está localizado na América do Norte e é banhado pelo Oceano Pacífico, Mar do Caribe e pelo Golfo do México. O país é o 13º maior em extensão territorial do mundo e conta com pouco mais de 126 milhões de habitantes, sendo assim, o 10º mais populoso do mundo e o segundo da América Latina. O território mexicano é composto por 31 estados e a capital, Cidade do México. O IDH mexicano é o 76º do mundo e chegou a 0,767 em 2019.

Ressaltamos o processo histórico de ambos países, pois, exatamente por meio de um episódio histórico da colonização mexicana, fomos impulsionados a pensar a formação dos TILS brasileiros e mexicanos. O colonialismo vigorou por séculos tanto no Brasil quanto no México. Ambos os países contaram com os índios como povos originários até então e foram invadidos e explorados pelos portugueses e espanhóis, respectivamente. E, assim, por meio da história da tradução e interpretação no Brasil e no México, fizemos nossas primeiras aproximações para pensar a formação dos TILS.

### **3.1.1 Aproximações com o México entre quatro línguas: experiências baseadas em traduções e interpretações**

Iniciamos nossa trajetória de estudos a respeito da tradução e da interpretação em contexto comparado ainda na primeira missão de trabalho internacional que realizamos em 2014. Naquele momento, iniciávamos uma pesquisa<sup>28</sup> comparada entre os sistemas educativos brasileiro e mexicano e dela participávamos. Nossa primeira parada, de uma semana, foi no Estado de Veracruz, mais especificamente em Xalapa, uma cidade e um povo bastante acolhedores.

---

<sup>28</sup> Trata-se da pesquisa intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, organizada e conduzida pelo grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq)”.

Nessa oportunidade, tivemos contato com a Secretaria Estadual de Educação e iniciamos nossas primeiras caminhadas na Lengua de Señas Mexicana (LSM) e conhecemos alguns TILS mexicanos. Foi em uma das pausas para o café – estava mais para um banquete – da primeira reunião que tivemos no Hoteles Villa Las Margaritas que conhecemos a Esperanza Aurora. Ali tivemos o primeiro contato com quatro línguas – Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Libras e LSM. Momentos depois, Norma Sánchez juntou-se a nós, apresentou-se e iniciamos um bate papo com umas arranhaduras de espanhol aqui, um pouco de Língua Portuguesa ou Libras ali. De maneira divertida e informal, vivenciamos a tradução das quatro línguas e, antes de retornarmos para a reunião, Esperanza me indagou: “Você é Coda, não quer conhecer os surdos, outros intérpretes e Codas daqui?” Prontamente, com um largo sorriso e ar de satisfação, respondi: “Por supuesto, gustaría mucho!” Rapidamente ela entrou em contato com um TILS e sugeriu que ele também viesse ao nosso encontro ao término daquela reunião.

Ao findarmos a reunião, lá estava o Matheo. Um jovem muito empolgado e aparentava ter seus vinte e poucos anos de idade. Muito depressa, ele veio em minha direção e se apresentou de modo sinalizado: “Oi! Tudo bem? Meu nome é Matheo” – sim, para minha surpresa, ele sinalizou em Libras! Naquele momento, senti-me frustrado por não ter feito o mesmo. Apresentei-me da mesma maneira que já havia feito à Esperanza e à Norma e prontamente estávamos nós quatro conversando em meio a tantas traduções. Em um determinado momento, Matheo sugeriu: “Quieres encontrar con los sordos e intérpretes por la noche?”. Respondi que sim e, de imediato, combinamos a maneira como iríamos e o horário.

Chegada a noite, o Matheo me aguardava na recepção do Hotel City Express, localizado no bairro Jardines de las Animas, em que eu e meu grupo de pesquisa estávamos hospedados. Já no caminho para a cafeteria, ele comentava suas experiências como TILS e sua atuação ante a associação Difusión, Inclusión y Educación del Sordo (DIES). Nesse momento, para minha surpresa, descobri que os surdos, bem como as pessoas com algum tipo de *discapacidad*, não podiam presidir a alguma associação ou entidade mexicana; entretanto, isso não impedia que os surdos se organizassem e formassem os movimentos associativos mexicanos. Nessa direção, Matheo me explicava que geralmente os intérpretes mexicanos assumiam as associações e alguma liderança surda exercia a função de vice-presidente.

Ao chegarmos à cafeteria – anexa a um hotel e a uma livraria –, havia uma recepção, nos moldes de um banquete, com 24 pessoas, entre as quais surdos, intérpretes e Codas. Um a um nos apresentamos, e, dessa vez, havia feito o “dever de casa”: ainda no hotel em que eu estava hospedado, pesquisei os sinais mexicanos e me preparei para me apresentar a cada um deles. Acomodamo-nos ao redor da grande mesa e iniciamos ali uma conversa de mais de quatro

horas. Entre cafés, chás, bolos ou doces, diversos assuntos emergiam, especialmente a respeito da educação dos surdos e da formação dos TILS. Tanto eles quanto eu estávamos desejosos de conhecer as questões do outro país.

Os intérpretes Karem Contreras, presidente da associação naquele ano, e Matheo eram os que mais falavam de suas experiências na tradução e interpretação e na docência, especialmente em Xalapa/Veracruz. A partir dessa conversa, entendemos que a formação dos TILS mexicanos se baseava fundamentalmente no contato com a comunidade surda, na frequência aos movimentos associativos e na participação/formação dos TILS em oficinas de LSM promovidas pelas associações de surdos.

Lembro que, em um determinado momento, perguntei ao Raulin – com a interpretação do Matheo – se havia alguma formação de nível superior para os TILS mexicanos. De maneira indignada, ele me respondeu da seguinte maneira: “Não temos! No Estado de Veracruz, temos apenas uma intérprete com certificação! Não temos intérpretes certificados! Não temos inclusão no México!” Nesse momento, Matheo interrompeu o Raulin e fez um breve comentário: “Não temos opções e nem possibilidades financeiras para nos certificar e, assim, o México ampliar o seu número de intérpretes”. Concluiu dizendo que, em outros estados, existem intérpretes certificados e, em determinadas regiões do México, há uma sistematização da Educação de Surdos e da formação de TILS “mais elaborada” em relação à da Veracruz, por exemplo. Entretanto, ponderou que, mesmo assim, o número de TILS ainda é ínfimo em relação às demandas dos surdos mexicanos.

Até aquele momento desconhecíamos a formação dos TILS mexicanos. Depois dessa conversa, identificamos que: a) as associações organizavam oficinas com aulas de LSM; b) não há, no contexto mexicano, uma formação pública e gratuita de nível superior; c) não havia a presença de TILS na Universidade Veracruzana – UV<sup>29</sup>; d) as certificações estão distantes para os TILS, tanto em logística quanto em termos financeiros.

É claro que não terminamos nossa conversa por aí. Nossas traduções entre as quatro línguas avançaram para muitos outros assuntos e contextos. Tivemos a experiência de estar nos lugares (e conhecê-los) que os surdos frequentavam com os intérpretes. Bares, restaurantes e a Orquestra Sinfônica de Xalapa<sup>30</sup> estiveram em nosso primeiro itinerário de pesquisa no México. Nesse período em Xalapa, não podemos deixar de mencionar Hélio Fuentes, Miriam Mendonza

---

<sup>29</sup> Ao se inscreverem para algum exame na Universidade Veracruzana, os surdos eram informados que era permitida a indicação de algum intérprete de Língua de Señas Mexicana para o acompanhar na seleção.

<sup>30</sup> A Orquestra Sinfônica de Xalapa é a mais antiga do México (1929). É regida pelo maestro pernambucano Lanfranco Marcelletti. Durante nossa missão de trabalho internacional, assistimos à interpretação da música “Danzón n.º 2”, de Arturo Márquez, na sala de concertos Tlaqná, Xalapa, Veracruz, México.

e Helena, pessoas surdas que, três anos mais tarde, tive o prazer de reencontrar e entrevistar e, em 2020, me receberam durante o meu período de doutoramento.

### **3.1.2 O que as ruínas e as pirâmides de Cempoala “nos disseram” sobre a tradução e interpretação no México?<sup>31</sup>**

Em maio de 2017, quase quatro anos mais tarde, mais especificamente em um fim de semana anterior às duas semanas inteiras quando ficamos em Veracruz, estávamos nas Ruínas de Cempoala, um lugar que já havíamos conhecido em 2014, mas ainda nos reservava muitas informações e experiências. Dessa vez, fizemos o passeio na companhia de um guia<sup>32</sup>. Ainda ao lado das primeiras ruínas das pirâmides, o guia fez considerações iniciais a respeito da construção da cidade, da gestão, das cerimônias e da dominação dos astecas (1519-1521) pelos espanhóis, com a liderança de Hernán Cortés.

De agora em diante, vamos tratar, ao longo do texto, de destaques históricos da aula que tivemos com o guia ao longo do gramado e em meio às ruínas das pirâmides de Cempoala sobre a dominação dos astecas pelos espanhóis que se relacionam diretamente com as questões de tradução e interpretação no contexto mexicano.

Em 1519, Cortés havia conseguido um empréstimo e capitaneou uma expedição com 11 embarcações e 500 homens em direção à Península de Yucatán (México). Desembarcou e instalou-se com seus homens nas proximidades de Cempoala, a cidade dos totonacas. Ao se instalarem, passaram a receber visitas de grupos indígenas que foram conferir de perto os estrangeiros, alguns dos quais foram indicados pelo imperador dos astecas, Montezuma. A comunicação dos indígenas com os espanhóis foi intermediada por Malinche, uma indígena *nahua*, que falava o espanhol, e também o *nahuatl*, idioma dos astecas (mais adiante falaremos um pouco mais dela e de seu papel decisivo para a colonização espanhola no território mexicano). Cortés tinha claras intenções de conhecer o imperador asteca em seu território, porém isso lhe foi negado.

Aos poucos, Cortés conheceu o Império Asteca e sua organização. Logo, visualizou a possibilidade de uma ruptura entre os povos indígenas e o estabelecimento de uma aliança com os astecas. Inicialmente se aliou aos totonacas, convenceu-os de que não precisariam pagar altas

---

<sup>31</sup> A escrita que trago aqui é uma tradução própria da gravação de um áudio que aconteceu durante uma atividade turística nas Ruínas de Cempoala. Essa foi uma ação da segunda missão de trabalho internacional que realizei com o grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq).

<sup>32</sup> Aproveitamos o espaço para agradecer o guia que, em 15 de maio de 2017, nos conduziu entre aquelas ruínas. Desde aquela aula, exploramos questões outras, uma a uma, conforme os objetivos de nossa pesquisa.

taxas tributárias e, assim, fundaram uma cidade (Veracruz) e partiram em marcha pelo México. Nessa marcha, guerrearam e venceram os tlaxcaltecas, um povo que constantemente entrava em conflito com os astecas, porém nunca havia sido derrotado por eles. Ao serem derrotados pelos totonacas e espanhóis, os tlaxcaltecas uniram-se a eles contra os astecas. Com a aliança feita, partiram para Cholula e fizeram um grande massacre nessa região asteca.

Ao tomar conhecimento do fato, Montezuma autorizou a entrada de Hernan Cortés em Tenochtitlán, cidade do imperador. O clima que inicialmente parecia amistoso se tornaria trágico no fim, Montezuma foi feito refém de um sequestro, a cidade se rebelou e, no meio da confusão, o imperador foi morto. Na fuga, conhecida como *La Noche Triste*, pelo menos metade dos homens de Cortés foram assassinados. Dessa maneira, não restava mais nada, senão voltar para Veracruz e organizar seu exército.

Somente em 1521, Cortés conseguiu convocar um grande exército com milhares de tlaxcaltecas. Cercou e tomou a grande cidade de Tenochtitlán. A partir de então, os espanhóis foram tomando as outras cidades astecas menores e, com a conquista do Império Asteca, fundaram, na região, o Vice-Reino da Nova Espanha, governado inicialmente pelo próprio Cortés.

Inicialmente esse resgate histórico pode parecer inapropriado para pensarmos as questões comparadas da formação de TILS brasileiros e mexicanos. Concordaríamos se não houvésemos citado a Malinche<sup>33</sup>. Após o passeio, ainda no hotel, pesquisamos essa figura tão importante para o processo da colonização espanhola em território mexicano. Embasados em Todorov (1993), descobrimos que La Malinche ou Malintzin era também conhecida como Doña Marina. Assim, trazemos, em seguida, observações que julgamos pertinentes e próximas ao nosso estudo.

### **3.1.3 Malinche: a experiência da tradução e interpretação como sobrevivência**

Todorov (1993) descreve Malinche como a segunda figura essencial da conquista dos espanhóis. Em seus escritos a respeito da conquista da América, o autor cita que a indígena foi dada de presente aos estrangeiros. Uma característica importante de Malinche é que, além de dominar a língua *nahuatl*, dos astecas, dominava a língua dos maias, por ter sido escrava desse povo por um período de sua vida. Ela aprendeu a Língua Espanhola rapidamente, por meio de suas experiências tradutórias. Inicialmente Cortés se dirigia a Aguilar, que interpretava para

---

<sup>33</sup> Única figura feminina com papel ativo na história da conquista dos astecas. Além disso, símbolo como força de mãe e inteligência no tato com os colonizadores espanhóis.

Malinche e esta, por sua vez, falava para os indígenas. Ao aprender, sua habilidade com as diferentes línguas e a tradução foram essenciais para que sua história fosse narrada.

Segundo Todorov (1993), é possível pontuar que a indígena guardasse alguma mágoa com suas origens, especialmente por ela ter migrado de lado tão depressa. Ao interpretar para o Cortés, a intérprete, por um lado, não dizia apenas as palavras em que havia significados comportamentais e sentidos que somente os astecas notariam; por outro, livremente pronunciava aos (contra os) astecas sem que os espanhóis entendessem ou tivessem dito – no caso do Cortés.

Era nítido o *status* alcançado pela indígena. Ao mesmo tempo que tinha liberdade entre os indígenas, ela ganhava notoriedade e conquistou os espanhóis, especialmente o líder deles, Cortés, pois sem ela não haveria possibilidade de entender os índios. Além disso, mesmo que Cortés a tivesse oferecido a um de seus aliados (por ele já ser casado), teve-a como amante até a queda da capital asteca, a cidade de Tenochtitlán. Independentemente disso, na história Malinche é uma figura central em diversos momentos, por exemplo, esteve no encontro de Cortés com o imperador Montezuma.

Embasados em Todorov (1993), vimos que Malinche é apontada como traidora e grande responsável pela queda dos valores e da cultura asteca ante a hegemonia europeia. Com base nas explicações do guia que nos acompanhou até as ruínas de Cempoala e de Todorov (1993), compreendemos que, por meio de traduções e interpretações, a dominação espanhola obteve tamanho êxito.

Entretanto, culpabilizações ou traições à parte, escolhemos, em nossa pesquisa, olhar para a Malinche como tradutora e intérprete. Para nós, simbolicamente, constitui-se em uma figura importante na formação dos tradutores intérpretes de diferentes línguas no contexto mexicano. Nos escritos de Todorov (1993), percebemos que, de diferentes formas e com intensidade diversificada, as diversas experiências de tradução e interpretação que Malinche ou outros intérpretes de sua época adotaram são objeto de discussão nas formações de tradutores intérpretes do nosso tempo. Mostra-nos também a potencialidade da tradução e interpretação quando vivenciamos a experiência de caminhar por diferentes culturas.

### **3.1.4 A função dos intérpretes na dominação dos astecas**

Conforme destacamos, quando investigamos a vida de Malinche, encontramos a obra de Todorov (1993). Nessa obra, o autor búlgaro, radicado na França, descreve a experiência de alguns intérpretes de 1519 a 1521, pelo menos 25 vezes em seu livro. Em uma de suas

passagens, o autor menciona que, ainda antes de Cortés, Cristóvão Colombo decidiu que alguns índios fossem para a Espanha para que, ao voltarem para “o México”, se constituíssem intérpretes dos cristãos e propagassem a fé do catolicismo.

Os índios em contato com os estrangeiros acabavam aprendendo a língua deles. Quando Colombo foi em direção à Cidade do México, Julian e Melchior, dois indígenas, serviram de intérpretes. Era bem comum a interpretação elaborada por meio de adivinhações. Uma delas tratava da **adivinhação cíclica**. Vale lembrar que os astecas seguiam um calendário religioso, assim o ano tem 13 meses, com 20 dias em cada um deles. Esses dias possuíam significações distintas, fossem positivas, fossem negativas (para o bem ou para o mal). Por esse motivo, os intérpretes (na figura do sacerdote) sempre eram requisitados para interpretar o destino de um recém-nascido (TODOROV, 1993).

Assim, percebemos a importância do intérprete para aquela sociedade. Era sua função determinar o futuro de cada indivíduo. Logo, para exercer essa função, era preciso ser formado. De modo formalizado, os astecas possuíam duas escolas, uma para os guerreiros e a outra para a formação de pessoas com domínio da oratória – os intérpretes eram formados nessas escolas, chamadas de *calmecac*. Com base em Todorov (1993), notamos que o papel dos intérpretes era bem estratégico, afinal, viviam entre as figuras mais importantes daquela sociedade.

Quando um espanhol ouvia um discurso bem ordenado vindo de um intérprete, isso significava que o indígena também detinha uma fala ordenada. Para os astecas, a tradução “valiosa” era a que dava por meio dos rituais e com as seguintes características: ordenada, decorada e sempre referenciada. Segundo Todorov (1993), os *huehuetlato's* detinham os discursos mais ritualizados. Normalmente eram longos, com vários temas (orações, etiquetas ou cerimoniais, sobre sua vida), ordenados e herdados.

Como vimos até aqui, os primeiros intérpretes mexicanos de que temos registro são indígenas. Não era de esperar que os espanhóis, especialmente Hernán Cortés, tivessem a confiança deles (e o oposto também é verdadeiro). Entretanto, tinham sua importância. “De Meichior” foi o primeiro tradutor indígena de Cortés. Ainda assim, mesmo com as traduções dos indígenas, os espanhóis ficavam desconfiados a ponto de se perguntarem e definirem certos conceitos e significados; por exemplo, o nome da cidade de Yucatán<sup>34</sup> tratava de uma tradução mal-entendida e longe da sua veracidade.

---

<sup>34</sup> Yucatán é uma “tradução” de Mac'uhabthan. Quando os espanhóis chegaram à península, não entenderam as palavras dos maias e, na necessidade de uma tradução imediata, definiram o nome da cidade da maneira como entenderam.

Com base em Todorov (1993), compreendemos que, estrategicamente, Cortés não quis tomar as terras astecas de imediato e isso não seria possível, principalmente pelo tamanho do exército dos astecas. Assim, a compreensão dos signos foi o que passou a interessar ao líder espanhol. Contrariando seus comandados, ele não foi atrás de ouro, e sim de informações. Nessa direção, em vez de buscar o metal precioso, Cortés foi atrás de um intérprete. Descobriu que os índios falavam a Língua Espanhola e, a partir daí, começava a imaginar uma possibilidade de haver conterrâneos de expedições anteriores no “México”. Sua suposição se confirmou após a notícia de sua presença ter-se espalhado no território. Surgiu, então, Jerónimo de Aguilar<sup>35</sup>, que, de tanto tempo em contato com os indígenas, quase não foi reconhecido como um espanhol. Desse momento em diante, foi nomeado como o intérprete oficial de Hernán Cortés e, assim, contribuiu para a colonização dos astecas.

Essas aproximações históricas nutridas por elementos que vimos inicialmente em nossa caminhada pelas ruínas de Cempoala contribuíram no cumprimento de nossa investigação, especialmente quando observamos a importância e o significado que a tradução e a interpretação passaram a ter para os indivíduos e para as sociedades do seu tempo. Esses elementos compuseram os acontecimentos formais e informais, individuais e/ou coletivos, que delinearam a trajetória formativa de tradutores e intérpretes de diferentes línguas, orais e/ou de sinais.

Além dessas questões, percebemos que, desde o tempo dos astecas, as práticas da tradução e interpretação são atividades sociais que demandam a vivência nas diferentes culturas, levando sempre em conta a preparação e o refinamento das técnicas de tradução e interpretação pautadas por processos formais.

### **3.1.5 Concorrência espanhola e a necessidade de contar com tradutores intérpretes nas expedições portuguesas**

Com a prática dos espanhóis em considerar a presença de tradutores intérpretes em suas expedições, os portugueses, em meio às disputas territoriais com seu país vizinho e outros europeus, passaram a contar com esses indivíduos em suas expedições. Nessa direção, em 1498, o português Duarte Pacheco Pereira deixou alguns portugueses em terras tupiniquins para que se apropriassem da língua e cultura locais. E, em 1500, os portugueses tiveram o primeiro contato com os índios por meio de gestos. A partir de então, a necessidade de considerar a

---

<sup>35</sup> Único sobrevivente espanhol de um naufrágio em 1511, na península de Yucatán.

comunicação com os indígenas traria resultados mais rápidos para a colonização portuguesa no Brasil (OLIVEIRA, 2018).

Portanto, para que Portugal tivesse êxito no seu plano de conquista de territórios, era necessário ter algum indivíduo que servisse de intermediário entre os portugueses e os nativos. Os intermediários daquele tempo eram conhecidos como “línguas”. Não se tratava apenas de um tradutor intérprete, “[...] seu papel era manipular a linguagem para sempre fazer com que a coroa portuguesa levasse a melhor nas negociações” (OLIVEIRA, 2018, p. 10). A experiência da tradução e interpretação desses indivíduos era pautada em diferentes níveis de ambições e de força.

No momento em que as coisas estavam acontecendo no Brasil, os portugueses perceberam que, para avançar em diferentes frentes, era preciso ter a presença “dos línguas”. Nessa direção, em vez de ter índios como escravos para aprender a Língua Portuguesa, preferiram deixar degredados para aprenderem a língua dos indígenas. Temos, então, a figura de Afonso Ribeiro como o pioneiro dessa prática portuguesa. Depois desse indivíduo, tivemos outros e o nascimento de muitos mestiços, filhos de portugueses com indígenas, que também se tornaram tradutores e intérpretes (OLIVEIRA, 2018).

### **3.1.6 Os jesuítas: a tradução e interpretação no Brasil**

Ao chegarem ao Brasil, os jesuítas perceberam uma característica incomum daquilo que já haviam observado em outros territórios: os indígenas do Brasil não tinham o costume de adorar outros deuses, assim como os maias e astecas do México, por exemplo (OLIVEIRA, 2018).

Naquele período, no Brasil, tivemos a prática da tradução e interpretação em decorrência das demandas, especialmente, para o entendimento dos povos indígenas e a catequização deles. Por exemplo, nascia ali, no estado da Bahia, a prática da tradução de sermões e orações, feita por João Azpicuelta Navarro (OLIVEIRA, 2018).

Anos mais tarde, especificamente em 1595, na cidade hoje conhecida como São Paulo, tivemos o registro do primeiro autor tradutor brasileiro: José de Anchieta. Esse jesuíta tinha a prática da catequização por meio do teatro, e é possível encontrar seus textos em tupi, em língua portuguesa e espanhola e em latim. Outra prática que Anchieta desenvolveu foi a de tradução-redução. Nesse aspecto, era comum, no fazer do jesuíta, a busca por símbolos linguísticos da língua tupi que correspondessem às questões cristãs necessárias para a comunicação e catequização dos indígenas (OLIVEIRA, 2018).

Mais tarde, com a chegada dos africanos ao Brasil e a necessidade de catequizá-los, os jesuítas aprenderam as línguas africanas, para que se tornassem tradutores e intérpretes também na comunicação com esses povos (OLIVEIRA, 2018).

Mediante a oficialização da Língua Portuguesa e da expulsão dos jesuítas, paulatinamente tivemos o efeito do desaparecimento das demais línguas no Brasil. Nesse período, tivemos uma reforma educacional em nosso país, onde o ensino deixou de ser de responsabilidade da Igreja e passou a ser do Estado. Livros didáticos foram traduzidos ainda em Portugal, para que controlassem as informações que eram propagadas no Brasil (OLIVEIRA, 2018).

Assim, percebemos que a questão da comunicação se configurou como um importante elemento para as práticas da tradução no Brasil; em outros termos, as traduções carregavam o objetivo de os colonizadores e as elites em se comunicarem nas línguas que não dominavam. Essa prática tornou-se fundamental para a expansão das culturas dominantes e da constituição dos *habitus* nacionais (COSTA, 2012).

### **3.1.7 Outros elementos aproximativos entre o Brasil e o México**

Conforme trouxemos até aqui, por meio dessa contextualização histórica do Brasil e do México, vemos uma imensa diversidade linguística e os processos de colonização como elementos aproximativos entre esses países. Além disso, as histórias oferecem-nos condições de observar significações em torno das traduções e de processos formais e informais que delinearão a formação de tradutores e intérpretes.

Quando observamos a questão linguística do Brasil e do México, vemos questões muito próximas: ambos os países possuíam grande número de indígenas, de diferentes etnias, com muitas línguas e dialetos, e foram colonizados por europeus. Ao longo do século XVI, enfrentaram batalhas, silenciamentos e apagamentos de suas culturas, línguas, dialetos e povos. Atualmente é possível ainda encontrar essas etnias, em menor número, vivendo isoladas dos espaços sociais urbanos e outros. Também é verdade que ambos os países compartilham da realidade que impõe as menores expectativas de vida a essa população indígena (ALDRETE; BRUNO; COELHO, 2016).

Ao chegarmos ao aspecto das línguas de sinais, vemos outra aproximação entre os países: o professor surdo francês E. Huet, depois de fundar o Instituto Nacional de Surdos-

Mudos do Brasil, viajou para o México a pedido do então presidente mexicano, Benito Juárez<sup>36</sup>, e fundou, em 15 de abril de 1861, a Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) no México (TORRES, 2012).

Percebemos também que, por meio das associações constituídas no século XX, as comunidades surdas brasileiras e mexicanas preservaram as línguas de sinais e se constituíram como espaço formativo de TILS nesses países (CDMX, 2017; TORRES, 2012; RAMOS, 2004; SILVA, 2012; MONTEIRO, 2006).

Além desses aspectos, não podemos deixar de mencionar que os reconhecimentos das línguas de sinais nesses países ocorreram no século XXI, especificamente no início dos anos 2000 (BRASIL, 2002; MÉXICO, 2011).

Em se tratando das práticas de tradução e interpretação nas línguas de sinais envolvidas em nosso estudo, observamos que, ao longo dos séculos XX e XXI, houve, depois da modelação dos *habitus* nacionais, processos de formalização-informalização na formação dos TILS brasileiros e mexicanos. Mediante essa percepção, falamos de pessoas que se formam num processo formativo dinâmico que elas mesmas produzem.

### **3.1.8 Aproximações interinstitucionais no contexto mexicano<sup>37</sup>**

Embora nosso estudo tenha sido organizado com base em ações que culminaram no Acordo de Cooperação Acadêmica (UFES, 2015) interinstitucional assinado pela Ufes e Universidad Veracruzana em 2019, dois<sup>38</sup> membros do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq) estiveram na cidade de Xalapa – na quinta missão de trabalho internacional do grupo no México – e reuniram-se com duas professoras, dois TILS e três professores surdos que desenvolviam atividades vinculadas à Secretaria de Educação de Veracruz (SEV).

De saída, com base nas falas dos mexicanos, vimos que, em 2019, no estado de Veracruz, apenas uma mexicana contava com a certificação como TILS e outras pessoas e professores, por meio dos seus contatos e interesses em participar de ações e formações vinculadas às associações de surdos, desenvolviam suas fluências e, pouco a pouco,

---

<sup>36</sup> Essa é uma das hipóteses. Existem outras duas hipóteses narradas no estudo de Torres (2012).

<sup>37</sup> Este subitem foi escrito desde a transcrição e tradução da gravação de uma conversa que durou, aproximadamente, 40 minutos e teve, como temática disparadora, “A educação de surdos e a formação de TILS em Xalapa/Veracruz” e de outras conversas tecidas ao longo do meu período de doutoramento no México.

<sup>38</sup> Reginaldo Célio Sobrinho e Giselle Lemos Schmidel Kaustsky.

melhoravam e potencializavam suas práticas de tradução e interpretação em língua de sinais mexicana.

Atualmente, juntamente de uma surda, a única TILS de Veracruz que possui a certificação tem coordenado as atividades da Casa Sorda. Nesse espaço, professores que estão interessados em aprender mais e se qualificarem também como TILS participam das atividades que são desenvolvidas. Uma das ações que observamos durante o período do doutorado sanduíche, quando estive em Xalapa, foram as discussões a respeito dos sinais para os diferentes lugares e pontos turísticos das cidades do estado de Veracruz, os acontecimentos históricos do México e as práticas de tradução e interpretação realizadas por surdos e ouvintes.

Sinal por sinal, todas as sextas-feiras, a Casa Sorda desenvolve atividades que têm possibilitado reflexões, estudos, revisões e práticas de tradução e interpretação em línguas de sinais. O espaço é aberto ao público e recebe pais, familiares, amigos, professores e interessados em aprenderem a LSM. Assim, a partir do fragmento a seguir, percebemos que este espaço tem se constituído como um lugar para a formação de TILS *xalapeños*.

[...] en Casa Sorda inicié las primeras traducciones e interpretaciones. Bastante básico. Cuando no sabía, deletreaba las palabras y los sordos nos enseñaban las señas. Ellos nos ayudaron. No teníamos espacios para practicar, ni siquiera como ejercicios, diferentes temas. Hoy tenemos la Casa Sorda (Conversa interinstitucional, TILS convidada pela SEV, novembro de 2019)<sup>39</sup>.

Por outro lado, os mexicanos que buscavam qualificação na Casa Sorda também se viam em situações que julgavam como complicadas, pois, embora praticassem e exercitassem constantemente no espaço formativo atual, conforme trazemos no recorte a seguir, eram convocados para atender a demandas específicas, por exemplo, no contexto jurídico.

[...] me encontré en una situación complicada. Todavía no soy un profesional de TILS y he solicitado apoyo para interpretar en el ámbito jurídico. Fue muy complicado. ¿Qué recortamos? No tenemos el certificado CONOCER. Cuando estamos en Casa Sorda practico, pero ¿y fuera de aquí? Es un problema grave y tenemos que pensar (Conversa interinstitucional, TILS convidada pela SEV, novembro de 2019)<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] na Casa Sorda, comecei as primeiras traduções e interpretações. Bem básicas. Quando não sabia, soletrava as palavras e os surdos nos ensinavam os sinais. Nos ajudavam. Não tínhamos espaços para praticar, mesmo como exercícios, diferentes temas. Hoje temos a Casa Sorda”.

<sup>40</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] me vi numa situação complicada. Ainda não sou TILS profissional e solicitei apoio para interpretar no âmbito jurídico. Foi muito complicado. Em que nos aparamos? Não temos o certificado CONOCER. Quando estamos na Casa Sorda, eu pratico, mas e fora daqui? É uma questão grave e precisamos pensar”.

Aqui, encontramos informações e questões que os colegas do grupo de pesquisa conseguiram resgatar na missão de trabalho internacional de 2019, que colaboram nas reflexões que buscamos desenvolver por meio de nossa investigação.

### **3.1.9 Sujeitos do estudo**

Ainda no Brasil, no fim de 2019, estivemos em contato com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo e articulamos uma formação com a Universidade Federal do Espírito Santo para ser ofertada aos TILS que também seriam potenciais sujeitos de nossa pesquisa. Porém, em decorrência da proximidade do fim do ano letivo e da pouca disponibilidade dos professores, tivemos de adiar esse processo.

Em associação com a aprovação do meu período de doutoramento no México, a articulação com a Universidad Veracruzana, a aproximação com a Secretaria de Educação de Veracruz (SEV) feita em 2019 e os contatos mantidos, desde 2014, com a associação de surdos da cidade de Xalapa, a Difusión, Inclusión, Educación del Sordo (DIES), tivemos subsídios para pensar em uma formação interinstitucional internacional para os TILS dos estados do Espírito Santo e de Veracruz.

No entanto, após encontros e acordos interinstitucionais e a confirmação de recursos físicos e tecnológicos, surpreendidos, em março de 2020, com os primeiros casos da pandemia pela covid-19, que assola o mundo inteiro (no México, o primeiro caso só ocorreu no fim do mês). Dessa maneira, tivemos uma das muitas barreiras para o desenvolvimento desta pesquisa. Fomos forçados a pensar sobre os encontros da formação que planejamos (ver item 3.3.2) – que seriam presenciais nas duas universidades e nos polos dos Centros de Apoio ao Surdo (CAS) do ES – e ressignificar tal tarefa.

Depois da divulgação feita pelas instituições parceiras (ver 3.3.2), para o primeiro momento da formação, tivemos 1.838 inscrições de TILS por meio do preenchimento do formulário (ANEXO A), que representaram todos os estados do Brasil. No México, tivemos 46 inscrições de TILS por meio do preenchimento do formulário (ANEXO B), com destaque para os estados de Cidade do México, Veracruz, Jalisco, Puebla, Guanajuato, Chiapas e Nuevo León.

Para a segunda etapa, Conversas em Rede, 329 TILS brasileiros preencheram o formulário (ANEXO C) e 51 TILS mexicanos também o fizeram (ANEXO D), que foram distribuídos em 16 salas virtuais no Google Classroom. A seguir trazemos a organização das salas e o número de TILS participantes:

Tabela 1 – Quantitativo de TILS que participaram por sala de conversas<sup>41</sup>

| Nome da sala                    | TILS participantes |
|---------------------------------|--------------------|
| Albin-Maria Watzulik            | 17                 |
| Albert Vendrevert               | 11                 |
| René Hirsch                     | 12                 |
| Ch. Périno                      | 10                 |
| Le Même                         | 13                 |
| Victor Lagier                   | 13                 |
| Henri Gaillard                  | 10                 |
| Carl Becker                     | 04                 |
| M. Sheridan                     | 11                 |
| G. Titze                        | 11                 |
| Duldley W. George               | 08                 |
| Thomas-Francis Fox              | 08                 |
| René Desperriers                | 09                 |
| Francesco Guerra                | 07                 |
| Marcel Mauduit (Sala mexicana)  | 03                 |
| Ernest Dusuzeau (Sala mexicana) | 06                 |

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Conforme podemos perceber, por diferentes motivos tivemos uma redução no número de inscritos de uma etapa para outra e do número de participantes na etapa “Conversas em Rede”, a qual constituiu o momento da produção de dados em nosso estudo.

Mesmo com essa redução, tivemos a participação de TILS de todos os estados do Brasil. Considerando as inscrições de ambas as etapas, a concentração das inscrições deu-se nos

<sup>41</sup> O nome das salas é uma homenagem aos surdos participantes do Congresso de 1900 em Paris, que resgatamos do trabalho de Rodrigues (2018).

seguintes estados: Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Acre. Já no caso mexicano, mesmo com o ligeiro aumento no número de inscrições de uma etapa para outra, durante as Conversas em Rede – etapa da produção de dados –, houve a mesma recorrência de desistências; ainda assim, tivemos TILS de Veracruz, Cidade do México, Puebla, Querétaro e Sonora.

Ao considerarmos apenas os indivíduos que atuam como TILS no Brasil, sem perder de vista os TILS que afirmaram trabalhar em diferentes áreas, há maior recorrência de atuação no contexto educacional. No contexto mexicano, percebemos que, apesar de serem TILS, a maioria desses profissionais atua na docência. Apenas 17,4% dos participantes afirmaram atuar como TILS, dos quais 15,2% atuam no contexto educacional e 2,2% em outros contextos.

A respeito da situação trabalhista desses indivíduos, é importante destacarmos que, no México, o trabalho informal, ou ainda, a prestação de serviços sem contrato, é uma prática comum e se constitui como fonte de renda de muitas famílias. Assim, em consonância com essas questões do contexto mexicano, apenas 30,4% dos TILS mencionaram ter algum vínculo empregatício (de modo efetivo ou por contrato de trabalho).

Essa questão não é uma particularidade apenas do contexto mexicano, no Brasil, embora os prestadores de serviços por contrato temporário também tenham seus direitos trabalhistas assegurados, percebemos que 44,1% dos TILS (estatutários e celetistas) possuem algum vínculo empregatício mais estável. Para nós, esses números são efeitos do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), da Lei nº 13.219/10 (BRASIL, 2010) e da Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), que objetivam garantir o acesso e o direito linguístico aos surdos desde a contratação de TILS em diferentes espaços da sociedade brasileira.

### 3.2 ESTUDOS COMPARADOS: APROXIMAÇÕES

O que queremos dizer quando nos referimos à palavra comparar? No Dicionário Priberam Online, encontramos os seguintes significados: “a) confrontar uma coisa com outra para lhe determinar diferença, semelhança ou relação; b) ter em conta de igual (pessoas ou coisas); c) igualar-se e; d) pôr-se em confronto” (COMPARAR, 2021). Nessa direção, a ação de comparar pode ser aplicada a indivíduos, instituições, municípios, estados, países.

Diante desse contexto, em termos de ciência, é possível notar algumas diferenças de aplicação. No caso das ciências naturais, a comparação focaliza a criação e o confronto de hipóteses e tem, por característica fundante, a formulação de um conhecimento maior, um

evento ou um objeto. Por outro lado, nas ciências sociais, observamos o cruzamento de informações oriundas de dados estatísticos com dados observáveis (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Pontuamos, portanto, que as investigações das ciências sociais assumem a tendência de comparar de maneira mais observável e interpretativa, pois focam os indivíduos, os objetos, as relações e ações. No caso das ciências naturais, o foco é nitidamente a natureza das propriedades. Em outras palavras, as pesquisas quantitativas estão mais presentes nas ciências naturais do que nas ciências sociais. De maneira inversamente proporcional, as pesquisas qualitativas estão mais presentes nas ciências sociais do que nas ciências naturais (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Porém, segundo Piovani e Krawczyk (2017), essa distinção em aspectos metodológicos ou em termos de coleta de dados pode acarretar análises insuficientes, pois “[...] una investigación comprende un conjunto complejo y articulado de decisiones y prácticas que se conducen de modo razonablemente sistematizado y organizado”<sup>42</sup> (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 824).

Desse modo, mesmo com um conjunto completo e sistematizado, as pesquisas podem ter distintas aplicações: por exemplo, ao retomarmos as significações da palavra comparar, encontramos a possibilidade de interpretá-la como pôr-se em confronto; se tivermos essa interpretação, logo poderemos encontrar pesquisas focalizadas em confrontar indivíduos, instituições ou países. Nesse caso, esses estudos devem ser orientados para uma sistematização comparativa de “[...] ciertas unidades sobre ciertas propiedades, así como decisiones metodológicas e instrumentos técnicos”<sup>43</sup> (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 826).

Os estudos que adotaram a perspectiva comparada internacional ganharam centralidade nas ciências sociais desde o século XX. Em se tratando do âmbito educacional, percebemos que os estudos comparados se intensificaram com vistas a uma perspectiva explicativa e compreensiva desde a Segunda Guerra Mundial, exatamente no período em que surgiram os acordos de cooperação internacional (CARVALHO, 2014; MALETI, 2004).

A partir de então, os sistemas educativos de diferentes países passaram a ser analisados. Paulatinamente as características “destacadas como necessárias” e ditas de “sucesso”, sistematizadas nas políticas educacionais dos países mais desenvolvidos, serviram como

---

<sup>42</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] una investigación comprende un conjunto complejo e articulado de decisões e práticas que são conduzidas de maneira razoavelmente sistematizada e organizada” (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 824).

<sup>43</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] ciertas unidades em certas propiedades, bem como decisões metodológicas e instrumentos técnicos” (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 826).

elementos para a gênese das diretrizes internacionais que foram aplicadas nas políticas educacionais de países em desenvolvimento ou periféricos (CARVALHO, 2014). Assim, com a necessidade de manter essas agendas educacionais globais, o método comparado ganhou notoriedade.

Vivemos num mundo dominado por oligopólios (CANÁRIO, 2006), e, diante desse contexto, com o aporte financeiro do Banco Mundial, da OCDE e de outros, muitas pesquisas voltaram-se para a comparação dos sistemas educativos dos países latino-americanos (ROBERTSON; DALE, 2017; SOBRINHO et al., 2015; CARVALHO, 2014, 2013). Em meados do século XX, o objetivo dessas pesquisas era buscar a uniformidade, padronização ou, nos termos de Barroso (2003), regulação dos sistemas educativos.

A busca pela homogeneidade educativa na América Latina também pode ser percebida nos procedimentos de coleta de dados. Embora lancemos mão de diferentes instrumentos para a coleta de dados numa pesquisa comparada, observamos que, nesses casos, o foco comparativo esteve voltado para os dados estatísticos primários ou amostras. Em paralelo, de maneira mais tímida, existiram pesquisas comparadas que se basearam em investigações etnográficas, em histórias de vida ou em estudos de caso.

No diálogo com Guedin e Franco (2011), compreendemos que o uso da perspectiva metodológica baseada em dados estatísticos primários e/ou amostras comprometeria o desenvolvimento da nossa investigação. Afinal, conforme nossos objetivos, precisaríamos lançar nosso olhar para os acontecimentos na trajetória desses indivíduos e, por meio dos sentidos que atribuem a suas formações e práticas, encontrar elementos que traduzissem os processos de formação por eles vividos.

Apoiados em Guedin e Franco (2011), percebemos que nosso estudo demanda, portanto, um exercício reflexivo crítico dos e/ou com os TILS sobre suas trajetórias formativas. Desse modo, no delineamento desta pesquisa, indagamo-nos: como captaríamos essas percepções e sentidos dos e/ou com os TILS por meio de dados quantificáveis e/ou amostragens primárias?

De saída, compreendemos que não seria possível traduzir as questões brasileiras e mexicanas e suas especificidades no que diz respeito às trajetórias formativas dos TILS, pois traduzir essas questões em forma de pesquisa é também um exercício singular da capacidade de reunir instrumentos que possibilitem a ampliação das percepções e leituras dos contextos investigados (GUEDIN; FRANCO, 2011).

Desse modo, nosso estudo não compõe a agenda internacional que visa padronizar os sistemas educativos dos países em desenvolvimento com diretrizes recomendadas pelos países desenvolvidos (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017). Caminhamos sob a perspectiva de

(re)conhecer as realidades no tempo e no movimento dinâmico conforme nossos modos de formar, formando-nos em uma dinâmica sempre aberta e inconclusiva.

### **3.2.1 Diferentes países e contextos: como comparar?**

Vimos, na seção anterior, algumas definições e características na aplicação do método comparado em pesquisas nas ciências naturais ou sociais, bem como sua aplicação nas pesquisas educativas de diferentes países ante o surgimento das agendas internacionais.

Apesar de vivenciarmos um tempo em que as informações, o conhecimento e as culturas são compartilhados em fração de segundos e ainda podem ser comparados a distância, existem, nas relações dos indivíduos, processos sócio-históricos dos quais os aspectos tecnológicos por si sós ainda não deram conta.

Dito isso, antes de avançarmos para nossas observações a respeito da perspectiva investigativa comparada que assumimos no curso desta pesquisa, parece importante refletir: como comparar países ou contextos diferentes? Essa é uma questão que, apesar de termos pesquisas desenvolvidas, talvez esteja longe de ser resolvida.

Sustentados em Piovani e Krawczyk (2017), recorreremos a alguns elementos históricos para que possamos trabalhar nessa empreitada. Na esteira dos autores, entendemos que a comparação de diferentes contextos emergiu por volta de 1648 durante a queda do Sacro Império Romano-Germânico. Nesse sentido, foi necessário analisar, de modo comparado, a consolidação de 300 diferentes estados que se formaram, por exemplo, a França.

Entretanto, somente em 1737, com alguns procedimentos de coleta de dados sistematizados, como a matriz de dados (conhecida atualmente como dados estatísticos), os estudos comparados ganharam espaço como uma ciência autônoma. Essa matriz trazia elementos em colunas e linhas: nestas, estavam os nomes de cada estado; e, naquelas, o quantitativo da variável que demandava algum tipo de comparação. Esse tipo de procedimento e pesquisa renasceu e ganhou centralidade em meados do século XX na forma de mecanismos de regulação e controle estatais (ROBERTSON; DALE, 2017; CARVALHO, 2014, 2013; BARROSO, 2003).

Desde a Segunda Guerra Mundial e a emergência dos organismos internacionais, o comparativismo entre os sistemas educativos de diferentes países ganhava mais ênfase na mesma proporção de uma crença universal de que o progresso global estava intimamente ligado a uma educação cada vez mais padronizada, regulada e marcada por instabilidades provocadas pela relação público e privado. Logo, justificada pela emergência do desenvolvimento de

diferentes países periféricos, ocorreu uma sistematização na qual os objetivos educacionais de diferentes países se tornaram comuns (ROBERTSON; DALE, 2017; SOBRINHO et al., 2015; AFONSO, 2010; BARROSO; VISEU, 2003).

Nessa direção, emergiram pesquisas que buscaram apontar, por meio de dados estatísticos, se determinado país ou o conjunto conseguiram alcançar os objetivos estabelecidos pelas agendas internacionais (SOBRINHO et al., 2015). Depois dessa constatação, temos, no estudo de Kohn (1987 apud PIOVANI; KRAWCZYK, 2017), quatro tipos de pesquisas que envolvem diferentes países, a saber: a) as pesquisas em que os países são os objetos da investigação; b) aquelas em que os países são os contextos da investigação; c) as em que os países são fragmentos de análises; e d) aquelas transnacionais. As características e diferenças desses tipos de pesquisas são:

En el primero tipo, el interés primario se encuentra en el país o los países que se investigan. En el segundo, el foco está puesto en la evaluación de generalizaciones referentes al modo en que operan ciertas instituciones o las formas en que determinadas estructuras sociales impactan en los sujetos. En el tercer tipo el investigador busca establecer relaciones entre las características de las naciones en cuanto tales. En este sentido, las naciones se clasifican a partir de una o más dimensiones. En el último tipo, las naciones se analizan en tanto componentes del sistema internacional (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 830)<sup>44</sup>.

Vale destacar que as pesquisas comparadas financiadas pelos organismos internacionais, em sua maioria, possuem a primeira característica, ou seja, buscam comparar diferentes países sob o mesmo aspecto: político, financeiro, educacional ou outros (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Nessa direção, a partir da globalização econômica e política, cuja característica é a padronização ou universalização das políticas e das pesquisas, a escolha pela pesquisa comparada internacional pode resultar em uma investigação com fortes resultados interpretativos e isso deverá ocorrer em razão do aprofundamento sócio-histórico em que o objeto e sujeitos estarão imersos. Seguindo essa reflexão, na próxima seção, abordamos as aplicações dos estudos comparados internacionais no campo educacional que, por conta de sua especificidade, demanda também um desdobramento metodológico.

---

<sup>44</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “No primeiro tipo, o principal interesse é no país ou países que são investigados. No segundo, o foco está na avaliação de generalizações sobre o modo pelo qual certas instituições operam ou as maneiras pelas quais certas estruturas sociais impactam os sujeitos. No terceiro tipo, o pesquisador procura estabelecer relações entre as características das nações como tais. Nesse sentido, as nações são classificadas de uma ou mais dimensões. No último tipo, as nações são analisadas como componentes do sistema internacional” (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 830).

### 3.2.2 Educação comparada internacional

Como vimos nos itens anteriores, a partir da globalização, têm ocorrido paulatinamente tensões e movimentos que afetam o campo dos estudos comparados, especialmente os da educação. Dessa maneira, as temáticas da educação começaram a ser discutidas em diversos encontros internacionais. Por esse viés, diversos países passaram a compor conselhos internacionais e estes a elaborar diretrizes e políticas educativas para que todos os países vinculados a esses órgãos modelassem e operassem seus documentos e práticas educacionais (ROBERTSON; DALE, 2017).

Ao longo dos anos, percebemos reformas em diversas áreas da educação, por exemplo, nas políticas educacionais; na gestão escolar federal, estadual ou municipal; na formação inicial ou continuada dos professores; no currículo; e na avaliação. É necessário considerar que, em muitos casos, essas reformas envolvem a participação cada vez mais acentuada de “subsídios” e “parcerias” público-privadas que estimulam a aproximação do mercado às práticas escolares orientadas por um suposto modelo de excelência (ROBERTSON; DALE, 2017).

Assim, é possível notar que, ao participarem desses compromissos internacionais, os países vinculados aos diferentes órgãos reguladores (leiam-se: OCDE, ONU, Unesco e Banco Mundial) assumem o compromisso de cumprir as metas e objetivos “acordados” nesses encontros. Em contrapartida, recebem financiamento dessas organizações que objetivam “reformular” as políticas e diretrizes educacionais desses países e conduzi-los “[...] às novas realidades econômico-financeiras mundiais” (ROBERTSON; DALE, 2017; SOBRINHO et al., 2015; CARVALHO, 2013).

Apoiados em Bartlett e Krawczyk (2017), compreendemos que os estudos que envolvem os pressupostos da Educação Comparada seguem as noções de comparação que desenvolvemos nos subitens anteriores. Nessa direção, conforme vimos, existem diferentes maneiras de fazer pesquisa comparativa (CARVALHO, 2014).

No diálogo entre Robertson e Dale (2017) e Carvalho (2013), entendemos que, ao remetermos aos objetivos deste estudo, não podemos deixar escapar os efeitos da globalização. Por outro lado, também concordamos com a opinião de Saviani (2001) de que essa metodologia nos possibilita visualizar o que é característico de uma região ou país na relação com os outros e o que compõe o todo do processo investigado.

Baseados na perspectiva eliasiana, observamos que essas questões não ocorrem de maneira isolada em apenas um Estado-Nação ou numa região específica. Logo, pontuamos que não buscamos uma única história ou um único dado, para que engendremos análises sobre os

processos de formalização-informalização na formação de TILS no Brasil e no México, pois compreendemos que esta pesquisa está inserida num contexto histórico e movida por relações sociais nacionais e internacionais. Aqui nos cabe lembrar, em termos eliasianos, que o espaço social não pode ser encarado como algo enclausurado e estático.

Para analisar os objetivos propostos para essa investigação, temos, por exemplo, de pensar em outras questões que parecem não ter importância, entretanto constituíram os profissionais e nos dão pistas para refletirmos a respeito dos processos de formação dos TILS brasileiros e mexicanos. Pensar na formação dos TILS sem pensar nos espaços que ocupam, parece-nos insuficiente. Além disso, as formações nos diferentes países possuem implicações espaciais diferentes para os indivíduos. Nem todos podem ter recursos (finanças, tempo e outros) e oportunidades (em universidades, em escolas, em cursos) disponíveis ao longo de suas trajetórias. Dito isso, entendemos que “[...] estas diferenças espaciais importam porque, por um lado, dão forma a relações sociais e, por outro, muitas vezes são dinâmicas-chave em sistemas de estratificação social” (ROBERTSON; DALE, 2017, p. 864).

No caminho da literatura que versa sobre a educação comparada internacional (BRECIANE, 2020; VENTURINI, 2020; BORGES, 2019; SOBRINHO et al., 2015), anunciamos que nossa perspectiva comparada proposta neste estudo busca superar os modelos tradicionalmente utilizados em comparação, exclusivamente quantitativos, que visam determinar escalas de valores e/ou perfis ideais e a maneira como os efeitos legitimam processos formativos, políticos e práticos numa perspectiva colonizadora (COUTINHO, 2018; CONCEIÇÃO, 2017).

Assim, ao propormos este estudo, baseamo-nos nos pressupostos dos Estudos Comparados Internacionais em Educação. Nossa intencionalidade concentrou-se nos eventos observados durante as conversas que tivemos com TILS brasileiros e mexicanos que nos mostraram tensões e processos de formalização-informalização na trajetória formativa desses indivíduos em articulação com a modelação dos *habitus* nacionais expressos “[...] no cenário social, político e [formativo] de um determinado momento histórico” (BRECIANE, 2020, p. 95).

Para nós, a reflexão sobre os processos de formalização-informalização na trajetória formativa de TILS brasileiros e mexicanos na inter-relação com a modelação dos *habitus* nacionais dos países envolvidos em nosso estudo auxilia-nos a compreender também a tradução e interpretação em línguas de sinais como um processo social que é tensionado por “[...] diferentes aspectos dos processos de continuidades e discontinuidades, de consolidação ou de ressignificação das concepções e de crenças [...]” (BORGES, 2019, p. 125) e nutrido por uma

“[...] desconstrução hierárquica em um compromisso ético e social” (VENTURINI, 2020, p. 95).

Assim, referimo-nos a um olhar e a modos de fazeres metodológicos (SOUZA, 2018) que nos possibilitaram traduzir as conversas em respostas, em outras perguntas e/ou em caminhos reflexivos vinculados a “[...] processos sociais vividos no presente em diferentes contextos e os processos sociais [vividos a uma] longa duração histórica” (GODOY, 2018, p. 39).

Ao tomarmos por base as indicações de Franco (2000), buscamos organizar nossas reflexões em torno de conhecer as histórias e/ou os fenômenos formativos de cada TILS nos respectivos contextos e estabelecemos uma relação com os fenômenos locais e internacionais que, ao longo do tempo e articuladamente, traduziram os movimentos de suas trajetórias formativas e da profissão.

Resta-nos uma importante questão: de que maneira sugerimos a aplicação desses pressupostos da Educação Comparada Internacional em nossa investigação?

Com base em Elias (2000) e nas análises de Tavares Silva (2016), destacamos o cuidado em não desconsiderar os fenômenos históricos, políticos, econômicos e filosóficos dos contextos analisados. Nesse sentido, ao contrário de produções sociológicas comparatistas tradicionais, no desenvolvimento deste estudo, acessamos dados de experiências singulares que se articulam e nos possibilitaram uma reflexão comparativa (WELLER, 2017), pois, para nós, em articulação com o pensamento eliasiano, referimo-nos a indivíduos que vivenciam processos sociais interdependentes e dão sentidos específicos às experiências vivenciadas (GODOY, 2018; SOUZA, 2018).

Dessa maneira, apoiados nos constructos eliasianos, trabalhamos no sentido de não deixar escapar a indissociabilidade indivíduo e sociedade, tomando-a, inclusive, como uma das premissas teórico-metodológicas que orientaram nossa intenção investigativa.

Mediante a compreensão de que todo indivíduo, quando nasce, precisa de outros para crescer e se constituir, assumimos que uma das questões fundamentais do pensamento eliasiano que baliza todo este nosso estudo é a de que a existência humana está condicionada à presença simultânea de indivíduos, vivendo em redes de interdependência. Nesse sentido,

[...] somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele

crece e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (ELIAS, 1994a, p. 27).

Dito isso, destacamos a relação indivíduo e sociedade quando articulamos a processualidade da constituição dos indivíduos em sociedade. Tendo considerado os referentes teórico-metodológicos a partir dos quais nos baseamos para desenvolver nosso estudo, no próximo item descrevemos os procedimentos metodológicos que adotamos.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como trouxemos nos subitens anteriores, a trama tecida antes e ao longo do planejamento e no desenvolvimento da pesquisa foi baseada em muitos momentos de conversas com pessoas e instituições brasileiras e mexicanas, pois, nos muitos encontros que tivemos, houve muitas conversas motivadas por um anseio de refletir sobre aspectos e especificidades da formação de TILS brasileiros e mexicanos.

Elas ocorriam nos encontros formais e/ou informais de cada missão de trabalho internacional que realizamos desde 2014, no México ou em minhas redes<sup>45</sup> de contato no Brasil. Não raro, nesses momentos me perguntavam como era o outro contexto e esperavam por um detalhe ou pista, pelo menos.

Por vezes, tentei dizer as coisas, mas meus dizeres estavam carregados da tradução do meu encontro com as especificidades que eu observava. Os detalhes e pistas eram, portanto, minhas aventuras durante esses anos e a caminhada pessoal. Então, neste subitem, escolhi trazer um pouco desses encontros e das conversas carregadas de palavras, sinais, risos, choros e muitos cafés que teci nessa grande rede que constituí com amigos e colegas de grupo de pesquisa durante esses últimos anos que culminaram no delineamento de nossa proposta investigativa.

O fluxo desta pesquisa esteve marcado por discussões, diálogos e debates e fundamentalmente conversas com amigos e pessoas com um interesse comum: a formação de TILS no Brasil e no México. Por vezes, apesar de carregar alguma pauta – baseada na temática que me envolvia com os brasileiros e mexicanos – para essas muitas conversas, não imaginei em que resultariam, pois

---

<sup>45</sup> Em minhas participações em cinco das sete edições dos Encontros de Codas do Brasil, nos grupos de pesquisas dos quais sou membro e na minha relação com meus pais, tios e amigos surdos e também com primos e amigos TILS.

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003, p. 212).

E, assim, mediante essa inter-relação mais simples da atividade humana (ELIAS, 1994a), os diferentes rumos que tomei durante esta pesquisa ocorreram no fluxo de uma interdependência contínua e sem uma direção muito específica. As ideias que surgiam, por vezes, mudavam ao longo das conversas por meio de acordos, discordâncias, convencimentos, assimilações e modificações. Essas ações, paulatinamente, nutriam as conversas que tivemos e impulsionaram pensamentos que formaram ideias que não estavam formuladas e/ou potencializaram as que já existiam.

Sendo assim, ao longo desta pesquisa, quando exercitei as conversas, sabia que não encontraria, ao final delas, um acordo. Levando em conta as individualidades e as especificidades de cada figuração em que os indivíduos estão inseridos e os constituem, considero que as conversas que tecei são carregadas de diferenças. Assim, o exercício de conversar com o outro exigiu, portanto, uma atenção redobrada para as incertezas e indeterminações que, na relação com os outros, se tornaram essenciais, afetivas e não foram conclusivas. Foram interrompidas e caminharam por diferentes direções (LARROSA, 2003; ELIAS; 1994).

Por essas razões, não buscamos nas conversas um diagnóstico conclusivo e alternativas para a formação de TILS no Brasil e no México em perspectivas reprodutivas, inovadoras e/ou demais significações neoliberais que pautam, por exemplo, os Estudos Comparados que trouxemos ao longo deste capítulo. Assim sendo, ao longo das conversas, busquei observar as caminhadas questionadoras dos TILS que permitiram reflexões acerca do que fazemos, pensamos, dizemos e somos (LARROSA, 2003). Logo, essas conversas converteram-se também em um espaço formativo e “[...] de produção de dados que [teve] como matéria-prima a memória despertada pela conversa com os pares [...]” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98).

Antes de avançarmos, para efeitos neste estudo, reitero que não trato aqui de qualquer tipo de conversa. Na direção de Fleuri (2019), afastamo-nos daquelas caracterizadas por um descompromisso político, desfocadas e autoritárias, e baseamo-nos nas conversas que possibilitam uma troca dialógica, crítica e nutrem um sentimento recíproco de confiança.

Aqui, consideramos pertinente ressaltar que a postura que assumimos no desenvolvimento deste estudo e, é claro, nas conversas que mantivemos com TILS brasileiros

e mexicanos, foi a de buscar elucidar elementos e questões que colaborassem para a e/ou na superação das desigualdades socioeconômicas e linguísticas que estão inter-relacionadas com os processos de formação vividos por esses sujeitos. Atentamos para que as conversas não perdessem de vista as reflexões sincrônicas pelos processos imanentes e transcendentais influenciadas por estes tempos que, por característica, têm sido cada vez mais “[...] fluidos, materialistas e economicistas” (GOERGEN, 2019, 33).

Quando assumimos essa postura e consideramos que esta pesquisa também se configura como uma maneira pela qual nos inserimos politicamente em questões específicas de nossa sociedade, não há como negar a responsabilidade que temos tido pelo conhecimento produzido neste estudo por meio das conversas que estabelecemos com os TILS brasileiros e mexicanos a respeito de suas formações. Ao assumirmos essas posturas e considerações neste estudo, buscamos registrar, por meio das conversas, pistas sobre os processos sincrônicos de formalização-informalização que existiram na formação dos TILS envolvidos neste estudo.

Assim, a opção pelas conversas como um instrumento de coleta de dados participativo relaciona-se com os propósitos deste estudo, pois os TILS provocados a refletir sobre suas formações nos mais diferentes contextos. Embora tenhamos constituído um espaço formal para esses momentos de conversas, por intermédio de Campos e Rosa (2020), consideramos que este instrumento de coleta de dados possibilitou movimentos dialógicos (LISBOA, 2020) informais de reflexão *com* os TILS e não *sobre* ou *por* eles.

Desse modo, em síntese, as conversas se constituíram, neste estudo, como um procedimento metodológico e formativo que possibilitou aos TILS brasileiros e mexicanos reflexões sobre as (suas) formações ante as palavras e experiências dos outros, sem perder de vista seus valores, caminhos, pensamentos e a sensação de fazer parte de todo o processo de constituição de uma profissão.

Tomamos as conversas como um procedimento de coleta de dados, carregadas de significados (MOURA; LIMA, 2014) e espontaneidades (CAMPOS, ROSA, 2020) que giram em torno de um tema comum. Com base nos constructos eliasianos, enxergamos nas conversas a possibilidade da sociabilização de conhecimentos, nutridos pelo sentimento de confiança que tomava corpo pela possibilidade da troca das experiências dos TILS participantes.

Ante as figurações sociais que compõem, os TILS envolvidos nesta investigação puderam conversar sobre questões da formação de TILS brasileiros e mexicanos mediante os contextos em que vivem. Independentemente das maneiras pelas quais escolheram contribuir com palavras, sentidos e sinais para as conversas, a potência dessas conversas fez-se presente na pluralidade das experiências desses indivíduos (CAMPOS, ROSA, 2020; MOURA; LIMA,

2014).

Destacamos, ainda, que, durante os momentos de escuta e de fala, os TILS fizeram contribuições por meio da relação uns com os outros, ora “[...] para complementar, discordar, [...] concordar com a fala imediatamente anterior... conversar, [portanto], [...] significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar [...]” (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Foi assim que as conversas com TILS brasileiros e mexicanos ocorreram. E, nesse fluxo, não raro, exercitamos dissensos que, baseados na perspectiva da Sociologia Figuracional, trouxeram elementos para nosso estudo, pois as conversas não foram refletidas e traduzidas aqui pela ótica de um ou outro TILS, e sim na inter-relação deles. O exercício das conversas na inter-relação mútua com TILS de diferentes estados do Brasil e do México potencializou a percepção de que as individualidades são inerentes ao dinâmico e permanente fluxo de atravessamentos que acontecem na vida de cada TILS e os formam em quem eles são.

### **3.3.1 As conversas (paralelas) com brasileiros e mexicanos que potencializaram o delineamento desta pesquisa**

Embora eu seja Coda e, ao longo da minha vida, tenha discutido e refletido questões, especialmente no estado do Espírito Santo, que giravam em torno da Libras, da educação de surdos, da acessibilidade e permanência desse sujeitos e linguística em diferentes espaços sociais e da formação e possibilidades de atuação dos TILS, o interesse em aprofundar questões sobre os TILS potencializou-se em 2014 e 2017, desde as primeiras missões de trabalho internacionais que realizamos com o grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq) no México.

É claro que, antes desses acontecimentos, ao longo dos anos, também conversei com meus pais, tios, outros surdos, primos e outros TILS, quando atuei nas igrejas, nas escolas, nas faculdades, nas empresas, nos eventos políticos e partidários, nos diferentes cursos de Libras e de formação de TILS e participei de formações, congressos, eventos e movimentos da comunidade surda capixaba.

Porém, desde essas viagens e conversas no grupo de pesquisa, iniciei minhas reflexões sobre essas temáticas numa perspectiva sociológica. Nessas viagens que mencionei, pude perceber, nas conversas com TILS mexicanos, outros contextos não tão distantes do que eu enxerguei ao longo da minha vida no Brasil, por exemplo, as diferentes possibilidades formativas e as demandas de tradução e interpretação. Em outros termos, passei a observar mais

atentamente as questões que sempre foram objeto de discussão: a) quem poderia ser considerado um TILS?; b) que tipo de formação deveria ser considerada?; c) quanto tempo de formação demandariam?; d) onde e em que situações se realizariam essas formações?; e) que elementos deveriam compor o currículo da formação dos TILS?

Embora eu tenha refletido sobre essas questões, naquele tempo ainda não havia enxergado tão claramente que elas estão (e sempre estiveram) inter-relacionadas com os *habitus* nacionais. Em 2019, começo a ter essa “clareza”, especificamente quando observo e inter-relaciono duas frentes que houve na caminhada desta pesquisa: a primeira, por meio das minhas observações das práticas e das conversas que mantive com TILS da Ufes<sup>46</sup>; e a segunda, quando fui convidado a dar algumas disciplinas em uma formação para TILS no interior de Minas Gerais, mais especificamente no município de Carangola<sup>47</sup>.

As conversas nesses espaços levaram-me a uma reflexão que passou a delinear este estudo: embora tenhamos, no Brasil, diretrizes específicas e legais (BRASIL, 2005) em torno da formação de TILS, esta tem ocorrido de maneira muito específica a depender dos contextos analisados e, mesmo que essas especificidades tenham sido previstas no mesmo documento regulador, pairavam, nas conversas acerca da formação dos TILS, percepções formais x informais, hierarquizadas, que são nutridas por um pensamento de que as formações do passado se configuram como empíricas, informais e outras menos formais.

Por exemplo, no contexto da capital do estado do Espírito Santo, com os TILS da Ufes, era comum a conversa ter um tom voltado para um ideal formativo na modalidade do bacharelado em Letras-Libras, sem perder de vista as outras possibilidades previstas no Decreto nº 5.626/05. Entretanto, nessas conversas iniciais, os TILS da Ufes chamaram a atenção para as especificidades do ensino superior que, independentemente da formação inicial dos TILS (em alguns casos, os TILS não possuíam o bacharelado, mas a certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras) e do passar dos anos, demandavam práticas não exercitadas, hierarquizadas por uma noção de prioridades dos pares e da universidade (UFES, 2019), que não eram citadas nas formações de e/ou em outros espaços e tempos.

---

<sup>46</sup> Este estudo emerge do projeto inicial aprovado na disciplina Qualificação I, intitulado A dinâmica de formação e de constituição profissional de Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais – TILS no Ensino Superior do Brasil e do México.

<sup>47</sup> Um município do interior do estado de Minas Gerais, especificamente na região do Caparaó, que fica na Região Sudeste do Brasil. Está localizado a 357 quilômetros de Belo Horizonte, capital do, e situado entre os estados de Espírito Santo e Rio de Janeiro. Tem uma população em torno de 33 mil habitantes e sua economia gira em torno da agricultura, da pecuária, da cafeicultura e industrialmente se destacam os laticínios.

Já no contexto do município mineiro e numa formação na modalidade de curso livre extensionista, pude perceber, durante as conversas, que os TILS não visavam somente às possibilidades formativas de outros contextos, por exemplo, o curso de bacharelado em Letras-Libras e/ou a certificação do exame de Prolibras, pois, como estão longe dos grandes centros, buscavam, por meio dos cursos extensionistas, a qualificação necessária para atuarem no município ou distritos vizinhos e também serem aprovados nas bancas oferecidas e avaliadas<sup>48</sup> pelo Centro de Apoio Surdo (CAS) da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Ao mesmo tempo, nessas mesmas conversas, os TILS – que não se consideravam “tão TILS” do município mineiro – indicavam que estavam envolvidos em demandas de tradução e interpretação muito específicas do município de Carangola, por exemplo, nos eventos educacionais, religiosos – promovidos pela Igreja Católica especificamente na praça central –, políticos – na prefeitura do município e em ações de publicidade e propaganda pensadas para serem veiculadas nos *outdoor's* eletrônicos espalhados pela cidade.

Mediante a perspectiva eliasiana que trazemos neste estudo e em inter-relação dessas duas observações feitas no percurso do doutoramento, foi possível visualizar que, embora tenhamos previsibilidades formativas para TILS reguladas por instrumento de lei no Brasil, a depender da modelação dos *habitus* nacionais e sociais, existem processos de formalização-informalização na formação dos TILS, que não são estáticos e se movem numa direção muito específica.

E, assim, mesmo que esse entendimento tenha sua emergência diante das conversas com TILS brasileiros, especificamente os dos estados do Espírito Santo e de Minas Gerais, destaco aqui que essa reflexão não está descolada das percepções que tive com mexicanos nas missões de trabalho internacionais de 2014 e 2017, as quais estão no item 3.2.2, bem como daquelas outras questões descritas no item 3.2.9.

### 3.3.2 Planejamento(s) da coleta de dados

Nesta seção, apresento a organização e a descrição das conversas. Reitero que foi necessário fazer um redimensionamento em nossa<sup>49</sup> pesquisa: primeiro, em decorrência de

<sup>48</sup> Entre os vários objetivos do Centro de Apoio ao Surdo de MG, destacam-se, para este estudo, os seguintes: “[...] capacitar Tradutores e Intérpretes de Libras para atuarem nas escolas e avaliar as competências tradutórias e de interpretação de pessoas interessadas em atuar no contexto educacional como Tradutor e Intérprete de Libras” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2017, p. 6).

<sup>49</sup> Aqui destaco o desenvolvimento da pesquisa a partir do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq), em articulação com o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples), especialmente com o mestre do PPGE Cássio Pereira Oliveira, que, em 2021,

questões burocráticas que são inerentes ao processo do doutoramento sanduíche no México; segundo, por conta da pandemia da covid-19 em escala global, que vivenciamos no decorrer desta pesquisa, especialmente no primeiro semestre de 2020 – período do meu doutoramento no México e coleta de dados das pesquisas envolvidas.

Primeiramente destaco que, mediante as articulações interinstitucionais do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq) com a Universidad Veracruzana e com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), conseguimos uma agenda com a Gerência de Educação Especial da gestão de 2019. Naquela oportunidade, com a diretora do CAS do município de Vitória, conversamos sobre as questões em torno das práticas e demandas formativas para os TILS do estado do Espírito Santo.

Após esse momento de conversa inicial, reunimo-nos<sup>50</sup> em uma das salas do PPGE para conversar e planejar uma formação para atender à demanda local e concomitantemente servir como um ambiente possível para a coleta de dados para as duas pesquisas envolvidas.

Essa ação culminou na elaboração do projeto de extensão registrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) sob o nº 1.172/2019<sup>51</sup>. Entretanto, em razão das agendas dos professores envolvidos e da proximidade do final do semestre, não foi possível realizar a formação e a coleta de dados por meio das conversas com os TILS no fim de 2019. Paralelamente consegui meu certificado de fluência no espanhol e a tão sonhada aprovação na seleção interna do PPGE para uma das bolsas<sup>52</sup> do Programa de Internacionalização (PRINT)/Capes e, assim, realizar o doutoramento no México. Desse modo, o projeto de formação e a pesquisa ganharam outros contornos.

Em 16 de janeiro de 2020, exatamente um dia após minha chegada e instalação no município de Xalapa, tive a possibilidade de conversar<sup>53</sup> com professores da Universidad Veracruzana na Direção Geral de Desenvolvimento Acadêmico dessa universidade. Nessa

---

defendeu sua dissertação intitulada “Tornar-se quem se é: Formação-experiência como caminho (des)possível para reflexão sobre formação de TILSP”.

<sup>50</sup> Naquela oportunidade, reuni-me com o então mestrando do PPGE, Cássio Pereira Oliveira, e sua orientadora, professora doutora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado.

<sup>51</sup> Como ainda não havia conseguido o certificado de proficiência na língua espanhola emitida pelo Siele no nível C1, não tínhamos certeza da minha aprovação para realizar o doutoramento no México. Assim, o projeto de extensão foi planejado inicialmente para ser realizado somente com os TILS do estado do Espírito Santo (em quatro diferentes polos, por meio dos CAS da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e, logisticamente, pensamos no município de Linhares para atender a Região Norte) e de outros quatro estados do Brasil, a saber: Santa Catarina, Sergipe, Rondônia, Goiás.

<sup>52</sup> Cabe-me ressaltar que algumas das etapas da coleta e análise dos dados desta pesquisa foram financiadas também com parte dos recursos das bolsas concedidas pelo Edital nº 47/2017 do Programa de Internacionalização.

<sup>53</sup> Estavam presentes a essa conversa o coordenador do Programa de Aprendizagem Baseado em Problemas, professor Geraldo Contreras Veja, a minha coorientadora, doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez, e o diretor de Inovação Educativa, Miguel Ángel Barradas Géron.

conversa, apresentei os objetivos e os propósitos do projeto de extensão que havia desenvolvido anteriormente. Diante do termo de cooperação técnico-acadêmica entre as universidades (UFES, 2016) e o interesse dos professores que participaram daquela conversa, foi necessário pensar em um redimensionamento para o projeto de extensão e, conseqüentemente, para as conversas com os TILS brasileiros e, a partir de então, com os TILS mexicanos.

Diante do aceite de integrar o projeto e da oferta de recursos físicos e tecnológicos da Universidad Veracruzana, busquei contato com aqueles surdos e TILS mexicanos que conheci nas missões de trabalho internacional com o grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq) em 2014 e 2017. Desde cada encontro até o começo de fevereiro de 2020, apresentei o projeto de extensão, porém vislumbrando a participação dos mexicanos. Nessas conversas, pude ampliar as redes. Uma doutoranda em Linguística da Universidad Veracruzana e outros professores da universidade passaram a participar das conversas – sempre agendadas em alguma cafeteria da cidade de Xalapa.

Em um desses encontros, estivemos com Karem Contreras, uma querida amiga, que conheci em 2014. Ela estava à frente da associação de surdos de Xalapa, a DIES, e aceitou conversar conosco<sup>54</sup> para planejarmos a formação com os TILS brasileiros e mexicanos. Esse potente encontro possibilitou ajustes mais sistemáticos e direcionamentos para nosso planejamento e começo da formação. Porém, a pandemia da covid-19 prejudicou a concretização do nosso planejamento no formato presencial.

Confesso que foi preciso parar, respirar, replanejar, é claro, e recorrer aos amigos, em especial o amigo desta caminhada, Cássio Pereira Oliveira. Devido ao contexto vivido e no intuito de aproveitar a minha (ainda) estada no México, tivemos a ideia – arriscada – de ampliar o público de nossa formação. Dessa maneira, aquela formação que seria presencial no Espírito Santo e em Xalapa, a distância para os outros quatro estados do Brasil, ganhou outra amplitude e culminou na participação de diferentes instituições brasileiras e mexicanas. Assim, estabelecemos uma parceria interinstitucional para a divulgação da formação por meio das seguintes instituições:

Quadro 1 – Instituições parceiras

|  |
|--|
| Universidade Federal do Espírito Santo |
| Universidade Federal de Goiás          |
| Universidade Federal do Acre           |

<sup>54</sup> Essa conversa aconteceu em uma cafeteria de escolha da Karem Contreras. Aproveitamos o sinal do Wi-Fi do estabelecimento para que o Cássio Pereira Oliveira participasse por meio de uma chamada de WhatsApp.

|   |
|---|
| Universidade Federal do Ceará                             |
| Universidade de Brasília                                  |
| Universidade de Campinas                                  |
| Universidade Federal de São Carlos                        |
| Universidade Federal de Rondônia                          |
| Universidad Veracruzana                                   |
| Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui            |
| Universidad Autónoma de Sinaloa                           |
| Febrapils   |
| DIES  |
| Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu) |
| Casa Sorda – Secretaria de Educación (SEV)                |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com a divulgação dessas instituições parceiras, alcançamos 1.838 inscrições de TILS brasileiros e 46 inscrições de TILS mexicanos, que participaram da primeira etapa da formação: a mesa de abertura<sup>55</sup> intitulada “E por falar em formação, notas de um começo...”<sup>56</sup>.

Em continuidade ao movimento formativo, organizamos a segunda etapa da formação, por meio de 16 salas virtuais que duraram duas horas cada uma, que chamamos de “Conversas em Rede”. Para essa etapa, 329 TILS brasileiros preencheram o formulário (ANEXO C) e 51 TILS mexicanos preencheram outro formulário (ANEXO D), em ambos os formulários recolhemos informações de preferências, disponibilidades e necessidades (contamos com TILS surdos na participação das Conversas em Rede).

Reiteramos que, para organizarmos as salas no *Google Classroom*, decidimos contemplar a maior abrangência possível tanto do Brasil quanto do México. Dessa maneira, para fazer a distribuição das salas, primeiramente observamos as cinco regiões brasileiras, montamos as 14 salas com TILS brasileiros e, ante a identificação dos estados que contavam com TILS mexicanos inscritos, buscamos contemplar maior distribuição deles nas duas salas montadas.

<sup>55</sup> Nessa mesa de abertura, os professores doutores Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, Júnia Zaidan e Reginaldo Célio Sobrinho apresentaram, respectivamente, as seguintes reflexões: “Experiência de si e memórias traduzidas”, “Pedagogia menor como política linguística” e “Conversa como vetor para constituição de *habitus* social”.

<sup>56</sup> Essa mesa de abertura foi transmitida por meio da plataforma do Youtube e teve um alcance de 500 pessoas ao vivo e de 5.375 visualizações no total – até a escrita deste texto. Concomitantemente, no dia da transmissão, tivemos uma sala no Google Meet que contou com a participação dos TILS mexicanos que puderam acompanhar a mesa de abertura com tradução para a Língua Espanhola.

Nessas salas virtuais, os TILS puderam, por meio de seus contextos e trajetórias, falar e escutar sobre suas formações na inter-relação com outros TILS. Assim, essas conversas se configuraram como um importante momento formativo carregado de trocas de “[...] saberes, informações, impressões e opiniões, [o que favoreceu] [...], portanto, a ampliação das perspectivas e entendimentos individuais e coletivos” (CAMPOS; ROSA, 2020, p. 252) sobre as próprias formações.

Com base na organização que trouxemos no subitem anterior, os TILS brasileiros e mexicanos puderam acompanhar as orientações para participar de cada sala e receberam os textos, *links* e informações que foram trocadas durante as conversas. Nesse espaço, também puderam acessar, preencher e enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) (ANEXO E).

Sem deixar de considerar a questão do fuso horário entre os países envolvidos, decidimos ter duas salas de conversas por dia. Uma delas se iniciava às 14 horas (Brasília) e a outra às 16 horas e 30 minutos (Brasília). Apesar dos diferentes caminhos em que as conversas rumavam, trazemos, no subitem a seguir, uma síntese das dinâmicas que sucederam nesses momentos.

### **3.3.3 Descrição das dinâmicas das conversas**

Como as articulações e organizações da formação e as pesquisas envolvidas tratavam da formação de TILS brasileiros e, em nosso caso, também mexicanos, a chamada e divulgação, bem como organização para o momento das conversas, estiveram focalizadas para a e/ou na formação de TILS brasileiros e mexicanos.

Ao iniciarmos as conversas, cada um se apresentava e buscava aproximar-se dos TILS como colegas de trabalho. Assim, deixamos os participantes à vontade para falarem com a câmera ligada ou não e para escreverem no *chat*, se tivessem a preferência.

É importante ressaltarmos que buscamos apresentar o que entendíamos teórico-metodologicamente como conversa, assim recorreremos a alguns fragmentos textuais, elucidamos questões iniciais e apresentamos novamente o TLCE.

Em seguida, apresentamos cinco tópicos (ANEXO G) organizados com base no estudo de Oliveira (2015) e em articulação com Larrosa (1994), que subsidiaram as conversas com TILS brasileiros e mexicanos. Ressaltamos que aqueles tópicos não eram uma entrevista e não necessariamente tínhamos a exigência de acompanhá-los ordenadamente e/ou atender, naquelas

conversas, a todos eles, pois estávamos em uma conversa e, desse modo, entendemos que nem sempre damos conta de falar tudo e outros assuntos poderiam surgir em apenas uma conversa.

Esses encaminhamentos possibilitaram um sentimento de pertencimento e uma motivação extra para que os TILS brasileiros e mexicanos participassem, pois possibilitou-lhes o entendimento de que estavam em um momento em que havia “[...] a valorização do conhecimento pessoal [...], considerando que a experiência de cada um [seria] ouvida e somada ao conjunto de informações [das conversas] (LISBOA, 2020, p. 179,).

Essa percepção foi possível mesmo para os TILS que chegavam durante as conversas, pois, à medida que os minutos avançavam, os TILS, pouco a pouco, entravam na sala – por se tratar de uma conversa e para nos aproximarmos dos participantes –, iniciávamos no momento agendado, independentemente do número de participantes.

Ao término das conversas, agradecíamos a participação de todos e reiterávamos a respeito do TLCE. Todos os registros (áudios e mensagens do *chat*) das conversas foram gravados e arquivados no Google Drive. Para além das gravações, recorreremos ao bloco de notas, para registrar os assuntos abordados pelos TILS em cada conversa. No total, tivemos 32 horas de conversas, que foram gravadas, arquivadas, transcritas, traduzidas e subsidiaram as análises deste estudo, cuja sistematização trazemos na seção seguinte.

### **3.3.4 Análise das conversas**

Embora tenhamos adotado as transcrições e traduções como etapas para a organização dos dados da pesquisa, cumpre-me ressaltar que, conforme as conversas aconteciam, foi possível, em um bloco de notas, fazer anotações das minhas percepções e sobre os tópicos e assuntos desenvolvidos pelos TILS em cada conversa. Essa ação contribuiu para a identificação mais rápida dos tópicos que eram comuns ou que se inter-relacionavam nas diferentes conversas durante a organização e elaboração dos tópicos (MOURA; LIMA, 2014; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Assim, à medida que realizávamos as transcrições, foi possível fazer simultaneamente leituras das anotações e esboçar uma organização dos dados das conversas por tópicos e/ou eixos de análises. Para tanto, foi necessário educar meu olhar (GHEDIN; FRANCO, 2011) para poder organizar os fragmentos das conversas em condições de refletir sobre o que não é tão visível na formação de TILS brasileiros e mexicanos.

Nessa direção, embora as anotações tenham subsidiado a organização dos dados das conversas, as leituras constantes do material transcrito foram fundamentais nessa etapa de

análises, porque somente assim foi possível ponderar sobre os fragmentos das conversas e desenvolver as reflexões que apresentamos nos próximos capítulos.

Em diálogo com o estudo de Moura e Lima (2014), as conversas com os TILS brasileiros e mexicanos possibilitaram-nos rememorar as experiências dos indivíduos. Ocorre que esses exercícios de buscar as lembranças das experiências dos TILS não aconteceram num vácuo social; portanto, os fragmentos das conversas que elegemos para nosso estudo não poderiam aqui ser analisados estaticamente e/ou em si mesmos.

Nessa direção, baseamo-nos no estudo de Lisboa (2020), pois ele possibilitou direcionar o olhar para os sentidos que os TILS atribuíram para as muitas questões que conversaram. Desse modo, no exercício das análises dos dados, foi possível perceber nas falas movimentos de resistências, por vezes repetidos e, em determinados casos, específicos, que, juntos, possibilitaram nossas reflexões sobre os processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos.

Lembramos, ainda, que, para a organização e análise dos dados, havia o entendimento de que estava diante de um conjunto de dados com ricas contribuições dos TILS brasileiros e mexicanos a respeito de suas formações. Questões potentes que, à luz dos pressupostos sociológicos de Norbert Elias (2006, 1997) que elegemos, problematizam as diferentes dicotomias que foram tratadas nas conversas entre os próprios TILS e nos deram pistas para a superação de pensamentos que tomavam por base uma percepção histórica do desenvolvimento das profissões como se fossem processos lineares em direção a uma perfeição possibilitada somente em nosso tempo.

Ainda em se tratando da formação de TILS brasileiros e mexicanos, durante as análises dos dados, ficou evidente que a atenção e valorização se voltaram fortemente para o período institucional do nosso tempo na relação – conforme veremos nos capítulos seguintes – com os acontecimentos formativos que não deixavam de ser, em suas possibilidades, também institucionais e/ou formais em outras gerações.

#### **4 FORMALIZAÇÃO-INFORMALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS**

A organização dos dados decorrentes das rodas de conversas que desenvolvemos com TILS brasileiros e mexicanos proporcionou-nos **analisar os processos de formalização-informalização na formação dos TILS no Brasil e no México**. Em grande parte das conversas, foi possível perceber a emersão de concepções dicotômicas que separaram e marcaram lugar da formalidade e da informalidade, da teoria e da partida, bem como das ações individuais e sociais no processo de formação dos TILS.

Conversar sobre as próprias formações durante as rodas de conversas configurou-se em uma oportunidade não apenas para exercitarmos reflexões voltadas para a temática que elegemos, mas também para desenvolvermos o exercício de pensar e conversar sobre as nossas formações. Esse exercício trouxe-nos elementos a respeito das expectativas, dos desejos e das práticas das pessoas envolvidas nas conversas, indicando-nos diferentes processos formativos vividos por TILS brasileiros e mexicanos.

Não raro, nessas conversas, as tensões a respeito das formações dos TILS brasileiros e mexicanos aconteciam e estendiam-se quando os processos formativos de uns na relação com os processos formativos de outros se apresentavam como mais ou menos “informais” e até, por vezes, menores, quando comparados às possibilidades formativas institucionalizadas ofertadas nos diferentes estados brasileiros e mexicanos.

No decorrer das conversas, também identificamos os TILS brasileiros e mexicanos como indivíduos e grupos que vivenciavam questões e trajetórias formativas bastante específicas e imersas em uma grande e tensionada rede de interdependência constituída de processos de formalização-informalização. Observamos que as formações nos diferentes contextos do Brasil e do México não ocorrem em um vácuo social, na “sociedade” ou nas “instituições”, de maneira isolada e à mercê da “boa vontade” das mais variadas instituições sociais, mas, sim, por meio de processos de formalização-informalização individuais e coletivos dos próprios TILS.

Com o objetivo de identificarmos e compreendermos a formação de TILS brasileiros e mexicanos mediante as tensões resultantes dos processos de formalização-informalização, iniciamos este capítulo desenvolvendo reflexões sobre as mudanças estruturais, especialmente as que envolvem questões econômicas, linguísticas, políticas e sócio-históricas dos países envolvidos em nosso estudo.

Esse percurso apresentou-se a nós como necessário, quando observamos, por meio das conversas e também em aproximação com as literaturas brasileira e mexicana, que a formação de TILS brasileiros e mexicanos historicamente ocorre no seio de uma grande, instável e tensa rede de interdependência, na qual indivíduos e sociedades vivenciaram dificuldades, disputas, avanços, recuos e modelações em seus *habitus* nacionais.

Em associação, ao longo da pesquisa, também foi possível perceber que a dicotomização formalidade x informalidade nos processos formativos tão presente no nosso tempo não consiste em uma peculiaridade do presente. Esse fato pode ser observado quando exercitamos um recuo histórico até o início do século XX. Naquele tempo, apesar de as línguas de sinais estarem configuradas como “coisa de segunda ordem”, por meio de processos de informalização, brasileiros e mexicanos aprenderam as línguas de sinais e foram reconhecidos como ILS, quando vinculados às instituições<sup>57</sup> que, embora fossem “formalizadas”, reconhecidas e financiadas pelos países à época, se encarregavam dos surdos e das línguas que não atendiam às normas formais linguísticas engendradas nos *habitus* nacionais do Brasil e do México.

Assim, para nós, no fluxo da modelação do *habitus* social do Brasil e do México, por meio dos movimentos emancipatórios das comunidades surdas, houve processos de formalização-informalização no desenvolvimento da profissão e na formação dos TILS nesses países. Esse desafio argumentativo é o que salientamos a seguir.

#### 4.1 MOVIMENTOS E VIRADAS DA E/OU NA FORMAÇÃO DE TILS DO BRASIL E DO MÉXICO

Com base nas reflexões de Norbert Elias (1997), compreendemos que, em diferentes tempos da história da humanidade, é possível observar modos de comportamentos e o controle das emoções dos indivíduos e das sociedades. Não raro, esses processos podem ser identificados em rituais, cerimoniais ou descritos em forma de manuais.

Independentemente do tipo de recurso utilizado, parece-nos comum que, em todo caso, no bojo das hierarquizações sociais, os indivíduos que estão em níveis inferiores são inclinados a praticar comportamentos ritualizados e formais, de características obedientes e refinadas na inter-relação com os indivíduos e grupos que estão inseridos nos níveis superiores. Em diferentes tempos, esses comportamentos constituem-se em modos formalizados e exigem dos

---

<sup>57</sup> Aqui nos referimos ao Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) no Brasil e à *Escuela Nacional de Sordomudos* no México.

indivíduos o controle das emoções, para assegurar suas permanências nos diferentes níveis e/ou mobilizar possibilidades de ascensão social. Entretanto, é possível identificar, na história da humanidade, que a existência de uma formalidade nos diferentes contextos sociais não significa que, na mesma ou em outras redes de interdependências, não existam comportamentos e sentimentos conduzidos por processos de informalização (ELIAS, 1997).

Em diferentes sociedades, é comum identificarmos que certos comportamentos tidos como formais são apropriados para alguns contextos e, em outros casos, as condutas informais são as mais requisitadas nessas sociedades. Essas observações eliasianas indicam-nos que vivemos em fluxos sincrônicos de formalidade-informalidade ao longo da história da humanidade (ELIAS, 1997).

Um exemplo bem característico de nosso tempo – e indicado por Norbert Elias (1997) – é a polidez requerida em cada ação ou palavra proferida em espaços em que normalmente somos convocados, requisitados ou representamos algo ou alguém. Por outro lado, em nossas relações mais primitivas, por exemplo, com nossos familiares e amigos íntimos, exercitamos certo relaxamento em nossos comportamentos. Logo, não é estranho dizer que, ao longo de nossa vida, temos vivenciado práticas simultâneas em escopos de formalização e informalização.

Em nosso tempo, essa percepção sincrônica de formalidade-informalidade é bem reduzida, pois, na perspectiva das gerações do presente, em regra, não existe um fio condutor que as une às gerações passadas. É bem comum o exercício das gerações mais novas em apagar qualquer resquício de formalidade de comportamento das gerações anteriores. As maneiras pelas quais temos utilizado os vocativos em nossas trocas de e-mails e mensagens nos diferentes aplicativos e redes sociais – atualmente as cartas por si sós, praticamente, se configuram como um meio comunicativo formal –, se configuram como possibilidades mais relaxadas em nossos comportamentos, especificamente no uso de expressões vocativas mais informais nesses contextos, porém essas não são características dos indivíduos e grupos mais jovens do nosso tempo, quando observamos que, em diferentes momentos da história e também de autoria de figuras importantes das sociedades, é possível identificar usos mais informalizados desses mesmos vocativos registrados em muitas cartas (ELIAS, 1997).

Por meio das lentes eliasianas, notamos que a formalidade-informalidade, numa perspectiva sincrônica, na análise da trajetória formativa de TILS brasileiros e mexicanos, pode ocorrer de maneira distinta no Brasil e no México, mesmo ela sendo analisada no mesmo tempo cronológico. Nos países investigados, existe um gradiente específico de formalidade-

informalidade na formação de TILS, pelo menos desde o século XX, que se altera na inter-relação com o desenvolvimento ou modelação dos *habitus* nacionais.

Aqui é importante destacar nosso entendimento de *habitus* nacional ou social como as linhas gerais que formam o social, separando e/ou vinculando as pessoas e/ou grupos em torno de valores, crenças, fantasias, expectativas e experiências profissionais (ARDITI, 2001) e instilando o desenvolvimento de uma autodisciplina e a produção de uma “bússola interior”. (RIESMAN et al., 1950 apud WOUTERS, 2019, p. 25).

Nesses termos, o *habitus* social expressa uma contínua incorporação subjetiva, dialógica, gradativa e inconsciente de disposições de cultura referentes, por exemplo, à sexualidade, à masculinidade, à religiosidade, à inclusão, às línguas, às traduções. Além disso, compartilhamos a perspectiva de que ele se constitui como “[...] um solo em que podem crescer as diferenças pessoais e individuais [...]” (ELIAS, 1994a, p. 172), garantindo a produção permanente de uma autoimagem social dos indivíduos.

Destacamos que o *habitus* social da nossa época, seja no contexto brasileiro, seja no mexicano, precisa ser considerado como constituído/elaborado em longa duração histórica, pois ele resulta da transformação em longo prazo das interdependências sociais, comportando, então, subvariantes e oposições internas divergentes (HADDAS, 2019).

Assim, para nós, no fluxo da modelação do *habitus* social do Brasil e do México, por meio dos movimentos emancipatórios das comunidades surdas, houve processos de formalização-informalização no desenvolvimento da profissão e na formação dos TILS nesses países.

Em se tratando do desenvolvimento das profissões, encontramos, no estudo de Norbert Elias (2006), indicativos – indiretos – que nos proporcionaram reflexões sobre os processos de formalização-informalização no desenvolvimento da profissão dos TILS brasileiros e mexicanos. Estudando a profissão naval com o foco na marinha britânica, Elias nos mostra que ocorreram mudanças nos códigos de comportamentos que balizaram os impulsos, as emoções e as formações dos indivíduos que inicialmente eram pescadores e se tornaram oficiais navais. Nessa direção, em nossa aproximação à gênese da profissão do oficial naval, observamos que o primeiro código de comportamento que balizava o processo formativo do oficial naval estava atrelado à capacidade dos indivíduos em

[...] se acostumarem ao balanço do mar e superarem o enjoo o mais rapidamente possível, [...] amarrarem e darem nós em cordas, [saber] a maneira correta de subir no mastro – segurando o ovém e não a enfrechadura – e várias outras operações mais complicadas, **que** somente poderiam ser

aprendidas com uma prática longa e exaustiva [...] (ELIAS, 2006, p. 92-93, grifo nosso).

Em decorrência de especificidades que existiram na Inglaterra, Norbert Elias (2006) aponta um fluxo formalizado-informalizado no desenvolvimento da profissão do oficial naval, pois as expedições marítimas passaram a necessitar, por exemplo, do conhecimento de diferentes línguas, do uso da diplomacia e também de recursos para o financiamento das expedições, os quais não estavam previstos nos rituais formativos do oficial naval. Assim, por meio de processos informalizados, os *gentlemens* passaram a fazer parte das tripulações e, na inter-relação daqueles indivíduos que estavam acostumados com a vida marítima, tensionaram o desenvolvimento e a formação do oficial naval.

No exercício reflexivo que trata da formação de TILS no Brasil e no México, recorremos a uma observação eliasiana sobre a gênese e o desenvolvimento da profissão do oficial naval e identificamos certa semelhança engendrada nas noções de formalização-informalização que nos chamou a atenção: era bem comum – mas não como pré-requisito – que indivíduos começassem nessas profissões a partir de experiências forjadas desde a infância deles. Por exemplo, se observarmos a gênese da profissão naval, veremos que a formalidade e o sucesso do oficial naval estavam atrelados à sua participação nas expedições desde a infância, geralmente as crianças menores de 10 anos participavam das tripulações (ELIAS, 2006).

Aprender as especificidades de uma profissão desde cedo foi um traço de formalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos. Se observarmos, muitos Coda's<sup>58</sup> e HOPS<sup>59</sup> que são atualmente TILS iniciaram suas práticas de tradução e interpretação em línguas de sinais muito cedo, por terem certo credenciamento para tal (SOUZA, 2014). “*Es necesario recalcar que estos niños pronto se dan cuenta de que el mundo se divide en dos partes: en una de ellas habita una comunidad donde la gente habla y escucha; y en la otra, se encuentran las personas que usan las manos, el cuerpo y la vista para comunicarse*” (ALDRETE, 2019, p. 43)<sup>60</sup>.

Dessa maneira, para nós, ao longo do século XX, em decorrência dos *habitus* nacionais brasileiro e mexicano, Coda's ou HOPS carregaram consigo a representação da formalidade no que diz respeito à formação de TILS brasileiros e mexicanos em decorrência da aquisição das línguas de sinais e da experiência na relação com surdos desde cedo (SACKS, 2010).

---

<sup>58</sup> Sigla para Children of Deaf Adults. Nesse caso, fazemos referência aos indivíduos filhos de pais surdos; portanto, a sigla permanece em letras minúsculas. Para os casos que se referem à associação estadunidense de filhos de surdos, a escrita é com letras maiúsculas (SILVA, 2016).

<sup>59</sup> Sigla para Hijo Oyentes de Padres Sordos.

<sup>60</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “É preciso ressaltar que essas crianças logo percebem que o mundo se divide em duas partes: em uma delas existe uma comunidade onde as pessoas falam e ouvem; e, de outro, há pessoas que usam as mãos, o corpo e a visão para se comunicar”.

Essa formalidade acontecia naturalmente e estava justificada uma vez que esses indivíduos “[...] descubrirán que cada grupo de personas con el cual se relacionan tiene una cultura y una lengua diferentes, y que, además, poseen formas particulares de adaptarse e interactuar con el mundo que les rodea, a partir de la noción del sonido y del silencio” (ALDRETE, 2019, p. 43)<sup>61</sup> e vivenciavam as questões que eram pertinentes e específicas das comunidades surdas (QUADROS; MASSUTI, 2007) e a “[...] mediação entre Libras e Português” (SILVA, 2016, p. 64). Ademais, naturalmente compartilhavam das histórias, das línguas de sinais, das dificuldades, dos avanços e das marcas culturais e identitárias dos surdos (PEREIRA, 2013; TORRES, 2012; ANDRADE, 2011). Em termos eliasianos, os Coda’s e HOPS carregaram consigo a representação da formalidade no que diz respeito à formação de TILS brasileiros e mexicanos.

Baseada nessa formalidade caracterizada ao longo do século XX, os Coda’s vivenciaram diversas situações do cotidiano dos surdos e passaram a conviver com muitos dilemas em suas práticas de tradução e interpretação que demandavam resoluções em momentos específicos (SANDER, 2020; 2016; ALDRETE, 2019; QUADROS, 2017; SOUZA, 2014; SILVA, 2016; TORRES, 2012). Concordamos com a opinião de Santos (2006) de que, em diferentes tempos da história, os Coda’s cresceram imersos nos dilemas e, por meio de traduções e interpretações, vivenciaram as questões que são específicas das comunidades surdas que, no escopo desta pesquisa, dinamizaram a formação de TILS Coda’s, por vivenciarem as “[...] representações culturais, sociais, políticas e linguísticas, relacionando-as com questões de caráter filosófico, ético e estético marcadas por tensões em ‘zonas de fronteiras’ e de contato entre os universos surdo e ouvinte” (SOUZA, 2014, p. 52).

Assim, para nós, a formação dos TILS Coda’s ou HOPS aconteceu porque são indivíduos que, desde seu nascimento, estiveram nas zonas de fronteiras linguísticas que, de um lado, são “[...] usuários de um código específico de sons para transmitir mensagens e recebê-las dentro de um padrão fonético e semântico específico da língua [...]” (ANDRADE, 2011, p. 43) e, de outro, são usuários das línguas de sinais e também desenvolveram suas percepções de mundo por meio da perspectiva visual. Assim, paulatinamente, ao longo do século XX, no bojo de processos de formalização-informalização, tornaram-se TILS a partir das “[...] práticas cotidianas que se estabeleceram dentro de um *habitus* no qual estão presentes: comunicação em

---

<sup>61</sup> **Tradução para a Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] descobriram que cada grupo de pessoas com quem interagem tem uma cultura e uma linguagem diferentes e que, além disso, têm formas particulares de se adaptar e interagir com o mundo ao seu redor, a partir da noção de som e silêncio”.

língua de sinais, representação da surdez, aprendizado da língua oral, transferência de estigma e percepção de uma identidade política dos surdos” (Idem – grifo nosso).

Dessa maneira, conforme veremos nos fragmentos a seguir, o rótulo de “ser ou não filho de surdos”, especialmente ao longo do século XX, conferia um *status* privilegiado e tratou de uma expressão carregada de sentidos para os indivíduos, as comunidades surdas e as práticas. Por outro lado, não podemos deixar escapar que, em diferentes espaços, essa expressão, de maneira forte ou branda e nos fluxos de formalização-informalização dos TILS, os punha à prova, por servirem de exemplo para os demais.

Eu sou de uma época que eu tinha que falar que era a Coda para ser aceita em algum grupo, mas não sou. Comecei aprendendo na igreja, tinha um outro caminhar, né? (Conversa 07 Brasil – TILS XXII, Espírito Santo, 05/05/20).

Fui a primeira não Coda da associação a ser TILS. Eu sofri uma resistência por parte dos surdos. Então foi todo um processo até eu conquistar esse respeito e admiração da comunidade surda. [Ainda sobre os Coda's, são] referências que eu tenho. [...] Essa galerinha, os Coda's de Goiás, pessoas excepcionais que me ajudaram muito e me deram esse empurrão para seguir com essa profissão. Eles me deram muito suporte. Então, tenho muita admiração e respeito muito grande até hoje (Conversa 03 Brasil – TILS IX, Goiás, 29/04/20).

No fluxo dos movimentos das comunidades surdas durante o século XX, os Coda's (familiares e pessoas interessadas por algum motivo pelas comunidades surdas), de modo formal, tornaram-se TILS das e/ou nas associações, igrejas e dos espaços que os surdos frequentavam no Brasil e no México. Nesse processo, a formalização estava calcada nos aspectos culturais das comunidades surdas e na internalização dos *habitus* sociais, à medida que tinham essa liberdade em participar desses encontros e observar as práticas dos TILS carregadas de “[...] conteúdos linguísticos atrelados aos culturais” (SILVA, 2016, p. 66, grifo nosso) e, mais tarde, especialmente no fim do século XX, sem perderem de vista “[...] o profissionalismo, ou seja, busca de qualificação permanente e observância do código de ética” (QUADROS, 2004, p. 30).

No contexto mexicano, durante os anos de 1920-30, houve competições esportivas na Beneficencia Pública – onde se localizava a Escuela Nacional de Sordos (ENS). Mediante essa oportunidade, os surdos mexicanos passaram a se reunir com mais frequência, para seguir com suas práticas esportivas e ter a possibilidade de socialização em língua de sinais (JULLIAN,

2018). Assim, várias associações<sup>62</sup> foram fundadas ao longo da primeira década, por exemplo, desde a reunião de um coletivo de atletas surdos, fundaram a Asociación Deportiva Silente de México em 1931. Pouco a pouco, outras associações foram formadas, por exemplo,

[...] el Club Eduardo Huet, formado por quienes fueron los estudiantes de Escuela Nacional de Sordomudos, Asociación de Sordomudos, Federación Mutualista de Sordomudos, Club Deportivo de Sordomudos de México y por último, en dos periodos, la Asociación Deportiva Silente de México (ADSM). Cuando el Club Huet creció se cambió el nombre por el de Asociación Mexicana de Sordomudos; tiempo después, diversas asociaciones de y para la comunidad sorda de la República Mexicana decidieron unirse y toman el nombre de Asociación Mexicana de Sordos (AMS), que después se modifica y queda como Federación Mexicana de Sordos (FEMESOR), afiliada a la Federación Mundial de Sordos (WFD) por sus siglas en inglés). Hay dos asociaciones a nivel nacional: Confederación Nacional de Silentes de México (CONASIMEX) y Unión Nacional de Sordos de México (UNSM) (CDMX, 2017, p. 29)<sup>63</sup>.

No contexto brasileiro, os movimentos emancipatórios da comunidade surda também datam a década de 1930, quando foi fundada por egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, que por décadas permaneceu desativada até 1971, ano em que surdos paulistas entraram com um processo de reativação – e vinculação à Word Federation of the Deaf (WFD) – presidido pelo monsenhor Vicente de Paula Penido Buernier (surdo) (RAMOS, 2004).

Durante a década de 1950, especialmente na Região Sudeste do Brasil, sucederam outros movimentos associativos em concomitância, pois, à medida que os surdos regressavam do INES para seus estados, eles se reuniam e fundavam as associações estaduais. Por exemplo, em 1953, os surdos cariocas fundaram o grupo de surdos da Congregação de Surdos do Rio de Janeiro (Alvorada). No ano seguinte, na cidade de São Paulo, um grupo de surdos, majoritariamente de egressos do INES, fundou a Associação dos Surdos de São Paulo. Em 1954, é fundada a Associação de Surdos de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e, por fim, em 1959, em razão da vizinhança da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do

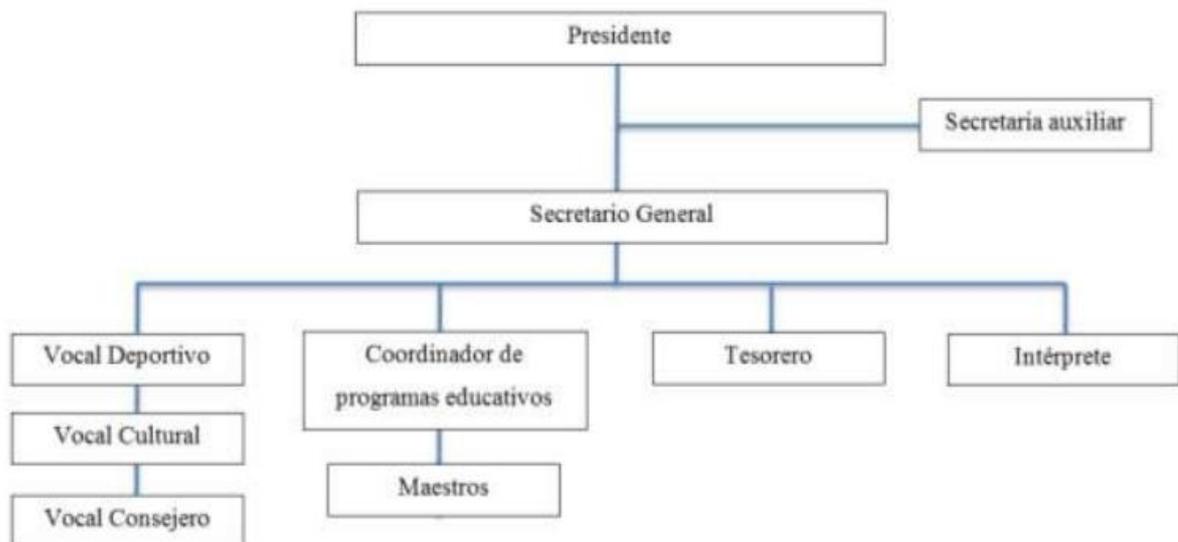
<sup>62</sup> Jullian (2018) indica que o “Gran Grupo de Ex-Alumnos de la Escuela Nacional de Sordo-mudos” foi a primeira associação de surdos do México.

<sup>63</sup> **Tradução para Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] o Club Eduard Huet, formado por aqueles que foram os alunos da Escuela Nacional de Surdos-Mudos, a Federación Mutualista de Sordomudos, o Club Deportivo de México e, por último, em dois períodos, a Asociación Deportiva Silente de México (ADSM). Quando o Club Huet cresceu, o nome foi mudado para Asociación Mexicana de Surdos-Mudos; algum tempo depois, várias associações de e para a comunidade de surdos da República Mexicana decidiram se unir e formam a Asociación Mexicana de Sordos (AMS), que posteriormente foi modificada e permanece como Federação Mexicana de Surdos (FEMESOR), afiliada à Word Federation Deaf. Existem duas associações nacionais: a Confederación Nacional de Silentes de México (CONASIMEX) e a Unión Nacional de Sordos de México (UNSM).

Rio de Janeiro (UFRJ) com o Instituto Nacional de Educação de Surdos, é fundada a Federação Carioca de Surdos-Mudos, que, por meio das instalações esportivas da faculdade, teve suas atividades vinculadas, fundamentalmente, para a prática esportiva e competitivas com alunos da faculdade e com os surdos e associações de outros estados (SILVA, 2012; RAMOS, 2004; MONTEIRO, 2006).

Para ilustrarmos a participação dos TILS – sendo eles Coda’s ou não – nas diferentes associações de surdos brasileiras e mexicanas, primeiramente escolhemos apresentar um organograma de uma associação de surdos, no caso de uma mexicana do estado de Jalisco, conhecida como Asociación Deportiva, Cultural y Recreativa Silente de Jalisco A.C (ADCRSJ) para, em seguida, trazer cópia de uma página da ata da reunião da Associação de Surdos de Vitória (ASSV), que se realizou em 20 de abril de 1991, redigida por um TILS.

Figura 1 – Organograma da ADCRSJ



Fonte: Torres (2012).

Figura 2 – Ata da ASSV redigida por um TILS

AOS VINTE DIAS DO MÊS DE ABRIL, ÀS 12 E 35 min,  
 DEU-SE INÍCIO A REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS  
 DE VITÓRIA NA ESCOLA ARISTÓBULO BARBOSA LEÃO, LO-  
 CAL ONDE SERÁ DISCUTIDA A AMPLIAÇÃO DO ESTATUTO  
 DA REFERIDA ASSOCIAÇÃO, REUNIRAM-SE EM ASSEMBLÉIA  
 TODOS OS MEMBROS DA DIRETORIA, CONVOCADA PELO  
 ATUAL PRESIDENTE, EULZE RODRIGUES DA COSTA, ONDE  
 O MESMO PEDIU A MAIOR PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS,  
 PARA DISCUTIREM E AVALIAREM A AMPLIAÇÃO DO ESTATU-  
 TUDO, NO QUAL FALTARÁ DOIS ARTIGOS PARA A SUA  
 COMPLEMENTAÇÃO. O PRESIDENTE FALOU PARA OS DE-  
 MAIS, QUE JÁ ESTÁ NA RETA FINAL DA DOCUMENTA-  
 ÇÃO, ONDE TENHA IDO DIVERSAS VEZES NA SECRETA-  
 RIA DO ESTADO DA AÇÃO SOCIAL, ONDE ESTÁ EM FALTA  
 DOIS ARTIGO DO DEVIDO ESTATUTO; FALOU TAMBÉM SO-  
 BRE ALGUNS TERRENOS QUE IRÁ SOLICITAR A DEVIDA  
 SECRETARIA DA AÇÃO SOCIAL, PARA QUE NOS DOASSE  
 O DEVIDO TERRENO, PARA A CONSTRUÇÃO DA SEDE  
 PRÓPRIA PARA A ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE VITÓRIA.  
 O SR. PRESIDENTE COMENTOU SOBRE A EXISTÊNCIA  
 DE MAIS DUAS ASSOCIAÇÕES; NA QUAL, UMA ELE PRE-  
 TENDE SE UNIR QUE É, ASSOCIAÇÃO DE PAIS DE CRI-  
 ANÇAS SURDAS, DESDE QUE A MESMA APOIE A ASSO-  
 CIAÇÃO DOS SURDOS DE VITÓRIA (ASSV-ES). O PEDIDO  
 DO SR. PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE  
 VITÓRIA (ASSV-ES) FOI ACEITA E APROVADA PELOS DE-  
 MAIS MEMBROS DA DEVIDA ASSOCIAÇÃO. MAIS UMA VEZ  
 O SR. PRESIDENTE EULZE RODRIGUES DA COSTA, TOR-  
 NOU A COMENTAR SOBRE OS ARTIGOS QUE FALTAM COM-  
 PLEMENTAR PARA QUE ELE POSSA FAZER O PEDIDO A  
 SECRETARIA DA AÇÃO SOCIAL, O ASSUNTO DOS DOIS AR-  
 TIGOS FALAM O SEGUINTE:  
 - A DIRETORIA EXECUTIVA E O CONSELHO FISCAL SÃO RES-

Fonte: Acervo pessoal do surdo Eulze Rodrigues da Costa (1991).

Como podemos ver nas ilustrações que trouxemos acima e nos fragmentos de uma conversa com TILS mexicanos que trazemos adiante, os movimentos associativos brasileiros e mexicanos, ao longo do século XX, dinamizavam a formalização-informalização da formação dos TILS. Para nós, mediante o registro da ata que trouxemos, a dinâmica de formalização-informalização pairou também nas demandas linguísticas que emergiam nos movimentos das comunidades surdas nos contextos dos países investigados.

[...] sin tener una formación como tal por la falta y porque no tenemos tanta gente capacitada, muchas veces de manera informal estuve con mis compañeros sordos de la asociación en algún evento de la asociación (Conversa 02 México – TILS XLVI, Veracruz, 08/05/20).

[...] mi experiencia a tenido que ver más con estar inmersa en la comunidad sorda. No teníamos realmente como una enseñanza formal, entonces ese

interés de poder aportar algo y pues aprender, fue por parte de las personas que me rodeaba, las personas sordas. Ha sido lo que me ha llevado a aprender a estar a entender de cierta manera la cultura, este y bueno a fungir como Intérprete de Lengua de Señas. Participo de la misma asociación que Karem y entonces nos mandan a diferentes instituciones (Conversa 02 México – TILS XLVII, Veracruz, 08/05/20).

[...] mi formación también empezó en la convivencia con personas sordas, desde ahí tuve grandes maestro sordos y después el juntarme con intérpretes, el ir estudiando de mandes autodidacta, me fue dando el baraje cultural de enriquecer la práctica, aquí en Sonora (Conversa 02 México – TILS XLVIII, Sonora, 08/05/20).

No fluxo dos movimentos das comunidades surdas brasileiras e mexicanas ao longo do século XX, não podemos deixar escapar os encontros nas instituições religiosas de matriz cristã, onde os processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos tiveram seus delineamentos.

À medida que os surdos passaram a constituir as redes de interdependências desses espaços, ocorreu um processo de afrouxamento na formação de TILS do século XX. Se, em um tempo, a formalidade estava associada à participação de TILS nas associações pouco a pouco, as experiências na informalidade dos contextos religiosos – que, no bojo dos movimentos das comunidades surdas, também contribuíram para a difusão das línguas de sinais envolvidas, a apreensão dos aspectos culturais e sociais das comunidades surdas brasileiras e mexicanas, bem como a modelação dos *habitus* nacionais – dinamizaram modelações no ritual formal da formação de TILS daquele tempo.

No contexto mexicano, os registros históricos<sup>64</sup> apontam três etapas de ações religiosas envolvendo os surdos, as quais ocorreram por meio das missões claretianas, na Cidade do México, ainda no começo do século XX (JULLIAN, 2018): a primeira consistiu no ensino da escrita, das orações ou de algum ofício e, até 1961, os surdos eram submetidos também ao ensino da fala; na segunda, sob a responsabilidade do padre Ángel Alegre Conde, as missões claretianas passaram a focar seus trabalhos – por meio da difusão da LSM – nos contextos religiosos, pastorais, sociais e culturais, sendo o contexto religioso o grande responsável pela sistematização “[...] *de la interpretacion simultânea de la misa dominical utilizando la LSM, situación que perdura hasta la actualidad*” (ALDRETE, 2008, p.141)<sup>65</sup>; por fim, na terceira, consistiu na difusão das práticas – por meio do assessoramento religioso e da confecção de

<sup>64</sup> A partir de um documento elaborado por padres ao longo do século XX, intitulado “*Propuesta pastoral del sordo*”, que, em 2003, foi entregue por um padre à pesquisadora Miroslava Cruz-Aldrete (ALDRETE, 2008).

<sup>65</sup> **Tradução para Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] da interpretação simultânea da missa dominical usando a LSM, uma situação que continua até hoje”.

folhetos para catequese e missas – claretianas na Cidade do México para os demais estados do país por intermédio dos sacerdotes-intérpretes (ALDRETE, 2008).

Assim, conforme ressalta Martinez (2016), o catolicismo no México configurou-se como um espaço que possibilitou os movimentos emancipatórios da comunidade surda e amparou suas pautas baseadas nas diferenças sociais e linguísticas, pois as ações dos sacerdotes-intérpretes realizavam-se em consonância com os movimentos surdos da época. Por exemplo, em 1985, foi criado o primeiro grupo chamado Sordos Católicos del Distrito Federal no templo de San Hipólito no Estado do México, D.F que, no ano seguinte, se converteu num grupo social nacional denominado Comunidad Católica de Sordos de México, que delineou alguns objetivos:

a) realizar ejercicios espirituales en `LSM`; b) Impartir catecismo básico e intermedio en `LSM`; c) Formar tres grupos de coros: A, B y C, conformados por Sordos y Sordas; d) Hacer ensayos de grupo de Sordos A, B y C para el teatro sobre la Historia de la Sagrada Biblia; e) Capacitar a jóvenes Sordos Católicos que tuvieran talento, con el conocimiento de catecismos en general y con el conocimiento de liderazgo; f) Crear tres grupos dentro del catecismo: Grupo del Catecismo básico para los jóvenes y adultos Sordos, Grupo del Catecismo básico para los Sordos de la tercera edad, Grupo del primer catecismo para la Primera Comunión; g) Crear un grupo de Sordos fieles a la Peregrinación Guadalupana una vez al año (cada enero); h) Contar con el grupo de Coro de Sordos capacitados para la Misa de Peregrinación en la Basílica de Guadalupe (MARTINEZ, 2016, p. 65-66)<sup>66</sup>.

No fim dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, mediante ações objetivadas pela Comunidad Católica de Sordos de México – que atualmente conta aproximadamente 200 membros surdos e ouvintes –, outros grupos católicos de surdos foram constituídos em diferentes estados, por exemplo, em Toluca, Estado de México, Jalisco, Morelia, Michoacán y Coahuila. Nos anos 2000, esse movimento expandiu-se para os estados de Veracruz, Hermosillo, Yucatán, San Luis Potosí, Chihuahua, Baja California, Nuevo León, Aguascalientes, Sinaloa, Tamaulipas, Coahuila, Chiapas, Puebla, Querétaro, Oaxaca y Tlaxcala (MARTINEZ, 2016).

---

<sup>66</sup> **Tradução para Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “a) fazer exercícios espirituais em LSM. b) ensinar catecismo básico e intermediário em LSM. c) formar três grupos de corais: A ,B e C, compostos por Surdos e Surdas. d) fazer ensaio em grupo de surdos A, B, C para o teatro da história da Bíblia Sagrada. e) formar jovens Surdos católicos com talento, conhecimento de catecismos em geral e conhecimento de liderança. f) criar três grupos dentro do catecismo: grupo de catecismo básico para jovens e adultos Surdos, grupo de catecismo para Surdos da terceira idade e o grupo de catecismo para primeira comunhão. g) Criar um grupo de surdos fiéis para a Peregrinação Guadalupana, que ocorre uma vez por ano (todo mês de janeiro). h) contar com o grupo de corais de surdos treinados para a Missa de Peregrinação na Basílica de Guadalupe

Embora esses movimentos tenham começado em 1985, somente em 1989<sup>67</sup>, apesar do pouco conhecimento acerca das comunidades surdas e da LSM, a comunidade nacional passou a contar voluntariamente com ouvintes, para desempenhar a função de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais Mexicana (TILSm)-espanhol e vice-versa nos eventos católicos.

Aos poucos, em razão das missões protestantes em todo o mundo, nas décadas de 1970 e 1980, a LSM também tem sido difundida para outros contextos religiosos, fundamentalmente, de matriz cristã, por exemplo, “[...] *los Testigo de Jehová, la Cristiana, en la Iglesia de Cristo, en la Mormona, entre otras más, que cuentan con materiales del uso de Lengua de Señas Mexicana*” (CDMX, 2017, p. 31-32)<sup>68</sup>.

No Brasil, embora ainda se divulgue a narrativa de que, desde a década de 1980, as missões protestantes se constituíram como o espaço formal da formação dos TILS brasileiros, cumpre-nos indicar que, como no contexto mexicano, a Igreja Católica também teve grande influência na difusão da Libras e na formação de TILS. Conforme nos indica Silva (2012), existiu uma inter-relação<sup>69</sup>, em longa duração histórica, entre a Igreja Católica – e suas diferentes congregações europeias em solo brasileiro – e os surdos que culminam na educação dos surdos e em ações linguísticas, em diferentes frentes, por exemplo, na difusão da Libras no contexto religioso, na elaboração de glossários terminológicos, na celebração de missas e casamentos em (ou traduzidas para) Libras e outras.

Como no México, somente desde os anos 1970 e 1980 até os nossos dias, conforme podemos ver nos fragmentos a seguir, muitos indivíduos tornaram-se missionários-intérpretes e também TILS em decorrência da inter-relação de ouvintes com a comunidade surda durante as missões protestantes que houve em todo o Brasil.

**Comecei também no contexto religioso** sem formação nenhuma, sem saber de nada. [...] apareceu um surdo na igreja e fui procurar aprender com ele. Ninguém teve essa coragem na igreja. Aprendi com ele. Ele foi me ensinando, minha primeira escola (Conversa 09 Brasil – TILS XXXIX, Minas Gerais, 06/05/20, grifo nosso).

<sup>67</sup> Entre as várias composições diretivas ao longo dos anos, chamou-nos a atenção, na equipe nacional de 2014, a presença de dois TILS: um como intérprete internacional de língua de sinais, o professor Álvaro Córdova Mendonza, e o outro, o intérprete nacional de LSM, Luis Geraldo Granados Troncoso, que atualmente colaboram na elaboração de “[...] recursos de evangelización y catequesis que responden a la realidad y necesidades del Sordo y se avanza en la traducción en la Lengua de Señas Mexicana de oraciones católicas litúrgicas [...]” (MARTINEZ, 2016, p. 71).

<sup>68</sup> **Tradução para Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] as Testemunhas de Jeová, a Cristã, na Igreja de Cristo, nos Mórmons, entre outros, que possuem materiais sobre o uso da Língua de Señas Mexicana”.

<sup>69</sup> Além das contribuições linguísticas, é importante frisar que, com base no estudo de Silva (2012), podemos notar que as redes de interdependências em que os líderes surdos brasileiros – que, também, estiveram à frente de diferentes associações e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis –, constituíram ao longo de suas trajetórias formativas estiveram inter-relacionadas a alguma congregação católica.

[...] **comecei como a maioria dos intérpretes, no meio eclesiástico, na igreja.** A partir da mudança de um ministério de surdos para a minha congregação – Assembleia de Deus – tive interesse pela língua de sinais. (Conversa 08 Brasil – TILS XXXIII, São Paulo, 05/05/20, grifo nosso).

**Comecei na igreja como a maioria dos intérpretes** e fui me aperfeiçoando (Conversa 06 Brasil – TILS XX, Espírito Santo, 04/05/20, grifo nosso).

**Eu comecei a aprender língua de sinais na igreja,** [...] não parei mais (Conversa 07 Brasil – TILS XXIII, Rio de Janeiro, 05/05/20, grifo nosso).

**Eu também comecei no religioso** (Conversa 07 Brasil – TILS XXIV, Acre, 05/05/20, grifo nosso).

**Comecei a trabalhar no âmbito religioso,** em 1999 (Conversa 07 Brasil – TILS XXV, Espírito Santo, 05/05/20).

**Eu também comecei na instituição religiosa** e foi lá que eu aprendi (Conversa 09 Brasil – TILS XL, Espírito Santo, 06/05/20, grifo nosso).

Conforme podemos perceber nos fragmentos que trouxemos anteriormente, assim como nos mostram as literaturas brasileira e mexicana, começar em espaços religiosos é uma trajetória recorrente dos TILS brasileiros, mesmo que, por vezes, não fosse o objetivo desses indivíduos, pois

[...] a **minha igreja tem um projeto de ‘Igreja em Libras’**, então nós só aprendemos o básico na igreja para trabalhar com surdo. [...] o meu objetivo, é mais a evangelização, mas quem sabe para frente eu não possa, também, virar uma TILS, né? (Conversa 07 Brasil – TILS XXVI, Espírito Santo, 05/05/20, grifo nosso).

Bom, quando eu comecei lá na década de 90 **jamais imaginaria que iria ser isso, eu não me reconhecia como intérprete**, era aquela moça da igreja que de repente aprendeu um pouco melhor e mais rápido a língua de sinais (Conversa 01 Brasil – TILS II, São Paulo, 28/04/20, grifo nosso).

[...] eu não me via, eu nunca me titulei como tradutora e intérprete de libras, jamais, eu nunca olhei pra mim é, eu sou... foi o próprio surdo que me titulou e eu abracei, então ele olhou pra mim é falou: " Chama aquela menina que ela é intérprete, ela te ajuda... bate na casa dela" (Conversa 03 Brasil – TILS IX, Goiás, 29/04/20).

Comecei como intérprete muito cedo, atuando principalmente no meio religioso. [...] Atuava por estar na comunidade surda e ter amigos surdos. Estava sempre me comunicando com eles, mas eu não sonhava em ser intérprete. Até então, eu gostava só de me comunicar com os surdos porque eu achava interessante, eu gostava da língua de sinais [...] (Conversa 10 Brasil – TILS XLIII, Minas Gerais, 06/05/20).

[...] comecei [...] na igreja, foi quando eu conheci a primeira surda, nunca tinha visto um surdo na minha vida e **o meu objetivo ao aprender Libras, nunca foi de ser um TILS, nem na igreja, seria só mesmo para me comunicar com o surdo caso o TILS atrasasse, ser um apoio e hoje acabou se tornando a minha profissão, né?** (CONVERSA 07 BRASIL – TILS XXVII, Espírito Santo, 05/05/20, grifo nosso).

[...] **a vida vai encaminhando.** A vida vai chamando. **Estava na igreja e peguei as oportunidades, sem muito pensar no meu papel enquanto TILS, sem muito pensar na formação.** Em 2008, eu fui buscar uma formação porque eu comecei a sentir a necessidade de estudar. **Só depois é que virou emprego mesmo** (CONVERSA 07 BRASIL – TILS XXII, Espírito Santo, 05/05/20, grifo nosso).

A caminhada religiosa, o aprendizado da Libras e da LSM e as práticas de tradução e interpretação em línguas de sinais em uma perspectiva comunitária, voluntária e evangelística influem paulatinamente na trajetória dos TILS brasileiros e mexicanos que, no fluxo de diferentes processos específicos de formalização-informalização desses países, são redimensionados e demandaram outros rituais e cerimoniais formativos.

Desse modo, no fluxo dos movimentos das comunidades surdas do século XX, de maneira forte ou branda, ocorreram tensionamentos nos *habitus* nacionais, de tal modo que, ao longo dos anos, o interesse de os indivíduos que compõem os contextos religiosos de matriz cristã no Brasil e no México aprenderem as línguas de sinais se evidenciou crescente. Associado a essa questão, para nós, no bojo das redes de interdependências que contaram com grande participação de surdos, esse crescimento impulsionou na mesma medida os processos de formalização-informalização na formação de TILS, de modo mais ou menos espontâneo.

Por meio das lentes eliasianas, entendemos que os fluxos de formalização-informalização que ocorreram na trajetória formativa de TILS brasileiros e mexicanos estão associados com as crescentes possibilidades de acesso e permanência dos surdos desses países nas instituições religiosas católicas e protestantes. Logo, não em um vácuo social ou de maneiras aleatórias e deliberadas, aqueles fatores delinearão modelações nas formações desses TILS, pois, para nós, em diferentes intensidades, houve fluxos processuais nutridos de diferentes sentimentos dos próprios indivíduos e engendrados num *habitus* social nacional de um tempo que demandou, em diferentes proporções, o controle das emoções.

Na inter-relação dessas dinâmicas, processualmente emergiram modelações na formação de TILS no contexto religioso. Conforme podemos ver nos fragmentos que trazemos a seguir, além das questões da fluência e da prática da interpretação, tornar-se TILS significava também apreender questões éticas e atitudinais que passaram a estar em forma de manuais que

eram divulgados e compartilhados nos encontros (in)formativos nas e/ou das igrejas (MARTINEZ, 2016; ASSIS SILVA, 2012).

[...] participava también de la Iglesia católica. Ahí he tenido la oportunidad de conocer a mucha gente tanto aquí en México como me han invitado a participar en reuniones internacionales, en el ámbito católico, todas esas experiencias de alguna manera son experiencias enriquecedoras, te enseñan, te forman y tenemos como compartir con otros intérpretes que si han tenido formación, que te comparten materiales. Y, ahorita, he compartido algunos espacio de formar ciertos cursos para la formacion de intérpretes católicos (Conversa 02 México – TILS XLVIII, Sonora, 08/05/20).

**Caçava, procurava [as igrejas] e me dizia: “quero aprender e aprender”. Quando menos pensei estava interpretando na igreja** (Conversa 08 Brasil – TILS XXXIII, São Paulo, 05/05/20, grifo nosso).

[...] primeiro começamos como voluntários, seja fazendo parte de uma igreja, de um local ou instituição religiosa [...] **vi que tem a questão ética e toda postura do intérprete** e vem, também, a necessidade da comunidade (Conversa 01 Brasil – TILS III, Pernambuco, 28/04/20, grifo nosso).

[...] onde tinha Libras eu estava, [...] eu me alimentava da Libras, tinha Congresso, coisas da igreja, comissões ou curso, eu ia (Conversa 04 Brasil – TILS XII, Rio de Janeiro, 29/04/20).

[...] não [época] tinha parâmetro, lembro que tinha, mas era o Código de Ética, tinha alguns livros, mas não tinha oportunidade de acesso e aí procurava os congressos que havia nas igrejas, [...] e tentava ir para saber como lidar em diferentes situações (Conversa 06 Brasil – TILS XXI, Rio de Janeiro, 04/05/20).

As formações nos contextos religiosos brasileiros e mexicanos eram justificadas e estimuladas pela possibilidade do aprendizado da língua, do desenvolvimento da fluência, no domínio do léxico específico e ainda na apreensão de noções éticas, atitudinais e performáticas que formalmente deveriam

[...] ser realizadas no palco, com dois metros quadrados de espaço; o intérprete deve se posicionar de pé; ele deve estar vestido adequadamente, utilizando a própria cor da roupa como pano de fundo para as mãos; ele deve saber antecipadamente quais músicas serão tocadas, quais passagens bíblicas serão lidas, qual será o mote de 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. 86).

[...] en cada reunión anual, donde se reúnen los Sordos líderes de los diferentes Estados participantes, y en una junta planeada en común de acuerdo escogen la seña que será utilizada dentro de cada oración litúrgica, así la traducción

del español a la lengua de señas mexicana de cada una de estas oraciones son veladas y utilizadas dentro de las misas que se realizan durante todo el año” (MARTINEZ, 2016, p. 71)<sup>70</sup>.

Notamos que as formações religiosas balizaram a formação dos TILS brasileiros e mexicanos e da profissão, fossem, por exemplo, “[...] no posicionamento no palco ao lado do locutor, na vestimenta discreta e adequada, no conhecimento prévio do conteúdo a ser interpretado, fossem em palestras, conferências ou em espaços educacionais (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 88, grifo nosso).

Além dessas questões, as noções éticas, atitudinais e performáticas apreendidas no e/ou com base no contexto religioso configuram-se como processos de formalização-informalização já que fizeram (e fazem) parte da formação de uma boa parcela dos TILS brasileiros que atuam em diferentes contextos e lhes possibilitam refletir sobre as próprias práticas.

[...] me ocorreram aqui muitas lembranças, principalmente, no âmbito religioso onde comecei a ser TILS. Lembro como hoje que, depois de fazer o curso de Libras, a pessoa que quisesse ser intérprete tinha que sentar no primeiro banco em frente ao grupo dos surdos para ficar olhando outro TILS sinalizando. Pouco a pouco, quando já sinalizávamos, copiávamos do TILS, então já fazia um papel de espelho, sem saber o que era espelho. Quando tinha os congressos, estudávamos os hinos. Sobre estratégias de tradução, lembro que na época, comecei a ler a Bíblia, muito mais porque eu precisava entender o que o pastor estava falando para eu traduzir, então já era uma estratégia sem saber. Quanto aos louvores, estudava, conversava com os outros TILS, trocávamos sinais, no final dos cultos os surdos falavam comigo, elogiavam, tiravam dúvidas... (Conversa 08 Brasil – TILS XXIII, São Paulo, 05/05/20).

[...] comecei no contexto religioso, mas concordo muito com o que a Cíntia falou de ser uma TILS em formação, acho que a gente está sempre em formação. [Estamos] sempre aprendendo e trabalhando com a língua porque ela é visual, o tempo todo tem novidade, sempre surge um sinal, sempre surge uma expressão, um texto, que a gente precisa ir se adaptando e buscando esses novos conhecimentos (Conversa 04 Brasil – XIII, Pernambuco, 29/04/20).

[...] No contexto religioso [o TILS] tem um objetivo que é de evangelizar ou salvar a pessoa e, assim por diante, já no contexto acadêmico não, o contexto acadêmico ele tem uma preocupação maior com a prática em si. [...] Atuei no âmbito religioso e evidentemente foi importantíssimo para minha formação, também, não tenham dúvidas. Aliás, eu não tenho a ideia de comparar as duas coisas como uma superior a outra, de forma nenhuma, no âmbito religioso nós tínhamos também dentro do nosso grupo processos de formação, [por exemplo,] discussão de como interpretar, que sinal usar, discutir esses sinais, pois criava-se muitos sinais e os surdos tinham uma participação boa, era

<sup>70</sup> **Tradução para Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] em cada reunião anual, em que os líderes surdos dos diferentes estados participantes, em uma reunião planejada de comum acordo, escolhem o sinal que será usado em cada oração litúrgica, bem como a tradução do espanhol para a língua de sinais mexicana de cada uma dessas orações, que são veladas e usadas nas missas que se realizam ao longo do ano”.

importantíssimo na questão de se criar sinais, mas por exemplo, na época os surdos davam sugestões de sinais e nós, os ouvintes, acatávamos, mas sem conhecer, por exemplo, os 5 parâmetros da formação de um sinal, por exemplo. [...] Quando eu saí do âmbito religioso, ou melhor, quando eu comecei, também, a atuar fora do âmbito religioso, percebi que os colegas com quem eu trabalhava já tinham um vocabulário diferente, uma forma de interpretar diferente daquela que eu estou acostumado e foi aí que eu percebi, então, que eu precisava, de repente, de uma outra formação (Conversa 08 Brasil – TILS XXXIV, São Paulo, 05/05/20).

[...] comecei a minha atuação com tradução e interpretação de Libras dentro da congregação e hoje vejo o quanto foi importante no desenvolvimento de qualidades como a bondade, a ética, o respeito, que a gente aprende lá e a gente lida com surdo assim. Ok! Se configura em um momento de ensino e de catequização digamos, ou doutrinação, seja o nome que for, mas conheço pessoas assim como eu que são diferentes, elas são éticas, elas são respeitadas, não são aquelas que vão querer criticar qualquer um só porque conseguiu um concurso ou apareceu na televisão ou porque está em destaque. [Por exemplo,] [...] trabalho dentro de uma empresa colocando os surdos no mercado de trabalho e fazendo contratações, lendo currículos e não me acho assistencialista, nesse momento eu sou a profissional. Mas, a questão da religião me fez ser muito mais tranquila e muito mais realista usando termos que eu sei que ele vai entender e nas reuniões a gente tenta ser muito clara porque a gente fala em metáforas, em parábolas e em coisas que faz muito tempo que já aconteceu e eles aprendem pelo palpável e pelo concreto [...] (Conversa 08 Brasil – TILS XXXV, Espírito Santo, 05/05/20).

Conforme vimos até aqui e em diálogo com Martins e Nascimento (2015), compreendemos que essas práticas nos contextos religiosos brasileiros e mexicanos se configuraram como um processo de formalização no desenvolvimento da profissão dos TILS brasileiros e mexicanos. Tal processo, de maneira sincrônica, colaborou na dinamização da modelação dos *habitus* nacionais e, de outra, na trajetória formativa dos TILS.

Aqui não podemos deixar escapar que as marcas caritativas e assistencialistas na profissão e atuação de TILS do nosso tempo são efeitos dos *habitus* nacionais do século XX, pois, não sem tensões e associados aos movimentos emancipatórios com as e/ou das comunidades surdas, só muito recentemente é que a possibilidade de perceber valores financeiros pelo trabalho de tradução e interpretação em Libras e LSM foi assumindo centralidade e colaborou para discutir, de maneira mais sistemática, questões afetas aos processos de formalização-informalização da e/ou na formação dos TILS brasileiros e mexicanos.

É importante notar que esses processos de formalização-informalização seguiram numa dinâmica aberta, uma vez que se nutrem e resultam das tensões vividas por indivíduos e grupos envolvidos, direta ou indiretamente, nesse debate. Fossem eles: professores, TILS brasileiros ou mexicanos, associações de surdos ou de TILS, pais/familiares de surdos, gestores públicos,

organizações sociais ligadas aos setores empresariais, comprometidos com diferentes temas ou eixos das tensões que, entrelaçados, narram os processos sociais vividos.

Em 1987, é fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)<sup>71</sup>. Sua fundação ocorre a partir de um engajamento político da comunidade surda brasileira motivado pelas trocas associativas<sup>72</sup>. No mesmo ano em que a Feneida encerrou suas atividades, a Feneis inicia suas ações, com o seguinte discurso da então presidente, Ana Regina e Souza Campello:

Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas, consideramos também que devemos assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva a despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação (RAMOS, 2004, p. 6).

Inter-relacionada aos movimentos das comunidades surdas brasileira e mexicana<sup>73</sup>, em 1994, no México, foi fundada a *Asociación Nacional de Intérpretes de Lengua de Señas* (ANILS)<sup>74</sup>, enquanto, no Brasil, esse movimento associativo dos TILS teve, em 1988 e 1992, sua emergência com organização da Feneis. Entre 1988 e 1992, vários intérpretes reuniram-se em dois encontros que objetivaram, além do intercâmbio das experiências e da reflexão sobre a ética dos TILS, organizar e profissionalizar as atividades de tradução e interpretação em Libras. Aqui chamamos a atenção para o encontro de 1992, pois, a partir daquela oportunidade, foi aprovada a sistematização do Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis, que, até os anos 2000, ficava a cargo das regulamentações, formações, seleções, aprovações,

<sup>71</sup> A Feneis é uma entidade filantrópica que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

<sup>72</sup> As associações que subsidiaram a fundação da Feneis foram as seguintes: Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição (Apada) – Niterói-RJ; Associação dos Surdos de Minas Gerais; Associação dos Surdos do Rio de Janeiro; Associação Alvorada Congregadora de Surdos – RJ; Associação dos Surdos de Cuiabá; Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul; Instituto Londrinense de Educação de Surdos – PR; Escola Estadual Francisco Salles – MG; Instituto Nossa Senhora de Lourdes – RJ; Associação de Pais e Amigos dos Surdos (Apas) – PR; Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audiocomunicação (Apada) – Marília-SP; Centro Educacional de Audição e Fala – DF; Associação do Deficiente Auditivo do Distrito Federal – DF; Centro Verbo-Tonal Suvag – Recife; Associação Bem Amado dos Surdos do Rio de Janeiro – RJ; e Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (Apada) – DF (RAMOS, 2004).

<sup>73</sup> No enredamento dos debates e na modelação do *habitus* social mexicano, em 1999, as discussões a respeito dos direitos dos surdos mexicanos potencializaram uma frente objetivada para conscientizar a população surda mexicana por meio da “Asociación de Sordos Grupo Señas Libres, A.C”, que organizou um conjunto de atividades na modalidade de cursos livres, certificações e mesas redondas que culminou com a organização do I Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe (CDMX, 2017).

<sup>74</sup> Atualmente se chama “Asociación Nacional de Intérpretes y Traductores de Lengua de Señas (AIT)”, presidida por Daniel Maya e vinculada à WASLI.

certificações<sup>75</sup> dos ILS brasileiros (MARTINS; NASCIMENTO, 2015; SANTOS, 2006; QUADROS, 2004).

Concomitantemente à sistematização do Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis, é traduzido e adaptado o “Código de Ética da Feneis de 1992” (QUADROS, 2004), que, em sua estrutura, dita diretrizes para que os TILS brasileiros regulassem seus comportamentos e suas emoções em suas atuações nas demandas que paulatinamente surgiam no contexto brasileiro (CARNEIRO, 2018). Em outros termos, a vida coletiva entre surdos e ouvintes, as atribuições e o papel dos TILS, bem como as suas chances de prestígios sociais, passaram a demandar o aprendizado da(s)

[...] **questões éticas**, como que eu vou ser ética na questão da tradução? como que vou realmente fazer a coisa certa se não é ainda minha área? (Conversa 01 Brasil – TILS III, Pernambuco, 28/04/20, grifo nosso);

[...] **dimensão ética do intérprete**, além das narrativas que envolvem a profissão, [falo desse] cuidado [com o] outro, entende? [Com] [...] seu colega de trabalho, [...] é aquele [*aceno positivo com a cabeça de*] ‘tá certo’ e continuarmos com aquele olhar, é um apoio e essa relação [acontece] com surdos, também. Então, venho pensando muito sobre isso: que TILS quero ser? [...] O que envolve essa relação ética? É tentar manter minha relação com meu colega de trabalho e que eu não falte com os surdos. Por que às vezes a gente balança, sendo muito sincera, [...] a gente acaba fazendo muitas escolhas e me questiono muito sobre isso, minha ética chegou até que ponto? Fui ética na minha profissão? Ao traduzir, realmente fui ética? Mas, com os surdos, fui ética? Tenho pensado muito sobre essas coisas (Conversa 01 Brasil – TILS IV, Espírito Santo, 28/04/20, grifo nosso);

[...] **dimensão ética do intérprete**. Além das narrativas que envolvem a profissão, é esse cuidado de ti e do outro entende? Essa questão que envolve o seu colega de trabalho, uma dimensão ética que não é tu estar lá vestido de preto, com uma postura, mas uma dimensão ética ... que é aquele ‘tá, tá certo’ continua com aquele olhar, é um apoio e, é essa relação com surdos, também. Então, venho pensando muito sobre isso: que intérprete quero ser? (Conversa 01 Brasil – TILS V, Rio Grande do Sul, 04/05/20, grifo nosso);

[...] **regras, estatutos**, gramática e uma série de coisas. A partir de um contexto muito ansioso, contexto de muita demanda (Conversa 05 Brasil – TILS XIV, Ceará, 04/05/20, grifo nosso);

[...] **experiências**. Eu era muito nova, tinha pouca experiência. Buscava colegas da escola que eu trabalhava para trocar ideia. O que ele fazia? Se posicionava? **Porque não tinha parâmetro, lembro que tinha, mas era o parecer da Feneis, o Código de Ética**. Tinha alguns livros, mas não tinha

<sup>75</sup> Os ILS que buscavam a certificação eram aqueles que voluntariamente atuavam nas famílias, associações, igrejas e em outras frentes assistenciais. Os Coda’s daquele tempo também buscaram essa certificação. Todos esses indivíduos e a Feneis contribuíram para a constituição e legitimação da atividade dos ILS no Brasil, bem como na modelação do *habitus* social de nossa sociedade.

oportunidade de acesso (Conversa 06 Brasil – TILS XXI, Rio de Janeiro, 04/05/20, grifo nosso).

Entendemos esse conjunto de regras e estatutos voltados para a formação e a atuação de TILS brasileiros como um código de costumes forjado nos processos sincrônicos de formalização-informalização. Desse modo, como é possível observar no fragmento a seguir, compreendemos os Códigos de Ética como mecanismos que operam para a (in)exclusão de TILS e grupos, pois a operacionalização desses costumes geralmente está calcada nas qualificações e habilidades necessárias de um tempo para determinados círculos sociais em que esses indivíduos e grupos estão inseridos ou para aqueles que estão de fora dessas figurações almejam estar. Essas funções dos costumes podem ser observadas em frases, por exemplo: “[...] eles não têm capacidade para [...]”; “eles não possuem a qualificação necessária para estarem aqui”; “[...] eles não atingiram o nível necessário de[...]”; entre outros (WOUTERS, 2009; ELIAS, 2001b).

[...] el que decide tomar el papel del intérprete me parece muchas veces si es por vocación, pero no hay que olvidar que el camino hacia las puertas del infierno están empedradas de buenas intenciones, entonces por eso a mí sí me gusta hacer incapie en esa parte de si tener ética y saber decir que si y que no y diferencia bien de lo que somos capaces a hacer (Conversa 02 México – TILS XLVIII, Sonora, 08/05/20).

[...] eu tinha um receio absurdo, um medo, vivia naquela tensão, aquele medo do olhar do outro, dos outros TILS, dos comentários do que pode ou o que não pode, por exemplo: ‘ah não... batom vermelho, unha vermelha, olha a roupa’. Então, coisinhas, detalhes que hoje conseguimos resolver da melhor forma, mas pra mim não era e isso me deixava assustada (Conversa 01 Brasil – TILS VI, Distrito Federal, 28/04/20).

Em decorrência dos movimentos das comunidades surdas e dos TILS, em concomitância com o exercício da cidadania da vida coletiva, vimos, no Brasil, certa ampliação das possibilidades de atuação dos TILS. Entretanto, conforme podemos notar no Código de Ética<sup>76</sup> da Feneis de 1992, suas atuações estavam assentadas no *habitus* social assistencialista, que delineava as atuações dos TILS de modo voluntário (SANDER, 2020; CARNEIRO, 2018; QUADROS, 2004) e passou a exigir, então, a internalização da discricção se porventura esses indivíduos recebessem algum honorário, conforme podemos ver nos fragmentos a seguir, de sentidos para a noção de voluntariado e assistencialismo ao longo da formação dos TILS brasileiros.

---

<sup>76</sup> Aprovado no I Encontro Nacional de Intérpretes, realizado em 5 e 6 de novembro de 1992, durante o DEAF’RIO/92, na cidade do Rio de Janeiro.

Trabalho como TILS há 30 anos. **Comecei [...] com trabalhos voluntários [...] em São Luís do Maranhão.** Mudei para Manaus e trabalho aqui há 15 anos. Hoje atuo no contexto educacional, Ensino Fundamental e Médio (Conversa 05 Brasil – TILS XV, Amazonas, 04/05/20, grifo nosso).

**Eu já fui chamada de mãe de surdo,** porque a gente quando começa – quando começa e termina, né? [risos] – ‘apanha’ muito, **mas a gente deixa de ser mãe de surdo, deixa de ser aquela cuidadora de surdo e ensina ele andar com as próprias pernas.** Então, **já recusei situações em que me via como ‘quebra-galho’, mas dentro das possibilidades,** dentro daquilo que posso fazer dentro da instituição para ajudar em faço (Conversa 09 Brasil – TILS XL, Espírito Santo, 06/05/20, grifo nosso).

**A gente interpreta no curso para ajudar,** para que o surdo realmente consiga compreender, mas entendo que é preciso ter ética e responsabilidade (Conversa 09 Brasil – TILS XLI, São Paulo, 06/05/20, grifo nosso).

Quando uma TILS ficou grávida no PROEJA, que era um ensino técnico na Bahia, acabou faltando intérprete e faltavam 02 meses para os surdos se formarem. Me convidaram porque não tinha intérprete lá atrás... alguns aninhos atrás. Mas, lembraram: **Ah tem um intérprete lá na igreja, ele pode vir ajudar** (Conversa 08 Brasil – TILS XXXIII, São Paulo, 05/05/20, grifo nosso).

**[...] a profissional que eu quero ser... cada dia mais uma profissional que tem feito pelos surdos. Sabe não no sentido de ser assistencialista.** Eu não estou dizendo que eu sou uma pessoa assistencialista, mas eu vejo tanto profissional que é tão profissional, que tem tanta distância dos surdos. **Entendo que vamos trabalhar com todo o tipo de gente,** então tem que ter contato com ele, né? **É preciso esse respeito e entendimento, muito mais no sentido de que a gente está lidando outra língua** (Conversa 09 Brasil – TILS XLII, Minas Gerais, 06/05/20, grifo nosso).

Mesmo que o voluntariado fosse a tônica na atuação dos TILS – vale lembrar que essa particularidade está intimamente relacionada com os *habitus* nacionais do século passado –, a formalização daquele tempo propiciava aos TILS, especialmente TILS ouvintes, a viver numa inter-relação comunitária com os surdos. Desse modo, as trajetórias formativas desses indivíduos preenchiam as demandas presentes nos fluxos dos movimentos das comunidades surdas do século XX por meio de “práticas transgressoras” (MARTINS; NASCIMENTO, 2015) que, não raro, tencionaram/tencionam as práticas em diferentes espaços sociais no Brasil e no México.

A sociedade, às vezes, desconhece o TILS. Então, é uma coisa que [para nós] durou um processo até percebermos, do tipo: ‘não, espera aí, eu já sou profissional, eu não sou alguém que está começando’. Então ser TILS para mim, é ser alguém que luta pela comunidade surda e, também, ser alguém que

busca sempre se profissionalizar. Eu acho que é isso (Conversa 03 Brasil – TILS X, Rio Grande do Sul, 29/04/2020).

Esta és la asociación [DIES] que empezo lo movimiento de los sordos y intérpretes acá en Xalapa. Hace algunos anos, invitaran muchos sordos, así algunos sordos xalapeños se formaran y son los líderes en la capital y actúan conjuntamente con algunos intérpretes. Antes no había estos líderes y estos movimientos de la comunidad sorda (Conversa 01 México – TILS XLV, Veracruz, 08/05/2020)<sup>77</sup>.

Aqui no nosso estado, na década de 1990 quando estava no ‘boom’, [tivemos] [...] mais cursos da língua, [as] pessoas [de outros estados] que realmente me influenciaram para fundar a associação de TILS aqui no estado. Então, assim, o que eu queria destacar é que para o TILS, eu vejo isso, a comunidade surda, ela sempre foi e sempre será essencial (Conversa 03 Brasil – TILS XI, Pará, 29/04/2020).

Eu costumo dizer que a melhor escola que eu tive na vida foi a associação dos surdos de Goiânia. Foi onde eu atuei, onde eu mais cresci. Embora eu tenha feito muitos cursos de capacitação posteriormente, fazer o bacharel em Letras-Libras [atualmente] e nunca [ter deixado] de estudar, o local mais enriquecedor pra mim até hoje foi a associação dos surdos de Goiânia, [lá] foi onde eu conquistei o respeito da comunidade surda (Conversa 03 Brasil – TILS IX, Goiás, 29/04/2020).

Cumpra-nos pontuar que o caráter assistencialista não trata de uma característica apenas da história dos TILS brasileiros. Com base no fragmento a seguir, identificamos que também trata de uma marca na formação e atuação de TILS mexicanos.

[...] en México me parece que también es muy común solicitar servicios de interpretación gratuitos, tanto de la comunidad sorda como de autoridades o a quien se le ocurra que tenga un buen punto, si en atender a la comunidad sorda pero piensa que no es necesario pagar, entonces siempre se siente más por el lado de la discapacidad y del asistencialismo que por el hecho de ser comunidad lingüística diferentes (Conversa 02 México – TILS XLVIII, Sonora, 08/05/20).

No contexto brasileiro, a década de 1990 é marcada por encontros em diferentes espaços sociais e formações estaduais na modalidade de cursos livres organizados pelas associações estaduais ou pela Feneis (SANTOS, 2010; NASCIMENTO, 2016). Assim, na tessitura desses e tantos outros fios, ocorreram movimentos que dinamizaram as formações dos TILS. Embasados na literatura (RODRIGUES, 2010; 2018; SANTOS, 2010; MARTINS, 2013),

---

<sup>77</sup> **Tradução para Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** Foi esta associação [DIES] que deu início ao movimento de surdos e intérpretes aqui em Xalapa. Há alguns anos, muitos surdos foram convidados; assim, alguns surdos xalapeños foram formados e são os líderes na capital e atuam com alguns intérpretes. Antes não existiam esses líderes nem esses movimentos da comunidade surda.

percebemos que, a depender dos contextos, até os nossos dias, temos vivenciado formações de TILS marcadas pela organização de cursos livres baseados fundamentalmente em duas perspectivas, por vezes, dicotômicas, sendo, de um lado, teóricas e, de outro, práticas. Enquanto a primeira enfoca reflexões conceituais, comportamentais e éticas, a segunda gira em torno dos procedimentos da atuação dos TILS. De maneira específica,

[...] enquanto determinados cursos voltam-se para tipos específicos de interpretação, tais como a interpretação religiosa e/ou a interpretação educacional, por exemplo, outros buscam tratar do processo de traslado do texto em si, sem considerar os aspectos situacionais relacionados a ele. Há ainda os cursos que buscam oferecer conhecimentos acerca da especificidade de cada um dos possíveis campos de atuação do ILS (RODRIGUES, 2010, p. 2).

Conforme podemos ver nos fragmentos a seguir, nessas oportunidades formativas mais regulares, os TILS brasileiros trocavam suas experiências e articulavam-se num coletivo político importante.

Nós não tínhamos o reconhecimento enquanto categoria como TILS e assim foi meu começo. Comecei como muitos colegas no Brasil, um trabalho na igreja e, mais ou menos, três anos depois quando, comecei a conhecer outros TILS, nos *shoppings centers*... aquela coisa toda, comecei ir às instituições, até que um dia me falaram: ‘Vem fazer um teste, uma avaliação por que vai ter um congresso pra ver se dá pra você interpretar’, eu [respondi]: ‘é?’ (Conversa 08 Brasil – TILS XXXVI, São Paulo, 05/05/20).

Cada estado tem suas lutas. Posso responder pelas lutas da Bahia, já tive brigas com quase todos da UFBA por conta disso. Porque quem me conhece sabe, eu brigo muito. Porque quando entendemos de políticas públicas temos uma visão mais ampla. E políticas públicas é isso, é olhar para o colega que não tem formação e propiciar como ele pode buscar a formação, pensar em como podemos nos unir como categoria (Conversa 05 Brasil – TILS XVI, Bahia, 04/05/20).

Na inter-relação com os movimentos estaduais, nacionais e internacionais, durante os anos de 1990, a discussão em torno da educação bilíngue, os movimentos das comunidades surdas, as pesquisas acadêmicas e os compromissos com as agendas internacionais (LACERDA, 2010) potencializaram os reconhecimentos linguísticos das línguas de sinais nacionais e internacionais (WITCHES, 2020; QUADROS et al., 2018).

No contexto brasileiro, ao longo da década de 1990, vimos ocorrer esse reconhecimento linguístico nos estados de Minas Gerais (1991), Goiás (1993), Espírito Santo e Mato Grosso do Sul (1996), Alagoas e Paraná (1998), Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Pernambuco (1999)

(QUADROS et al., 2018). No contexto internacional, subsidiada pela WFD, e também de mobilizações associativas de outros países, a década foi marcada pelo reconhecimento das línguas de sinais de Uganda, da Finlândia, da Eslováquia e da Lituânia (1995), como também na África do Sul e na Colômbia (1996), em Portugal (1997) e na Venezuela e na Letônia (1999) (WITCHES, 2020).

Sem perder de vista o aspecto inter-relacional das teses eliasianas, vale destacar que a década de 1990 foi marcada pelos acordos internacionais voltados para a educação de todos e, em uma perspectiva inclusiva, mediante as conferências<sup>78</sup> organizadas pelas Nações Unidas. Na esteira desses movimentos, é possível identificar reformas educacionais em diferentes países (MARTINS, 2013; XAVIER, 2012).

Cabe-nos pontuar que essas especificidades formativas estiveram inter-relacionadas com o reconhecimento linguístico das línguas de sinais, sendo traduzido em relevância, constituindo o *habitus* social nesses diferentes contextos. Em outros termos, à medida que as línguas de sinais se configuraram como temática nos debates e nas ações que dinamizavam a inclusão surdos por meio da acessibilidade linguística na escola comum, ocorreu um afrouxamento no *habitus* nacional, especialmente em torno de uma hegemonia linguística que, pouco a pouco, por meio de processos de formalização-informalização, modelou as formações dos TILS brasileiros. Atentemos para os seguintes registros.

[...] eu comecei lá na década de 1990 [...]. Em 1998, comecei a interpretar aqui em São Paulo e demorou muito, muitos anos para eu ter um reconhecimento como TILS (Conversa 02 Brasil – TILS VII, São Paulo, 28/05/20).

[...] sempre atuei em várias áreas, por necessidade mesmo, por que quem atua [há] muito tempo viveu uma outra realidade que não é a de hoje. Hoje, na [realidade] de vocês, existem muitos profissionais. Na época que a gente aprendeu não era assim (Conversa 03 Brasil – TILS XI, Pará, 29/05/20).

[Atuo] desde 1998. Apenas com o curso de Pedagogia. Estava em curso e ganhei uma bolsa do curso de formação de TILS pela Feneis. TILS do Rio Grande do Sul foram até a Feneis. Fizemos as inscrições e 25 pessoas foram selecionadas e eu fui uma delas. No ano seguinte eu trabalhei em uma escola inclusiva onde tinha surdos. [...] Foi onde atuei pela primeira vez [...] (Conversa 08 Brasil – TILS XXXVII, Rio Grande do Sul, 05/05/20).

[...] comecei a aprender Libras com 12 anos. Tive um colega de sala surdo. Isso foi em 1990, mas na época não tinha TILS. Eu estudei com ele até o Ensino Médio. Ele é de uma família de surdos, então quando eu saí do Ensino Médio, sabia Libras. Foi autotômático, praticamente sempre fui TILS da família (Conversa 08 Brasil – TILS XXXVIII, São Paulo, 05/05/20).

---

<sup>78</sup> Jontiem, Tailândia (1990) e Salamanca, Espanha (1994).

[...] **a partir de 99 que foi que realmente eu comecei a me dedicar mais nessa área e profissionalmente.** Mas, sou uma TILS que estou em formação, né? (Conversa 07 Brasil – TILS XXV, Espírito Santo, 05/05/20, grifo nosso).

[...] TILS da década 1990 acho que passaram por esse processo empírico, por essa formação em serviço, por essa coisa que se confundiu com a vida. Então, hoje eu me vejo como uma profissional no meu mercado. Me vejo como um ser em constante evolução e em mudanças. A gente aprende muitas coisas. Os tempos trazem muitas novidades, os tempos trazem muitas mudanças, trazem muitas coisas para mobilizarmos enquanto TILS (Conversa 02 Brasil – TILS VII, São Paulo, 28/05/20).

Em se tratando das formações especificamente voltadas para o contexto educacional, primeiramente pontuamos que (como vimos no item anterior) elas não ocorreram em um vácuo social e, mediante o pensamento sociológico de Norbert Elias em diálogo com Santos (2010), a especificidade das formações para o e/ou no contexto educacional se deve ao fato de ter sido o espaço social em que, naquele tempo, a tradução e interpretação das e/ou para as línguas de sinais avançava e ocorria nos debates e problematizações em torno da educação de surdos e de questões que se inter-relacionavam com esse campo.

Esse movimento mostrou-se evidente ao longo dos anos 2000. No contexto brasileiro, associado ao reconhecimento nacional da Libras (BRASIL, 2002), esse movimento também ocorreu de maneira processual nos estados, por exemplo, no Ceará, Santa Catarina, São Paulo em 2001, em Roraima e no Mato Grosso em 2002, no Acre em 2003, no Amapá em 2004, no Maranhão em 2007 e no Rio Grande do Norte em 2009 (QUADROS et al., 2018).

Assim, numa tentativa de síntese, observamos que, de modo conjunto, houve movimentos nacionais e estaduais, atravessados por ações, diretrizes e leis que delinearão processos de acesso e permanência de surdos nos espaços sociais, especialmente na educação. Essa dinâmica contribuiu para a legitimação e modelação dos e/ou nos processos de formação dos TILS (QUADROS, 2004) e também, como na década anterior, para a continuidade do reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda (QUADROS et al., 2018).

Em termos eliasianos, os movimentos que ocorreram para o reconhecimento linguístico da Libras se apresentavam para nós como processos sincrônicos de formalidade-informalidade que modelaram o *habitus* nacional brasileiro e, concomitantemente, as formações de TILS na virada dos séculos XX-XXI. Essa evidência justifica-se quando recorremos ao conjunto de documentos (BRASIL, 2000, 2002, 2005) em associação aos fragmentos das conversas com os TILS brasileiros – que trazemos a seguir – e deparamos com problematizações em torno das atribuições dos TILS que atuavam no contexto educacional (MARTINS, 2013).

Atuo no terceiro ano do Ensino Médio pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, **mas sinto aquela sensação de insegurança por eu estar no Ensino Médio** (Conversa 01 Brasil – TILS VI, Distrito Federal, 28/04/20, grifo nosso).

[...] a gente aprende uma coisa e na prática é outra. Eu tive algumas dificuldades porque cheguei [na escola e] a surda não era alfabetizada 100%. Tinha dois surdos na EJA e eu ficava com os dois sozinha, não tinha dois TILS na sala, eram níveis [de escolarização] diferentes e isso no meu primeiro contrato. Me vi doída! E eu havia pensado que naquela escola eu teria uma equipe, né? (Conversa 07 Brasil – TILS XXVII, Distrito Federal, 05/05/20).

[...] temos que ser polivalentes. Nas escolas não temos professores com capacidade para dar aula [em língua de sinais], e acaba sendo nós que assumimos essa responsabilidade mesmo sem querer; temos que nos articular em várias áreas ao mesmo tempo (Conversa 02 Brasil – TILS VIII, Distrito Federal, 28/04/20).

Conforme observamos, as questões pertinentes do contexto educacional precisavam (e, mediante os enredos específicos do nosso tempo, precisam) ser discutidas nas formações dos TILS. Nessa direção, concordamos com Martins (2013), quando a autora observa que, num tempo recente, a formação dos TILS ainda segue baseada em aspectos, temáticas e atitudes específicas do contexto religioso. No entrelaçamento desses processos de formalização-informalização, aconteceu (e acontece) uma modelação do *habitus* nacional nas perspectivas macro – identificadas em documentos orientadores da federação – e micro – conforme vimos nos fragmentos das conversas. Essas perspectivas impulsionaram (e impulsionam) as modelações da e/ou na formação dos TILS brasileiros.

Além do reconhecimento da língua em diferentes estados, a última década foi marcada por outros acontecimentos. Senão, vejamos: em 2007, no estado de Rondônia, tornou-se obrigatória a apresentação em Libras para as publicidades institucionais e de utilidade pública, veiculadas no estado; em 2008, a obrigatoriedade girou em torno da presença do TILS em todos os eventos oficiais do município de Florianópolis, com a presença do prefeito ou de quem o substituísse; e, em 2009, no estado da Paraíba, os surdos e os deficientes auditivos tiveram assegurados o seus direitos do atendimento na Libras em repartições públicas estaduais que, no fluxo de outras ações pelo Brasil – que apontaremos em seguida –, foram ações que, com tantas outras, culminaram, em 2007, no registro de nº 2.614-25 da profissão dos TILS no Código Brasileiro de Ocupações (CBO) e com a regulamentação da profissão do tradutor intérprete de Libras por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Ainda considerando as ações que ocorreram na primeira década dos anos 2000, não podemos perder de vista o movimento associativo dos TILS brasileiros e TILS internacionais. Enquanto o Canadá e a Espanha já contavam com as respectivas associações nacionais (SANTOS, 2006), no Brasil, as primeiras associações estaduais de TILS surgiram nessa década, sendo, num primeiro momento, em São Paulo, no Mato Grosso do Sul, no Distrito Federal, no Rio Grande do Sul e no Ceará (ROCHA, 2013).

Embasados em Santos (2006), observamos que, no fluxo dos movimentos associativos estaduais, concomitantemente numa perspectiva internacional, vimos ocorrer, em 2003, a fundação – embora informal<sup>79</sup> – da Word Association of Sign Language Interpreters (WASLI)<sup>80</sup> em uma reunião no Canadá, que contou com a presença de 60 intérpretes representativos de 20 países e da secretária geral da Word Federation Deaf (WFD).

De acordo com Rocha (2013) e Santos (2015), esses eventos contribuíram para a sistematização da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), fundada em 22 de setembro de 2008, em Brasília, que, desde então, tem contribuído para a formação inicial e continuada de TILS, para a profissionalização na reflexão sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta ética e no engajamento político dos TILS, para construir uma consciência coletiva por meio de laços de parceria e proximidade com a comunidade surda que objetivassem a garantia de serviços de excelência de tradução e interpretação de língua de sinais aos surdos brasileiros.

Assim como no contexto brasileiro, o reconhecimento linguístico, no contexto mexicano, da LSM (MÉXICO, 2011) também dinamizou um afrouxamento do *habitus* nacional, contribuindo para que as questões na e/ou para a educação de surdos se configurassem como agendas em diferentes espaços sociais e subsidiassem modelações em torno da profissão e da formação de TILS mexicanos. Esses processos tornaram-se mais evidentes quando observamos que os surdos mexicanos passaram a configurar as redes de interdependências escolares do nível básico (PEREZ-CASTRO; CRUZ-CRUZ, 2020; IBAÑEZ, 2018), passando pela secundária (CASTRO, 2018) e chegando ao ensino superior (BAZILATTO, 2017).

Para nós, esses acontecimentos configuram-se como mais um exemplo específico de processos de formalização-informalização na formação dos TILS mexicanos, pois atualmente as demandas específicas para atender à escolarização dos surdos nos diferentes níveis de ensino

---

<sup>79</sup> No site da associação, temos a informação de que 2003 é um marco histórico – que contribui para a organização dos eventos que ocorreram em sequência. Entretanto, a legalidade da organização se deu em 2019, na cidade de Paris.

<sup>80</sup> Site da associação: <https://wasli.org/>.

passaram a tensionar o processo formativo de TILS mexicanos para atuarem especificamente no contexto educacional (PEREZ-CASTRO; CRUZ-CRUZ, 2021).

[...] tengo varios años como maestra. Y durante esos años pues eh trabajado, principalmente, con alumnos sordos. Entonces esto me ha llevado formarme de alguna manera principalmente en el área de enseñanza. Parte de esta formación, obviamente, incluye la Lengua de Señas. [Así,] tome un diplomado acerca de la educación de personas sordas y a raíz de eso pues me ha ido formando más en la lengua de señas nunca he tenido una formación así como tal este formal digamos como intérprete, aunque sí funcionó (CONVERSA 02 MÉXICO – TILS XLVI, Veracruz, 08/05/20)<sup>81</sup>.

[...] en el ámbito educativo, trabajo en la Normal Veracruzana y he diseñado algunos programas. Entonces yo me he dedicado, la enseñanza de la lengua de señas y como interprete (CONVERSA 02 MÉXICO – TILS XLVII, Veracruz, 08/05/20).

[...] soy lingüísta, me interesó trabajar más que con la lengua se señas con la adquisición del español escrito por parte de los sordos, obviamente una cosa me llevo a no se adquirir cierta competencia también la lengua de señas. Por necesidad económica, termine trabajando en una escuela para sordos como profesor. Ahí realmente fue donde adquiri más o menos una mejor competencia en la LSM. Creo que puso también es el trabajo me llevó a incursionar un poquito en la interpretación. Es decir un poco de la formación que tengo teórica de interpretación la tuve con Daniel y Daniel Sábra, pero niquiera termine su curso, también, porque surgió otra oportunidad económica, entonces me tuve que mover de CMDX a Querétaro y justo para ser intérprete educativo, entonces los últimos años me he venido desempeñando como interprete educativo (CONVERSA 02 MÉXICO – TILS XLVIII, Sonora, 08/05/20).

Pouco a pouco, no México, a formação de TILS ganhava contornos do contexto educacional para que fosse garantida a responsabilidade de “[...] comunicación entre la comunidad Sorda y la comunidad oyente. Ésta resulta ser una situación innovadora en la intervención educativa que se oferta a los estudiantes sordos y sordas. Bajo su intervención e influencia se fortalecen los procesos comunicativos [...]” (SEP, 2012, p. 23). Por outro lado, o número de TILS formados para atuarem nos diferentes níveis do contexto educacional, especialmente, na educação básica, mostrou-se insuficiente (PEREZ-CASTRO; CRUZ-CRUZ, 2021; CASTRO, 2018).

---

<sup>81</sup> **Tradução para Língua Portuguesa elaborada pelo autor:** “[...] sou professora há vários anos. E nesses anos trabalhei, principalmente, com alunos surdos. Então isso tem me conduzido a minha formação, de alguma maneira, para a área de ensino, ou seja, minha principal formação é como professora de surdos. Parte desta formação, obviamente, inclui a língua de sinais”.

Na inter-relação desses processos, ocorreu a Certificação<sup>82</sup> Conocer EC 0085- Prestación de Servicios de Interpretación de la Lengua de Señas Mexicana al Español y Viceversa. Entretanto, por razões desconhecidas, apenas aproximadamente 40 TILS foram certificados em todo o território mexicano (LUZ, 2019).

Se observarmos, o próprio processo de modelação e/ou transição configura-se como uma formalização. Em termos eliasianos, a modelação e/ou a transição da formalização não ocorreram, por exemplo, na transformação de pescadores em oficiais navais. As mudanças não possuíam sua gênese em um tipo ou outro, mas, sim, nas tensões e nos avanços e recuos que houve nas mais variadas redes de interdependências. Nessas dinâmicas, ocorreram uma modelação social e uma progressiva centralização de determinadas funções que passaram a demandar especializações e uma aproximação ainda maior entre os indivíduos. À medida que ocorriam esses processos, as funções sociais e psíquicas dos indivíduos, pouco a pouco, mudavam na direção da formalização de um tempo específico (ELIAS, 1993).

Subsidiados por essas noções eliasianas, entendemos que, no século XXI, sucedeu outra virada nos processos de formalização-informalização da e/ou na trajetória formativa dos TILS brasileiros de modo inter-relacionado com a modelação do *habitus* nacional.

Se, até 2005, a profissão e as formações de TILS estavam regimentadas por meio de aceitações e/ou proibições e também no detalhamento de uma lista de certos costumes sistematizados no Código de Ética que, inclusive, delineava as chances de prestígio social dos TILS, mediante o Decreto nº 5.626/05, é possível perceber certa “suavidade”, ao delinear tipos e possibilidades formativas para atender às demandas de tradução e interpretação evidenciadas no fluxo das inter-relações sociais entre surdos e ouvintes e entre a Libras e a língua portuguesa. Em meio a esse processo, observamos que a formação de TILS ocorre numa perspectiva plural e diversa por meio da ampliação das redes de interdependência e da especialização das funções sociais que ocorreram ao longo do tempo.

Desse modo, na federação, a percepção que gira em torno do uso e do aprendizado da Libras apenas nas comunidades surdas esvai-se e ganha contornos, inclusive acadêmicos, públicos e gratuitos, por meio da inserção da língua nas universidades em diferentes cursos de licenciatura e bacharelado, em projetos extensionistas públicos ou privados. Outros contornos

---

<sup>82</sup> **Nota de rodapé traduzida pelo autor:** Essa certificação é na modalidade presencial e possui uma carga horária de 20 horas. Tem como propósito servir de referência para a avaliação e certificação das pessoas que prestam serviço de interpretação na LSM para o Espanhol e vice-versa e, dentro das suas competências, incluem preparar as condições para a prestação do serviço de interpretação, interpretar de maneira simultânea, consecutiva e de tradução da LSM para o Espanhol e vice-versa. Informações extraídas do site: <https://upsrj.edu.mx/certificaciones-conocer>. Acesso em: 17/05/21.

se delineiam à medida que a aprendizagem/formação em Libras ganha espaço em eventos acadêmicos da área e afins, na emergência e na consolidação de diferentes grupos, núcleos, linhas e programas de pesquisas e de pós-graduação e com o aumento do acesso e da permanência de estudantes surdos no ensino superior (COSTA JUNIOR, 2015; SANTOS, 2015), demandando a contratação de TILS para esses espaços.

Eu venho do meio corporativo, né? Sou formado em Administração e isso me fez buscar formação técnica e formação prática em relação à Libras que, naquela época, eu ainda estava aprendendo. Então, **minha primeira experiência profissional foi direto no ensino superior, no curso de Pedagogia. Eu aceitei esse trabalho em 2007, quando eu já me sentia preparado** (Conversa 09 Brasil – TILS XLI, Minas Gerais, 06/05/20, grifo nosso).

[...] fui fazendo alguns cursos. **Minha formação também aconteceu por meio de um curso de extensão pela Universidade do Federal do Acre.** Hoje trabalho na educação, né? Como intérprete educacional e – como é que eu posso dizer – ainda é uma luta constante, a gente está sempre buscando aprendizado (Conversa 05 Brasil – TILS XVII, Acre, 04/05/20, grifo nosso).

Passado um tempo, eu estudava Administração e **estava concluindo meu curso e nessa faculdade tive oportunidade de fazer o curso básico de Libras.** Foi esse curso que me deu uma base melhor para entender a formação de sinais, de frases, configuração de mão... a parte um pouco mais técnica do que estava acostumado trabalhar. **Depois de concluir esse curso, rapidamente, busquei um curso de tradução e interpretação que estava abrindo em minha cidade** e vi que necessitava buscar mais porque nunca nos sentimos preparados, pelo menos no início (Conversa 09 Brasil – TILS XXIX, Minas Gerais, 06/05/20, grifo nosso).

Moro no interior, era muito difícil se locomover até a capital para participar de formação e **a oferta EAD veio de encontro aos nossos anseios. Comecei em 2010, mas foi somente a partir de 2014 que comecei a atuar como TILS educacional.** Hoje posso dizer que a partir das mídias digitais disponíveis, nosso conhecimento e nossas interações nos proporcionam muito mais aprendizado (Conversa 05 Brasil – TILS XVIII, Paraná, 04/05/20, grifo nosso).

Fui galgando formações. Lembro que o INES há 06 ou 07 anos foi o único curso de formação voltado para TILS na cidade, por meio de oficinas. Se eu não me engano, foram dois dias. A única formação que concluí na minha cidade. O restante foi fora, inclusive em Vitória. Fiz, também, em Salvador pela UNEB, mas não era formação voltada para TILS. Era uma formação de professores e fui como monitor. **Hoje faço pós-graduação no Singularidades** (Conversa 08 Brasil – TILS XXXIII, São Paulo, 05/05/20, grifo nosso).

Conforme temos sistematizado até aqui, tensões fortes e brandas em diferentes contextos delineiam os percursos formativos de TILS no Brasil. Na multiplicidade de

possibilidades formativas, historicamente esses profissionais têm buscado afirmação de suas práticas e tensionado – mediante discussões, assembleias, projetos, entre outros – as políticas públicas em torno da profissão e da difusão e valorização da Libras.

Não sem tensões, outro importante vetor que, nos anos 2000, toma a cena social no Brasil foi a criação dos cursos superiores em licenciatura e bacharelado em Letras Libras.

Estes cursos foram oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na modalidade a distância, como projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC em 2006 e da CAPES, a partir de 2009. Nessa modalidade, a titulação da primeira turma da UFSC foi em 2010 e a da segunda turma em 2012, com alunos espalhados em 16 estados brasileiros. O curso formou um total de 389 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012 (QUADROS, 2014, p. 10).

Por ser uma área emergente no Brasil, a sistematização dos cursos objetivou a multiplicação do conhecimento e da formação de profissionais em todo o território brasileiro. A primeira turma foi composta de aproximadamente 90% de alunos surdos, pois, de acordo com o Decreto nº 5.626/05, os surdos têm prioridade na formação de professores de Libras. Nessa direção, em 2007, um coletivo de ouvintes entrou com uma ação contra UFSC, ensejando a formação para TILS, também prevista no mesmo documento legislador. Em decorrência desse processo, a UFSC promoveu<sup>83</sup> curso de bacharelado em Letras Libras e contribuiu na oferta de duas turmas e na formação de 767 professores de Libras e 312 TILS em todo o território nacional (QUADROS, 2014) que, nos termos dos TILS brasileiros que trazemos a seguir, de diferentes modos, colaborou para dar sentidos a suas práticas.

Eu acredito que foi a formação Letras-Libras, em 2008, que colocou aquele conhecimento empírico, aquele fazer todo sentido de fazer em prática que as coisas começaram a se organizar mais academicamente na minha cabeça (Conversa 01 Brasil – TILS I, Espírito Santo, 28/04/20).

[...] entrei na faculdade de Letras-Libras daqui da UFG e, eu concordo com a [...] nomeação das coisas que a gente faz, por que antes, como TILS, eu sabia de algumas coisas, porém antes de fazer a faculdade, de fazer o bacharel, não sabia que tudo tinha um nome específico para aquilo que a gente já fazia. ‘Tipo marcação, tipo isso e isso’, então é uma coisa que se fazia e na faculdade a gente vê de uma maneira mais clara, fora o material dos estudos, o estágio, também, que proporciona pra gente muita coisa, principalmente, a consciência

<sup>83</sup> Para tanto, a sistematização e a distribuição das turmas nos 16 estados ocorreu por meio de alguns critérios: a) indicadores socioeconômicos e educacionais de surdos nos estados, que implicaram diretamente o quantitativo de profissionais formados; b) quantitativo de cursos de licenciatura, educação e fonoaudiologia nos diferentes estados, o qual demandou a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória (QUADROS, 2014).

de ser TILS a partir de várias demandas que a gente têm (Conversa 07 Brasil – TILS XXVIII, Goiás, 28/04/20).

Sou da primeira turma de bacharelado oferecido pela UFSC. Posteriormente, fiz mestrado em Estudos da Tradução. Essa é a minha formação. Interessante a fala dos colegas. É difícil a formação. Sim, é. Me sinto privilegiada porque tive tudo perto de mim, aqui em Brasília. Quem tiver oportunidade de fazer, faça. É o momento que tem troca com pares. Fui abençoada no Letras-Libras porque tivemos trocas com colegas muito intensas. O Letras-Libras tem uma questão difícil? Tem! Mas, é um divisor de águas na formação dos intérpretes. (Conversa 05 Brasil – TILS XIX, Brasília, 04/05/20).

Fiz o Letras-Libras, comecei a fazer o curso de Pedagogia e quando eu estava terminando eu tive a oportunidade de fazer o vestibular para o curso de Letras-Libras da UFSC no polo de Belo Horizonte. Vi que mudei completamente a partir do Letras-Libras e, antes disso, esqueci de falar, eu trabalhei no estado, no município. Eu era itinerante e no estágio eu era como TILS mesmo, isso em 2006 (Conversa 09 Brasil – TILS XLII, Minas Gerais, 06/05/20).

Hoje sou aluno do Bacharelado em Letras-Libras, atuo e quero continuar atuando por muitos anos (Conversa 10 Brasil – TILS XLIX, Minas Gerais, 06/05/20).

Além dessa formação em nível superior, nessa mesma década, outra importante ação nacional, o Exame Nacional de Certificação e Proficiência em Libras e de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, organizado e aplicado pela UFSC até 2010,<sup>84</sup> em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de certificar professores, instrutores e TILS, auxiliou com informações socioeconômicas e formativas dos candidatos no planejamento da oferta das turmas de Letras Libras no território nacional (QUADROS, 2014).

No que diz respeito ao quantitativo de inscrições e aprovações de TILS no exame Prolibras, identificamos que ao todo houve sete edições entre 2006 e 2015. Na primeira edição, em 2006, de 2.218 candidatos, foram aprovados 740 TILS; na segunda, em 2007, de 2.218 inscritos, 740 candidatos foram aprovados; na terceira, em 2008, de 1.889 candidatos, foram aprovados 723 TILS; na quarta, em 2009, foram 522 aprovações de 2.453 inscrições; na quinta, em 2010, 433 candidatos foram aprovados num universo de 2.783 inscrições; na sexta, em 2013, ano em que houve o menor índice de aprovação, dos 3.719 candidatos, apenas 242 foram aprovados; e, na sétima e última, que ocorreu em 2015, de um universo de 3.980 inscrições, 777 candidatos foram aprovados. No total das sete edições, o Exame Nacional de Certificação e de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – aplicado pela

---

<sup>84</sup> A partir de 2010, as últimas edições do exame ficaram sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

UFSC e pelo INES – avaliou 19.168 candidatos, contribuiu para a certificação de 4.177 TILS espalhados por todo o Brasil (SOUZA, 2017) e proporcionou o sentimento de “[...] conseguir uma certificação de uma forma profissional” (Conversa 07 Brasil – TILS XXIX, Rio de Janeiro, 05/05/20).

Tendo em vista os aspectos que trouxemos, com base nos relatórios<sup>85</sup> dos exames de proficiência e também nos fragmentos das conversas que trouxemos até aqui, é possível perceber que, ao realizarem as inscrições para uma das sete edições, os candidatos indicaram diferentes trajetórias formativas no aprendizado da Libras e na aquisição das competências tradutórias; por exemplo, em cursos livres ou extensionistas com diferentes cargas horárias, no ambiente familiar, com a comunidade surda, em alguma instituição religiosa, no ambiente educacional, entre outros.

No enredamento desses processos e com base em Santos (2015), entendemos que gradativamente houve, no *habitus* social brasileiro, a modelação do *status* da Libras e o significado em torno dela em diferentes proporções nos diferentes estados e municípios por todo o Brasil que, conforme podemos ver nos fragmentos a seguir, tensionam e problematizam a formação, a seleção, a avaliação e a contratação dos TILS, para atender às mais variadas demandas linguísticas de língua de sinais no contexto brasileiro.

**[...] temos várias leis que se confundem entre si, por exemplo, o Decreto 5.626/05 diz uma coisa, a Lei 12.319/10 diz outra e aí, a Lei Brasileira de Inclusão vem para dar o boom na área e ficamos com essa confusão: muitas pessoas não sabem o que os tornam TILS.** Afinal, é necessário o nível médio? Qual a diferença do nível médio para o de nível superior? Quais os benefícios de um e de outro? [...] Independente da referência que tivermos desse conjunto de diretrizes, enquanto profissionais temos que buscar dar nosso melhor (Conversa 05 Brasil – TILS XVI, Bahia, 04/05/20).

[...] Não temos tão facilmente no estado e, claro, em nosso município uma formação de bacharelado na área. Praticamente todos nós fomos formados e forjados na prática e, atualmente, temos uma pós-graduação, um curso de extensão, que nos últimos anos tem aumentado. [...] **A prefeitura daqui pedia uma graduação em qualquer área e um curso de 80 horas para passar por uma banca.** Foi exatamente no período em que eu estava aprendendo a língua de sinais. Fiz um curso de Libras e esse curso me fez conhecer tudo (CONVERSA 07 BRASIL – TILS XXX, Minas Gerais, 05/05/20, grifo nosso).

Eu volto 11 anos da minha vida. Houve uma necessidade em uma escola no município de Duque de Caxias. Em decorrência da extensão do município e por ser uma vaga no horário noturno, essa vaga não era preenchida por TILS

---

<sup>85</sup> Disponíveis nos sites: <http://www.prolibras.ufsc.br/> e <http://dados.coperve.ufsc.br/prolibras/6/>. Acesso em: 20/06/21.

nenhum porque a escola era muito longe. Naquele tempo **eu cursava o sexto período de Pedagogia no INES e vaga continuava em aberto. Aceitei o convite apesar do desafio do traslado. E, a partir do contexto da EJA, eu tive a oportunidade de me reconhecer TILS educacional, mas não tinha uma formação ou certificação para estar ali** (Conversa 07 Brasil – TILS XXIX, Rio de Janeiro, 06/05/20, grifo nosso).

Meus primeiros cursos de Libras aqui na cidade foram um curso básico que fiz no final de 2018 e, também, um que aconteceu na associação aqui da cidade no ano de 2019. Entrei na associação, **fiz o curso intermediário e aconteceu um boom na minha vida**, pois aqui na cidade só tem mais dois TILS que, também, fazem parte da associação. Então, por conta da necessidade, sabendo pouco, só de me comunicar o básico, **me colocaram como TILS do primeiro curso de Libras logo no primeiro semestre de 2019 e, já no segundo semestre, interpretei, também, o segundo curso de Libras**. Em julho do ano passado, também, **interpretei alguns eventos**. Na associação é que me animaram para fazer a prova de contrato para a prefeitura no final do ano passado. Fiz, passei e **hoje estou atuando como TILS educacional em uma escola aqui da cidade** (Conversa 07 Brasil – TILS XXXII, Bahia, 05/05/20, grifo nosso).

Nessa direção, compreendemos que os processos de formalização-informalização na formação dos TILS no Brasil e no México não podem ser analisados como algo que emerge e se materializa num vácuo social, em qualquer espaço e direção. Em outros termos, a emergência, a constituição, o desenvolvimento e a trajetória formativa dos TILS nos diferentes contextos ocorrem por meio de processos sincrônicos de formalização-informalização igualmente importantes para a existência da profissão do TILS e “[...] juntos formam um único grande *continuum* funcional” (ELIAS, 1993, p. 238).

Assim, cabe-nos frisar e reiterar que nosso percurso de análise consistiu em duas frentes interdependentes: por um lado, uma demanda numa perspectiva menor, que significa um olhar para os processos de formalização-informalização associados às questões psicogenéticas dos TILS envolvidos em nosso estudo, com o objetivo de apreender as questões “[...] psicológicas individuais, a estrutura e a forma tanto das funções mais elementares quanto as mais orientadoras da conduta do indivíduo” (ELIAS, 1993, p. 238); por outro, entendemos que as reflexões produzidas neste estudo sobre a formação dos TILS brasileiros e mexicanos com base na modelação dos *habitus* nacionais dependeu também de um olhar para as questões sociogenéticas de longa duração “[...], do campo social formado por um grupo específico de sociedades interdependentes, e da ordem sequencial de sua evolução” (ELIAS, 1993, p. 238).

Assim, cumpre-nos pontuar que, durante a pesquisa, nos interessamos pelas questões históricas que nos proporcionaram analisar as regularidades, fundamentalmente aquelas em que os TILS brasileiros e mexicanos, em diferentes estados, reproduziram, geração após outra,

determinadas condutas e/ou funções específicas em relação às demandas sociais, às outras profissões e às instituições (ELIAS, 1993).

No Brasil e/ou no México, os processos de formalização-informalização na formação dos TILS estão inter-relacionados com a modelação dos *habitus* nacionais desses países e, à medida que as línguas de sinais desses países passam a transitar e figurar as redes sociais mais amplas, ocorre uma dinamização na formação dos TILS. Nessas situações, há movimentos fortes e/ou brandos no que se entende como aspectos formais e informais que se relacionam com a formação dos TILS.

Com o passar dos anos, associados aos movimentos de informalização que houve nas sociedades recentes, paulatinamente ocorreram processos de acesso e permanência de surdos brasileiros e mexicanos nas mais diferentes figurações sociais que, pouco a pouco, demandaram (e, com o passar dos anos, têm demandado) aumento do número de indivíduos e grupos interessados em aprender as línguas de sinais desses países, os quais, por meio dos processos de formalização-informalização de cada tempo, se formaram como TILS.

## 5 O PROCESSO E SEU FLUXO: (IN)CONCLUSÕES NA CAMINHADA

Muitas conversas – entre línguas, traduções e interpretações –, cafés, (des)encontros e fluxos foram possibilitados por este doutoramento e conduziram as reflexões e análises desenvolvidas neste estudo.

Uma dessas memórias trata das minhas idas<sup>86</sup> à sala de concertos de Tlaqná para assistir à Orquestra Sinfónica de Xalapa. Esse fato conduziu-me aos estudos de Norbert Elias sobre a sociogênese da vida de Mozart. Elias (1995) indica-nos potentes elementos para refletirmos sobre processos de formalização-informalização vividos pelo músico que o formaram. De maneira específica, o sociólogo alemão chama a atenção para a sincronia dos movimentos de formalização-informalização que, no fluxo dinâmico das figurações sociais, delinearam os comportamentos, linguagens e o controle das emoções do músico.

Ademais, a motivação para o desenvolvimento deste estudo ocorre na inter-relação de alguns vetores, a saber: minha condição de Coda, TILS, professor de Libras de uma universidade pública brasileira, em conversas antes e ao longo da pesquisa com surdos e TILS brasileiros e mexicanos e de contribuições do grupo de pesquisa. As questões que surgiram nessas diferentes figurações potencializaram nossa hipótese de trabalho e delinearam, com maior nitidez, nossa tese de que, em nenhum momento de nossas histórias, atingiremos um estágio final em nossas formações, pois nos modelamos em contexto, nas relações com o outro e mediante uma dinâmica engendrada por processos de formalização-informalização inter-relacionados com os *habitus* nacionais de cada época.

Diante da possibilidade de diálogo entre a Sociologia da Tradução, a Sociologia Figuracional e os Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais, desenvolvemos nossa investigação, orientados pelo propósito de engendrar análises e apontamentos sobre os processos de formalização-informalização que subjazem à formação de TILS no Brasil e no México.

Percebemos que, no contexto da formação dos TILS brasileiros e mexicanos, as dicotomias empírico x institucional e formal x informal têm circulado nos discursos e na

---

<sup>86</sup> Antes da pandemia, em várias noites das sextas-feiras, caminhei em direção à Tlaqná, que ficava poucos minutos da minha casa. Essas atividades configuravam-se como oportunidades para me encontrar com mexicanos que também estavam comigo em outras redes de interdependências. Naqueles dias e horários em Tlaqná, era possível perceber que nossas vestimentas eram mais bem “elaboradas” e nossas ações e linguagens estavam orientadas por um autocontrole mais refinado em relação a outras figurações que constituíamos. Além disso, cabe-me considerar que, no entorno de Tlaqná, funcionam a biblioteca central e todo um complexo esportivo dedicado à convivência entre alunos e professores. Ao considerar que, naquele mesmo espaço, fui aluno, praticante de atividades físicas e admirador e frequentador da orquestra, considero que vivi, por meses, processos de formalização-informalização no mesmo espaço, que dinamizou minha formação como indivíduo.

produção de conhecimento e se mostram mais evidentes quando uma formação é relacionada/comparada com outra e com as possibilidades formativas nos diferentes contextos desses países. Nesse exercício, ocorre uma hierarquização formativa dicotômica, que tem marcado e significado as formações e, por meio da internalização dessa dicotomia, os TILS como “informais” e/ou menores.

Subsidiados pela Sociologia Figural, chamamos atenção para o fato de que as formações dos TILS nesses países não acontecem em um vácuo social e sim, na tessitura de uma grande e tensionada rede de interdependência na qual os indivíduos e as sociedades compartilham suas lutas e conquistas de modo inter-relacionado com os *habitus* nacionais. Dito de outro modo, por meio dos movimentos das comunidades surdas, historicamente tem ocorrido uma modelação nos *habitus* dos países investigados, que delineiam movimentos de formalização-informalização na formação dos TILS do Brasil e do México.

Em termos metodológicos, esta pesquisa configura-se como de natureza qualitativa e assume os pressupostos da Educação Comparada Internacional. Assumimos as conversas com TILS brasileiros e mexicanos como procedimento principal para a e/ou na produção dos dados. Nos momentos das conversas que tivemos com TILS brasileiros e mexicanos, capturamos e produzimos pistas e vestígios que (re)orientavam nossa perspectiva de que, por meio da modelação dos *habitus* nacionais, processualmente os(as) TILS brasileiros e mexicanos conviveram com a dinâmica sincrônica de formalização-informalização em suas formações. Essa dinâmica acompanhou (e acompanha) o afrouxamento das inter-relações sociais que subsidiaram (e têm subsidiado) a participação de surdos e das línguas de sinais nas diferentes redes de interdependências dos países investigados.

No percurso formativo dos TILS brasileiros e mexicanos, percebemos marcas, padrões e certas conduções que não estão descoladas dos movimentos de formalização-informalização que viveram em sociedade. Em associação com as teses eliasianas, inferimos que esses movimentos das e/ou nas formações de TILS se configuram como processos que ocorrem inter-relacionados aos *habitus* nacionais. Ao acompanharem as modelações dos e/ou nos *habitus* nacionais, as formações de TILS geraram impulsos, engajamentos, posicionamentos, por vezes, suavizados ou mais fortemente marcados, que dependeram dos sentidos atribuídos aos TILS, às línguas de sinais, aos surdos e às práticas de tradução e interpretação. Compreendemos que esses movimentos são efeitos dos processos sincrônicos de formalização-informalização, carregados por sentimentos que envolvem humilhações, embaraço, vergonha que, frequentemente, esses indivíduos viveram (e vivem) em diferentes situações dos e/ou nos países investigados.

Aqui, chamamos a atenção para uma questão que não é apenas particularidade da formação de TILS, pois constantemente convivemos com movimentos de formalização de uma gama de processos sociais. Embora isso pareça que esteja posto para nós como uma tônica, não podemos perder de vista que os próprios processos de formalização se constituem desde os movimentos de informalização. Assim, independentemente do tempo e dos países, as formalizações em torno das formações dos TILS sempre estarão inter-relacionadas aos acontecimentos vividos cotidianamente.

De toda forma, não temos por proposição anular os processos de formalização e/ou os de informalização. O que advogamos é a impossibilidade de pensar a formação dos TILS fora ou independentemente dos processos de formalização-informalização.

Observamos que comumente os TILS são conduzidos a deixar de refletir sobre suas formações de modo inter-relacional, desconsiderando os movimentos de informalização nos quais estão inseridos. Isso mantém vínculos estreitos ao *habitus* social de nossa época, fortemente marcado pelas perspectivas neoliberais e nacionalistas hegemônicas. Aqui os processos de informalização que afrouxam os *habitus* nacionais se revelam como inapropriados. A dicotomia formal x informal consolida-se e tem seus efeitos nas produções de sentidos voltados para a possibilidade de pensar na formação de TILS como ação em si.

Dito de outra maneira, a formação de TILS não se refere a uma parada ou um hiato na vida dos indivíduos que escolhem essa profissão da mesma maneira como se estivessem em alguma conexão nas mais variadas salas de embarque de uma infinidade de aeroportos que temos espalhadas pelo mundo e, somente ali, passam a conhecer suas especificidades, categorizam e/ou relacionam tudo aquilo com o que fazem em seus contextos.

Na condução desse exercício de pensamento, estamos pondo-nos diante de um problema de ordem sociológica possível de ser identificado, quando observamos que historicamente as formações dos TILS têm sido redimensionadas de maneira inter-relacionada com o afrouxamento dos *habitus* nacionais. Desse modo, é possível notar que, pouco a pouco, seja no Brasil, seja no México, os processos de informalização passaram (e passam) a se constituir como de formalização e se configuraram (configuram) nas formações dos TILS.

Desse modo, embora tenhamos tido, no contexto brasileiro, uma expectativa de formalização em torno da formação de TILS de modo institucional e no âmbito do nível superior e, no contexto mexicano, essa formalização se configura na certificação dos TILS, não podemos perder de vista os processos de informalização que ocorrem na formação dos TILS.

É importante registrar que, quando observamos o Brasil e o México, falamos de dois países em desenvolvimento e com desigualdades sociais de grandes proporções. Nessa direção,

temos diferentes sentidos atribuídos pelos TILS ao seu trabalho, à educação de surdos e às suas experiências formativas. Nessas condições, há, portanto, sentidos atribuídos por esses indivíduos como efeitos de muitas tensões e experimentações muito específicas que eles carregam consigo.

Os dados que sistematizamos neste relatório de pesquisa impõem-nos considerar que, historicamente, as formalidades das e/ou nas formações dos TILS brasileiros e mexicanos se constituíram com os e/ou nos movimentos das comunidades surdas, atravessadas pelas e nas possibilidades de trocas linguísticas e de participação social dos surdos nesses países. Desse modo, à medida que ocorreram os afrouxamentos dos aspectos linguísticos nos *habitus* nacionais, crescentemente e de modo atrelado e articulado aos movimentos de informalização, as línguas de sinais se configuraram nas redes de interdependências de maneira heterogênea; logo, as formações de TILS também.

Ao caminharmos para as palavras finais desta conversa, destacamos que as traduções e interpretações em línguas de sinais são processos sociais que transitam entre os indivíduos em sociedades. Esses processos são nutridos por escolhas e experiências formalizadas/informalizadas que também dependem da internalização dos *habitus* nacionais dos TILS. Falamos, portanto, de formações e práticas inter-relacionadas com as percepções sobre os processos tradutórios e sobre os próprios TILS, engendradas por um *habitus* de um tempo.

Para outras conversas, indicamos que as análises e apontamentos por meio das noções sociológicas que desenvolvemos até aqui possibilitam outras reflexões para os Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais, quais sejam: a) para os processos de tradução e interpretação; b) sobre os TILS; e c) sobre as traduções e interpretações. Assim, referimo-nos a estudo(s) sobre TILS no Brasil e no México que tenham por objetivo:

- analisar as formações dos TILS com base nas internalizações dos *habitus* nacionais nos diferentes contextos desses países;
- revelar as tensões e o equilíbrio de poder mediante a hierarquização das formações de TILS nos diferentes contextos desses países;
- identificar e refletir acerca dos processos de formalização-informalização nas traduções e nas interpretações;
- identificar nos currículos das formações dos TILS, de que modo os *habitus* nacionais têm sido ensinados e sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento que compõem as grades curriculares.

A informalidade da formalidade nos impôs o modo de apresentar e discutir os resultados deste trabalho investigativo. Seguimos atentos e abertos às novas experiências formativas que, em associação e em movimento contínuo, poderão orientar nossos modos de ser professor, TILS, Coda e conduzir nossas mãos. E, por falar nelas, as

*Fitava  
As mãos vinham em minha direção  
Eram pra mim  
Me diziam  
Tinha algo nelas  
Eu cria  
Agora tenho certeza  
Achei vida nelas  
Nas mãos  
(LINO, 2016, p. 8)*

## Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 113, out./dez, 2010. p.1137-1156.
- ALDRETE, Miroslava Cruz. **Gramática de la lengua de señas mexicana**. Tese de Doutorado. El Colegio de México: Ciudad de México, 2008.
- ALDRETE, Miroslava Cruz. Niños oyentes de familias sordas: ¿un bilinguismo silencioso?. **Linguística Mexicana**. Nueva Época I, n.3 (especial), 2019. p.41-62.
- ALDRETE, Miroslava Cruz; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LOPES, Luciana Lopes. La enseñanza de las comunidades sordas indígenas en Brasil y México: ambientes multilingües e interculturales. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória. v.20, nº43, p.35-57, jan./jul. 2016.
- ANDRADE, Pablo Regis. **Identidades de filhos ouvintes quando os pais são surdos**: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- ARAÚJO, Lana Beth Ayres Franco; MARTINS, Marcia A. P. Um olhar sociológico sobre a tradução. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.34, 2018. p.02-11.
- ARDITI, Jorge. Exploring Netiquette: figurations and reconfigurations un cybernetic space. In: SALUMETS, Thomas. **Norbert Elias and Human Interdependencies**. Quebec: McGill-Queen's University Press, 2001. p.43-64.
- ASSIS SILVA, César Augusto. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas públicas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (Orgs.). **A escola pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: Edições ASA, 2003. p. 19-48.
- BARROSO, João; VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, set., 2003. p.897-921.
- BALLALAI, Anna Karinne Martins. O ator em ato: a dialética ator/personagem em *Copacabana mon amour*. **Dissertação de Mestrado**: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BAZILATTO, Alexandre. **Surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior**: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos CEBRAP**. n. 96, jul. 2013. p. 105-115.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Respuestas**: por una antropologia reflexiva. México, D.F: Editorial Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J., **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Westport, CT: Greenwood, 1986. p.15-29.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20/05/20.

BRASIL, Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de jul. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm). Acesso em: 20/05/20.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 de dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm) . Acess em: 20/05/20.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 13/06/20.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 de dez. 2005. 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: 13/06/20.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 01 de set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 20/05/20.

BRASIL. Lei nº 13.146/15, de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 06 de jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20/05/20.

BRECIANI, Karolini Galimberti Patuzzo. **Processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália: um estudo comparado**. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CAMPOS, Aline; ROSA, Camila Simões. Rodas de conversas em prisões. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.29, n.2, mai./jul., 2020. p.249-267.

CANÁRIO, Rui. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. nº1, set./dez, 2006. p.27-36.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº52, set, 2013. p.416-435.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.36, n.1, 2014. p.129-141.

CARNEIRO, Teresa Dias. O papel dos códigos de ética e conduta profissional na formação do intérprete de línguas orais e de sinais no Brasil. **Translatio**, n.15, jun. 2018. p. 33-56.

CASTRO, Alejandra Beas. **El derecho a la educación pública de las personas sordas en Jalisco en el nivel medio superior, el caso COBAEJ 12: ¿una realidad o una quimera?**. Dissertação de Mestrado: Universidad Jesuita de Guadalajara, Tlaquepaque, 2018.

CDMX. **Diccionario de Lengua de Señas Mexicana en la Ciudad de México**. Ciudad de México: INDEPEDI, 2017.

CHESTERMAN, Andrew. O nome e a natureza dos estudos do tradutor. **Belas Infieis**, v.3, n.2, 2014. p.33-42.

CHESTERMAN, Andrew. Question in the sociology of translation. IN: FERREIRA DUARTE, João; ASSIS Rosa, Alexandra; SERUYA, Teresa (Orgs.). **Translation Studies at the Interface of Disciplines**. Amsterdam: Benjamins, 2006. p.9-27.

COELHO, Paulo; SEIXAS, Raul. **Caminhos**. Rio de Janeiro: Phillips, 1975. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dcmakKXqCoc> . Acesso em: 20/05/20.

COMPARAR. In: Priberam, Dicionário Online de Português. Priberam Informática S.A, 2021.

CONCEIÇÃO. Júnio Hora. **Educação Especial no ensino superior**: processos sociais comparados entre México e Brasil. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, André Oliveira. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. **Configurações**, vol. 19, 2017, p.34-48.

COSTA, Diogo Neves da. **Os objetivos da tradução**: da história à contemporaneidade e seu ensino no Brasil. *Entrepalavras*: Fortaleza, ano 2, v.2, n.1, jan/jul, 2012. p.155-174.

COSTA JUNIOR. Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COUTINHO, Rosalba Lima. **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas**: entrelaces entre Brasil e México. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

DUNNING, Eric; MENNELL, Stephen. Prefácio à edição inglesa. In: **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **Teoria Simbólica**. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios**; 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2014.

ESTILL, Daniel Argolo. **De artesanato a indústria – a tradução globalizada**: autoria, texto de partida, tradutor e texto de chegada na era da informação. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FRANCO, Maria Ciavatta. “Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados”. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, 2000. p.197-230.

FOUCES, MONZO, 2020. Como seria uma sociologia aplicada aos estudos da tradução?. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v.40, n. 1, jan-abr, 2020. p.440-445.

GASPAR, Ronan Salomão. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GODOY, Ellis Regina dos Santos. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum**: um estudo comparado internacional. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICHINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento?. São Paulo: Cortez, 2019. p. 15-34.

GOUANVIC, Jean-Marc. Objectivation, réflexivité et traduction: pour une re-lecture bourdieusienne de la traduction. In: WOLF, Michaela; FUKARI, Alexandra. **Constructing a sociology of translation**. John Benjamins: Amsterdam, 2007. p.79-92.

GOULART, Luciellen Lima Caetano. **Políticas de tradução e de interpretação**: gêneros textuais como instrumento de apoio aos intérpretes de Libras-Português no Judiciário. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADAS, Miklos. Taming the volcano: hegemonic and counter-hegemonic masculinities in the middle ages. **Masculinities and Social Change**, v.8, n. 3, oct., 2019. p.251-275.

HEILBRON, Johan; SAPIRO, Gisèle. Por uma sociologia da tradução: balanço e perspectivas. **Graphos**, João Pessoa, v.11, n.2, dez./2009. p.13-28.

HOLMES, James. The name and nature of translations studies. In: Holmes, James. **Translated!:** papers on Literary Translation and Translation Studies. Amsterdam: Rodopi, 1988, p.66-80.

IACHAN, Ana Christina Saraiva. **“Dá licença... licencinha!”:** a construção de um espaço para o minicomputador nacional. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

IBAÑEZ, Norma Madalena Castillo. **Educación Inclusiva:** un reto para el sistema educativo mexicano. Dissertação de Mestrado: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2018.

JESUS, Ringo Bez. **“Ei, Aquele é o intérprete de Libras?”:** atuação de intérpretes de Libras no contexto da saúde. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

JULLIAN, Christian. Haciendo “hablar” a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. **Relaciones Estudios de Historia y Sociedad**, v. 153, invierno, 2018. p.261-291.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. v. 36, mai./ago. 2010. p.133-153.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.211-216.

LIMA, Mariana Farias. **Políticas Linguísticas e Tradutores e Intérpretes do par Libras/Português Brasileiro:** implicações na formação profissional em decorrência da legislação brasileira. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LISBOA, Flávia Marinho. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. **Historia Oral**, v.23, n.1, jan./jun, 2020. p.161-182.

LUCHI, Marcos. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015:** o que os cursos esperam de seus alunos?. Tese de Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LUZ, Roberto Hernández de la. **Desarrollo de un intérprete de lengua de señas mexicana con vocabulário configurable según el contexto**. Dissertação de Mestrado: Instituto Tecnológico de Orizaba, Orizaba, 2019.

MALETI, Régis. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, 2004. p.1301-1332.

MARTINEZ, Blanca Nely Vásquez. **“Que nuestras manos hablen de lo propio en lo diverso”**: cuerpo y resiliencia en la construcción de una identidad institucionalizada en personas Sordas de la zona metropolitana del Estado de San Luis Potosí, México. Tese de Doutorado: El Colegio de San Luis, A.C , San Luis Potosí, 2016.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de Doutorado: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. 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**. v. 35, n.2, 2015. p.78-112.

MASSCHELEIN, JAN; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MÉXICO. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Ciudad de México: **Diário Oficial [del] Gobierno Provisional de la República Mexicana**, 05 de feb. 1917. Disponível em [https://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/28\\_Diario\\_Oficial.pdf](https://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/28_Diario_Oficial.pdf). Acesso em 04/10/20.

MÉXICO. Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, de 10 de junio de 2011. **Diário Oficial de la Federación**. Ciudad de México, 10 de jun. 2011. Disponível em: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf). Acesso em: 20/05/20.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**. pg.255-273.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, v.7, n.2, 2006. p.295-305.

MONZO, Enrique Guerra. Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y *habitus*. **Estudios Sociológicos XXVIII**: 83, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, jan./jun, 2014. p.98-106.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes**. Tese de Doutorado: Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Damiana Rosa de. **A fantástica história (ainda não contada) da tradução no Brasil**. Belford Roxo, RJ: Transitiva, 2018.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. Tese de Doutorado: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PEREIRA, Osmar Roberto. **Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação**. Dissertação de Mestrado: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

PÉREZ-CASTRO, Judith; CRUZ-CRUZ, Johan Cristian. Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la lengua de señas mexicana. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. v.15, n.1, 2021. p.39-54.

PIMENTEL, Ana Carolina Alves de Souza. **O habitus dos tradutores de Histórias em Quadrinhos de super-heróis da Marvel e DC Comics no Brasil**. Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIOVANI, Juan Ignacio; KRAWCZYK, Nora. “Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas”. In: **Educación & Realidade**. Porto Alegre. v. 42, n.3, p.821-840, jul./set. 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua Brasileira de Sinais**: patrimônio linguístico brasileiro. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, Ronice Muller de; MASSUTTI, Mara. Coda's brasleiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUIRINO, Maria Teresa. **Retratos de tradutores de James Joyce como agentes da tradução literária no Brasil**: um estudo de caso. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

RAMOS, Regina Clélia. **Histórico da Feneis até o ano de 1988**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RILEY, Dylan. A teoria das classes de Pierre Bourdieu. **Revista Estudos de Sociologia**. v.24, n.46. jan./jun. 2019, p.181-210.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. “Comparando políticas em um mundo globalizado: reflexões metodológicas”. In: **Educação & Realidade**. v.42, n.3, jul./set. 2017. p.859-876.

ROCHA, Valquíria. **A atuação do intérprete de Libras em escolas no Brasil**: processos históricos. Trabalho de Conclusão de Curso: Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Revista Translatio**. n.15, jun. 2018. p.197-222.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: Desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. In: Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, II, 2010, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

RODRIGUES, José Raimundo. **As seções dos surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na Educação de Surdos. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAPIRO, Gisèle. **Sociologia da literatura**. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019.

SANDER, Ricardo Ernani. **Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (Codas) com o olhar de pais surdos**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANDER, Ricardo Ernani. **Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – Codas, sobre o crescer bilíngue**. Tese de Doutorado: Universidade Júlio Mesquita Filho, Marília, 2020.

SANTOS, Adriana Maximino. **Uma perspectiva sociológica para o Estudo da Tradução: o caso da trilogia infanto juvenil *mundo de tinta***. Tese de Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de língua de sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. **Cadernos de Tradução**. v. 2, n. 26, 2010. p.145-164.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 à 2010**. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Políticas linguísticas e tradução-interpretação de línguas de sinais: aproximações entre Brasil e Moçambique. **Work. Pap. Linguíst.** v.16, n.2, ago./dez. 2015. p.101-123.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais nos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. **Revista da Anpoll**, v.1, nº 44, jan./abr. 2018, p.375-394.

SAVIANI, Dermeval. História comparada da educação: algumas aproximações. **História da Educação**, Pelotas, v.10, out. 2001. p.05-16.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **CAS: histórico e diretrizes de funcionamento**. Minas Gerais: CAS/SEE, 2017.

SEP. **Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingue-Bicultural**. Distrito Federal: Secretaria de Educación Pública, 2012.

SERPA, Talita. **Os estudos de corpora na tradução em diálogo com a sociologia da educação: formação de um *habitus tradutório* com subsídios de *brasileirismos* das obras de Darcy Ribeiro**. Tese de Doutorado: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

SERPA, Talita; CAMARGO, Diva Cardoso. Ciências sociais e estudos da tradução baseados em corpus: interdisciplinaridades de uma sociologia da tradução. **Intersecções**. edição 24, ano 10, n.3. nov./2017. p.55-74.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n.20, mai-ago, 2002. p.60-70.

SILVA, César Augusto de Assis. Igreja Católica e Surdez: território, associação e representação política. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.32, n.1, 2012. p.13-38.

SILVA, Maitê Maus da. **Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SIMEONI, Daniel. The Pivotal Status of the Translator's Habitus. *Target* 10 (1), 1998, p.1-39.

SIMEONI, Daniel. Translation and Society: The Emergence of a Conceptual Relationship. In: ST-PIERRE, P.; KAR, P.C. *In: Translation: Reflections, Refractions, Transformations*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007, p.13-27.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. [et al.]. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.4, p.335-348, out./dez, 2015.

SOUZA, Caroline Andrade. **Interfaces da Educação Especial e Ensino Superior**: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUZA, José Carlos Ferreira. **Intérpretes Codas**: construção de identidades. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Mariane Rodrigues de. **Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SOUZA, Jurema Santos. **O processo de avaliação do Prolibras para tradutores intérpretes de Libras – Língua Portuguesa**: um estudo avaliativo. Dissertação de Mestrado: Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2017.

TAVARES SILVA, Fabiany de Cássia. “Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares”. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n.64, jan./mar. 2016. p.209-224.

TEIXEIRA, Márcia de Oliveira. A ciência em ação: seguindo Bruno Latour. **Livros & Redes**. V.3, n.1, mar./jun. 2001, p.265-289.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

TORRES, Rodolfo Carlos Torres Gutiérrez. **La lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas sordas en México**: caso de una asociación civil dela ciudad de Guadalajara, Jalisco. Dissertação de Mestrado: Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2012.

UFES. Extrato de termo de cooperação nº 02/2016, de 02 de dezembro de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 18 de jan. 2016. Disponível em: [https://iases.es.gov.br/Media/iases/Arquivos/TERMO%20DE%20COOPERA%C3%87%C3%83O%20TECNICA%20N%20001\\_2015%20UFES%20\(2\).pdf](https://iases.es.gov.br/Media/iases/Arquivos/TERMO%20DE%20COOPERA%C3%87%C3%83O%20TECNICA%20N%20001_2015%20UFES%20(2).pdf). Acesso em: 20/05/20.

UFES. **Regimento interno do setor de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória: Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2019. Disponível em: [https://acessibilidade.ufes.br/sites/acessibilidade.ufes.br/files/field/anexo/regimento\\_interno\\_s\\_til\\_ufes.pdf](https://acessibilidade.ufes.br/sites/acessibilidade.ufes.br/files/field/anexo/regimento_interno_s_til_ufes.pdf). Acesso em: 03/07/2021.

VALLE, Marina Della. A tradução do verso livre em inglês por tradutores brasileiros: um panorama de ideias. **Tese de Doutorado**: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminh//os Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.35-47.

VENTURINI, Renata Santos. **Políticas públicas de inclusão escolar em ação**: uma jornada comparada entre Brasil e Itália. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

WELLER, Wivian. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.42, n.3, jul./set. 2017. p.921-938.

WITCHES, Pedro Henrique. Políticas de língua de sinais: a inclusão linguística em uma perspectiva transnacional. **Travessias Interativas**. v.10, n.22, jul./dez. 2020. p.352-365.

WOLF, Michaela. The implications of a sociological turn – methodological and disciplinary questions. In: PYM, Antony; PEREKRESTENKO, Alexander (Orgs.). **Translation Reserach Projects 2**. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009a. p.73-79.

WOLF, Michaela. The emergence of a sociology of translation. In: WOLF, M.; FUKARI, A. (Orgs.) **Constructing a Sociology of Translation**. New York/Amsterdam: John Benjamins, 2009b. p.1-36.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: WOUTERS, Cas; GEBARA, Ademir (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p.91-118.

WOUTERS, Cas; DUNNING, Michael. **Civilisation and informalisation: connecting long term social and psychic process**. Switzerland: Springer Nature Switzerland, 2019.

XAVIER, Keli Simões. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ZABLUDOVSKY, Gina. **Norbert Elias y los problemas actuales de la sociologia**. México: FCE, 2007.

ZHENG, Jing. An Overview of Sociology of Translation: past, present and future. **International Journal of English Linguistics**. Vol. 7, n. 4, 2017. p. 28-32. DOI:10.5539/ijel.v7n4p28.

## ANEXOS

## ANEXO A

|   |  |   |
|---|--|---|
|    | <b>FORMAÇÃO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE<br/>LÍNGUAS DE SINAIS</b><br><br><i>E POR FALAR EM FORMAÇÃO, NOTAS DE UM COMEÇO...</i>  |  |
| <b>QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DE FORMAÇÃO</b>  |  |   |
| <p><b>1) Número de pessoas que residem com você?</b></p> <p>a) Nenhum<br/>b) 1 a 2<br/>c) 3 a 4<br/>d) 5 a 6<br/>e) 7 a 8<br/>f) Acima de 9</p> <p><b>2) Renda total mensal familiar</b></p> <p>a) até 3 salários mínimos<br/>b) de 4 a 8 salários<br/>c) 9 a 12 salários<br/>d) 13 a 20 salários<br/>e) acima de 20 salários</p> <p><b>3) Condição de moradia</b></p> <p>a) Própria<br/>b) Alugada<br/>c) Cedida<br/>d) Financiada<br/>e) Outra</p> <p><b>4) Nível de instrução de seu pai</b></p> <p>a) Não alfabetizado<br/>b) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola<br/>c) Fundamental incompleto<br/>d) Fundamental completo<br/>e) Médio incompleto<br/>f) Médio completo<br/>g) Superior incompleto<br/>h) Superior completo<br/>i) Superior completo<br/>j) Pós-graduação</p> <p><b>5) Nível de instrução da mãe</b></p> <p>a) Não alfabetizada<br/>b) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola<br/>c) Fundamental incompleto<br/>d) Fundamental completo<br/>e) Médio incompleto<br/>f) Médio completo<br/>g) Superior incompleto<br/>h) Superior completo<br/>i) Pós-graduação</p> | <p><b>6) Principal ocupação de seu pai</b></p> <p>a) Profissional liberal<br/>b) Empresário<br/>c) Servidor público<br/>d) Empregado em empresa privada<br/>e) Empregado rural/agricultor<br/>f) Proprietário rural<br/>g) Não trabalha<br/>h) Desempregado<br/>i) Outro</p> <p><b>7) Principal ocupação da sua mãe</b></p> <p>a) Profissional liberal<br/>b) Empresário<br/>c) Servidor público<br/>d) Empregado em empresa privada<br/>e) Empregado rural/agricultor<br/>f) Proprietário rural<br/>g) Não trabalha<br/>h) Desempregado<br/>i) Outro</p> <p><b>8) Tipo de escola onde cursou a maior parte do ensino fundamental</b></p> <p>a) Escola pública de ouvintes<br/>b) Escola particular de ouvintes<br/>c) Escola inclusão<br/>d) Escola pública de surdos<br/>e) Escola particular de surdos</p> <p><b>9) Número de anos utilizados para cursar o ensino fundamental</b></p> <p>a) Menos de 8 anos<br/>b) 8 anos<br/>c) 9 anos<br/>d) Mais de 9 anos</p> <p><b>10) Tipo de escola onde cursou a maior parte do ensino médio</b></p> <p>a) Escola pública de ouvintes<br/>b) Escola particular de ouvintes<br/>c) Escola inclusão<br/>d) Escola pública de surdos<br/>e) Escola particular de surdos</p> |   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>11) Turno em que você cursou o Ensino Médio</b></p> <p>a) Todo diurno<br/>b) Todo noturno<br/>c) Maior parte no diurno<br/>d) Maior parte no noturno</p> <p><b>12) Tipo do Ensino Médio cursado</b></p> <p>a) Regular<br/>b) Magistério<br/>c) Técnico<br/>d) Supletivo<br/>e) Outro</p> <p><b>13) Número de anos para cursar o Ensino Médio</b></p> <p>a) Menos de 3 anos<br/>b) 3 anos<br/>c) 4 anos<br/>d) Mais de 4 anos</p> <p><b>14) Em relação ao Ensino Superior</b></p> <p>a) Nunca ingressou<br/>b) ingressou, mas não concluiu<br/>c) Já concluiu<br/>d) Está cursando</p> <p><b>15) Número de anos utilizados para cursar o Ensino Superior</b></p> <p>a) Menos de 3 anos<br/>b) 3 anos<br/>c) 4 anos<br/>d) 5 anos<br/>e) Mais de 5 anos<br/>f) Não cursou</p> <p><b>16) Qual a principal atividade profissional que você exerce</b></p> <p>a) Docência em sala de aula<br/>b) Outras atividades na área de educação de surdos<br/>c) Atividades fora da área de educação<br/>d) TILS educacional<br/>e) TILS em outras áreas do conhecimento<br/>f) Não exerce</p> <p><b>17) Idade com que começou a exercer atividade remunerada</b></p> <p>a) Antes de 14 anos<br/>b) Entre 14 e 15 anos<br/>c) Entre 16 e 18 anos<br/>d) Após 18 anos<br/>e) Nunca trabalhou</p> <p><b>18) Qual é a sua situação trabalhista</b></p> <p>a) Estatutário<br/>b) CLT<br/>c) Prestador de serviço por contrato temporário<br/>d) Prestador de serviço sem contrato<br/>e) Outro<br/>f) Não trabalha</p> | <p><b>19) Qual é a sua remuneração bruta mensal</b></p> <p>a) Até 1 salário<br/>b) De 2 a 3 salários<br/>c) De 4 a 5 salários<br/>d) De 6 a 7 salários<br/>e) De 8 a 10 salários<br/>f) Acima de 10 salários<br/>g) Não possui remuneração</p> <p><b>20) Você tem acesso a computador</b></p> <p>a) Sim, sem acesso à internet<br/>b) Sim, com acesso à internet<br/>c) Não</p> <p><b>21) Com que frequência você utiliza o computador</b></p> <p>a) Não utiliza<br/>b) Todos os dias<br/>c) Raramente<br/>d) Uma vez por semana</p> <p><b>22) Em que local você costuma acessar a internet</b></p> <p>a) Em minha casa<br/>b) No trabalho<br/>c) Na escola<br/>d) Na casa de amigo ou parente<br/>e) Outro local<br/>f) Não acesso</p> <p><b>23) Você usa computador, principalmente para</b></p> <p>a) Trabalhos escolares<br/>b) Trabalhos profissionais<br/>c) Acessar internet (correio eletrônico, fóruns/chats, pesquisas, etc).<br/>d) Outras finalidades<br/>e) Não uso computador</p> <p><b>24) Como é o seu conhecimento sobre a utilização do computador e da internet</b></p> <p>a) Nenhum<br/>b) Pouco<br/>c) Médio</p> <p><b>25) A frequência de filmes que você assiste é de</b></p> <p>a) Até 5 filmes no ano<br/>b) De 6 a 10 filmes no ano<br/>c) De 11 a 15 filmes no ano<br/>d) De 16 a 20 filmes no ano<br/>e) Acima de 20 filmes no ano</p> <p><b>26) A quantidade de peças de teatro, stand-ups, musicais e/ou eventos culturais que participe se resume em</b></p> <p>a) até 2 espetáculos no ano<br/>b) de 3 a 5 espetáculos no ano<br/>c) de 6 a 8 espetáculos no ano<br/>d) acima de 9 espetáculos no ano</p> |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
| <p><b>27) Leio aproximadamente</b><br/> a) até 3 livros no ano<br/> b) de 4 a 6 livros no ano<br/> c) de 7 a 10 livros no ano<br/> d) acima de 10 livros no ano</p> <p><b>28) Em se tratando em textos da área de tradução e interpretação (língua de sinais ou não), a minha frequência de leitura é de</b><br/> a) até 5 textos no ano;<br/> b) de 6 a 10 textos no ano;<br/> c) de 11 a 15 textos no ano textos;<br/> d) de 16 a 20 textos no ano textos;<br/> e) acima de 20 textos no ano.</p> <p><b>29) No ano vigente participei de</b><br/> a) Nenhum evento acadêmico e/ou formação<br/> b) 1 ou 2 eventos acadêmicos e/ou formação(ões)<br/> c) 3 ou 4 eventos acadêmicos e/ou formações<br/> d) acima de 5 eventos acadêmicos e/ou formações</p> <p><b>30) Proficiência em Libras</b><br/> a) Excelente<br/> b) Muito boa<br/> c) Boa<br/> d) Regular<br/> e) Insuficiente<br/> f) Nenhuma</p> <p><b>31) Qual a sua relação com os movimentos surdos</b><br/> a) Nenhuma<br/> b) Pequena<br/> c) Média<br/> d) Aprofundada</p> <p><b>32) Há quanto tempo você participa dos movimentos surdos</b><br/> a) Há menos de 1 ano<br/> b) De 1 a 2 anos<br/> c) De 3 a 5 anos<br/> d) De 6 a 9 anos<br/> e) De 10 a 15 anos<br/> f) De 15 a 20 anos<br/> g) Há mais de 20 anos<br/> h) Não participo</p> <p><b>33) Já ocupou algum cargo na associação de surdos e/ou de tradutores intérpretes de língua de sinais</b><br/> a) Secretário<br/> b) Tesoureiro<br/> c) Presidente<br/> d) Conselheiro<br/> e) Outro cargo<br/> f) Não ocupei nenhum cargo</p> | <p><b>34) Há quanto tempo você atua como intérprete</b><br/> a) Menos de 3 anos<br/> b) Entre 3 e 6 anos<br/> c) Entre 7 e 10 anos<br/> d) Mais de 10 anos<br/> e) Não atuo como intérprete</p> <p><b>35) Qual seu nível de atuação como intérprete</b><br/> a) Contratado como intérprete em tempo integral<br/> b) Contratado como intérprete em tempo parcial<br/> c) Atuo esporadicamente como intérprete<br/> d) Não atuo como intérprete</p> <p><b>36) Aprendi Libras</b><br/> a) Com meus pais<br/> b) Com familiares surdos<br/> c) Na igreja<br/> d) Amigos surdos<br/> e) Em cursos de Libras (básico, intermediário ou avançado) ofertados por alguma instituição pública<br/> f) Em cursos de Libras (básico, intermediário ou avançado) ofertados por alguma instituição privada</p> <p><b>37) Atuo como TILS por conta do</b><br/> a) Curso básico, intermediário e/ou avançado que totalizam 240hs ou 360hs<br/> b) Curso técnico em Tradução Interpretação em Língua de Sinais Brasileira<br/> c) Certificado PROLIBRAS<br/> d) Letras Libras.</p> |
|---|--|

## ANEXO B

|   |  |   |
|---|--|---|
|    | <b>FORMACIÓN DE TRADUCTORES INTÉRPRETES DE LENGUA DE SEÑAS</b><br><i>Y PARA HABLAR EN FORMACIÓN, NOTAS DE UN PRINCIPIO...</i>  |  |
| <b>CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO Y DE FORMACIÓN</b>   |  |   |
| <p><b>1) ¿Número de personas que residen con usted?</b></p> <p>a) Ninguno<br/> b) 1 a 2<br/> c) 3 a 4<br/> d) 5 a 6<br/> e) 7 a 8<br/> f) por encima de 9</p> <p><b>2) Ingreso familiar mensual total</b></p> <p>a) hasta 3 salarios mínimos<br/> b) 4 a 8 salarios<br/> c) 9 a 12 salarios<br/> d) 13 a 20 salarios<br/> e) por encima de 20 salarios</p> <p><b>3) Condición de la vivienda</b></p> <p>a) propia<br/> b) Arrendado<br/> c) Asignado<br/> d) Financiado<br/> y otra</p> <p><b>4) el nivel educativo de tu padre</b></p> <p>a) No alfabetizado<br/> b) Lee y escribe, pero nunca ha ido a la escuela<br/> c) Escuela primaria incompleta<br/> d) Escuela primaria completa<br/> e) Escuela secundaria incompleta<br/> f) escuela secundaria completa<br/> g) Superior incompleto<br/> h) Educación superior completa<br/> i) Educación superior completa<br/> j) Estudios de posgrado</p> <p><b>5) Nivel de educación de la madre.</b></p> <p>a) No alfabetizado<br/> b) Lee y escribe, pero nunca ha ido a la escuela<br/> c) Escuela primaria incompleta<br/> d) Escuela primaria completa<br/> e) Escuela secundaria incompleta<br/> f) escuela secundaria completa<br/> g) Superior incompleto<br/> h) Educación superior completa<br/> i) Postgrado</p> | <p><b>6) La ocupación principal de tu padre</b></p> <p>a) profesional<br/> b) empresario<br/> c) servidor público<br/> d) Empleado en una empresa privada<br/> e) Empleado rural / agricultor<br/> f) Dueño rural<br/> g) no funciona<br/> h) desempleados<br/> i) Otro</p> <p><b>7) La ocupación principal de tu madre</b></p> <p>a) profesional<br/> b) empresario<br/> c) servidor público<br/> d) Empleado en una empresa privada<br/> e) Empleado rural / agricultor<br/> f) Dueño rural<br/> g) no funciona<br/> h) desempleados<br/> i) Otro</p> <p><b>8) Tipo de escuela donde asistió a la mayoría de la escuela primaria</b></p> <p>a) Escuela pública para oyentes<br/> b) Escuela privada para oyentes.<br/> c) Escuela de inclusión<br/> d) Escuela pública para sordos<br/> e) Escuela privada para sordos</p> <p><b>9) Número de años utilizados para asistir a la escuela primaria</b></p> <p>a) Menos de 8 años<br/> b) 8 años<br/> c) 9 años<br/> d) más de 9 años</p> <p><b>10) Tipo de escuela donde asistió la mayor parte de la escuela secundaria</b></p> <p>a) Escuela pública para oyentes<br/> b) Escuela privada para oyentes.<br/> c) Escuela de inclusión<br/> d) Escuela pública para sordos<br/> e) Escuela privada para sordos</p> |   |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>11) Turno en el que asististe a la escuela secundaria</b><br/> a) todos los días<br/> b) todas las noches<br/> c) La mayor parte durante el día<br/> d) La mayor parte de la noche</p> <p><b>12) Tipo de escuela secundaria a la que asistió</b><br/> a) Regular<br/> b) Enseñanza<br/> c) técnico<br/> d) suplementario<br/> y otro</p> <p><b>13) Número de años para asistir a la escuela secundaria</b><br/> a) Menos de 3 años<br/> b) 3 años<br/> c) 4 años<br/> d) más de 4 años</p> <p><b>14) En relación con la educación superior</b><br/> a) Nunca se unió<br/> b) se unió, pero no se completó<br/> c) ya concluido<br/> d) Asiste</p> <p><b>15) Número de años utilizados para asistir a la educación superior</b><br/> a) Menos de 3 años<br/> b) 3 años<br/> c) 4 años<br/> d) 5 años<br/> e) más de 5 años<br/> f) No asistió</p> <p><b>16) ¿Cuál es su actividad profesional principal?</b><br/> a) Enseñar en el aula<br/> b) Otras actividades en el campo de la educación para sordos<br/> c) Actividades fuera del área de educación.<br/> d) Intérprete educativos<br/> e) Intérprete en otras áreas del conocimiento.<br/> f) No hace ejercicio</p> <p><b>17) Edad a la que empezaste a trabajar</b><br/> a) Antes de los 14 años<br/> b) Entre 14 y 15 años.<br/> c) Entre 16 y 18 años.<br/> d) después de 18 años<br/> e) Nunca trabajó</p> <p><b>18) ¿Cuál es su situación laboral?</b><br/> a) estatutario<br/> b) contrato de trabajo<br/> c) Proveedor de servicios por contrato temporal<br/> d) Proveedor de servicios sin contrato<br/> y otro<br/> f) no funciona<br/> f) Não trabalha</p> | <p><b>19) ¿Cuál es su remuneración mensual bruta?</b><br/> a) Hasta 1 salario<br/> b) de 2 a 3 salarios<br/> c) 4 a 5 salarios<br/> d) de 6 a 7 salarios<br/> e) de 8 a 10 salarios<br/> f) por encima de 10 salarios<br/> g) No tiene remuneración</p> <p><b>20) Tienes acceso a una computadora</b><br/> a) Sí, sin acceso a internet<br/> b) Sí, con acceso a internet<br/> c) No</p> <p><b>21) ¿Con qué frecuencia usa la computadora?</b><br/> a) No utiliza<br/> b) todos los días<br/> c) Raramente<br/> d) una vez a la semana</p> <p><b>22) ¿Dónde sueles acceder a internet?</b><br/> a) en mi casa<br/> b) en el trabajo<br/> c) en la escuela<br/> d) En la casa de un amigo o familiar<br/> e) Otra ubicación<br/> f) No acceso</p> <p><b>23) Usas una computadora, principalmente para</b><br/> a) Trabajo escolar<br/> b) trabajo profesional<br/> c) Acceder a internet (correo electrónico, foros / chats, encuestas, etc.).<br/> d) Otros fines<br/> e) No uso una computadora</p> <p><b>24) ¿Cómo es su conocimiento sobre el uso de la computadora e internet?</b><br/> a) Ninguno<br/> b) poco<br/> c) medio</p> <p><b>25) La frecuencia de las películas que ves es</b><br/> a) Hasta 5 películas por año.<br/> b) De 6 a 10 películas al año.<br/> c) De 11 a 15 películas al año.<br/> d) 16 a 20 películas por año<br/> e) Más de 20 películas al año.</p> <p><b>26) El número de obras de teatro, stand-ups, musicales y / o eventos culturales en los que participo se resume en</b><br/> a) hasta 2 espectáculos en el año<br/> b) 3 a 5 espectáculos en el año<br/> c) 6 a 8 espectáculos en el año<br/> d) más de 9 espectáculos en el año</p> |
|---|--|

|   |   |
|---|---|
| <p><b>27) leí aproximadamente</b><br/> a) hasta 3 libros en el año<br/> b) de 4 a 6 libros al año<br/> c) de 7 a 10 libros al año<br/> d) más de 10 libros al año</p> <p><b>28) Cuando trato con textos en el área de traducción e interpretación (lengua de señas o no), mi frecuencia de lectura es</b><br/> a) hasta 5 textos en el año;<br/> b) de 6 a 10 textos en el año;<br/> c) 11 a 15 textos en el año del texto;<br/> d) 16 a 20 textos en el año del texto;<br/> e) más de 20 textos en el año.</p> <p><b>29) En el año en curso participé en</b><br/> a) Sin evento académico y / o capacitación<br/> b) 1 o 2 eventos académicos y / o capacitación (es)<br/> c) 3 o 4 eventos académicos y / o capacitación<br/> d) más de 5 eventos académicos y / o capacitación</p> <p><b>30) Competencia en libras</b><br/> a) excelente<br/> b) muy bueno<br/> c) bueno<br/> d) Regular<br/> e) Insuficiente<br/> f) Ninguna</p> <p><b>31) ¿Cuál es su relación con los movimientos sordos?</b><br/> a) Ninguno<br/> b) pequeño<br/> c) promedio<br/> d) Profundizado</p> <p><b>32) ¿Cuánto tiempo llevas participando en movimientos sordos?</b><br/> a) Hace menos de 1 año<br/> b) De 1 a 2 años.<br/> c) de 3 a 5 años<br/> d) de 6 a 9 años<br/> e) De 10 a 15 años.<br/> f) 15 a 20 años<br/> g) Hace más de 20 años<br/> h) no participo</p> <p><b>33) ¿Alguna vez ocupó un puesto en la asociación de personas sordas y / o intérpretes de lengua de señas?</b><br/> a) Secretario<br/> b) Tesorero<br/> c) presidente<br/> d) Consejero<br/> e) Otra posición<br/> f) no he ocupado ningún cargo</p> | <p><b>34) ¿Cuánto tiempo has sido intérprete?</b><br/> a) Menos de 3 años<br/> b) Entre 3 y 6 años.<br/> c) Entre 7 y 10 años.<br/> d) más de 10 años<br/> e) No actué como intérprete</p> <p><b>35) ¿Cuál es su nivel de desempeño como intérprete?</b><br/> a) Contratado como intérprete a tiempo completo<br/> b) Contratado como intérprete a tiempo parcial<br/> c) Actué esporádicamente como intérprete<br/> d) No actué como intérprete</p> <p><b>36) aprendí libras</b><br/> a) Con mis padres<br/> b) Con familiares sordos<br/> c) en la iglesia<br/> d) amigos sordos<br/> e) Cursos de LSM (básicos, intermedios o avanzados) ofrecidos por una institución pública.<br/> f) En los cursos de LSM (básico, intermedio o avanzado) ofrecidos por una institución privada.</p> <p><b>37) Trabajo como TILS en nombre de</b><br/> a) Curso básico, intermedio y / o avanzado que suman 240 horas o 360 horas<br/> b) Curso en interpretación de traducción en lengua de señas mexicana<br/> c) Certificado CONOCER</p> |
|---|---|

## ANEXO C

|   |  |   |
|---|--|---|
|    | <b>FORMAÇÃO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS</b><br><i>E POR FALAR EM FORMAÇÃO, NOTAS DE UM COMEÇO...</i>   |  |
| <b>FICHA DE INSCRIÇÃO PARA CONVERSAS COM TILS</b>   |  |   |
| <p>Ei, você! Atua como Tradutor(a) e/ou Intérprete de Língua(s) de Sinais no Brasil ou no México? Sim?! Temos um convite para você.</p> <p>A partir do dia 28/04 iniciaremos nossas conversas sobre formação e, ao preencher esse formulário (com 5 perguntas) você nos ajudará no planejamento desse momento. O objetivo desse encontro virtual é promover uma conversa onde os profissionais falarão suas percepções sobre as formações que já passaram ou que estão em andamento. Temos como interesse fazer um levantamento daquilo que estamos chamando de "FORMAÇÃO", as práticas cotidianas que os TILS vivenciam, as memórias do percurso de formação, entre outros.</p> <p>Aproveitamos para informar que a partir de agora apenas quem tem interesse em participar VOLUNTARIAMENTE das pesquisas em andamento* devem responder a esse formulário. Quando montarmos as salas, cada participante receberá o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que deverá ser assinado, digitalizado e enviado para o e-mail formacaotradutores@gmail.com</p> <p>Os dados coletados para assistir a LIVE do dia 14/04/2020 NÃO serão utilizados. Prosseguiremos com a análise dos dados que serão produzidos apenas com quem dar continuidade.</p> <p>* Pesquisa I: Mestrado em Educação (PPGE/UFES): "Tomar-se quem se é: Formação-Experiência como um caminho (des)possível para a Formação de Tradutora(e)s e Intérpretes de Libras-Português" (Cassio P Oliveira - cassio.tils@gmail.com).</p> <p>* Pesquisa II: Doutorado em Educação (PPGE/UFES): Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: um enfoque sociológico figuracional (Euluze Rodrigues da Costa Junior - euluzejunior@gmail.com)</p> <p>Destacamos que estas pesquisas encontram-se em desenvolvimento, tendo em vista a parceria que estabelecemos com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), conforme PROCESSO: 85739227. Ademais, a pesquisa conta com financiamento do CNPq (processo 429937/2018-0) e foi aprovada pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação número 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo.</p> <p>Qualquer dúvida basta enviar e-mail para formacaotradutores@gmail.com ou para dos responsáveis.</p> <p>Obs.: Os encontros serão virtuais pela plataforma Google Meet. Tanto o cronograma quanto o convite serão enviados pela plataforma Google Sala de Aula.</p> <p>Agradecemos sua participação.</p> |  |   |
| <p><b>Endereço de e-mail:</b><br/> <b>Nome:</b><br/> <b>Nome social (opcional):</b></p> <p>Essa pergunta nos auxiliará a planejar as salas com a acessibilidade necessária à participação dos colegas surdos que são Tradutora(e)s e/ou Intérpretes de Língua(s) de Sinais.</p> <p><b>Você é:</b><br/> <input type="checkbox"/> surdo<br/> <input type="checkbox"/> ouvinte</p> <p>Os encontros virtuais acontecerão de segunda a quinta. Lembrando que, nesse primeiro momento, cada TILS participará apenas uma vez.</p> <p>Ao responder essa pergunta você nos auxiliará no planejamento dos horários dos encontros. Concentraremos as salas de conversa no horário escolhido pelos participantes.</p> <p><b>Qual período você teria mais disponibilidade para participar do nosso encontro virtual?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Tarde (16:00 as 18:00 - horário de Brasília)<br/> <input type="checkbox"/> Noite (18:30 as 20:30 - horário de Brasília)</p>   | <p>Ao responder essa pergunta você nos auxiliará a distribuir os participantes nas salas. Nessa primeira fase cada sala terá representantes de todas as regiões brasileiras e regiões mexicanas.</p> <p><b>Estado que reside?</b></p> <p>Quando a primeira etapa for concluída caminharemos para a segunda fase das conversas. Faremos a distribuição das(os) TILS por estado. Um novo cronograma será montado. As conversas terão um direcionamento mais local onde problematizaremos questões de cada estado.</p> <div style="text-align: center;"> <p>APOIO</p> <p>INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS</p>  <p>INSTITUIÇÕES MEXICANAS</p>  <p>FINANCIAMENTO</p>  </div> |   |

## ANEXO D

|  |  |   |
|--|--|---|
|   | <b>FORMAÇÃO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE<br/>LINGUA DE SEÑAS</b><br><br><i>E POR FALAR EM FORMAÇÃO, NOTAS DE UM COMEÇO...</i>  |  |
| <b>Ficha de inscrição para conversaciones con TILS</b>   |  |   |
| <p>Hey tu ¿Es usted un Traductor y / o Intérprete de Lengua de Señas?<br/>         Sí? Tenemos una invitación para usted, traductor y / o intérprete de lengua de señas de Brasil y México.<br/>         A partir del 28 de abril, comenzaremos nuestras conversaciones sobre capacitación y, al completar este formulario (con 5 preguntas), nos ayudará a planificar este momento. El objetivo de esta reunión virtual es promover una conversación donde los profesionales expresen sus percepciones sobre las formaciones que ya pasó o está en progreso. Estamos interesados en hacer una encuesta de lo que llamamos "FORMACIÓN", las prácticas diarias que experimentan los TILS, los recuerdos del curso de formación, entre otros.<br/>         Aprovechamos la oportunidad para informar que de ahora en adelante, solo aquellos que estén interesados en participar VOLUNTARIAMENTE en encuestas en curso * deben responder este formulario. Cuando configuremos las salas, cada participante recibirá el Término de consentimiento libre y aclarado, que debe firmarse, escanearse y enviarse al correo electrónico formacaotradutores@gmail.com<br/>         NO se utilizarán los datos recopilados para ver EN VIVO el 14/04/2020. Continuaremos con el análisis de los datos que se producirán solo con aquellos que continúan.</p> <p>* Investigación I: Máster en Educación (PPGE / UFES): Convertirse en quien es tu: Experiencia de formación como un camino (des)posible para la Capacitación de Traductores (e)s y Intérpretes de Libras-Portugués (Cassio P Oliveira - cassio.tils@gmail.com).</p> <p>* Investigación II: Doctorado en Educación (PPGE / UFES): Procesos de formalización-informalización en la formación de TILS brasileños y mexicanos: un enfoque sociológico figuracional (Euluze Rodrigues da Costa Junior - euluzejunior@gmail.com).</p> <p>Cualquier pregunta, solo envíe un correo electrónico a formacaotradutores@gmail.com o a los responsables. La investigación está financiada por Capes y CNPq.</p> <p>Gracias por su participación</p> |  |   |
| <p><b>Tu correo és:</b><br/> <b>Nombre:</b><br/> <b>Nombre social (opcional):</b></p> <p>Esta pregunta nos ayudará a planificar las salas con la accesibilidad necesaria para la participación de colegas sordos que sean traductores o intérpretes de lengua de señas.</p> <p><b>Usted és:</b><br/> <input type="checkbox"/> <b>sordo</b><br/> <input type="checkbox"/> <b>oyente</b></p> <p>Os encontros virtuais acontecerão de segunda a quinta. Lembrando que, nesse primeiro momento, cada TILS participará apenas uma vez.</p> <p>Al responder esta pregunta, nos ayudará a planificar los horarios de las reuniones. Concentramos las salas de chat a la hora elegida por los participantes.</p> <p><b>¿Cuándo estaría más disponible para participar en nuestra reunión virtual?</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>Tarde I (14:00 às 16:00 - horário de México)</b><br/> <input type="checkbox"/> <b>Noite Tarde II (16:30 às 18:30 - horário de México)</b></p>   | <p>Al responder esta pregunta, nos ayudará a distribuir a los participantes en las salas. En esta primera fase, cada sala tendrá representantes de todas las regiones brasileñas y mexicanas.</p> <p><b>Estado que reside?</b></p> <p>Cuando se complete la primera etapa, pasaremos a la segunda etapa de las conversaciones. Haremos la distribución de TILS por estado. Se establecerá un nuevo horario. Las conversaciones tendrán una dirección más local donde discutiremos los problemas de cada estado.</p> <div style="text-align: center;"> <p>APOIO</p> <p>INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS</p>  <p>INSTITUIÇÕES MEXICANAS</p>  <p>FINANCIAMENTO</p>  </div> |   |

## ANEXO E



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO**

**Pesquisador Responsável:** EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – ES CEP: 29075-910

**Contato institucional:**      **Telefone:** (27) 4009-2534 ; 4009 – 2537

**E-mail:** [ppgeufes@yahoo.com.br](mailto:ppgeufes@yahoo.com.br)

**Contato com o pesquisador:** **Telefone:** (27) 99820 9058

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O/A Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “**PROCESSOS DE FORMALIZAÇÃO-INFORMALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL**”.

Neste estudo temos com objetivo **engendrar análises sobre os processos de formalização-informalização que subjazem a formação de TILS no Brasil e no México**. Mais especificamente, objetivamos: a) tecer compreensões sobre a participação das comunidades surdas, dos/as próprios/as surdos/as e das línguas de sinais nos processos de formação dos TILS brasileiros e mexicanos; b) elaborar apontamentos, numa perspectiva comparada internacional, sobre os processos de formalização-informalização na/da formação de TILS brasileiros e mexicanos.

Esta pesquisa está organizada em três etapas.

**Momento I (14/04/2020)** - Mesa de abertura “E por falar em formação: notas de um começo”. Prof. Dra. Lucienne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes), Profa. Dra. Junia Zaidan (Ufes) y Prof. Dr. Reginaldo Sobrinho (Ufes).

**Momento II (28/04/2020 al 9/05/2020)** - "Conversas em rede". Nesta fase, conversaremos com TILS de todas as regiões brasileiras e mexicanas.

**Momento III (a partir de 19/05)** - "Conversas locais". Nesta fase, a distribuição dos TILS será por Estado. E é neste momento que os TILS se unem para que conversem sobre as especificidades que os rodeiam.

Entretanto, para participarem desses momentos, é necessário o preenchimento de dois questionários. Um deles um questionário socioeconômico e formativo e o outro um questionário para a organização das salas de conversações.

O/A senhor/a participará somente uma vez em cada uma das etapas. Cada roda de conversa terá duração de 02 horas cada. A roda de conversa ocorrerá em salas virtuais (classroom) e o dia e horário serão agendados, conforme a disponibilidade dos TILS evidenciada em um dos questionários. Os pesquisadores trabalharão de forma sigilosa e atenciosa, ocupando-se de evitar riscos e contratemplos que o/a senhor/a possa sofrer durante sua participação. Assim, durante o tempo da roda de conversa, o/a senhor/a será acompanhado pelos pesquisadores que terão como tarefa coordenar a roda de conversa e prestar algum esclarecimento necessário. Se for autorizada pelo/a senhor/a, a partir da assinatura abaixo, a roda de conversa será gravada para posterior transcrição. Durante a realização da

roda de conversa, prestaremos todas as informações que o/a senhor/a solicitar e trabalharemos para evitar que o/a senhor/a sofra qualquer tipo de risco relacionado a algum constrangimento ou acanhamento ao compartilhar informações. Somente utilizaremos os dados e as informações prestadas durante a roda de conversa, com o consentimento do/a senhor/a.

Em caso de dúvidas e para esclarecimentos sobre a pesquisa, os pesquisadores poderão ser contatados através dos meios disponibilizados. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e o/a Sr/a (a) não será identificado/a em nenhuma publicação resultante deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Em caso de danos recorrentes da pesquisa, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, que o participante possui direito a indenização. Nesse sentido, caso o/a senhor/a tenha necessidade fazer uma denúncia ou relatar alguma intercorrência sobre a pesquisa o/a senhor/a deverá acionar o comitê de ética (CEP). O contato com o CEP poderá ser feito pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo/a senhor/a e pelo pesquisador responsável. Esclarecemos que uma via deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e que a outra via será fornecida ao senhor/a.

Eu, \_\_\_\_\_, fui

informado (a) dos objetivos dos estudos: **“PROCESSOS DE FORMALIZAÇÃO-  
INFORMALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TILS BRASILEIROS E MEXICANOS: UMA  
ABORDAGEM SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL”**

de maneira, detalhada e que esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que compreendi os termos da pesquisa e que aceito participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

PARTICIPANTE:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



Euluze Rodrigues da Costa Júnior  
Pesquisador

## ANEXO F



## **TORNAR-SE QUEM SE É: ESCRITAS SOBRE/COM/EM FORMAÇÃO DE TILSP<sup>87</sup>**

### **1. Como você se vê enquanto TILSP?**

\*Descreva suas características como TILSP, crenças, mudanças no seu jeito de ser, permanências e transformações na sua relação com os(as) professores(as) dos cursos que frequentou, com os(as) colegas, com os(as) alunos(as) da(s) escola(s), com o(a) professor(a) colegas de área e/ou outras percepções de sua formação como TILSP(a).

### **2. Que tipo de TILSP você está se tornando?**

\* Escreva sobre o(a) TILSP que você deseja ser. Como você se percebe nesse processo de formação para tornar-se TILSP? O que faz com que você escolha alguns jeitos de ser TILSP e não outros? Por que e como você escolhe algumas práticas de tradução e interpretação e interdita outras?

### **3. Autoavaliação: avalie-se enquanto aprendiz de um(a) profissional da Tradução e Interpretação**

\* O que você considera mais importante na constituição de um(a) TILSP? Descreva características que você considera necessárias para ser TILSP. Como você tem se empenhado para tornar-se um(a) TILSP com essas características? As formações que participou têm colaborado para que você se torne um(a) TILSP desse modo que descreveu?

### **4 Avaliação: avalie o seu processo de formação no(s) contexto (s) onde considera que constituiu-se como TILSP?** (Cursos de extensão, Contexto religioso, Bacharelado em Tradução e Interpretação, Cursos Técnicos de Tradução e interpretação, Comunidade Surda e etc)

Como se aprende a ser TILSP? Como você avalia essa formação? O que poderia ser diferente? Quais suas sugestões? Quais outras experiências formadoras são importantes para que você se torne o(a) TILSP que descreveu na questão anterior?

### **5. A memória e a constituição do(a) TILSP.**

Você possui em seu acervo de memória algum(a) sujeito (professor(a), amigo(a) surda, colega de profissão) que considere como figura inspiradora para a constituição do seu modo de ser TILSP e de sua postura profissional? Descreva esse(a) profissional ou narre algumas memórias relacionadas ao modo de ser. Essas memórias podem ser positivas ou negativas, deixe claro como esse modo de ser TILSP interfere na sua formação.

## **REFERÊNCIAS**

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982/1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

<sup>87</sup> Esse roteiro foi elaborado a partir de procedimentos teórico-metodológicos utilizados na tese de Oliveira (2015). Inspirada em teorizações foucaultianas a autora se vale das **Tecnologias do Eu** (LARROSA, 1994), (ROSE, 1998, 2011) (FOUCAULT, 2013). O título da tese está disponível nas referências.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a : matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

ROSE, Nikolas. **Governando a alma: a formação do eu privado**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011

