

Perspectivas Maranhenses nos Estudos da Tradução e Interpretação de Libras

volume II

Organizadores

Ricardo Oliveira Barros

Arenilson Costa Ribeiro

Marilda de Fátima Lopes Rosa



Organização:
Ricardo Oliveira Barros
Arenilson Costa Ribeiro
Marilda de Fátima Lopes Rosa

**PERSPECTIVAS MARANHENSES
NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO
e INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS –
Volume II**

EDUEMA
2024

© copyright 2024 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Todos os direitos desta edição reservados à UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO.

Organização

Ricardo Oliveira Barros

Arenilson Costa Ribeiro

Marilda de Fátima Lopes Rosa

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Fabiola Hesketh de Oliveira

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

Comissão Científica

Me. Arenilson Costa Ribeiro (UFMA)

Dr.^a Luciana Silva Aguiar Mendes Barros (IFMA)

Dr.^a Márcia Monteiro Carvalho (UFPA)

Dr.^a Maria Nilza Oliveira Quixaba (UFMA)

Dr. Ricardo Oliveira Barros (UFMA)

Diagramação

Ricardo Oliveira Barros

Capa

Ramon de Almeida Miranda

Perspectivas maranhenses nos estudos da tradução e interpretação de libras - volume II / Ricardo Oliveira Barros, Arenilson Costa Ribeiro, Marilda de Fátima Lopes Rosa. – São Luís: EDUEMA, 2024.
176 p. :il. color.

Livro eletrônico

ISBN: 978-85-8227-566-5

1.Estudos da Tradução. 2.Libras. 3.Interpretação de Libras.
4.Tradutores Maranhenses. 5.Intérpretes Maranhenses. I.Ribeiro, Ricardo Oliveira Barros. II.Arenilson Costa. III.Rosa, Marilda de Fátima Lopes. IV.Título.

CDU: 376(812.1)

Elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
O PAPEL POLÍTICO DO INTÉRPRETE E TRADUTOR EDUCACIONAL DO PAR LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA <i>Nelcyleide de Jesus Pedrozo</i> <i>Arenilson Costa Ribeiro</i>	17
INTERPRETANDO DE/PARA LÍNGUA DE SINAIS NO ESPAÇO ACADÊMICO: ENTRE LÍNGUAS, SUJEITOS E PRÁTICAS <i>Walquiria Pereira da Silva Dias</i> <i>Cristina Broglia Feitosa de Lacerda</i> <i>Francyllayans Karla da Silva Fernandes</i>	35
RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS DO CAS/MA NO PERÍODO DE 2021 A 2022 <i>Andrea Rejane Melo Brito</i> <i>Elias Ferreira Correa Filho</i> <i>Janaina Teles Pereira Santos</i> <i>Léa Cristina Ferreira dos Santos</i> <i>Valéria Karilly Pereira de Carvalho</i>	57
TRADUÇÕES DE CANÇÕES COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA <i>Verônica Maria França Mateus</i> <i>Ricardo Oliveira Barros</i>	81
LITERATURA DIDÁTICA EM LIBRAS: COMENTÁRIOS À TRADUÇÃO DO POEMA EM LIBRAS <i>A VACA DE SALTO ALTO</i> PARA O PORTUGUÊS ESCRITO <i>Arenilson Costa Ribeiro</i> <i>Ricardo Oliveira Barros</i> <i>Rachel Sutton-Spence</i>	107
TRADUÇÃO INTERLINGUAL E INTRALINGUAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PROCESSO TRADUTÓRIO DO POEMA NARRATIVO EM LIBRAS <i>A ÁRVORE</i> PARA O PORTUGUÊS ESCRITO <i>Arenilson Costa Ribeiro</i>	129
TRADUÇÃO DE UM HAICAI EM LIBRAS ESCRITA PARA O PORTUGUÊS <i>Ricardo Oliveira Barros</i>	151

APRESENTAÇÃO

O segundo volume do livro *Perspectivas maranhenses nos estudos da tradução e interpretação de Libras* (PMETIL II) reúne sete textos que apresentam resultados de investigações realizadas por pesquisadores maranhenses e, por sua vez, expressa o crescimento e a afirmação dos estudos da tradução e da interpretação no estado do Maranhão, desde os processos até produtos envolvendo a Língua Brasileira de Sinais - Libras e sua relação com a Língua Portuguesa.

Com o surgimento de pesquisas e discussões voltadas para os desafios da tradução, passou-se a ser conhecido o campo dos Estudos da Tradução e consecutivamente os Estudos da Interpretação, com um sentido de interesse compartilhado por um conjunto comum de problemas, abordagens e objetivos. Várias são as extensões de conhecimentos que se cruzam nessas áreas. Por exemplo, políticas de tradução e de interpretação, literatura, tecnologias, estudos culturais, didática da tradução e da interpretação.

A designação Estudos da Tradução e da Interpretação, focam nas discussões acerca dos desafios no processo tradutório e interpretativo, nas atividades de pesquisa do fenômeno da tradução e da interpretação, estabelecendo princípios gerais por meio dos quais esses fenômenos podem ser explicados e previstos. O processo tradutório e interpretativo envolve textos, línguas e culturas. Dito isso, entende-se que as discussões relacionadas aos produtos da tradução e da interpretação, bem como suas funções e processos são de extrema importância. Esses pormenores influenciam diretamente nas pesquisas acerca da tradução e da Interpretação.

A tradução e a interpretação são regidas mediante aspectos socio-culturais, os quais podem ser restritos ao texto (escritos, oralizados e sinalizados) e ao público (ouvinte e surdo) que são apresentados sob

condições diversas. Para cada função e/ou finalidade o profissional tradutor e intérprete irá aplicar estratégias e táticas específicas para causar o efeito desejado em um grupo heterogêneo. Desse modo, as pesquisas, aqui apresentadas, compartilham conhecimentos e apresentam distintos contextos de atuação do profissional tradutor e intérprete do par linguístico Língua Portuguesa – Libras, como, o educacional, artístico e literário.

Quadro 1 - Autores e títulos dos textos do volume II de
Perspectivas maranhenses nos estudos da tradução e interpretação de Libras

AUTORES		TÍTULOS
1	Nelcyleide de Jesus Pedrozo Arenilson Costa Ribeiro	O papel político do intérprete e tradutor educacional do par Língua Portuguesa – Libras: reflexões a partir da teoria da Aprendizagem Significativa
2	Walquíria Pereira da Silva Dias Cristina Broglia Feitosa de Lacerda Francyllayans Karla da Silva Fernandes	Interpretando de/para Língua de Sinais no espaço acadêmico: entre línguas, sujeitos e práticas
3	Andrea Rejane Melo Brito Elias Ferreira Correa Filho Janaina Teles Pereira Santos Léa Cristina Ferreira dos Santos Valéria Karly Pereira de Carvalho	Relato de experiências sobre a formação continuada para professores intérpretes de Libras do CAS/MA no período de 2021 a 2022.
4	Verônica Maria França Mateus Ricardo Oliveira Barros	Traduções de canções como recurso para o ensino de Libras como segunda língua
5	Arenilson Costa Ribeiro Ricardo Oliveira Barros Rachel Sutton-Spence	Literatura didática em Libras: Comentários à tradução do poema em Libras <i>a vaca de salto alto</i> para o português escrito
6	Arenilson Costa Ribeiro	Tradução interlingual e intralingual: uma reflexão acerca do processo tradutório do poema narrativo em Libras <i>a árvore</i> para o português escrito
7	Ricardo Oliveira Barros	Tradução de um haicai em Libras escrita para o português

O texto que abre este volume, intitula-se *O papel político do intérprete e tradutor educacional do par Língua Portuguesa – Libras: reflexões a partir da teoria da Aprendizagem Significativa*, é de autoria de **Nelcyleide de Jesus Pedrozo** e **Arenilson Costa Ribeiro** apresentam uma reflexão acerca da atuação e do papel político que o intérprete e tradutor do par Língua Portuguesa - Libras exerce ao contribuir para a criação de um ambiente propício para que ocorra a Aprendizagem Significativa. O ensino de conteúdos curriculares, dentre eles o de História deve resgatar os conhecimentos prévios dos alunos para que ocorra uma Aprendizagem Significativa. Nesse sentido, apontam que ao estabelecer a conexão entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos alunos surdos na disciplina de história, a profissional entrevistada contribui para a criação de um ambiente propício para uma Aprendizagem Significativa e que o papel político do intérprete e tradutor no contexto educacional, envolve mais que o simples ato de sinalizar.

O segundo capítulo, tem como tema *Interpretando de/para Língua de Sinais no espaço acadêmico: entre línguas, sujeitos e práticas*, em que as autoras **Walquíria Pereira da Silva Dias**, **Cristina Broglia Feitosa de Lacerda** e **Francyllayans Karla da Silva Fernandes** analisam as possíveis implicações que atravessam a educação de surdos e, consequentemente, a atuação dos TILS no ensino superior, considerando as lacunas que costumam ser localizadas em questões terminológicas. A partir de discussões teóricas no âmbito da educação de surdos e políticas educacionais, apresentamos que a entrada de surdos em diferentes cursos e a atuação dos TILS em diferentes contextos evidenciam a necessidade de criação de novos termos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reorganização da dinâmica de trabalho. No entanto, esses fatores dão visibilidade a outros desafios que perpassam a educação de surdos no ensino superior, os quais podem ser pensados na esfera de políticas educacionais e linguísticas.

O terceiro capítulo, *Relato de experiências sobre a formação continuada para professores intérpretes de Libras do CAS/MA no período de 2021 a 2022*,

tem como autores **Andrea Rejane Melo Brito, Elias Ferreira Correa Filho, Janaina Teles Pereira Santos, Léa Cristina Ferreira dos Santos e Valéria Karlly Pereira de Carvalho**, apresentam um recorte do Curso de Formação Continuada para Professores Intérpretes do CAS/MA ministrado no período de 2021 a 2022 de forma remota para profissionais com vínculo (contrato via seletivo ou efetivados via concurso público) com a SEDUC/MA e analisam a metodologia e resultados obtidos no curso destacando os avanços, desafios e impactos observados ao longo do período em que o curso foi ministrado. Por fim, os autores citam como desafios a falta de habilidades com recursos tecnológicos e uso de Libras com estudantes surdos limitado ao ambiente escolar; dentre os impactos, a segurança na atuação, qualidade da interpretação aquisição de novos conhecimentos e habilidades, desenvolvimento pessoal, estímulo à participação do estudante surdo, reflexão sobre a prática e busca de conhecimento que se estende para além da formação.

O quarto capítulo, denominado *Traduções de canções como recurso para o ensino de Libras como segunda língua*, de autoria de **Verônica Maria França Mateus e Ricardo Oliveira Barros**, denotam as possibilidades e a importância do uso de canções para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. As canções fazem parte do cotidiano da sociedade brasileira, na qual surdos e ouvintes estão inseridos. Visando a acessibilidade da comunidade surda, é comum vermos versões de canções em Libras sendo difundidas por tradutores, ouvintes e surdos, por meio de vídeos na internet. Além disso, canções são executadas por corais de surdos nas escolas bilíngues ou inclusivas. Percebe-se, dessa forma, que canções em Libras estão presentes no cotidiano da comunidade surda. Assim, os autores buscaram compreender como estas podem ser utilizadas para ensinar Libras para surdos e para ouvintes. E como resultados obtidos, discutem o uso de traduções de canções em Libras para o ensino da língua para ouvintes, assim como, um levantamento de pesquisas sobre tradução de canções levando em consideração aspectos da língua que pudessem ser pedagogicamente

explorados, vendo as canções como recurso didático para além de outros aspectos que podem ser extraídos nas canções como o antropomorfismos e metáforas e conhecendo a canção facilita sua aplicação em sala promovendo o aluno a sua aplicação na prática.

O quinto capítulo, intitulado *Literatura didática em Libras: comentários à tradução do poema em Libras a vaca de salto alto para o português escrito*, elaborado pelos autores **Arenilson Costa Ribeiro, Ricardo Oliveira Barros e Rachel Sutton-Spence** propõem uma tradução de uma literatura didática em Libras *A vaca de salto alto* para a Língua Portuguesa escrita, tendo como resultado gêneros textuais diferentes e incluindo a função educativa do texto e esboçam comentários acerca do processo tradutório. Um texto literário produzido diretamente em uma língua de modalidade gestual-visual tem uma rica quantidade de elementos visualmente atraentes. Dessa forma, quando se traduz as especificidades desse tipo de texto voltado para o público infantil, aprendizes da língua, com objetivos didáticos, para uma língua oral auditiva na modalidade escrita, tem grandes desafios. À vista disso, os autores retratam que, apesar da tradução para o gênero poema, entre línguas de modalidade diferentes com a função didática terem seus desafios, é possível manter a função educativa. No caso do poema em questão, foi utilizada o uso da aliteração com a família silábica da letra V, que substituiu a repetição da configuração de mão em Y, o que abre possibilidades pedagógicas.

O sexto capítulo, *Tradução interlingual e intralingual: uma reflexão acerca do processo tradutório do poema narrativo em Libras a árvore para o português escrito*, foi desenvolvido por **Arenilson Costa Ribeiro** salienta discussões acerca do processo tradutório de um poema narrativo em Libras para a Língua Portuguesa escrita, em que foi realizada primeiramente uma tradução interlingual e depois intralingual. Quando o par linguístico envolvido é de modalidade oral auditiva e gestual-visual, há peculiaridades pertencentes às línguas e as culturas que precisam ser respeitadas a fim de se manter a estética do texto traduzido.

Por conseguinte, entendesse a necessidade da compreensão de todos os elementos que compõem o texto, tais como os elementos extratextuais e intratextuais, bem como o enunciando e o conteúdo. Também, o diálogo existente entre os aspectos linguísticos e culturais com os textos fonte e alvo. E, por fim, durante o processo tradutório é significativo realizar registros por meio de um diário de tradução, que auxilia no entendimento das tomadas de decisões executas pelo tradutor, a fim de que esta prática possa também ser replicada por outros profissionais tradutores.

E, por fim, o sétimo capítulo, *Tradução de um haikai em Libras escrita para o português*, escrito por **Ricardo Oliveira Barros**, o autor pondera sobre as similitudes que tornam possível definir alguns poemas em Libras escrita por meio do sistema *SignWriting* como haicais. O autor analisa características desses poemas, e revisita uma tradução para a língua portuguesa de *Nadar na Piscina*, um poema do escritor surdo Maurício Barreto. Ao comentar a tradução, o autor explicita suas características e discute as razões pelas quais o gênero da tradução tenha sido um haikai. O autor parte da análise de haicais sinalizados, apresentados e discutidos por Michiko Kaneko, que aponta os fatores: brevidade, implicitude, simplicidade, objetividade e concretude, como definidores desse tipo poético. A partir disso aponta como tais características estão presentes nos poemas escritos em Libras.

Portanto, almejamos que o livro *Perspectivas maranhenses nos estudos da tradução e interpretação de Libras* possa contribuir para a afirmação, consolidação e divulgação das produções dos pesquisadores do Maranhão acerca da tradução e interpretação do par linguístico Língua Portuguesa – Libras.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ricardo Oliveira Barros é doutor e mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), especialista em Libras e práticas pedagógicas aplicáveis a educação

bilíngue de Surdos pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, bacharel em Letras Libras (UFSC), e licenciado em Letras Inglês (Uniassevi). Pesquisa a literatura em língua brasileira de sinais com o foco nas manifestações em suporte escrito pelo sistema *SignWriting*. Membro do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade Línguas de Sinais e suas Interfaces (GPALSI). Professor de Libras do Departamento de Letras (DELER) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Colaborador bolsista do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (Uema).

Arenilson Costa Ribeiro é doutorando e mestre em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), especialista em Libras - Português: Tradução e Interpretação (Faculdade Dom Bosco), bacharel em Letras Libras (UFSC) e licenciado em Pedagogia (Universidade do Vale do Acaraú). Professor de Estudos Específicos da Libras: Habilidades Práticas no curso de licenciatura em Letras Libras na UFMA do DELER, ministrando também a disciplina de Libras nas demais licenciaturas. Pesquisa a literatura em Libras e sua tradução, com foco na literatura de cordel. Membro do grupo de pesquisa em literatura surda e sinalizada da UFSC, e do GPALSI. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).

Maria de Fátima Lopes Rosa é mestre em ciências da educação pelo *Instituto Latino Americano y Caribeo* (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: sexualidade, formação, jogos da aprendizagem, currículo e deficiência mental. Especialista em Planejamento Educacional, Educação Especial, Psicopedagogia, Administração Educacional. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da Uema. Professora aposentada da Universidade Federal do Maranhão. Técnica em Assuntos Estudantis. Professora em exercício da Universidade Estadual do Maranhão.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Andrea Rejane Melo Brito é especialista em Educação Inclusiva, graduada em Pedagogia, e graduanda no curso de Letras - Português. Professora Intérprete de Libras, atuando como formadora no curso de Libras módulo avançado no Centro de Ensino de Apoio a Pessoas com Surdez (CAS/MA). Intérprete de Libras da UFMA.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda é doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo. Atualmente professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Tem experiência em Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e atuação na área educacional desde 1996, e assessoria a redes municipais de educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngue em Piracicaba, Campinas, São Paulo e São Carlos. Possui pós doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR/ROMA) e na Universidade de Barcelona. Vencedora do 1º Lugar da 56ª Prêmio JABUTI área de Educação com o livro *Tenho um aluno surdo e agora?*

Elias Ferreira Correa Filho é especialista em Gestão Educacional com Habilidade em Orientação, Supervisão e Inspeção (Faveni), e graduado em Pedagogia pela Faculdade Atenas Maranhense. Atua como Professor Tradutor Intérprete de Libras - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), no Centro de Educação Especial Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS/MA), desempenhando a função de formador no curso de Formação Continuada para Professores Intérpretes de Libras/Português. Também atua como Coordenador da equipe de Tradutores Intérpretes de Libras da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão (ALEMA).

Francyllayans Karla da Silva Fernandes é doutoranda em Educação Especial (UFSCar) e em Letras (UFPB), mestra em Educação (PPGE- UFPB); especialista em Supervisão e Orientação Educacional

(FIP), Libras (FACEN), Libras - Docência (UNIVASF), Ciência da Linguagem com Ênfase no ensino da Língua Portuguesa (UFPB), Ensino do Português para Surdos como Segunda Língua (IFPB) e Terapia Cognitiva Comportamental (UNICORP). Licenciada em Pedagogia (UEPB), em Letras Libras (UFPB), e bacharel em Psicologia (UNIPÊ). Atua como professora na Universidade de Pernambuco (UPE) e na Prefeitura Municipal de Lagoa de Dentro - PB. Atua como Psicóloga Clínica (CRP- 13/9352). Possui vasta experiência na área de Libras, Educação dos surdos, Educação Especial, Atendimento Especializado, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, aquisição da linguagem, linguística, processo de ensino e aprendizagem, currículo, práticas pedagógicas e inclusão, e políticas educacionais.

Janaina Teles Pereira Santos é mestra em Educação (UFMA), especialista em Docência da Educação Básica e Superior pelo Instituto de Educação Superior Franciscano (IESF), e em Libras/ Português - tradução e interpretação (Instituto de Educação Athena), e em Educação especial (UFMA). Possui graduação em Letras/Libras (UFSC) e em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UFMA). Atualmente é técnica itinerante da Superintendência da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação - SAEE/SEMED de São Luís/MA e professora intérprete de Libras do CAS/MA da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/MA. Atua na Educação de Surdos, Educação Especial Inclusiva, Política e História da Educação Especial.

Léa Cristina Ferreira dos Santos é especialista em Educação Inclusiva (IESF), graduada em pedagogia (UVA), e graduanda em Letras - Espanhol (UFMA). Atualmente é Intérprete de Libras pela Universidade Federal do Maranhão, foi tutora no curso de Letras-Libras EAD pela UFSC em parceria com a UFMA e Professora Intérprete de Libras pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC).

Nelcyleide de Jesus Pedrozo é mestra em Educação (UFMA), especialista em Supervisão e Gestão Escolar (Faculdade Santa Fé), e em Educação Especial e Inclusiva (UEMA), graduada em Letras-Libras

(UFMA), e em Pedagogia (FACAM). É membro do Grupo de Pesquisa-Escola, Currículo e Formação Docente. Atualmente é professora da Educação Infantil no município de São Luís - MA. Também atua como docente no Centro de Avaliação e Planejamento de Educação do Maranhão (CAPEM), nas disciplinas: Desenho Curricular, Gestão Educacional, Supervisão Educacional, Avaliação Institucional, Ludicidade, Psicologia da Aprendizagem, Arte e Lúdico na Educação Inclusiva, Linguística e Gramática de Libras e Interpretação em Libras II.

Rachel Sutton-Spence - Possui graduação em *Bachelor of Arts in Experimental Psychology* - *University of Oxford* (1987) e doutorado em Estudos Surdos - *University of Bristol* (1995). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: libras, línguas de sinais, literatura surda, poesia e literatura sinalizada. É líder do Grupo de Pesquisa 'Literatura em Línguas de Sinais' na Universidade Federal de Santa Catarina

Valéria Karlly Pereira de Carvalho é especialista em Libras com Educação Especial (IESM) e em Educação a Distância (UESPI), licenciada em Química (UESPI), bacharel e licenciada em Letras Libras (Unasselvi). Atua como Professora Intérprete de Libras na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), no Centro de Educação Especial Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS/MA), desempenhando a função de intérprete educacional e de professora formadora no curso de Formação Continuada para Professores Intérpretes de Libras/Português. Também é Professora Intérprete de Libras na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), onde exerce atividades como intérprete educacional e formadora em cursos de formação continuada na área de ensino de Libras para professores.

Verônica Maria França Mateus é graduada em Ciências Sociais Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2018). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia. Durante a graduação realizou pesquisas e trabalho monográfico

principalmente sobre os temas: inclusão, estigma, interação social, educação básica, com ênfase para a educação de surdos. Atuou como monitora do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI) de 2017 a 2022. Possui curso em Libras do módulo básico ao avançado desde 2019. Já foi estagiária intérprete de Libras na BPBL (Biblioteca Pública Benedito Leite). Atualmente é graduanda em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, atua como professora de Libras bolsista pelo projeto da UFMA - NCL (Núcleo de Linguística do Maranhão) e também como Bolsista de Apoio à Inclusão (BAI) no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e desenvolve um projeto nas redes sociais sobre os pontos turísticos do Maranhão e outras temáticas voltadas para a inclusão da comunidade surda e usuários da Língua Brasileira de Sinais.

Walquíria Pereira da Silva Dias é doutoranda em Educação Especial (UFSCar), mestra em Letras (UFMA), especialista em Docência do Ensino Superior (IESF) e em Educação Especial, Inclusão e Libras (Uniassevi). Licenciada em Letras - Espanhol (UFMA) e bacharel em Letras - Libras (UFSC). Atualmente, atua como Professora Intérprete de Libras na Prefeitura Municipal de São José de Ribamar e como Tradutora Intérprete na Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso (GPELD), da Universidade Federal do Maranhão e do Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSABilíngue), da Universidade Federal de São Carlos.

O PAPEL POLÍTICO DO INTÉRPRETE E TRADUTOR EDUCACIONAL DO PAR LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nelcyleide de Jesus Pedrozo
Arenilson Costa Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a atuação e do papel político que uma intérprete e tradutora do par Língua Portuguesa - Libras exerce ao contribuir para a criação de um ambiente propício para que ocorra a Aprendizagem Significativa. O ensino de conteúdos curriculares, deve resgatar os saberes prévios dos alunos para que ocorra um aprendizado efetivo. No caso da disciplina de História, que é o cerne desta pesquisa, “é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (Brasil, 2017, p. 398).

Ao longo da história, os perfis dos intérpretes e tradutores do par Língua Portuguesa - Libras passaram por algumas fases de evolução, como por exemplo, os familiares de pessoas surdas, outros que aprenderam Libras no contexto religioso e, mais recentemente aqueles que buscaram formação específica na área. E, assim, transitaram para o contexto educacional. Ademais, “a presença do intérprete educacional

ocorreu quando os surdos começaram a frequentar as salas de aula, esse movimento se deu em virtude do movimento de inclusão escolar” (Ampessan; Guimarães; Luchi, 2013, p. 13).

Na situação educacional dos alunos surdos, que estão inclusos no ensino regular, e que necessitam da presença do intérprete e tradutor do par Língua Portuguesa - Libras, as reflexões acerca do processo e aprendizagem focam também na atuação e no papel político desse profissional. Dessa forma, com a apresentação desse cenário, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como a atuação do intérprete e tradutor do par Língua Portuguesa - Libras pode contribuir para que aconteça de fato a Aprendizagem Significativa dos alunos surdos?

Com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão de nº 13.146, sancionada em 6 de julho de 2015, a Educação Inclusiva passou a ser reconhecida como uma modalidade que deve ser oferecida no sistema regular de ensino, exigindo que as escolas se adequassem para oferecer os meios necessários para que os alunos com necessidades educacionais específicas fossem atendidos.

Para Santiago e Lacerda (2016, p. 166), “o surdo não deve ser visto como deficiente, mas como um indivíduo que vive entre duas línguas, a língua de sinais (sua língua de constituição) e a língua majoritária de seu país (para nós o português)”. Neste sentido, a inserção dos intérpretes e tradutores educacionais visam garantir aos alunos surdos uma comunicação acessível e eficiente para o seu aprendizado.

Dessa forma, a justificativa para a realização desta pesquisa partiu do entendimento de que o papel político dos intérpretes e tradutores, vai além da mediação linguística, onde o acesso ao conteúdo educacional pode ocorrer de maneira eficiente e significativa. De todo modo, “a interpretação educacional situada em um espaço de ensino-aprendizagem assume nuances particulares, visto que os tipos de discursos que circulam nesse espaço caracterizam o agir dos tradutores/intérpretes” (Albres; Rodrigues, 2018, p. 24). Em suma, os discursos que

circulam nesse ambiente tornam-se formativos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos, uma vez que o ambiente educacional é interativo, exigindo uma relação dialógica entre toda a comunidade escolar.

Posto isso, esta pesquisa espera contribuir nas mediações no ambiente escolar oportunizadas pelos intérpretes e tradutores, para que as experiências de alunos surdos sejam positivas e gerem benefícios para a educação dos surdos. Pode-se destacar como exemplos, a comunicação entre alunos surdos e ouvintes, as interpretações e traduções dos conteúdos escolares, permitindo a compreensão das aulas e das atividades desenvolvidas nesse ambiente, além da inclusão social.

Nesse sentido, “a interpretação educacional não é uma via de mão única, a interação permite a construção de conceitos que partem da relação entre o surdo e o intérprete, na compreensão de um tema, no espaço das negociações” (Santiago; Lacerda, 2016, p. 180). Isso implica que o processo interativo da interpretação envolva ativamente o aluno, uma vez que este pode solicitar esclarecimentos sobre algo que não entendeu, ocasionando dessa forma a adaptação necessária da sua abordagem para garantir que a informação seja compreendida.

Observa-se que a interação dinâmica entre o intérprete e tradutor educacional com o aluno surdo relaciona-se diretamente com a Aprendizagem Significativa, visto que a construção de um conhecimento de forma contextualizada proporciona um ambiente de aprendizado efetivo e contribui para que o aluno surdo possa relacionar um novo conhecimento com os seus saberes prévios. A seguir, discutimos acerca do papel político desse profissional no contexto educacional.

2 O PAPEL POLÍTICO DO INTÉRPRETE E TRADUTOR DO PAR LÍNGUA PORTUGUESA - LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta seção, refletimos sobre o profissional intérprete e tradutor educacional e o papel que exerce ao contribuir para o aprendizado do

aluno surdo. No que tange a atuação e o papel político dos intérpretes e tradutores educacionais, compreende-se que envolve mais do que a mera sinalização para a Libras. Esses profissionais, precisam refletir acerca da realidade escolar em que atuam, como um espaço discursivo e dialógico. Também, nas especificidades dos alunos surdos, tais como o nível linguístico, a idade e os conhecimentos já obtidos. Esses pormenores, contribuem para o preparo da aula, que conta não apenas com o domínio do conteúdo, mas também com conhecimentos, habilidades e atitudes para lidarem com os diversos eventos comunicativos-interativos.

A presença do intérprete e tradutor do par Língua Portuguesa - Libras na escola pode favorecer um ambiente de aprendizado significativo e eficaz. Logo, ao definir um papel pedagógico, podem existir limitações, devido aos problemas encontrados. É importante, portanto, considerar o papel distinto desse profissional, e não o confundir com o papel do professor regente, visto que suas responsabilidades no contexto escolar se tornam uma sobreposição de suas funções. E assim, não responsabilizar o intérprete e tradutor educacional pelos fracassos escolares do aluno surdo.

A esse respeito, observa-se ainda que por ser uma figura que auxilia na comunicação entre o aluno surdo e o professor, o intérprete e tradutor inserido no ambiente escolar realiza a interpretação e/ou tradução do conteúdo estabelecido para a aula, ministra do pelo professor. Posto isso, ressalta-se que “os papéis do intérprete educacional se definem na fusão da prática interpretativa à ação pedagógica” (Albres; Rodrigues, 2018, p. 16). Assim, precisa desenvolver e aplicar estratégias que facilitem a compreensão dos conteúdos curriculares, e essa atitude por si, configura um papel político.

Historicamente as pessoas surdas passaram por inúmeros desafios no contexto educacional, uma vez que era negado o direito de comunicar-se pela sua língua. De acordo com Ferreira (2021, p. 24), “os

sujeitos surdos foram, por muito tempo, denominados como deficientes e incapazes. Tal fato ocorreu uma vez que não recebiam uma educação adequada”. No entanto, as práticas educacionais evoluíram e houve o reconhecimento e valorização das línguas de sinais, a inserção dos intérpretes e tradutores no contexto educacional e consequentemente a possibilidade de garantir uma educação inclusiva.

Ademais, “a forma de tornar o ambiente acessível ao aluno surdo está na inclusão de uma forma de linguagem visual, gestual e adaptação que garanta uma contextualização e compreensão dentro do nível linguístico do aluno surdo” (Ferreira, 2021, p. 29). Outrossim, o compromisso com uma educação inclusiva contínua é dever de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, levando em consideração principalmente as funções que cada um desempenha para que o aluno surdo tenha uma Aprendizagem Significativa. Além disso, o contexto inclusivo e suas características peculiares interferem diretamente na atuação do intérprete e tradutor educacional.

No que se refere às responsabilidades atribuídas aos profissionais intérpretes e tradutores do par Língua Portuguesa - Libras, o *Código de Conduta e Ética dos profissionais Tradutores/Intérpretes e Guias Intérpretes de Língua de Sinais*, no capítulo III, Art.10, destaca que:

Art. 10 - É de responsabilidade do TILS e do GI:

- I. Manterem-se informados e atualizados sobre quaisquer assuntos concernentes à profissão.
- II. Buscar formação continuada e aperfeiçoamento profissional.
- III. Apresentar-se adequadamente com relação à postura e à aparência.
- IV. Utilizar todos os conhecimentos linguísticos, técnicos, científicos, ou outros a seu alcance, para o melhor desempenho de sua função;
- V. Solidarizar-se com as iniciativas em favor dos interesses de sua categoria, ainda que não lhe tragam benefício direto.

(Febrapils, 2014, p.2)

Assim, dialogando com o código acima apresentado, é estabelecido um conjunto de responsabilidades e/ou deveres que objetivam assegurar que os intérpretes e tradutores atuem de forma ética e profissional. No contexto educacional, esse profissional precisa refletir acerca da sua atuação, e ter consciência de que desenvolve um papel político ao contribuir para a formação dos alunos surdos.

Para Santiago e Lacerda (2016, p. 180), “o intérprete não é o ‘mediador’, é a língua que é mediadora, que permite a interação, a atividade ativo-responsiva, na qual se estabelece uma relação dialógica entre o intérprete e o aluno surdo”. Logo, pode-se compreender que o estímulo linguístico se destina ao máximo de fluência da Libras nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. A seção a seguir, apresenta a teoria da Aprendizagem Significativa e o processo para que ocorra a aquisição do conhecimento de forma eficiente.

3 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nesta seção, discutimos a teoria da Aprendizagem Significativa, apresentando o conceito e suas tipologias. Os teóricos David Ausubel (2000) e Marco Antônio Moreira (1999), apresentam os tipos gerais de aprendizagem, e as suas condições de ocorrência. Tal discussão é importante para a reflexão desta pesquisa, pois esse conhecimento pode guiar o intérprete e tradutor do par Língua Portuguesa - Libras ao escolher estratégias interpretativas e/ou tradutórias eficientes.

Ao conceituar a Aprendizagem Significativa, Moreira (1999, p. 153), destaca que “é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Dessa forma, torna-se importante destacar que para que ocorra uma Aprendizagem Significativa se faz necessário um processo ativo e integrador, que ocorra uma organização conceitual, alinhando os elementos/conceitos já existentes às novas

ideias. Ao passo que os subsunçores vão se estruturando e ficando mais elaborados, os conhecimentos novos vão se ancorando com os já existentes, tornando a aprendizagem significativa (Ribeiro, no prelo).

Posto isso, é relevante que o mediador leve em consideração o conhecimento já retido nos aprendizes, para só então, de forma premeditada criar um ambiente adequado para uma melhor aquisição de conhecimento vigentes (novo significado). Nas palavras de Ausubel (2000, p. 5), conhecimento é:

o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ("saber") que envolve a interação entre ideias "logicamente" (culturalmente) significativas, ideias anteriores ("ancoradas") relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

Outrossim, a fim de reter o conhecimento, o aprendiz realiza a interação entre ideias significativas. Logo, a lógica, contém os aspectos culturais, o anterior, envolve o aprendizado já organizado e estruturado cognitivamente, já ancorado e o mecanismo mental, compreende a predisposição para aprender de forma significativa, a aquisição e a retenção de conhecimentos. Em consonância, Ribeiro (no prelo), afirma que o processo de instrução e da prática didática insufla uma importante reflexão acerca do que é ensinar e o que é aprender.

É importante destacar que no início da aprendizagem acontece de o aluno realizar um tipo de armazenamento mecânico, ao passo que os subsunçores - conhecimentos prévios e conceitos formulados pelo aprendiz que facilitam o processo de aprendizagem, vão se estruturando e ficando mais elaborados, os conhecimentos novos vão se ancorando com os já existentes, e dessa forma, a aprendizagem se torna significativa. Existem, essencialmente, duas condições para ocorrência da

aprendizagem significativa: o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender (Moreira, 1999).

A primeira condição é o material de aprendizagem, deve ser potencialmente significativo, o qual não está literalmente atrelado apenas no material utilizado, mas sim nas pessoas e suas estruturas cognitivas, e de uma forma não arbitrária. Este é um fator relevante para “[...] o grau de aprendizagem e de retenção de materiais de instrução novas e potencialmente significativas” (Ausubel, 200, p. 12).

A segunda condição é o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, “[...] preocupa-se mais com uma análise paralela de alterações na capacidade de desenvolvimento cognitivo [...] na prontidão de um estudante, com determinada idade ou grau de maturidade cognitiva, para aprender materiais particulares” (Ausubel, 2000, p. 14). É necessário, que o aprendiz queira meditar, adquirir, reter e organizar conhecimentos, ou seja, que ele esteja predisposto a correlacionar e receber, dando novos significados à sua própria retenção em uma estrutura cognitiva individual.

Quanto aos tipos gerais de aprendizagem, apresentam-se: a cognitiva; a afetiva; e a psicomotora.

- I. A Aprendizagem Cognitiva não é o resultado de um simples método de memorização, pelo contrário, é o “armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (Moreira, 1999, p. 152).
- II. A Aprendizagem Afetiva, diz respeito aos resultados de “sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade” (Moreira, 1999, p. 152). É, também, concomitante com a cognitiva, pois algumas experiências afetivas são acompanhadas pelas experiências cognitivas.

III. A Aprendizagem Psicomotora, “envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática” (Moreira, 1999, p. 152). À vista disso, observa-se a importância dos treinos práticos, isto é, está relacionada com as respostas musculares adquiridas. E, também, destaca-se a relevância da aprendizagem cognitiva para a aquisição dessa habilidade psicomotora.

Logo, o processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva acontece por meio dos subsunçores que são os conceitos, proposições, ideias claras, precisas, estáveis ou relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter em sua estrutura cognitiva. Conhecimentos já armazenados na estrutura cognitiva do aprendiz. Essa informação é importante, para que os novos conhecimentos possam ser inseridos de forma significativa. Como forma de organização, é possível propor o trabalho em equipe, que é recomendado pela Teoria da Aprendizagem Significativa. Entende-se que há também uma troca de experiências importantes para a aquisição de conhecimento.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa e a descrição dos passos percorridos, a fim de responder à pergunta de pesquisa. Em consonância com o objetivo deste estudo, essa pesquisa seguirá os subsídios da abordagem qualitativa, pois almeja compreender a subjetividade dos fenômenos sociais. Logo, “[...] o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológico para realizar seu estudo” (Triviños, 1987, p. 133). Nesse sentido, as pesquisas qualitativas concentram-se em compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Ademais, para a autora Minayo (2007, p. 22), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos [...]”. Assim, a abordagem qualitativa permite conhecer variadas perspectivas e análises sobre a realidade social.

O tipo de estudo proposto nesta pesquisa envolve procedimentos bibliográficos e de campo. Santos (2015, p. 184) explica que “[...] a pesquisa bibliográfica é enciclopédias, periódicos, jornais, revistas, publicações, artigos científicos, resenhas e ensaios críticos”.

Esta pesquisa contou com a participação de uma intérprete e tradutora do par Língua Portuguesa - Libras, aqui nomeada “Rosa¹” e onde atua com o componente curricular História no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar/MA. Logo, a presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas:

- **Etapa 1:** Contato com a participante da pesquisa;
- **Etapa 2:** Encaminhamento do questionário e das questões referentes ao objeto de pesquisa para a participante;
- **Etapa 3:** Transcrição na íntegra das respostas da participante.

Na Etapa 1, os pesquisadores entraram em contato com a intérprete e tradutora através da rede social *WhatsApp*. Foi explicado o objetivo da pesquisa e como se daria a participação da profissional neste estudo. E, por fim, Rosa confirmou o aceite em participar.

Já para a realização da Etapa 2, foi encaminhado para Rosa o questionário contendo questões relacionadas ao: sexo; componente curricular que atua; formação acadêmica; e, tempo que atua como intérprete e tradutora. Também, disponibilizou-se as perguntas do roteiro da entrevista semiestruturada, com as questões sobre: desafios enfrentados na tradução e interpretação do componente curricular História; nível linguístico do aluno surdo que acompanha; e, estratégias que utiliza para resgatar os conhecimentos prévios para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.

¹ Levando em consideração os preceitos éticos, optou-se por preservar a identidade da profissional intérprete e tradutora do par Língua Portuguesa - Libras.

E na Etapa 3, como a participante respondeu às questões através de áudio, foi necessário transcrevê-las na íntegra. A seguir, apresentamos o Quadro 1, indicando o perfil da participante.

Quadro 1 – Perfil da Intérprete e Tradutora do par Língua Portuguesa – Libras

Sexo	Componente Curricular que atua	Formação Acadêmica	Tempo que atua como Intérprete e Tradutora
Feminino	História	História Letras/Libras	Dois anos

Fonte: Organizado pelos autores (2024)

A partir da leitura do Quadro 1, é possível observar que a profissional, possui duas formações acadêmicas, História e Letras Libras, o que contribui para que a sua atuação seja realizada por uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o ensino da História e das capacidades linguísticas em Libras, o que destaca uma formação contínua para o seu desenvolvimento profissional.

A seguir apresentamos a análise realizada da atuação da intérprete e tradutora educacional do par Língua Portuguesa – Libras, tendo como perspectiva a teoria da Aprendizagem Significativa.

4 ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA INTÉRPRETE E TRADUTORA EDUCACIONAL A PARTIR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio das perguntas realizadas na entrevista semiestruturada, fundamentando-se na revisão de literatura utilizada para compor o aporte teórico da pesquisa. As respostas da profissional entrevista da foram organizadas em 3 categorias: Preparação para a interpretação; Material de Aprendizagem; Ato cognitivo-linguístico.

4.1 Preparação para a interpretação

No que se refere à preparação, esse ocorre antes da atuação da intérprete e tradutora em sala de aula. Sendo assim, Ausubel (2000) e Moreira (1999), afirmam que, envolve respostas cognitivas aos sinais internos do indivíduo, e pode ser identificada com experiências. Dessa forma, é pertinente trazer elementos que sejam familiares ao aprendiz. A profissional participante da pesquisa, que atua com o componente curricular História destacou que:

Na disciplina de História a gente trabalha muito com o abstrato, são palavras assim que as vezes não tem nem uma imagem para concretizar o visual para o aluno surdo. Então, eu no final de cada aula eu acabo criando um pequeno glossário daquela aula, alguns sinais, com imagens, porque para ficar só na teoria eu acredito que não há aprendizagem. (Rosa).

Ao analisar a narrativa de Rosa, depreende-se que, para superar alguns desafios, ela utiliza estratégias visuais para oportunizar um reconhecimento cognitivo por parte dos aprendizes surdos e gerar uma Aprendizagem Significativa, uma vez que para o aluno surdo tais recursos facilitam a compreensão do conteúdo exposto. É relevante que o mediador leve em consideração o conhecimento já retido nos aprendizes, para só então, de forma premeditada, criar um ambiente adequado para uma melhor aquisição de conhecimento vigentes (Ribeiro, no prelo). Assim, ao adotar uma abordagem de ensino significativa para o aluno surdo, promove uma educação inclusiva e facilitadora.

4.2 Material de Aprendizagem

Com respeito ao material de aprendizagem, Moreira (1999), destaca como necessário que o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e devem estar relacionados aos conhecimentos prévios que serão alinhados aos novos (ideias-âncora). Sobre as estratégias utilizadas para promover uma aprendizagem significativa, a

intérprete e tradutora relatou um exemplo de como ela insere um conteúdo curricular novo.

Então, por exemplo, eu vou dar um exemplo, eu comecei o processo de transição entre Monarquia e República no 9º ano. Aí eu tive que elaborar a imagem do país, do Brasil que eu tô falando, coloquei no mapa a imagem dos presidentes todos em uma folha, mostrei para a turma toda e assim o melhor é quando você faz para o aluno que tem uma aprendizagem visual, os alunos que são ouvintes, eles também adquirem esse conhecimento. Na verdade, eles aprimoram, a gente faz com tanta ênfase para o aluno que utiliza Libras que os outros também eles ficam atentos e é muito bacana. Então, peguei o mapa do Brasil, peguei a imagem dos presidentes e ele conhecia os dois últimos presidentes que tivemos e que temos agora no atual e aí ficava perguntando os outros e assim, foi muito legal e assim, Monarquia, essa aqui acabou, o Brasil era governado em Monarquia, aí peguei uma coroa, a palavra Rei, o sinal. Então, assim, tem que ter muita dedicação mesmo e aprimorar o material porque senão não vai. (Rosa).

A partir da fala de Rosa, é possível observar que ela utiliza uma prática pedagógica inclusiva e visualmente orientada para o seu aluno surdo. Ausubel (2000) e Moreira (1999), destacam que esse momento concerne em uma memória semântica ativa, aprendida a longo prazo e significativa, que se torna parte de um sistema organizado, e um conjunto de conhecimentos existentes e sempre em crescimento. As informações são relacionadas ao que os alunos já sabem. Além disso, ao utilizar recursos visuais, como a coroa e a palavra “Rei”, para explicar o conceito de Monarquia possibilitou que o aluno surdo fizesse uma conexão visual direta com os símbolos do período monárquico.

Para Pereira (2017, p. 163), “[...] a contextualização é uma prática constante que demanda bastante tempo, em que vários exercícios são necessários para o entendimento dos processos históricos, por parte dos alunos surdos”. Dessa forma, ao relacionar os eventos históricos

com a atualidade proporciona que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, uma vez que, essas estratégias possibilitam uma compreensão mais profunda e significativa dos processos históricos.

Arelado a isso, “[...] o contato com objetos, imagens, artefatos históricos associados ao ensino da História por meio da Libras, poderá fazer com que esse aluno tenha um melhor desenvolvimento na aprendizagem” (Fonseca; Calixto; Baia, 2020, p. 266). Corroborando com os autores, Pereira (2017, p. 170) destaca que, “[...] a elaboração metodológica deve ser com base nos objetivos de como os conteúdos históricos serão elaborados para atendê-los”. Assim, ao considerar as necessidades específicas dos alunos surdos, possibilita que os objetivos sejam alcançados no contexto das habilidades de aprendizado dos alunos.

4.3 Ato cognitivo-linguístico

Com relação ao ato cognitivo-linguístico, se faz presente quando o indivíduo constrói e reconstrói as suas estruturas cognitivas. Para Moreira (1999, p. 52), o resultado do “armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. Assim, quando questionado sobre o nível linguístico do seu aluno surdo, esta respondeu:

O nível linguístico desse aluno que eu acompanho na disciplina de História, ele é também é um nível, não é, mas básico porque ele já identifica ali algumas palavras, ele tem um bom vocabulário em Língua Portuguesa, Língua Portuguesa não, em Libras, em Língua Portuguesa fica a desejar. (Rosa).

A fala de Rosa, nos revela um ponto que merece atenção, uma vez que a fluência em Libras é destacada, porém existe uma limitação na segunda língua, a Língua Portuguesa. Compreendendo que o aluno surdo tem o direito à uma educação bilíngue, é necessário oportunizar que esse aluno possa ampliar o seu vocabulário escrito na Língua

Portuguesa. Além disso, por se tratar especificamente do componente curricular História, a contextualização dos termos torna-se uma ferramenta para melhor facilitar a apreensão do conhecimento.

Nesse viés, Moreira (1999), destaca que o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, ele deve estar predisposto a correlacionar e receber, dando novos significados à sua própria retenção em uma estrutura cognitiva individual. Essa predisposição é um dos fatores essenciais para que ocorra uma Aprendizagem Significativa e, portanto, possibilitando a superação dos desafios para aquisição de novos conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada foi possível depreender que, ao transcender os limites de suas funções, ao estabelecer a conexão entre os novos conhecimentos e os saberes prévios do aluno surdo, a profissional, promove uma aprendizagem significativa. Além disso, foi possível observar ainda que a adaptação do material didático realizada pela intérprete e tradutora é uma das estratégias utilizadas para que o conteúdo curricular seja cumprido sem perder o seu objetivo.

Ademais, sobre o papel político da intérprete e tradutora no contexto educacional, foi possível compreender que a partir do embasamento teórico aqui utilizado, os profissionais se tornam mediadores do processo pedagógico, uma vez que em alguns momentos estes são direcionados para este papel, por terem o contato direto com os alunos surdos na sala de aula.

Assim, é importante reforçar o papel político do profissional intérprete e tradutor educacional do par Língua Portuguesa – Libras, que tem uma grande responsabilidade, principalmente por ser um agente ativo na construção do conhecimento e para favorecer uma educação inclusiva para os alunos surdos. Portanto, é válido destacar que a prática reflexiva do intérprete e tradutor contribui para a inserção de

novas práticas que possam atender e possibilitar uma educação inclusiva e significativa para os alunos surdos.

Outrossim, enfatizamos que a pesquisa aqui realizada não tem a pretensão de findar as discussões sobre o papel político do intérprete e tradutor e de como esse papel acaba por intervir nas suas funções, uma vez que como foi aqui apresentado, a narrativa da profissional Rosa, participante desta pesquisa, destacou que utiliza de estratégias para que possa proporcionar uma aprendizagem significativa para o seu aluno surdo. Logo, destacamos que a pesquisa realizada apresentou algumas limitações no que se refere a impossibilidade de poder fazer as observações necessárias na sala de aula.

Contudo apesar do relato qualitativo da intérprete e tradutora foi possível afirmar que a função pedagógica tem se entrelaçado com as atribuições do profissional e que para tentar o aluno surdo em sua totalidade, o intérprete e tradutor utiliza-se de estratégias e da Teoria da Aprendizagem Significativa. Dessa forma, espera-se que a pesquisa realizada contribua para que novas pesquisas possam ser feitas com o objetivo de ampliar as discussões sobre a atuação do profissional no processo de construção de um ambiente que propicie uma Aprendizagem Significativa e sobre o papel político desse agente no contexto educacional do aluno surdo.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, São Paulo, 13 (3): 16-41, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35335>. Acesso em: 22 maio 2024.
- AMPESSAN, J. P.; GUIMARÃES, J. S. P.; LUCHI, M. Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras**: orientações para a prática profissional - Florianópolis: DIO-ESC, 2013.
- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva Cognitiva. Kluwer Academic Publishers. 2000.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 ago.2024.

FEBRAPILS. **Código de Conduta e Ética**. Primeira alteração aprovada em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril de 2014. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais.

FERREIRA, S. T. **Memórias da escola com intérpretes educacionais por uma aluna surda**: discursos, dialogismo e ideologias. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. 2021. Disponível em: <https://intertrads.paginas.ufsc.br/dissertacoes-e-teses/>. Acesso em: 22 maio 2024.

FONSECA, A. D.; CALIXTO, H. R. S; BAIA, L. A. A. A história em silêncio: o ensino de história para alunos surdos em Santarém-Pa. **EDUCA**- Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 7, n.17, p. 257-282, jan./dez.,2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4886>. Acesso em: 25 maio 2024.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, M. A. A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. In: Moreira, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. – São Paulo: EPU, 1999.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. Ensino de história para alunos surdos: práticas educacionais em escola pública de educação de surdos de São Paulo. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 159-172, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28916>. Acesso em: 26 maio 2024.

RIBEIRO, A. C. **Didática da Tradução Literária para a Libras**: a aquisição da competência tradutória cordelística na perspectiva da aprendizagem significativa. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis-SC, No prelo.

SANTIAGO, V. A. A.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras educacional: o processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós-graduação. **Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, p. 165-182, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/11375>. Acesso em: 24 maio.2024.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 11. ed. rev. e atual. Niterói, RJ: Impetus, 2015.

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

VERRI, C. R.; ALEGRO, R. C. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006.

INTERPRETANDO DE/PARA LÍNGUA DE SINAIS NO ESPAÇO ACADÊMICO: ENTRE LÍNGUAS, SUJEITOS E PRÁTICAS

Walquiria Pereira da Silva Dias
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Francyllayans Karla da Silva Fernandes

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco a atuação de tradutores e intérpretes de Libras (TILS)¹ no ensino superior, especificamente nos contrapontos iniciados com questões terminológicas no ato interpretativo, mas que projetam discussões mais amplas. Consideramos que além de fatores linguísticos, a atuação desse profissional é permeada por elementos que alcançam o processo formativo, inicial e continuado, dos profissionais envolvidos.

O espaço acadêmico é composto pela diversidade de cursos e de áreas de conhecimento, além de outras demandas (tradutórias e interpretativas), o que exige do profissional TILS a busca por terminologias das áreas e pelo entendimento dos conceitos que operam, bem como requer dos surdos um conhecimento referencial e linguístico importante nas duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa).

Nesse sentido, um dos desafios centrais é conhecer a multiplicidade de termos de diferentes cursos, não só o sinal-termo², mas as

¹ Essa denominação faz referência à função exercida na instituição. No entanto, o foco das análises está na interpretação, principalmente, em momentos de aulas de diferentes componentes curriculares. Por esse motivo, tanto nos objetivos quanto no tópico de análise faremos a menção direta ao intérprete educacional (IE).

² Criado por Faulstich, em 2012, esse termo foi utilizado, pioneiramente, na dissertação de Messias Costa (2012). Sinal-termo designa, então, um sinal vinculado a um termo específico (Costa, 2012), estabelecendo uma relação conceitual no âmbito de linguagens

possibilidades de significação. Esse processo exige, assim, uma competência tradutória³, referencial⁴ e linguística⁵, pois a acessibilidade dos sujeitos surdos, em certa medida, depende da qualidade do serviço oferecido pelo TILS. Contudo, ter acesso ao sinal-termo não garante uma compreensão significativa por parte dos discentes surdos. Por isso, o debate amplia-se, visto que, promover acessibilidade para o sujeito surdo é dialogar diretamente com o letramento social dessas pessoas, considerando as singularidades da educação superior.

Dessa maneira, emergem algumas questões: saber a língua de sinais é suficiente? A existência de sinais-termo é o bastante? O acesso e conhecimento da língua portuguesa como segunda língua daria conta de sanar as dificuldades desse processo? Os desafios oriundos do processo interpretativo seriam amenizados apenas com um acesso linguístico? Que outras discussões podem ser pensadas a partir de narrativas que, a priori, localizam-se no campo terminológico?

O objetivo dessa proposta centra-se em analisar a atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior, considerando possíveis implicações, inicialmente localizadas em lacunas terminológicas, mas que chamam ao debate aspectos da prática e de outros sujeitos que nos permitem refletir sobre a educação bilíngue de surdos nesse espaço.

Nessa direção, a partir de um excerto de narrativas de TILS atuantes em uma instituição de ensino superior pública, dado que compõe uma pesquisa de doutorado em Educação Especial, trazemos debates

especializadas, podendo apresentar-se como palavras simples ou compostas, símbolos ou fórmulas (Faulstich, 2018).

³ Um saber-agir que engloba conhecimentos, habilidades, valores, capacidades e atitudes, a partir de elementos internos (cognitivos, afetivos, sociais, motores) e externos (físicos, tecnológicos, humanos, temporais), os quais influenciam diretamente na prática tradutória em contextos situados diante de tomadas de decisões e solução de problemas (Rodrigues, C. 2018a).

⁴ Nível de domínio do assunto (Aubert, 1993).

⁵ Nível de domínio dos meios de expressão das línguas envolvidas, de forma que o desempenho seja satisfatório, considerando os referentes abordados e os interlocutores (Aubert, 1993).

necessários a um planejamento de ações que alcancem uma educação inclusiva e bilíngue mais efetiva.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

A presença de TILS no ambiente acadêmico, no Brasil, vem sendo discutida por vários pesquisadores (Santos, 2015; Silva, 2016; Rodrigues C. 2018b; Santos Filho, 2018; Brasil, 2021; Caldeira; Lira, 2021; Diodato et al, 2021; Giamlourença, 2021), abordando aspectos acerca das atribuições, da formação, dos dilemas e das práticas. Além disso, há uma legislação que ampara o acesso à educação via Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a atuação do TILS, tais como como Lei nº 10.436/02, Decreto nº 5.626/05, Lei nº 12.319/2010, Lei nº 13.146/2015, Lei nº 14.191/2021, Lei nº 14.704/2023 e outros documentos que, direta ou indiretamente, regulamentam o direito de usufruir dos serviços de acessibilidade comunicacional.

Nessa direção, o direito à educação bilíngue em todos os níveis de ensino está estabelecido legalmente (Brasil, 1996; 2021). De acordo com Rocha e Santos (2023) essas e outras políticas públicas foram importantes para o aumento do ingresso de estudantes surdos no ensino superior no Brasil. Esse quadro requer acessibilidade linguística, não só para os sujeitos surdos, mas para todos inseridos nos espaços de escolarização, visto que a língua, seja ela oral ou sinalizada, é um meio de interação entre os sujeitos e o fundamento majoritário utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Assim, de acordo com Silva (2010, p. 45) “[...] os intérpretes são como uma ponte alargada entre o conhecimento, o discente surdo, o professor e os demais alunos”.

Sanches e Silva (2019, p. 168) identificaram que “[...] ainda não há inclusão, pois, a comunicação e a interação com os ouvintes fazem-se, essencialmente, através do intérprete”. Em consonância com as autoras, Branco e Almeida (2019, p. 63) afirmam que “[...] ainda existe um

cenário de dificuldades em contemplar ações que garantam espaços [de fato] inclusivos”.

Lacerda, Santos e Caetano (2021) afirmam que é a presença do TILS que dará aos surdos acesso às informações e aos conteúdos que circulam no ambiente educacional na língua majoritária. No entanto, consideramos que somente a figura do TILS não é suficiente para pensarmos a qualidade dessa dinâmica, pensando na necessidade da convergência de diferentes políticas (educacionais, linguísticas, de assistência social, econômicas, etc) para se obter a efetivação de uma educação bilíngue condizente com as singularidades (e diversidade) do público surdo que adentra a universidade.

No que concerne à atuação do TILS, dá-se a partir da tradução e da interpretação. O primeiro caso é marcado por um processo de construção mais controlado: maior tempo, não há um contato direto com o público, acesso real ao material a ser traduzido, estudos e pesquisas, gravação com possibilidade de reestruturar possíveis erros, revisão, re-gravação, edição e disponibilização final do produto. Enquanto a interpretação ocorre em contextos imediatos, expondo o TILS aos sujeitos da interação durante a atuação e tendo como objeto um texto em fluxo (Rodrigues; Santos, 2018).

Nessa breve diferenciação, vale a ressalva que o TILS, diante de uma interpretação, também deve ter acesso aos conteúdos que serão apresentados previamente, possibilitando que busque informações acerca das temáticas e das terminologias, propiciando assim um processo interpretativo mais fluido e coerente com o que está sendo exposto. As singularidades de cada processo (tradução e interpretação) induzem à necessidade do desenvolvimento de competências linguísticas, tradutórias e referenciais adequadas a cada contexto de atuação.

No entanto, quando olhamos para a prática, não se trata apenas de focar no processo de translação entre línguas, especificamente na terminologia, ainda que seja uma parte essencial na atuação do TILS. Dessa maneira, focando no objeto de nossa pesquisa, o contexto

educacional, compreendemos que o ensino e a aprendizagem são atravessados pelas subjetividades dos sujeitos, pelas relações interpessoais e pelas ações inerentes a esse ambiente, perspectivas que têm a língua como ferramenta central, mas que não se encerram nela.

Assim, no ensino superior, o acesso, a permanência e o êxito da pessoa surda pressupõem uma acessibilidade linguística, porém esse elemento representa a ponta de um iceberg composto por outros tão importantes quanto o uso da Libras, como por exemplo formação (inicial, continuada e constante) dos TILS, diversidade linguístico-cultural dos sujeitos surdos atendidos, atitude profissional e pessoal de outros profissionais (docentes, técnicos educacionais, psicólogos, gestores, etc.), políticas de planejamento a nível de gestão voltadas ao público surdo e políticas pensadas no âmbito da educação básica.

Essa perspectiva chama para o debate o que Rocha (2021) pontua sobre o letramento acadêmico, que tem relação não apenas com o acesso dos sujeitos surdos à universidade, mas considera condições de interação social, consolidadas nas vivências mediadas também pela leitura e escrita em língua portuguesa. Daí, o entendimento de que não bastam os sinais-termo se a compreensão textual e discursiva não for favorável e se os surdos não estiverem envolvidos na dinâmica da academia como um todo.

De acordo com Tostes e Lacerda (2020), pensar o sujeito surdo bi-língue é ir além do desenvolvimento de duas línguas de modalidades distintas. Pressupõe, assim, um sujeito imerso em contextos sociolinguísticos, culturais e emocionais diferentes, envolto por relações, discursos, ações e tensões que o constituem enquanto sujeito singular.

Faulstich (2022) direciona-nos para a reflexão acerca da necessidade de acessibilidade linguística, mediada pelo planejamento de ações em torno da língua de sinais. A autora declara que a presença dos sujeitos surdos nos espaços acadêmicos aponta para fatores sobre a atuação do TILS, mas, sobretudo, sobre seu processo de formação.

A formação do TILS é balizada pelo Decreto nº 5.626/2005, pela Lei nº 12.319/2010, pela Lei nº 13.146/2015 e, mais recentemente, pela Lei nº 14.704/2023. Em suma, o TILS precisa desenvolver o seguinte perfil:

I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;

II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;

III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa. (Brasil, 2010; 2023).

Conforme afirma Martins e Nascimento (2015), o contexto brasileiro é caracterizado por diferentes demandas, mercado, visibilidade da Libras, expansão das pesquisas na área e a presença dos sujeitos surdos em diversos espaços e contextos sociais, apontando mudanças no perfil dos TILS, os quais precisam se adaptar a esse cenário.

Giamlourenço e Viralonga (2020) destacam três categorias de formação desse profissional, são elas: comunitária, sistematizada e em serviço. A formação comunitária ocorre por meio da interação informal; a sistematizada pelos cursos de formação inicial e continuada e em serviço acontece dentro do espaço de atuação do profissional. Esses diferentes momentos devem levar em conta ainda o que apontou Lacerda (2010) com relação à influência da participação social na comunidade surda, ou seja, o envolvimento da comunidade surda em diversas práticas sociais resulta em demandas mais complexas e, consequentemente, uma necessidade formativa mais refinada aos tradutores e intérpretes de Libras.

Arelada ao fator da formação é necessário pensar no público surdo que adentra a universidade, ou seja, não temos um sujeito surdo-padrão: usuário e estudioso da Libras convencionada pela comunidade surda, com conhecimento da língua portuguesa escrita, advindo de um processo de ensino na educação básica bilíngue e com família esclarecida, engajada e de uma condição socioeconômica favorável⁶. Lacerda (2010, p. 140-141) chama atenção para esse fator:

Ao mesmo tempo, o aluno surdo que chega ao ensino superior, muitas vezes, tem domínio restrito da Libras, e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico, na qual está estudando. Nem tudo que o intérprete traduz em Libras é acessível a ele, gerando problemas no espaço acadêmico. Além disso, as IES, de modo geral, estavam pouco preparadas para a inclusão do aluno surdo e, conseqüentemente, para a presença do intérprete em sala de aula.

Finatto (2016) convida-nos a refletir sobre uma acessibilidade textual, uma vez que diversos itens lexicais podem ser desconhecidos tanto por parte do TILS quanto por parte dos surdos. Inclusive, no que diz respeito aos surdos, esse desconhecimento pode se dar tanto na Libras quanto na língua portuguesa. No que concerne aos TILS essa limitação pode ser sanada com pesquisas e estudos prévios, o que demanda tempo necessário para preparação e, conseqüentemente, reorganização da estrutura de trabalho.

A entrada de surdos no ensino superior com domínio linguístico limitado permite-nos questionar ainda toda a conjuntura escolar pela qual caminhou, ou seja, pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação básica e as políticas que interferem nessa dinâmica. Para Rodrigues F. (2018) a construção de políticas linguísticas

⁶ Uma breve representatividade daquilo que o senso comum desenha como sujeito e situações ideais quando se fala da educação de surdos com a presença de TILS e uso da língua de sinais.

educacionais precisa ser pensada a partir de duas frentes: educação básica e educação superior. A autora defende que as políticas e planejamentos nesse âmbito precisam ser realizadas de forma articulada.

É nessa linha que problematizamos a atuação de TILS no ensino superior, focando na interpretação, perpassada por (im)possibilidades a partir das línguas, dos sujeitos e das práticas institucionalizadas.

3 CENÁRIO METODOLÓGICO

Essa proposta possui uma abordagem qualitativa e representa um recorte pontual de uma pesquisa de doutorado em andamento, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CAEE 63013422.3.0000.5504). Caracteriza-se também como um estudo de caso (Gil, 2018), tendo em vista que foca em uma instituição de ensino superior específica (Universidade Federal do Maranhão). O estudo macro parte de uma pesquisa documental, da realização de um grupo focal com tradutores e intérpretes de Libras (três encontros) e de um diálogo com a chefia da Subseção de Intérprete de Libras⁷.

Os encontros foram realizados presencialmente e gravados em áudio e vídeo. Para participação, os TILS assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A gravação justificou-se pela necessidade de uma posterior transcrição, recorte e análise de dados, possibilitando uma retomada sempre que necessário. Para isso, os participantes também assinaram um Termo de Autorização de Imagem e Voz. Além disso, fizeram um preenchimento adicional de um formulário com informações gerais, no intuito de conhecermos o perfil de cada um. Os termos e formulários foram disponibilizados por meio do *Google Forms*.

Neste capítulo, apresentamos apenas um excerto obtido no primeiro encontro do grupo focal, realizado no mês de março de 2023,

⁷ Anteriormente vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), como parte da Diretoria de Acessibilidade (DACES), a Subseção de Intérpretes foi criada pela Resolução nº 329 - CONSAD, em 25 de julho de 2024, permanecendo como unidade administrativa na estrutura da DACES, deslocada para a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES).

com duração média de 1h e 30min e tendo a acessibilidade como temática do debate. Participaram do momento cinco TILS, identificados com nomes fictícios, uma pesquisadora-moderadora e três⁸ observadores (pesquisadores da área de Libras e/ou educação). Os observadores atuaram no apoio à pesquisa, realizando anotações (de comportamentos e falas) que consideraram importantes, seja para olhar para os dados, seja para quaisquer ajustes na conjuntura de coleta dos dados.

Os TILS participantes possuem uma faixa etária entre 36 e 54 anos, com formação inicial na área de Ciências Humanas e Sociais. Todos possuem formação continuada ligada direta ou indiretamente à educação de surdos, sendo cursos concluídos (especialização e mestrado) e em andamento (mestrado), além de outros cursos de aperfeiçoamento. Os contextos de atuação são diversos, tendo o campo educacional como principal.

Com relação à dinâmica do encontro em questão, apresentamos slides acerca da legislação que norteia a acessibilidade e trechos de textos acadêmicos que contribuem para essa discussão. À medida que os participantes comentavam e interagiam, os observadores faziam registros escritos e a pesquisadora buscava incentivar o diálogo. As análises foram entrelaçadas às leituras teóricas realizadas, com vistas ao objetivo aqui apresentado.

4 (IM) POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE/ PARA LÍNGUA DE NO ENSINO SUPERIOR

No contexto do Ensino Superior, a atuação dos TILS em cursos diferentes exige competência referencial, tradutória e terminológica. Essa exigência não se centra apenas no TILS, mas é necessária também

⁸ A quantidade foi definida com base no quantitativo de TILS informados pela chefia da subseção de intérpretes, em março de 2023, a qual era significativa frente ao número de adesões à pesquisa. Por isso, nos encontros seguintes, reduzimos o número de observadores.

ao discente surdo para que consiga acompanhar as discussões estabelecidas e o processo de interpretação. Ocorre que esse é o cenário ideal, mas destoa em algumas situações vivenciadas no ambiente da universidade e, muitas vezes, não se trata do domínio ou não das línguas envolvidas e das terminologias dos cursos com surdos matriculados.

Precisamos olhar para a faceta de inclusão que perpassa o ambiente universitário. Afinal, o que consolida a acessibilidade do público surdo nesse espaço? A priori, a entrada na academia infere a presença de um TILS e a intermediação linguístico-comunicativa. Nesse contexto, inferimos a necessidade da produção de uma terminologia inerente aos diferentes cursos em que se tem sujeitos surdos incluídos. Porém, há questões emergentes que precisam ser pontuadas. Vejamos o relato que orienta nossas análises:

O aluno está na sala de aula e **tem um professor ali**. Então, quando tem um termo que ele não sabe o que significa, eu digo **‘pergunte ao professor’**, porque a tendência dele é dizer: ‘o que significa? Que palavra é essa? E eu digo: **‘Pergunte ao professor!’**. **Muitas vezes, o surdo chega na universidade com um conhecimento de mundo muito pequeno** e, às vezes, não consegue acompanhar, porque **o professor prepara uma aula colocando todo mundo no mesmo nível** (Nara, grifos nossos).

Um primeiro ponto que essa narrativa nos possibilita pensar é sobre o papel do intérprete educacional (IE). Sobre isso, pesquisas (Rodrigues, Silvério, 2011; Mendes, 2012; Gesser, 2015; Santos; Lacerda, 2015; Santos; Diniz; Lacerda, 2016) são assertivas em afirmar que esse profissional não é uma figura neutra no processo de ensino e aprendizagem, mas possui uma função significativa na mediação pedagógica, a qual necessita de uma parceria constante com os professores que regem os componentes curriculares.

Como bem colocado no relato, “tem um professor ali”. Portanto, a atuação do intérprete nas aulas se dá paralelamente ao trabalho do docente. São dois profissionais que atuam diretamente no processo educativo do discente surdo. A atitude de Nara vai de encontro em somente mostrar o sinal-termo e seu significado diante da dúvida apresentada pela pessoa surda, mas destaca a importância do professor na dinâmica de sala de aula e na educação de surdos, como responsável pelo componente curricular e pelo aprendizado dos discentes. Não saber os termos é algo que pode interferir na compreensão de outros conteúdos, portanto, o docente precisa estar à par dessa informação, evitando utilizar a mesma régua para todos, ou seja, preparar a aula como se todos estivessem no mesmo nível.

Ainda que a figura do intérprete não represente uma educação bilíngue em sua totalidade, é a partir dela que algumas ações podem ser melhor estruturadas. No caso do exemplo analisado, se a intérprete não motiva o surdo a apresentar suas dúvidas para o professor, se não toma atitudes de permitir que o professor conheça os discentes surdos com suas singularidades, potencialidades e limitações, as possibilidades de uma reorganização das estratégias pedagógicas são menores. Por isso, uma relação estreita entre intérprete e docente é primordial.

Santos, Diniz e Lacerda (2016) assinalam que a relação entre professor e intérprete precisa ser de parceria, considerando que o docente tem domínio do conteúdo, auxiliando o IE, o qual tem domínio das línguas e contato mais próximo com os discentes surdos, colaborando com o professor. Lacerda, Santos e Caetano (2021) corroboram o valor dessa cooperação, antes de qualquer adaptação curricular, com foco em práticas acadêmicas acessíveis.

No entanto, cabe uma ressalva, que não é foco desse capítulo, mas precisa ser citada: a relação professor - intérprete, por vezes, é marcada por relações de poder (Gesser, 2015) e, no âmbito acadêmico, isso pode ser mais intenso. Dessa maneira, a habilidade de lidar com diferentes relações sociais é importante para o desempenho do IE em sala de aula,

buscando meios salutares para intervir e estreitar o diálogo com os docentes. É lógico que não estamos afirmando que deve recair sobre o intérprete a total responsabilidade de buscar a aproximação e a intervenção pedagógica, uma vez que não depende apenas dele para que esse quadro se efetive.

Um segundo ponto que podemos abordar diante do excerto em análise diz respeito à urgência de uma acessibilidade textual (Finato, 2016) e a limitação no conhecimento da língua portuguesa escrita por parte da pessoa surda.

Refletir sobre o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para o público surdo é sempre complexo e desafiador. Essa elucubração implica, entre outras coisas, em pensar sobre a criação de condições de ensino para que o surdo, usuário de uma língua viso-gestual, aprenda e faça uso de uma linguagem escrita que é a materialidade de uma língua oral-auditiva, como segunda língua. Isto é, o surdo terá que adquirir uma linguagem escrita que, originalmente, se fundamenta na oralidade, o que demanda uma experiência linguística que grande parte das pessoas surdas não possui (Souza; Lacerda, 2023, p. 3).

Diante desse quadro desafiador citado por Souza e Lacerda (2023), é possível identificar os surdos chegando à universidade ainda com ausência de compreensão de alguns conceitos, inclusive de termos que não estão presentes em contextos sociais e que fazem parte especificamente daquele universo formativo.

Dessa maneira, mesmo com um repertório de sinais que contemple os termos em língua portuguesa utilizados em sala de aula, o IE precisa se ater às necessidades vocabulares do sujeito surdo com quem atua. Lacerda (2010) afirma que o intérprete é um interlocutor ativo, por isso, deve estar atento para os aspectos plurais da língua, da cultura e da realidade social do sujeito surdo. Assim, a atuação do TILS vai além de um repertório terminológico em Libras, necessitando

intermediar situações pedagógicas que perpassam a educação de surdos no ensino superior.

Diante disso, afirmamos que ao TILS não basta uma competência linguística ou uma gama de conhecimentos referenciais, pois, além do uso das línguas envolvidas, há uma diversidade de sujeitos surdos, há outros profissionais que atuam com a demanda pedagógica dos surdos, há um letramento acadêmico (Rocha, 2021), ou seja, a permanência e vivência social na universidade como parte do processo formativo de um acadêmico.

Giamlourença (2021) afirma que, na academia, a atuação do TILS envolve diversas práticas para favorecimento da acessibilidade linguística no processo educacional, pensando em uma atuação que envolve ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir que a ordem inclusiva seja mediada pelas línguas envolvidas e que o sujeito surdo tenha seu efetivo direito à educação, o que requer do profissional TILS não só o conhecimento das línguas em uso, mas dos diferentes elementos que circundam essa dinâmica.

Durante a atuação do TILS são considerados subjetividades, discursos, políticas e experiências. A tradução e interpretação deve ser analisada para além de questões técnicas ou simplesmente pela presença no quadro de profissionais, garantindo a acessibilidade determinada por lei às pessoas surdas. É imprescindível ponderar aspectos linguísticos e culturais, as necessidades dos sujeitos envolvidos na interação comunicativa e social e as relações de poder presentes nessa dinâmica (Dias, 2023, p. 300).

Diante desse cenário multifacetado, as necessidades formativas dos TILS atuantes em instituições de ensino superior são inúmeras. Giamlourença (2021) elenca as seguintes dimensões: específicas (conhecimento linguístico-cultural, discursivo e técnico), educacional (conhecimento político-educacional, didático-pedagógico e institucional)

e profissional (conhecimentos da área de tradução e interpretação, metodológico, social e produção de conhecimentos). Diante dessas frentes formativas, a autora assinala a importância de políticas públicas com foco na formação de TILS.

Mediante as dimensões propostas por Giamloureño (2021), percebemos que o cenário no qual o intérprete está inserido, ou seja, os diferentes cursos, com suas diversidades terminológicas e a multiplicidade de sujeitos surdos com os quais dialoga, é um elemento fundamental para o fazer profissional.

Galvão Filho (2012) menciona que, mediante a dinâmica das mudanças cotidianas, não é possível que o profissional tenha total domínio do conhecimento de sua área de atuação, ainda que tenha formações avançadas, visto que informações, conhecimentos e demandas são muitos variáveis, emergem coisas novas constantemente e esse quadro não é possível de ser controlado. Por isso, ratificamos a necessidade da formação continuada e contínua.

Vale destacar que o estudo constante é propício não somente para o desenvolvimento de uma competência referencial e linguística, mas também como uma necessidade constante de pensar o papel do TILS em um ambiente tão complexo quanto o ensino superior. A formação continuada e o pesquisar sua própria prática são quesitos diretamente relacionados à qualidade da atuação (Giamloureño, 2021).

As discussões traçadas são primordiais para compreendermos a complexidade da educação de surdos no ensino superior, a qual está diretamente relacionada à formação de TILS e suas condições de atuação. Todavia, não podemos depositar na figura do TILS e em sua prática todas as responsabilidades e respostas.

[...] as IES tendem a delegar as demandas relacionadas às pessoas com deficiências a supostos especialistas, invisibilizando-as, desresponsabilizando setores e unidades dedicados a todas as pessoas, além de desencorajar as possibilidades de elaboração de diretrizes concretas e democráticas a partir

do que ocorre na realidade (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023, p. 983).

Esse quadro condiz à realidade de instituições que se balizam por políticas de acessibilidade. No que se refere às pessoas surdas, para chegarmos a uma educação bilíngue, precisamos contemplar outras frentes, como a expansão do uso da língua de sinais pelos ouvintes partícipes do mesmo espaço, possibilitando uma interlocução cultural, entre outras ações.

Segundo Lima (2018), a educação de surdos provoca as autoridades a olharem para as demandas reais relativas à qualificação de todos os envolvidos. Na educação superior, essa provocação extrapola os limites da sala de aula e convida a pensar em políticas de assistência estudantil que localize o acadêmico na nova realidade, nos serviços que pode usufruir, nos setores que deve acessar, etc. Dessa forma, o TILS não consegue dar conta de todas as necessidades dos discentes surdos, pensando no acesso, permanência e êxito.

5 EM RESUMO...

Na educação de surdos, no ensino superior brasileiro, a presença da Libras é uma realidade e a entrada de sujeitos surdos também. Como pontuamos, o atendimento via TILS é garantido. No entanto, apenas a presença da língua não é suficiente para que os sujeitos surdos tenham acesso aos conteúdos abordados em sala de aula. Dito de outra forma, não basta ter um intérprete em sala para demarcar uma acessibilidade. A realidade pesquisada é assinalada por um quantitativo de TILS satisfatória, o que traduz um avanço frente a algumas instituições federais.

A língua de sinais como meio de instrução e o oferecimento do serviço de tradução e interpretação são garantidos. Ocorre que outros elementos devem ser levados em consideração, tais como: a bagagem dos surdos atendidos, as estratégias dos professores regentes, questões

trabalhistas dos TILS, enfim, a efetivação de políticas inclusivas e linguísticas para esse público. O status da língua de sinais precisa ser repensado no intuito de que não esteja em um patamar secundário frente à língua portuguesa, partindo dela para que os conhecimentos na língua escrita seja favorável e possa amenizar as dificuldades dos acadêmicos surdos nos momentos em que a L2 seja importante.

Consideramos então que um leque de sinais-terms contribui no ato interpretativo e tradutório, mas não encerra em si as soluções para problemáticas assentadas em limitações linguísticas, culturais, políticas e sociais, seja por parte dos discentes surdos, seja por parte dos TILS, seja por parte de outros profissionais envolvidos direta ou indiretamente na educação de surdos no ensino superior.

Quanto aos TILS, coadunamos com a perspectiva da formação como ponto central para suavizar as barreiras terminológicas que podem surgir. Porém, uma formação que abranja a complexidade da atuação em todos os aspectos, no intuito de considerar o lugar da língua de sinais e dos sujeitos surdos no espaço acadêmico. Assim, a formação contribui para que o TILS seja ponderado mais que uma ferramenta, como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e na participação social dos surdos na universidade, principalmente no ambiente das salas de aula, onde estão mais atuantes. É preciso que o TILS também tenha essa visão de si. Vamos além: é necessário um letramento acadêmico para o profissional TILS, no intuito de compreender e viver a universidade, nos limites de sua atuação e função.

Esta proposta apresentou um breve relato que demarca o valor das práticas vivenciadas e que pode ramificar outras discussões. Somos convidados a pensar em ações que estejam atreladas às políticas linguísticas no espaço educacional, e não somente em políticas de acessibilidade, a partir da valorização da língua de sinais e dos sujeitos envolvidos. Esse debate supera o recorte de análise que nos propomos.

Ratificamos que a atuação do TILS no ensino superior é ímpar e, ainda que exija conhecimentos linguístico-terminológicos profusos,

carrega uma heterogeneidade que precisa ser trabalhada no processo formativo desse profissional.

REFERÊNCIAS

AUBERT, F. H. **As (in) fidelidades da tradução**: servidões e autonomia do tradutor. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 53-61.

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, p. 45-67, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/kDb3dHvcG93f4jWgqBk-dTMB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.704** de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua

Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL, J. M. R. **As percepções dos tradutores intérpretes de Libras face as suas atribuições profissionais no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23140>. Acesso: em 24 de jul. 2023.

CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; EBERSOLD, S. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade no ensino superior. **Revista Educação e Política em Debate**, v. 12, n. 3, p. 978-999, set./dez., 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducacaopoliticas/article/view/69997/36363>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CALDEIRA, J. R.; LIRA, D. S. Intérpretes de Libras: um olhar sobre a formação e os desafios que permeiam sua atuação na Universidade Federal do Oeste do Pará. In: CAMPELLO, A. R. S.; LIRA, D. S.; ANDRADE, L. C. (Orgs.). **O tradutor e intérprete de Libras: atuação e considerações**. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 56-78. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/o-tradutor-e-int%C3%A9rprete-de-libras%3A-atua%C3%A7%C3%B5es-e-consi-dera%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COSTA, M. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil**: enciclobras. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012. Disponível em: <http://icts.unb.br/jsui/handle/10482/13558>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DIAS, W. P. S. O tradutor e intérprete de língua de sinais na Universidade Federal do Maranhão: percursos e práticas. In: PINHEIRO-CARVALHO, A. M. B.; PINHEIRO- MENEGON, P.; ARAÚJO, S. S.; BARROS, Z. S. (Orgs.). **Estudos linguísticos e literários**: a pesquisa no curso de Letras-Libras da UFMA e outros escritos. Uberlândia: Projetium, 2023. p. 295-325. Disponível em: <https://editoraprojetium.com.br/assets/estudos-linguisticos-e-literarios-a-pesquisa-no-curso-de-letras-libras-da-ufma.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

DIODATO, J. R.; SANTANA, B. C. A. A.; PINHEIRO, D. S.; SANTOS, R. S. Práticas e desafios do intérprete de Libras no ensino superior: experiências de tradução/interpretação no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. In: CAMPELLO, A. R. S.; LIRA, D. S.; ANDRADE, L. C. (Orgs.). **O tradutor e intérprete de Libras: atuação e considerações**. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 91-108. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/o-tradutor-e-int%C3%A9rprete-de-libras%3A-atua%C3%A7%C3%B5es-e-consi-dera%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FAULSTICH, E. Terminologia: a disciplina da nova era na formação profissional da língua de sinais. **Revista Espaço**, n. 49, jan-jun, p. 21 - 34, 2018. Disponível

em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/issue/view/47/49>.

Acesso em: 11 nov. 2024.

FAULSTICH, E. A terminologia e a língua de sinais no contexto da acessibilidade linguística. In: PROMETI, D.; MARINHO, E. J.; CASTRO JUNIOR, G.; TUXI, P. (Orgs.). **Estudos de lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia das línguas de sinais**. Curitiba: Appris, 2022. p. 27-34.

FINATTO, M. J. B.; MOTTA, E. (2016). Terminologia e Acessibilidade: novas demandas e frentes de pesquisa. **Revista GTLex**, Uberlândia, 2(2), p. 316-356.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/44063>.

Acesso em: 24 jul. 2023.

GALVAO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Caderno de Tradução**, v. 35, nº especial 2, p. 534-556, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na educação à distância** [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Biblioteca Comunitária da UFSCAR. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15488>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M.; VIRALONGA, C. A. R. Tradutor e intérprete de Libras: construção da formação profissional. **Translatio**, 1 (17), 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/103192/57452>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 133- 153, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Santos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2021. p. 185-200.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24583>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MARTINS, V.R.O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, 35 (2), p. 78-112, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78/30709>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MENDES, R. M. R. Afinal: intérprete de língua de sinais, intérprete educacional, professor intérprete ou auxiliar? O trabalho de intérpretes na lógica inclusiva. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (orgs.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 141-168. Disponível em: <http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Estudo-Tradu%C3%A7%C3%A3o-Interpreta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ROCHA, T. C. C. **Libras e língua portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao ensino superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36361>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ROCHA, L. R. M.; SANTOS, L. F. A presença de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas universidades federais de educação superior do estado de São Paulo. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; ROCHA, L. R. M. (Orgs.). **Educação bilíngue de surdos e educação especial: avaliação e prática**. 1 ed. São Carlos, EDESP- UFSCar, 2023. p. 33- 54.

RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e língua de sinais: a modalidade gestual- visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, jan/abr, p. 287 - 318, 2018a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578>. Acesso em: 04 nov. 2024.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197 – 222, 2018b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/79144>. Acesso em: 24 out. 2020.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**

[Online], v. 24, p. 1- 29, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDFXXvmi>. Acesso em 24 out. 2020.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Interpretando na educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro, n. 35, jan/jul, 2011. p. 42-50. Disponível em: https://ead2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/119489/mod_resource/content/0/RODRIGUES%20C%202011.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2018. p. 33-56. Disponível em: <https://periodicos.sbu-uni-camp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661563/23130>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: o caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p.155-172, 2019. DOI: 10.21814/rpe.14955. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SANTOS FILHO, G. O. **O intérprete educacional de língua brasileira de sinais (IE-LIBRAS) atuante na UFS**: em cena a construção de sua identidade profissional. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8656>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, S. A. A implementação do serviço de tradução e interpretação de Libras-Português nas universidades federais. **Caderno de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 113- 148, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2296/showToc>. Acesso em: 24 out. 2020.

SANTOS, L. F.; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F. L.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e diferença**: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2016. p. 125-140.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Caderno de Tradução**, v. 35, nº especial 2, p. 505-533, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, C. R. **A relação pedagógica entre o professor ouvinte e o intérprete educacional de língua de sinais**. 2010. 57 f. TCC [Graduação], Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação - FAGED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43078/1/2010_crsilva.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, R. Q. O **intérprete de Libras no contexto do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1541>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SOUZA, C. T. R; LACERDA, C. B. F. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. p. 1-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edur/a/bPZjyJWs68hJdnfpftfbNTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.

TOSTES, R. S.; LACERDA, C. B. F. L. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces Científicas** - Educação, 8(3), p. 541-53, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6152>. Acesso em: 30 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 329 - CONSAD**, de 25 de julho de 2024. Modifica a estrutura organizacional de unidades administrativas da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/dib/paginas/pagina_estatica.jsf?id=1663. Acesso em: 11 nov. 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS DO CAS/MA NO PERÍODO DE 2021 A 2022

Andrea Rejane Melo Brito
Elias Ferreira Correa Filho
Janaina Teles Pereira Santos
Léa Cristina Ferreira dos Santos
Valéria Karly Pereira de Carvalho

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um aspecto crucial para o desenvolvimento educacional inclusivo e de qualidade. De forma complementar, os intérpretes de Libras que atuam no contexto educacional vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - Seduc/MA, denominados professores intérpretes de Libras - PIL, são enquadrados no Grupo do Magistério assumindo também o direito à formação continuada previsto em vários documentos legais.¹

No contexto do Centro de Educação Especial “Professora Maria da Glória Costa Arcangeli” – CAS/MA, o Curso de Formação Continuada

¹ Dentre eles cita-se a Lei Estadual n.º 9.860 de 01 de julho de 2013, artigo 15: Os ocupantes do cargo de Professor, Professor I, Professor II e Professor III do Subgrupo Magistério da Educação Básica, em efetivo exercício de docência, têm 1/3 (um terço) da sua carga horária destinada a atividades extraclasse, que são compreendidas como as de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, planejamento, contatos com a comunidade e formação continuada.

para PIL desempenha um papel fundamental com um currículo que agrega temáticas pertinentes ao ambiente educacional e oportuniza discussões por meio de “roda de conversa” sobre situações vivenciadas pelos PIL no ambiente escolar o qual exige do profissional tomada de decisão que, por vezes, acaba ocorrendo de modo solitário. Assim, a formação, que volta seu olhar para a prática de sala de aula, vem agregar aos PIL novos conhecimentos pautados em bases teóricas o que, conseqüentemente, reflete em uma práxis mais qualitativa.

Frente a essa demanda, vale ressaltar que o CAS/MA, especialmente nos últimos anos, concentrava as formações ofertadas na capital de forma presencial, não alcançando os profissionais dos municípios mais distantes, o que deixa uma lacuna no âmbito da formação para esses profissionais. Somado a isso, havia um distanciamento dos conteúdos das formações ofertadas por instituições privadas com foco nas práticas interpretativas de sala de aula.

Assim, destaca-se o esforço pessoal de uma professora intérprete do município de Coroatá (que dista 247 km de São Luís) inscrita no curso que, semanalmente, após as aulas foi gentilmente hospedada por outra cursista para pernoitar na capital, dado a logística de retorno para o município logo após as aulas.

O cenário que se mostrava desafiador se intensificou no período pandêmico de 2020, quando os órgãos de saúde estabelecem como medida de segurança, o isolamento social. Tal medida forçou uma reestruturação da modalidade de ensino, passando do presencial para o remoto. Nesse ambiente de desafios, a equipe formadora decidiu lançar um olhar ainda mais cuidadoso sobre as estratégias e metodologias que seriam utilizadas a fim de não romper com o padrão de qualidade do ensino que foi construído ao longo dos anos de formação continuada na modalidade presencial.

Com vistas a estas questões vivenciadas pela equipe formadora, surge o desejo de compartilhar as experiências quanto à reformulação do currículo, com a finalidade de realizar uma análise da metodologia

aplicada e os impactos observados a partir do olhar dos cursistas no que tange aos desafios e impactos observados ao longo de dois anos.

Por meio de um recorte compreendido entre os anos de 2021 e 2022 busca-se identificar os impactos ocasionados na vida profissional dos intérpretes que atuam no ambiente educacional, no intuito de considerar o trabalho de tradução e interpretação no par linguístico Libras e Línguas Portuguesa e vice-versa.

É difícil aferir a profundidade do efeito da formação na vida dos professores intérpretes que experienciaram o curso de formação continuada. Todas as intenções da equipe formadora nesse compartilhar de experiência, de modo mais amplo, parte do desejo de conhecer os principais desafios enfrentados pelos PIL durante o curso; descrever as modalidades de ensino e metodologias empregadas no curso de formação continuada para PIL e analisar o impacto que a formação trouxe no desempenho e na autoconfiança dos PIL.

Sem consultar nenhuma autoridade, além das vivências enquanto formadores optou-se por esse recorte no desejo de que as experiências aqui compartilhadas impulsionem novos PIL a reconhecer quão monotonamente igual são as práticas cotidianas do serviço laboral e quão grandiosas e criativas são aquelas que atravessam gerações por terem sido alicerçadas por múltiplos saberes.

2 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS - PORTUGUÊS: DESCREVENDO SUA METODOLOGIA

Atendendo a necessidade de formação continuada, conforme exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN/1996 que em seu artigo 62 § 1º estabelece que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (Brasil, 2020) o curso de formação ofertado pelo CAS/MA vincula a práxis dos PIL vivenciados no ambiente educacional.

Como aporte teórico, a formação continuada conta com o apoio de diferentes profissionais que se dispõem voluntariamente a compartilhar saberes, ação que vêm moldar sua estrutura como sendo um espaço de troca de experiências, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Com base em uma abordagem qualitativa narrativa de caráter sociocultural (Rhoden, Zancan, 2020), a formação assume uma metodologia de cunho qualitativo por oportunizar a produção de conhecimento científico através da valorização das experiências que o sujeito, objeto em estudo, vivencia em seu contexto histórico e social. Sendo ainda, narrativa de cunho sociocultural, uma vez que examina as narrativas dos sujeitos colaboradores com base no contexto em que estão inseridos. (Rhoden, Zancan, 2020)

Nesse ponto, a formação promovida pelo CAS/MA desde 2007 para os PIL da rede estadual de educação passa por formatos e metodologias diversas até a sua reconfiguração em 2018, reestruturando também a equipe de formadores, organizando-a em 4 módulos com 30 vagas cada, sendo 20 para os profissionais vinculados à SEDUC/MA e 10 para os de outras instituições.

Dentre as mudanças, cita-se: a estruturação em módulos com conteúdos distintos e independentes; a adoção da plataforma do Google Sala de Aula para comunicação com os cursistas, postagem de atividades e disponibilização de materiais de estudos e pesquisa; e a produção de um Trabalho de Conclusão de Módulo – TCM, como produto dos estudos desenvolvidos durante a formação para disponibilização pública com vistas a consulta científica (CAS/MA, p. 5, 2021).

A notável estruturação em módulos fornece a flexibilidade de escolha de cursar o módulo a partir das temáticas de interesse do cursista; e por ser uma metodologia adaptada para o ensino à distância, eles teriam que fazer uso de diferentes ferramentas tecnológicas para acesso à aula e para a execução de atividades. A avaliação mantém o

caráter processual, que culmina em uma produção individual, e, por ser pública, passa a trilhar o caminho da plena liberdade e criticidade.

Para este trabalho, atém-se ao recorte temporal que abrange os anos de 2021 e 2022, quando este curso de formação continuada, passa por nova reformulação para atender 30 PIL de municípios oriundos das seguintes Unidades Regionais de Educação do estado do Maranhão – URE²: Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Chapadinha, Codó, Pedreiras, Presidente Dutra, Rosário e São João dos Patos.

Para preencher as vagas do curso, foi necessário inicialmente fazer o levantamento do universo de PIL (contratados ou efetivos) vinculados à SEDUC/MA em todo o estado. Neste item, recebeu-se o auxílio da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais - SUPMode, identificando que havia 210 profissionais distribuídos nas 19 URE que compõem o estado. Selecionou-se as URE usando como critérios: menor quantitativo de profissionais; distanciamento de municípios mais urbanizados com maiores possibilidades de oferta de cursos na área, ainda que particulares, como São Luís e Imperatriz, entendendo-se que estes profissionais poderiam acessar o curso de formação em outro momento.

O passo seguinte foi reunir, de forma remota, os gestores de cada URE bem como superintendente da SUPMode e apresentar-lhes o projeto do Curso de Formação, solicitando que eles reunissem os seus PIL, replicarem a apresentação do projeto e indicassem aqueles profissionais com interesse em participar do curso. Desta forma, foram inscritos 30 professores intérpretes oriundos das URE já mencionadas.

Ao falar sobre o PIL, público-alvo da formação, Brito e Ferreira (2021) destacam que:

² Unidades Regionais de Educação – URE: são 19 e objetivam promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do Estado do Maranhão. Cada URE agrega um quantitativo de municípios com características e em regiões semelhantes.

(...) é no contexto educacional que o tradutor/intérprete se depara com atividades escolares que vão requerer competências e habilidades tradutórias específicas, seja para a interpretação de textos de diferentes gêneros, ou as mais diversas demandas que são peculiares desse ambiente. (pág. 266)

Nesses desdobramentos que a profissão exige, propiciar e criar condições por meio da formação continuada para que a atuação desse profissional em sala de aula impere em uma prática enriquecida por saberes compartilhados, torna-se fundamental posto que o PIL necessita reproduzir satisfatoriamente a intenção dos discursos envolvidos.

Outrossim, o curso de formação continuada apresenta, em sua estrutura curricular, conteúdos que versam sobre as especificidades da pessoa surda e suas características histórico-culturais, aspectos linguísticos e gramaticais da Libras, além de habilidades e competências inerentes ao processo interpretativo e tradutório na direção direta e inversa. Essas temáticas são distribuídas em eixos formativos que compõem os módulos da seguinte forma: Módulo 01 – Introdução aos Elementos Básicos da Formação dos Professores Intérpretes de Libras; Módulo 02 – Estudos e Estratégias para Interpretação de Gêneros Textuais; Módulo 03 – Interpretação Direta: descrições e estratégias.

Com relação à metodologia de ensino no curso de formação continuada, concorda-se com Moran (2004) ao refletir que este processo de aprendizagem, frente ao advento tecnológico, evidencia a educação online favorável ao aprimoramento do professor, que terá em suas mãos materiais teóricos e a oportunidade da interação prática.

Posto que a Língua de Sinais é de modalidade gestual visual, plataformas virtuais podem lançar mão de diferentes ferramentas que contemplem o uso desta língua, o que torna o ambiente acessível e favorável em sua aplicabilidade dentro do processo de formação do professor intérprete.

Desse modo, o curso utilizou aplicativos e ferramentas de fácil acesso, como: Google Sala de Aula, Google Meet e Youtube,

proporcionando aos cursistas uma formação de qualidade. As aulas remotas síncronas ocorreram semanalmente, todas às quintas-feiras à noite, através do Google Meet. Sendo algumas aulas ministradas de forma assíncrona através de vídeo-aula na plataforma Youtube.

A formação foi organizada com uma carga horária de 240 horas, distribuídas em três módulos de 80 horas-aula cada. Os módulos não se configuram pré-requisito para o módulo seguinte, e foram divididos em 60 horas para aulas online e 20 horas para o Trabalho de Conclusão de Módulo - TCM³.

A carga horária de cada módulo estrutura-se em 07 aulas de cunho teórico-prático de laboratório de tradução e interpretação, ministradas pela equipe de formadores do curso. As demais, são aulas teóricas de palestrantes convidados, oportunizando aos cursistas não apenas o contato com os PIL, mas também com profissionais de diferentes áreas.

Os laboratórios acima citados são aulas práticas que apresentavam temáticas diretamente ligadas ao processo de tradução e interpretação, justificadas pela necessidade de os PIL terem de formações que ofereçam além da teoria o aprimoramento por meio da prática.

Durante essas aulas, os cursistas eram divididos em grupos menores, distribuídos em outras salas do *Google Meet*, permitindo assim que todos tivessem a oportunidade de participar das dinâmicas propostas.

No início de cada laboratório, era realizada uma Roda de Conversa, onde os professores formadores apresentaram aos cursistas situações-problemas, todas com base na vivência do PIL e nas diferentes situações desafiadoras que ocorrem no espaço escolar, proporcionando assim a possibilidade de debate e reflexão sobre sua prática.

³ Trabalho de Conclusão de Módulo - TCM: trata-se da produção de vídeo que, de acordo com o módulo, apresenta uma proposta diferente. O TCM é elaborado ao longo do módulo em etapas que constituem atividades do Laboratório de Tradução e Interpretação. O cursista tem direito a dois encontros individuais (o primeiro com um e o segundo com dois dos formadores) para tirar as dúvidas e receber um feedback personalizado para a produção do seu TCM. O produto final deve ser disponibilizado para publicação nos canais de mídias do CAS/MA.

O uso da plataforma *Google Meet*, para além de permitir que as aulas e demais atividades do curso de formação se tornassem viáveis, aproximou PIL dos mais diferentes municípios do estado, oportunizando trocas de informações, estabelecimento de vínculos e aquisição de conhecimentos, sobretudo no que diz respeito à prática da tradução e interpretação da Língua Portuguesa - Libras nos espaços escolares.

Além das aulas síncronas que ocorriam via *Google Meet*, a formação também fez uso da ferramenta *Google Classroom*. Nesta plataforma eram postados os comunicados, materiais de estudo e gravações das aulas, onde os PIL poderiam rever as aulas, além de inserir as atividades propostas pelo curso.

Sobre as atividades, elas eram elaboradas conforme a proposta de cada módulo. Os cursistas recebiam as instruções necessárias para a realização das mesmas e recebiam o feedback de seu desempenho por meio de comentários dos professores formadores. Dessa forma, era proporcionado aos cursistas não apenas realizar as atividades propostas, mas compreender os pontos que careciam de atenção e desenvolvimento ao longo da formação.

O PIL, cursando essa formação, concluiu cada módulo, entregando o produto final do TCM (proposta de trabalho para produção, em etapas, de um vídeo, desenvolvido ao longo do módulo, acompanhado pela equipe de formadores). Os TCM têm suas temáticas relacionadas ao conteúdo ministrado em cada módulo, além de contribuir com a educação inclusiva, uma vez que estará disponível para que outros PIL e demais participantes da comunidade surda acessem ao material produzido, fruto do aprendizado de cada cursista da formação pois são divulgados pelas mídias do CAS/MA.

Ao final de cada ciclo, conclusão dos três módulos formativos, o curso ainda oferece uma formatura aos cursistas. Esta atividade ocorre de maneira presencial nas dependências do CAS/MA e conta com a participação de todos os estudantes que, durante os três semestres, obtiveram êxito no Curso de Formação para PIL.

Assim, o Curso de Formação para PIL ministrado pela equipe de formadores do CAS/MA oferece um aprendizado qualitativo, proporcionando um ambiente acessível com diversas atividades que favorecem reflexões em conjunto, o pensar sobre as dificuldades na busca por alternativas, além de oportunizar a aplicação dos conteúdos aprendidos, trazendo dessa forma, uma reflexão e ressignificação da prática do intérprete no ambiente educacional.

A seguir, passa-se a descrever os resultados obtidos com foco especial no impacto observado na formação dos PIL, tecendo-se a discussão desses dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de intérpretes de Libras tem evoluído significativamente nos últimos anos tanto na oferta de espaços formativos, quanto na produção de saberes que agreguem à práxis deste profissional.

O processo formativo aqui relatado, consistiu em um ciclo completo com 3 (três) módulos do Curso de Formação para PIL do CAS/MA no período de 2021, segundo semestre, a 2022, primeiro e segundo semestre.

Ao final de cada módulo, a coordenação do curso aplicava um questionário avaliativo com perguntas abertas e fechadas para os cursistas abordando tópicos envolvendo desde o histórico profissional e formativo de cada um, até a avaliação das aulas/palestras dos formadores convidados, avaliação das aulas de laboratório de tradução e interpretação e outras considerações que desejassem fazer.

Além desse questionário, depoimentos coletados em vídeos durante as aulas e na formatura contribuíram como importante material para a análise que se realizou a fim de fundamentar o presente relato de experiência. Tal análise focou em dois momentos inter-relacionados, porém organizados de forma meramente didática, a saber: os desafios e os impactos do curso para os cursistas.

3.1 Desafios enfrentados

Participar do Curso de Formação Continuada para PIL se constitui um desafio por dois motivos iniciais: as vagas limitadas frente ao universo de profissionais no estado; e a metodologia necessitava que os cursistas dispusessem de equipamento com internet (aparelho celular, tablete ou notebook) para assistir as aulas, mantendo a câmera ligada para interação durante as aulas teóricas e os laboratórios com as práticas tradutórias interpretativas.

No decorrer da jornada, novos desafios vão surgindo, permitindo que os cursistas desenvolvam habilidades para resolução e aprimoramento de novas experiências. Todo o curso ocorre com uso de tecnologias digitais, desde o primeiro encontro até a entrega do TCM. É inquestionável os benefícios trazidos pelo uso destas ferramentas.

O uso dessas ferramentas recebeu impulso principalmente em virtude do enfrentamento da pandemia por COVID-19 e o período de isolamento social imposto. Outro benefício foi a mudança para que o curso de formação ocorresse de forma remota, incorporando tecnologias e plataformas, ampliando a possibilidade de alcançar municípios mais distantes de São Luís, sede do CAS/MA.

Pela primeira vez, o curso de formação continuada alcança profissionais de 13 municípios do estado do Maranhão, configurando-se em um desafio superado de forma bilateral, pela equipe formadora e cursistas, refletido em suas falas ao avaliarem sua experiência de formação em um curso de modalidade de ensino remoto:

“Nessa modalidade foi muito importante pois muitos de nós que moramos quilômetros de distância da capital foi possível participar desta formação” (cursista 1, Módulo 01).

“O fato de ser a distância não prejudicou a qualidade do ensino e também ficou mais acessível sobretudo para quem mora longe da capital” (cursista 2, Módulo 02).

“Foi uma experiência muito boa, aulas proveitosas, e assim, nós que moramos longe de São Luís, pudemos participar das capacitações” (cursista 3, Módulo 03).

“Excelente (...) pois a experiência que estou tendo em fazer esse curso remoto levarei em minha bagagem de vida, pois se fosse presencial muitos não iriam poder participar, estou gostando muito e recomendo que continue assim”. (cursista 4, Módulo 03)

As falas anteriores expressam a questão da distância do município de residência para o de oferta do curso como um importante obstáculo que fora superado pela mudança de modalidade de ensino, tornando-o acessível e configurando-se como uma oportunidade ímpar de qualificação profissional. A oferta de curso de formação para PIL, vinculados à rede estadual a partir dos concursos públicos ocorridos no ano de 2009 e 2015 ou através de contratos oriundos de processos seletivos no formato remoto, constitui-se numa reparação histórica de um direito à atualização de conhecimentos e aperfeiçoamento de habilidades pedagógicas e das técnicas interpretativas.

Contudo, alguns desafios se impuseram e precisaram ser resolvidos durante os módulos que foram ministrados. A seguir, descreve-se e discute-se brevemente os principais desafios identificados.

a) Falta de habilidades ou dificuldades com o uso de tecnologias

Foram relatados nos questionários de avaliação do curso pelos cursistas, as barreiras decorrentes da falta de habilidades com as plataformas *Google Classroom* e *Youtube*. Além destas, foram mencionadas ainda a edição de vídeo (colocar legenda, excluir e incluir imagens, dentre outros) e outros aplicativos utilizados durante as aulas. Moran (2017) expõe sobre as vantagens que as tecnologias proporcionam para o ensino-aprendizagem, por serem acessíveis e permitirem a aprendizagem em qualquer lugar, podendo ser usadas para fins diversificados

como: motivação de estudantes/cursistas, trabalhar o ensino invertido, para personalização do processo de aprendizagem e para publicar e compartilhar conhecimentos aprendidos.

As dificuldades com uso das tecnologias digitais e as habilidades necessárias em seu manuseio, é apresentado em estudo realizado por Fialho, Cid e Coppi (2024) no campo educacional com professores e estudantes, citando dentre as principais a questão da ausência de competências digitais, formação inadequada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e de cultura audiovisual, além de alegarem excesso de trabalho redundando em tempo escasso para desenvolverem as atividades.

Desta forma, as dificuldades com a tecnologia e questões a ela atreladas mencionadas anteriormente, pode ser observado pelo quantitativo de concluintes dos módulos, considerando os critérios para certificação (frequência mínima de 75%, média 07 nas atividades e entrega do TCM com nota mínima 7), conforme observa-se no Quadro 1:

Quadro 1 - Resultado final dos módulos

Módulo	Qtde de cursistas	Aprovados por Frequência	Aprov. por média nas atividades	Entrega do TCM	Concluintes
01	30	19	17	17	17
02	28	15	13	15	13
03	26	18	16	16	16

Fonte: Elaborado pelos autores

Os cursistas demonstraram maior interesse em assistir às aulas do que em realizar as atividades propostas. No caso do TCM, no Módulo 02, temos dois cursistas que desenvolveram todo o processo entregando o produto final, porém não obtiveram média suficiente para aprovação e certificação.

Um desafio que pode ser deduzido do Quadro 1 refere-se ao número expressivo de reprovados com baixa frequência: Módulo 01 - 37%; Módulo 02 - 46%; e Módulo 03 - 46%. Quando questionados, esses

cursistas alegavam que estavam envolvidos em outros cursos ou outros compromissos pessoais. Ressalta-se que, por serem PIL, estes profissionais têm previsão de um terço de sua carga-horária semanal remunerada para dedicar-se a atividades extraclasse de formação continuada e outras correlatas às atividades profissionais.

Outro ponto importante salientar é que um grupo de 15 cursistas se mantiveram do primeiro ao último módulo, ou seja, participaram das 3 turmas, com excelente aproveitamento da proposta do curso. Esses cursistas eram assíduos na entrega das atividades realizadas com zelo, avaliadas pelo esmero na realização

Como a realidade do PIL é diversificada, a formação continuada exigiu dos cursistas experiências construídas ao longo de sua jornada profissional, além de proatividade na realização das tarefas que deveriam estar alinhadas às ferramentas tecnológicas e habilidades tradutórias/interpretativas para a entrega do produto final de cada módulo. Contudo, tal desafio não constituiu uma tarefa fácil, visto que muitos cursistas possuíam pouca habilidade no que se refere ao uso de aplicativos e demais ferramentas digitais.

Dados levantados pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação - Cetic em 2022, traz uma amostra por região de professores do ensino fundamental e médio que participaram de formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem no ano anterior à sua publicação, conforme pode ser observado nos dados extraídos da pesquisa conforme se apresenta no quadro “H3 - Professores que participaram de formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e aprendizagem nos últimos 12 meses”. Os dados podem ser explorados no portal do Centro, de forma gratuita, acessando https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=7&unidade=Professores.

Quadro 2 – Dados sobre formação de professores do Cetic

H3 - PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ATIVIDADES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ÚLTIMOS 12 MESES
TOTAL DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Proporção		Não	Sim	Não Sabe
Total		44	56	0
REGIÃO	Norte	53,3	46,7	0
	Nordeste	52,6	47,4	0
	Sudeste	45,3	54,7	0
	Sul	32	68	0
	Centro-Oeste	25,8	74,1	0,1

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2022

Por questões de arredondamento, a soma dos resultados pode não totalizar 100%.

Fonte: Cetic.br (2024)

O levantamento aponta que 52,6% dos professores da região nordeste não investiram em cursos nessa categoria tecnológica o que reflete uma realidade vista no curso de formação continuada na modalidade on-line, posto que o uso de tecnologia durante a formação constituiu desafiador pelo não domínio da ferramenta e por constituir requisito para a realização de atividades tradutória interpretativa, conforme relato extraído da avaliação feitas pelos cursistas da turma referente ao Módulo 01 - 2021 quando perguntado sobre suas sugestões para os próximos módulos:

“Gostaria de aulas de edição de vídeo para que eu possa produzir os vídeos traduzidos”. (cursista 6, Módulo 01)

“Aula sobre edição de vídeo! Passo a Passo de como editar um vídeo”. (cursista 7, Módulo 01)

“Tecnologias para a atuação do intérprete” (cursista 8, Módulo 01)

“Dicas de edição de vídeo” (cursista 9, Módulo 01)

Os depoimentos anteriores ressaltam que a falta de habilidade com ferramentas tecnológicas constituiu um desafio para o cursista, visto que durante a formação é necessário que se tenha conhecimento das técnicas de gravação que envolvem, por exemplo, enquadramento, iluminação, edição de vídeo e inserção de legenda com sincronia de áudio.

Assim, as atividades executadas nos laboratórios, desafiaram os cursistas a saírem da zona de conforto de uma interpretação presencial para uma prática que requer habilidades tradutórias/interpretativas que vai além do domínio de línguas.

b) Dificuldade de mediação intercultural

Considerando que o papel do tradutor intérprete de Libras é intermediar a comunicação e não apenas transliterar palavras, outro desafio enfrentado pelos cursistas foi transitar não apenas entre línguas, mas entre culturas, exigindo que o PIL, seguisse interpretando expressões e intenções como um profissional bicultural, uma vez que a língua está entrelaçada com a cultura e ter essa compreensão tornaria as atividades tradutórias e interpretativas de modo exitoso.

c) Dificuldade de fluência ou de maior conhecimento da Libras

No contexto do estado do Maranhão, em algumas redes de ensino municipais, o ensino bilíngue para crianças e adolescentes surdos não é uma realidade, seja pela ausência de professores habilitados tanto linguística quanto didaticamente, seja por fatores que considerem a vontade política. Esse fato foi denunciado pelos cursistas durante as aulas e na execução de algumas atividades que exigiam esse tipo de contato, pois tendo vínculo com a rede estadual, têm como público-alvo os estudantes do ensino médio, recebendo-os com pouco ou nenhum conhecimento de Libras. Assim,

Para aqueles PIL, em particular os que cuja experiência interpretativa se restringia ao ambiente escolar lidando com estudantes que

apresentavam pouca fluência na Libras o que, conseqüentemente, se constituiu em um obstáculo para a evolução linguística desse profissional.

Sobre a questão da fluência e da proficiência linguística em Libras para PIL, Albres (2015) assera que devem ser ressaltadas na constituição das habilidades necessárias à sua atuação em sala de aula, e isso não pode estar atrelado ao nível linguístico dos estudantes surdos.

A fluência de intérpretes é apenas um dos aspectos ligados à proficiência linguística. Facilmente se julga que não somente a fluência, mas também a proficiência na área escolar deve ser almejada por aqueles que atuam como intérpretes educacionais. (p. 30)

Considerando-se o cenário de nível de fluência linguística dos estudantes surdos e intérpretes de Libras lotados em diferentes municípios, a equipe de formação adotou medidas para garantir suplementação em recursos linguísticos e extralinguísticos a fim de alcançar resultados positivos no desenvolvimento das práticas realizadas nos laboratórios de tradução.

Foi dando atenção a esses pontos que realizou-se o enfrentamento dos desafios vivenciados pelos cursistas e pelos formadores que precisaram estabelecer, por meio de reuniões semanais, aprofundamento nas bases teóricas adotadas na formação, além de apresentar propostas de atividades para as aulas de laboratório com foco no acompanhamento da atividade do TCM.

Assim, os estudantes receberam acompanhamento individualizado, sendo um dos encontros com a presença de dois formadores, que teceram contribuições sobre o vídeo produzido pelo cursista, tendo como culminância a entrega do TCM final, enriquecendo o acervo de vídeo em Libras da plataforma institucional, disponibilizando-os para o público surdo e pesquisadores em geral.

Diante de um panorama desafiador vivenciado nos anos de 2021 e 2022 para cursistas, formadores e instituição CAS/MA, a SEDUC/MA por meio da SUPMode, assumiu financeiramente com as despesas de deslocamento dos municípios para a celebração da festa de formatura, despertou por meio desses enfrentamentos a convicção que todo esforço para superação dos desafios impostos foi positivo, pois os saberes adquiridos refletem na qualidade do ensino ministrado aos estudantes surdos nas escolas da rede pública estadual e/ou em outros espaços que careçam ser incluídos.

3.2 Impactos observados

É notório que a formação continuada desempenha um papel primordial no crescimento profissional dos PIL, proporcionando não apenas uma ampliação do conhecimento teórico, mas também oportunidades de reflexão e aperfeiçoamento da prática.

Através da formação continuada, os cursistas tiveram a chance de aprimorar suas habilidades técnicas, como também aprofundar sua compreensão do contexto educacional em que atuam, especialmente em relação ao atendimento aos estudantes surdos. Neste contexto, a formação proporcionou diversos impactos positivos na vivência e atuação dos PIL. Para isso, apresentaremos os relatos e as experiências extraídas por meio de um formulário avaliativo, aplicado em 2021 e de depoimentos dos cursistas registrados em vídeo no ano de 2022.

Serão enfatizados alguns desses impactos, que além de refletirem a relevância da formação continuada, indicam uma transformação significativa em diversos aspectos da vida profissional e pessoal dos cursistas. Através de um questionário via *Google Forms*, os PIL relataram mudanças significativas no que se refere à prática da interpretação. Entre os registros, destacam-se as respostas de alguns cursistas:

Quando questionados sobre as temáticas trabalhadas durante a formação e a sua contribuição para a formação profissional, o cursista 8 (Módulo 03) relata que aprendeu através dos temas e das atividades,

colocando em prática as técnicas que foram orientadas pelos formadores. Já o cursista 12 (Módulo 03) respondeu que as temáticas abordadas contribuíram na preparação do ato interpretativo, favorecendo ainda o seu crescimento pessoal e profissional. O cursista 14 (Módulo 01) destacou que os temas apresentados durante a formação foram utilizados em sala de aula, refletindo no aprendizado da estudante surda.

Sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de laboratório, o cursista 1 (Módulo 01) definiu essas práticas como momentos de grande desafio. Alguns temas eram desconhecidos, fazendo com que este profissional buscasse por informações sobre os assuntos abordados. Para o cursista 2 (Módulo 02) as aulas de laboratório foram complexas, contudo, de grande valor para sua formação, trazendo como resultado, um aprendizado riquíssimo. O cursista 4 (Módulo 03) destaca que esses momentos foram de grande importância pois contribuíram para a melhora da prática interpretativa.

A percepção que o profissional tem sobre a sua profissão, a relevância de sua atuação, e os aspectos que são característicos a ela, não somente do ponto de vista linguístico, permite assumir papéis comprometidos com o saber sobre a profissão e com ela propriamente dita, tendo em vista os efeitos da circulação da língua de sinais nos contextos sociais não somente para acesso dos surdos, mas também para a valorização profissional e de sua atuação (Giamlourengo, 2021, p.156).

Os impactos da formação continuada também foram percebidos através dos depoimentos dos cursistas, registrados em vídeo em 2022. Um dos questionamentos foi a respeito das mudanças que a formação proporcionou na vida profissional dos PIL. Ao responder à pergunta, a cursista 3 (Módulo 03) admite que profissionalmente estava em uma zona de conforto e o curso trouxe mudanças significativas, proporcionando novos conhecimentos e novas experiências. O cursista 4 (Módulo 03) relatou uma mudança definida por ele como extraordinária,

uma vez que a formação apresentou conteúdos e práticas que permitiram novas formas e técnicas interpretativas aplicadas em sala de aula. Ele finaliza destacando que a formação trouxe um despertar na busca por mais conhecimentos. Sobre essas mudanças, a cursista 9 (Módulo 3) relata que a formação foi bastante significativa e declara que o curso proporcionou segurança sobretudo na prática da interpretação direta.

Esses relatos demonstram como a formação continuada é percebida como uma possibilidade de mudança da prática e na abordagem educacional dos PILs. Conforme Ferreira (2021, p. 40) observa, a formação continuada “possibilita a experimentação do novo e do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação”.

Ainda nos depoimentos, foi solicitado aos cursistas que apresentassem suas considerações sobre os efeitos da formação continuada no desempenho profissional do PIL. A cursista 4 (Módulo 03) mencionou que além dos conhecimentos teóricos e práticos, a formação também proporcionou ensinamentos no que se refere a utilização de ferramentas tecnológicas que auxiliam, por exemplo, a produção de vídeos sinalizados. A cursista 6 (Módulo 03), ao comentar sobre sua prática em sala de aula, declara que após a formação sentiu-se capaz de exercer melhor sua profissão em sala de aula, contribuindo para o aprendizado do estudante surdo.

Evidenciando a importância do processo de formação em dotar os profissionais de conhecimentos, tanto teóricos quanto de habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e investigativa, como preconizado por Imbernon (2011).

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.38) infere que a formação não se trata apenas de acumular conhecimento, mas sim de um processo contínuo de reflexão crítica sobre práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, além de aprimorar habilidades

profissionais, a formação continuada também promove o crescimento pessoal dos participantes.

O PIL desempenha um papel crucial na efetivação da educação de surdos, sendo moldado pelas vivências adquiridas durante as práticas escolares. Ele se adapta às demandas da prática e se desenvolve através das experiências vivenciadas, como salienta Lacerda (2010).

Sobre este aspecto, Mesquita (2021) infere:

A formação continuada tem por excelência aprofundar habilidades, adquirir novos conhecimentos e nos mantermos atualizados. Se queremos crescer profissionalmente precisamos investir tempo buscando conhecimento, pois nos ajudará a analisar de forma mais crítica nossa atuação, a repensar processos e criar novas estratégias (Mesquita, 2021, p.3).

Ao analisar os relatos, fica claro que os impactos do curso de formação continuada foram evidenciados não apenas entre os participantes diretos, mas também na comunidade escolar como um todo. Os PIL capacitados demonstraram um maior engajamento e profissionalismo em suas práticas pedagógicas, refletindo diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes surdos. Além disso, o curso contribuiu para promover uma maior conscientização sobre a prática interpretativa e a importância do PIL qualificado no ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Formação Continuada para Professores Intérpretes de Libras-Português no CAS-MA realizado no período de 2021 a 2022 representou uma importante iniciativa que contribuiu diretamente para a promoção da inclusão educacional e o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido aos estudantes surdos matriculados na rede pública estadual de ensino, através da capacitação dos seus profissionais.

O presente relato de experiência, apresenta a análise da metodologia utilizada e dos resultados obtidos, destacando os desafios e impactos observados ao longo dos três módulos de sua execução.

Desta forma, destaca-se que as tecnologias são ferramentas importantes no contexto do ensino remoto e se fazem necessárias, por parte do cursista, habilidades de manuseio das mesmas para evitar que se tornem em uma barreira intransponível para alguns cursistas, mas aproximem e possibilitem o acesso ao conhecimento.

Outro desafio pontuado refere-se ao PIL que se limita ao contato com pessoas surdas unicamente no ambiente de trabalho, pois seu nível linguístico pode restringir-se ao do estudante que acompanha em sala de aula, apresentando dificuldades na aquisição e ampliação de novos conhecimentos.

Apesar dos desafios enfrentados, os resultados obtidos demonstram o impacto positivo que uma formação com currículo que contempla saberes de cunho teóricos e práticos, adequados às exigências tanto técnica quanto linguísticas, pode ter na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos educadores, neste caso PIL.

Pode citar dentre os resultados obtidos: crescimento profissional e segurança na atuação; melhoria na atuação e na qualidade da interpretação; aquisição de novos conhecimentos e habilidades; desenvolvimento pessoal; estímulo à participação do estudante surdo; reflexão sobre a prática e constante busca de conhecimento que se estendeu para momentos além da formação.

Outras possibilidades de estudos desta experiência são perfeitamente viáveis e relevantes tais como o impacto na qualidade do ensino e inclusão social dos estudantes surdos atendidos por estes PIL, bem como na escola, contribuindo para a construção, juntamente com os demais profissionais, de um ambiente que acolha com mais respeito e dignidade as diferenças.

É fundamental que iniciativas como essa sejam continuamente valorizadas e aprimoradas, visando garantir uma educação inclusiva e de

qualidade para todos, especialmente aos estudantes surdos que, na realidade dos municípios do interior do Maranhão são excluídos de muitos bens científicos e sociais, bem como a valorização do PIL.

Embora seja perceptível a contribuição da formação continuada para a qualidade do trabalho do PIL é importante refletir sobre a necessidade de melhorias e ampliação tanto na estrutura quanto no quadro de formadores para que a formação continuada seja ofertada para todos os profissionais do estado.

Nessa perspectiva espera-se que este artigo estimule novas discussões, uma vez que a formação continuada não é um assunto esgotado, mas de grande relevância, sendo necessária a busca de reflexões e respostas a fim de abrir novos caminhos para a qualificação dos profissionais PIL.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES. N. A. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 2 maio 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Portal de Dados, 2024. Explore os dados. Disponível em <https://data.cetic.br/explore/>. Acesso em: 2 maio 2024.

FERREIRA, M. E.; MENDES, C. Formação continuada: um instrumento de transformação na educação a partir da correlação teórico-prático no contexto escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 05, pp. 32-49. Dezembro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodocnhecimento.com.br/educacao/transformacao-na-educacao>. Acesso em: 25 maio 2024.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15488>. Acesso em: 25 maio. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p.133-153, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 25 maio. 2024.

MESQUITA, A. G. L. da S. de. A importância da formação continuada: O aprimoramento profissional frente aos desafios do séc. XXI. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e22310917992, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.17992. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17992>. Acesso em: 27 mai. 2024.

MORAN, J. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. 2017. Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 07 dezembro. 2024.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6938>. Acesso em 03 de maio de 2024.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

QUIXABA, M. N. O. **As práticas educativas desenvolvidas no CAS Maranhão: construindo história e socializando experiências**. Paco e Leitura. 2021.

RHODEN, J. L. M.; Zancan, S. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. **Educação**, 45(1), e61/ 1-22. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984644436687> Acesso em 05 de maio de 2024.

TRADUÇÕES DE CANÇÕES COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Verônica Maria França Mateus
Ricardo Oliveira Barros

1 INTRODUÇÃO

A música é uma arte intrínseca ao tecido social brasileiro, permeando diversas esferas da vida cotidiana. Desde rituais culturais até momentos de lazer, ela desempenha um papel fundamental na expressão individual e coletiva. Contudo, quando olhamos para a comunidade surda, que tem em sua composição pessoas que não podem acessar a totalidade da qualidade sonora da música, por questões biológicas, cabe questionar o papel que esse artefato cultural pode desempenhar nessa comunidade.

Essa situação pode levar a uma pressuposição comum de que a música, por ser uma arte fortemente associada à audição, não desempenha um papel central na vida da comunidade surda, ou sequer faça parte dela. Por outro lado, é igualmente comum ver a presença de intérpretes de Libras em shows musicais e em transmissões de shows por meio da internet, escolas de surdos com corais que “cantam” em língua de sinais, e vídeos de pessoas sinalizando músicas em redes sociais. Dessa forma, cabe repensar o pressuposto acima, e reformular as questões que abarcam o tema e tendo por objetivo mostrar as possibilidades e a importância do uso de canções para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, a Libras.

Embora não acessem a completude da música, para os surdos essa expressão emocional trazida por meio de canções pode se manifestar de maneiras únicas, explorando as vibrações, a visualização dos movimentos e a conexão sensorial com a arte musical. É sabido que a língua de sinais possui poeticidade e ritmo, o que poderia funcionar como uma analogia com a união de letra e música que as canções propiciam (Klima; Bellugi, 1979; Sutton-Spence, 2021).

Se as qualidades da língua de sinais possibilitam a transposição criativa (Jakobson, 2010) de uma cultura ouvinte para uma cultura surda, mesmo não sendo completamente experimentada, a canção pode ser compreendida em parte. E com isso, podemos afirmar que a música pode ser acessível, inclusiva e apreciada de maneiras variadas pela comunidade surda. Leve-se em consideração que a comunidade surda não é composta somente por surdos profundos, e que surdos com certo nível de audição residual e ouvintes também participam desse meio, utilizam a língua de sinais, e podem gostar de músicas.

Diante desse cenário no qual as canções se inserem, escolhemos um recorte que busca responder: De que forma as traduções de canções em Libras podem ser utilizadas para ensinar essa língua para ouvintes? Espera-se que este trabalho possua grande relevância dentro da comunidade surda, buscando desmitificar as pré-noções existentes, principalmente por parte de pessoas que ainda não têm contato direto com a língua de sinais ou a comunidade surda, criando deste modo um paradigma sobre música.

Abordaremos alguns tópicos que serão relacionados para dar alicerce ao estudo proposto. A iniciar por uma breve introdução sobre a música e os surdos, mostrando suas características e significações e como é recebida dentro da comunidade surda, e como são utilizadas para o ensino da Libras. Posteriormente, vamos nos ater sobre as metodologias utilizadas para compor este estudo, e por fim sobre as traduções e seus aspectos linguísticos, seguidos das possibilidades de aplicação ao ensino da Libras.

Iniciaremos este estudo com o tópico seguinte, explicando sobre a música e os surdos, mostrando seus mais variados conceitos e como é ressaltado dentro da comunidade surda.

2 A MÚSICA E OS SURDOS

A música é a arte de combinar o som e o silêncio. Ela é a parte integrante da nossa vida, enquanto sujeitos sociais e é difícil apontar quando de fato se deu sua origem, mas sabe-se que é uma forma de expressão humana antiga, mas que remonta a tempos antigos e que ao longo da história foi evoluindo. Acredita-se que as primeiras manifestações tenham sido feitas no continente africano, há quase 50 mil anos e se expandiu pelo mundo. E ela é influenciada diretamente pelo espaço sociocultural (Aidar, 2024).

Cita-se também Moraes (2000, p.204), em que nos diz: “sons e ruídos estão impregnados em nosso cotidiano de tal forma que em sua maioria não tomamos conta dela, sejam em experiências individuais ou coletivas”. A sonoridade é parte integrante do nosso dia a dia, muitas vezes passando despercebida devido à sua presença constante. Moraes (2000) compara esse fenômeno com uma trilha sonora, sugerindo assim que esses elementos sonoros acompanham nossas vidas de maneira contínua, contribuindo para a atmosfera do nosso cotidiano.

E se enfatiza que a música, como forma artística que manipula sons e ritmos, tem a capacidade de se integrar de forma sutil às nossas atividades diárias, muitas vezes sem exigir atenção específica do ouvinte. Essa presença quase imperceptível ressalta a onipresença da música em nosso ambiente, influenciando nossas experiências individuais e coletivas. Baseada em Wisnik, Rufino (2019) define a música como um ordenamento de sons naturais selecionados por um determinado povo. Dessa forma, a música seria uma organização dos sons que já existem e que passam a ser reproduzidos dentro de uma escala rítmica e de altura organizada. Isso é perceptível na seguinte citação:

sendo uma ordem que se constrói de sons, em perpétua aparição e desapareição, escapa à esfera do tangível e se presta à identificação com uma outra ordem do real: isso faz com que se tenha atribuído a ela, nas mais diferentes culturas, as próprias propriedades do espírito (Wisnik *apud* Rufino, 2019, p.2)

Ao citar as “propriedades do espírito”, o autor revela o valor que a música possui ao nos afetar emocionalmente. Por isso, o uso da música se mantém, desde os primeiros registros, vinculado a declarações de amor, ritos religiosos e rotinas de trabalho. A voz e a língua estão ligadas à produção musical, essa relação existiu e foi estudada de diferentes formas. Para Matos (2008) isso pode ser visto como uma relação de semelhança, na qual a música das notas musicais e a poesia proferida pela voz teriam qualidades compartilhadas, e que, como artes independentes possuem qualidades e possibilidades próprias. De outra forma, a observação das canções compreende essa arte como o resultado da junção de poesia e música, como duas linguagens que se unem em um novo construto.

O que pode gerar estranhamento é o fato de surdos se interessarem por música, visto que biologicamente não captam todas as qualidades de uma canção. As autoras Godinho e Rigo (2020) reúnem uma série de estudos sobre a música e sua relação com surdos, principalmente de origem surda, e que colocam a relação dessas pessoas com as canções de uma forma diferente, que pode ser feita por meio da vibração e da língua de sinais. Segundo as autoras:

É visível, por exemplo, surdos que dançam, curtem música, traduzem canções e suas letras, interpretam em shows, fazem participações em videocliques de cantores renomados, tocam instrumentos musicais, compõem e produzem música, entre outras tantas práticas de expressão musical e modos de apropriação. (Godinho; Rigo, p.264).

Assim, percebemos que as canções fazem parte do cotidiano de muitos surdos, mesmo assim, ainda há inquietações sobre a sua aceitação pelos surdos. Sob uma perspectiva dos estudos literários, Sutton-Spence (2021) comenta sobre a presença das canções na comunidade:

As músicas sinalizadas são quase sempre traduzidas. Ao contrário de outros gêneros que se originaram fora da comunidade surda, mas que podem refletir as experiências surdas, como o cinema, o gênero musical não é naturalmente parte da experiência surda devido à estreita relação entre a letra e a música. Ter acesso à letra sem ter acesso à música pode ser frustrante para alguns surdos. Contudo, as pessoas ouvintes que conhecem Libras tendem a gostar muito da experiência de ver as letras das canções em Libras e ouvi-las simultaneamente. (p.87)

A autora ressalta que surdos podem escutar com aparelhos de audição, e também podem sentir as vibrações das músicas. Além disso, ressalta que as línguas de sinais possuem ritmos visuais que estão associados ao corpo também para pessoas ouvintes. “Todas as pessoas batem palmas, batem os pés e dançam. Esses elementos corpóreos, frequentemente associados à música, são facilmente transferidos para a Libras” (Sutton-Spence, 2021, p.87).

Considerando que, essa língua não possui sons, pode-se adaptar para “sinais e movimentos” e estes também estão intrínsecos ao nosso dia a dia, em nossa vivência, possuindo uma autêntica representação visual e isso ocorre porque a língua de sinais, trabalha com gestos e expressões em seus mais variados modos e estilos. A experiência de acessar canções em Libras podem ser interessantes para surdos e para ouvintes; e nesse estudo buscaremos formas de exploração da experiência para ensinar Libras para esses últimos.

A seguir, será posto as relações sobre as canções e a Libras, mostrando como é possível relacioná-los para o ensino desta língua.

3 CANÇÕES E O ENSINO DE LIBRAS

Relacionar canções e Libras é uma área desafiadora e fascinante que tem ganhado cada vez mais atenção e desenvolvimento ao longo dos anos. Essa atenção se dá por causa da presença frequente da música na comunidade surda, independentemente das polêmicas que esse movimento pode levantar. Assim, continuam a existir corais com pessoas surdas, ouvintes e surdos que traduzem canções, intérpretes de Libras em shows musicais e assim por diante. A música é uma forma de expressão artística que transpassa o domínio auditivo, e existem abordagens inovadoras para tornar a educação musical mais inclusiva para pessoas surdas.

Rossi (2010, p. 08) esclarece que “a Libras se constitui em sinais: movimentos que apresentam as ideias, combinando com expressão facial, corporal e alfabeto manual, feitos simultaneamente com os sinais”. Consequentemente, apreende-se que as línguas orais e visuais são percebidas de modos distintos, o que implica em processos de aprendizagem que ocorrem por percepções diferentes. Dessa forma, a experiência com as canções, para as pessoas surdas não será exatamente igual à experiência de alguém que escuta, e dentre os surdos isso pode variar.

Ressalta-se também a diferença entre o ensino para a criança surda e a criança ouvinte, pois existe uma significativa diferença, conforme Danesi (2007, p.42):

A criança ouvinte adquire o signo linguístico através da introjeção da imagem acústica e de seu conceito, ou de um significante e de um significado. Para a criança surda não existe a possibilidade da introjeção dos objetos. Portanto, substituir a imagem acústica por signos escritos (letras, palavras) é fundamental para a compreensão linguística.

Sendo assim, é preciso um esforço sinestésico para traduzir a experiência sonora para o meio visual. E no caso da pesquisadora acima,

o trabalho é voltado para ensinar a música aos surdos, o que necessitaria do suporte da Libras. O objetivo não é o ensino da língua em si, mas ela serve como recurso pedagógico, que possibilita a não exclusão do aluno surdo de aulas de música, somente.

Por outro lado, existem iniciativas que atestam os benefícios de usar língua de sinais com crianças ouvintes no ensino de música. Como aponta Steven Kokette (1995, p.1):

Dadas as vantagens comprovadas de aprender e usar sinais, é possível que o ensino por meio de música seja uma das melhores formas de apresentar a língua de sinais aos estudantes, visto que é uma forma de ensino que excepcionalmente envolve o uso de todo o corpo. E, já sendo comprovadas as vantagens do uso de movimentos corporais à educação musical, é bastante provável que a capacidade de sinalizar o que cantam enriquecerá a apreciação musical dos alunos e poderá melhorar o seu desempenho em outros cursos. Jovens têm energia abundante e a maioria deles gosta de imitar movimentos. Esse nível natural de energia e talento permite que esses estudantes aprendam de forma rápida a relacionar os sinais às palavras. (tradução nossa¹).

Na opinião do autor acima, podemos notar que ele aponta vantagens para os dois aprendizados: o da música, por relacionar as canções aos movimentos do corpo, e o da língua de sinais, pelos mesmos motivos. Ressalte-se que, devido à abordagem proposta priorizar o ensino de música, não busca fluência em língua de sinais, nem mesmo exige isso do professor, mas é tão somente uma forma de introdução da

¹ No original: *Given the proven advantages of learning and using Sign, it is possible that music instruction may be one of the best methods to introduce students to Sign, because it is an educational form that involves the body more than most and, given the proven advantages of bodily movement to music education, it is quite likely that skill in signing what they sing will enrich students' appreciation of music and may well enhance their performance in other courses. Young people have an abundance of energy and most of them love to mimic physical movements. These natural levels of energy and talent allow students to learn quickly the relationship of signs to words.*

língua de sinais aos estudantes, e de aproveitar as qualidades dos movimentos para a memorização das canções.

Nesse sentido, o site *Preschool Playbook* recomenda o uso de sinais da língua de sinais associados às músicas infantis já utilizadas na pré-escola com o objetivo de fornecer suporte à aquisição da linguagem, melhorar as habilidades motoras e embasar uma melhor comunicação nas crianças ouvintes. O site recomenda o uso de canções simples e repetitivas, como *The Wheels on the Bus*, *Old MacDonald Had a Farm*, e *Twinkle, Twinkle, Little Star*, todas estas possuem versões em português, com as mesmas características simples e repetitivas das originais.

Em outra linha, o projeto *Rainbow Songs*, ao abordar a associação de canções e sinais, muda o enfoque do que deve ser ensinado. A premissa é que cantar ajuda as crianças a aprenderem os sinais. Para os mantenedores do projeto “a conexão entre canções, movimentos manuais, e a língua é uma tradição das músicas infantis há séculos. Ações que correspondem ao conteúdo das canções ajudam as crianças a aprender a língua de forma mais rápida e completa.” (Rainbow Songs, 2024, p.1, tradução nossa). O projeto se vale de músicas já conhecidas para manter o foco na língua de sinais.

Em outro extremo, algumas pesquisas tem buscado compreender a arte performática de músicas sinalizadas. Estas não são traduções de canções, mas possuem origem surda. Cripps e Lyonblum (2017) citam exemplos de canções compostas em Língua de Sinais Americana, que fizeram parte do espetáculo *My Third Eye*, da companhia de teatro *National Theatre of the Deaf* nos Estados Unidos, na década de 1970. O que comprova que canções não são domínio ouvinte. Lim (2022) realiza seu estudo sobre musicais de surdos, e define a atitude de atores/autores surdos sobre a música como decolonial. De fato, os surdos podem se apropriar de alguns conceitos musicais e produzir música. No Brasil, o *Slam das Mãos* e demais *slams* já refletem a musicalidade da cultura hip-hop ao misturar música, rimas e Libras.

Mas o nosso foco, nesse estudo está no meio termo, no tipo de canção que não é de origem surda, mas que pode ser sinalizada. Visto que é um gênero externo à comunidade surda (Sutton-Spence, 2021), é por meio das traduções que essa comunidade acessa as canções, e para que a experiência de quem não ouve seja tão impactante quanto a do ouvinte, analogicamente falando, é necessário saber o que, na própria Libras pode conferir um apelo ao emocional paralelo ao feito pelas canções. Se há, portanto, aspectos que possibilitam essa experiência, o aprendizado destes por parte dos ouvintes é relevante para o seu desenvolvimento linguístico.

Uma segunda delimitação da pesquisa está no que se deseja ensinar por meio das canções. Nos usos pedagógicos apresentados acima, as sinalizações são associadas à canção, e beneficiam somente o aprendizado de sinais isolados, não exatamente a formulação da língua de sinais. O nosso esforço neste trabalho está um pouco além, e buscaremos identificar aspectos de traduções para Libras que sirvam para o ensino de propriedades linguísticas que são parte dos programas de aprendizagem dessa língua como uma segunda língua.

Deste modo, na seguinte seção veremos as metodologias possíveis para esta temática e como fora feito as abordagens para dar embasamento ao trabalho.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo baseia-se em uma abordagem metodológica que combina pesquisa bibliográfica e análise qualitativa. A pesquisa bibliográfica, conforme proposta por Prodanov e Freitas (2013), permite uma revisão extensiva da literatura existente sobre o uso de canções no ensino de Libras. Complementarmente, a análise qualitativa, seguindo as diretrizes de Creswell (2010), proporciona uma compreensão mais profunda das possibilidades identificadas a partir dessa revisão.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio dos portais de indexação de trabalhos acadêmicos e científicos na internet. Fizemos uma

busca ostensiva em repositórios como a Biblioteca de Teses e Dissertações, o portal da Scielo, e o Portal de Periódicos Capes. Além disso, buscamos no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo em vista que esta é uma universidade de referência nos estudos da língua de sinais, desde que foi a pioneira em implantar uma graduação em Letras Libras, e em criar linhas de pesquisa em programas de pós-graduação para a investigação dessa língua em várias vertentes.

Para a busca, utilizamos como termos: ‘música’, ‘Libras’, ‘surdos’ e ‘canções’. As configurações de busca permitiram qualquer combinação dos termos escolhidos. A primeira seleção dos resultados se deu por meio da leitura dos títulos; e permaneceram escolhidos os que tivessem indicações claras de relação com o tema desse estudo. Os resultados foram tabulados com a especificação de sua autoria, ano, tema e tipo de trabalho; e podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 1: Trabalhos resultantes da pesquisa bibliográfica

Autor(es)	Ano	Tema	Tipo
Finck	2009	Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva	Tese
Drogomirski	2010	Educação musical inclusiva – um estudo dos dados do Projeto Arte Inclusão do Centro de Educação Profissional em Artes Brasileu França (CE-PABF)	Dissertação
Rodrigues; Souza	2012	Músicas sinalizadas na internet: isso é Libras? Aspectos, morfológicos, sintáticos e morfossintáticos da língua brasileira de sinais	Artigo em periódico
Ferreira	2015	Processos cognitivos subjacentes às interpretações em Libras da música Aquarela	Dissertação
Rigo	2016	Interpretação de música para língua de sinais: público-alvo surdo e aspectos culturais em foco	Artigo em periódico
Ribeiro; Pinto	2018	Literatura e música: uma leitura para surdos	Artigo em Anais
Alves	2018	Auris visual: uma representação de ritmo e estrutura de arranjo musical para pessoas surdas	Dissertação
Lima	2018	Tradução e interpretação musical do português para a Libras: Desafios na formação de TILS	Monografia

Rigo	2019a	Tradução poética de músicas para língua brasileira de sinais (Libras)	Artigo em periódico
Mathias	2019	Narrativas de pessoas surdas que apreciam música	Dissertação
Rigo	2019b	Recursos tradutórios empregados em traduções de música para língua brasileira de sinais – Libras	Capítulo de livro
Santana	2019	Tradução intersemiótica de música para Libras: recursos linguísticos e procedimentos técnicos de tradução possíveis	Capítulo de livro
Boas; Olah	2019	Luz, câmera, tradução: um relato de experiência sobre produção de vídeos musicais em Libras.	Capítulo de livro
Sobreiro; Castro	2020	Uma Performance Musical para Surdos: canções de Edmundo Villani-Côrtes	Artigo em Anais
Prometi	2020	Terminologia da Língua de Sinais Brasileira: Léxico Visual Bilingue dos sinais-termo musicais - um estudo contrastivo	Tese
Godinho; Rigo	2020	Tradução musical para língua brasileira de sinais: considerações sobre a percepção dos surdos	Capítulo de livro
Ferreira; Queiroz	2021	A música como recurso metodológico para o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes.	Artigo em periódico
Brito	2022	Tradução e interpretação de músicas em Libras no Instagram e TikTok: Uma análise das redes em tempos digitais e seu impacto no ensino da Libras	Monografia
Nascimento	2023	Tradução comentada da canção “Zumbi”, de Jorge Ben Jor, para a Libras: um manifesto afetivo-tradutório para o dia da consciência negra	Artigo em periódico
Fraga	2023	Relações dialógicas entre um tradutor e intérprete surdo e a sua atuação: um estudo de caso sobre o trabalho em equipe na tradução e interpretação de músicas populares para a Libras	Dissertação

Fonte: Elaborado pelos autores

Lemos todos os resumos para uma segunda seleção, e permaneceram os que consideramos que poderiam contribuir de forma mais substancial aos objetivos desse estudo. Assim, analisamos cabalmente os trabalhos de Ferreira (2015), Rigo (2019a; 2019b), Santana (2019),

Boas e Olah (2019), Sobreiro e Castro (2020), Ferreira e Queiroz (2021) e Nascimento (2023).

Na seção seguinte, apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica. Em seguida buscamos identificar como os aspectos linguísticos apresentados pelos pesquisadores na tradução de canções para a Libras poderiam ser aplicados em um programa de ensino de língua.

5 TRADUÇÕES DE CANÇÕES E SEUS ASPECTOS LINGUÍSTICOS

A dissertação de mestrado em letras de Ferreira (2015), busca compreender processos cognitivos que ocorrem em Libras por meio de duas interpretações da música *Aquarela*, do cantor e compositor Toquinho. O estudo identificou a presença de processos metonímicos e icônicos ocorridos por meio de corporificação. Metonímias são substituições de termos por outros que tenham com eles alguma relação de sentido, um tipo de metáfora conceitual. A iconicidade se refere à propriedade da língua de fazer com que seus signos tenham relação direta de semelhança com seus referentes. E a corporificação diz respeito à expressão da experiência vivenciada pelo corpo como forma de representar conceitos.

A análise estuda duas versões da música em Libras, e busca compreender de que forma as metáforas da música, que tratam de vida e futuro, são produzidas por meio da metonímia, que envolve processos de iconicidade e de corporificação para que os sentidos sejam transmitidos. A autora identificou que apesar de adaptações, os sentidos são mantidos, e ainda que para tanto se fez uso recorrente de classificadores, sinais polimórficos com alta carga icônica.

O estudo de Rigo (2019a) cita dados de levantamento sobre as principais dificuldades ao realizar traduções de canções de língua portuguesa para Libras, o que inclui “o emprego de recursos poéticos e artísticos, terminologia e descrições imagéticas” (p.309). Visto o primeiro aspecto ser o mais recorrente, a autora mantém sua atenção nele para discutir as possibilidades de escolhas tradutórias que confirmam

poeticidade à tradução em Libras. Como possibilidades cita uma variedade de aspectos:

Entendemos que o TILS que atua com tradução de música numa perspectiva poética precisa dominar minimamente recursos e processos linguísticos como: simetrias, soletrações artísticas, ritmo, rimas, morfismos, personificações, variações temporais, regras de repetição, antropomorfismos, expressões faciais e corporais, uso do espaço de sinalização e circulação, níveis de sonoridade visual, descrições imagéticas, classificadores, construções estéticas diversas, neologismos etc. (Rigo, 2019a, p.311)

Todos os recursos e processos citados por Rigo são linguísticos, e embora possam ser explorados naturalmente por falantes de Libras, para que sejam devida, compreendidos em sua completude precisam ser aprendidos formalmente.

No seu segundo estudo analisado aqui, Rigo (2019b) chama atenção a dois aspectos importantes na tradução de músicas, presente no texto de partida: os signos verbais, que são aqueles linguísticos presentes na letra da canção; e os signos não verbais, que são os elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia, etc. A autora reuniu um corpus com traduções de músicas disponíveis no *YouTube*, e mapeou os aspectos que seriam empregados nessas traduções dentre cinco grupos: aspectos linguísticos, aspectos extralinguísticos, aspectos tradutórios, aspectos audiovisuais e aspectos cênicos.

Rigo (2019b) identificou que dos recursos empregados na tradução aqueles de cunho linguísticos são mais frequentes, que incluem “ação construída; classificadores; descrição de instrumentos musicais; direcionamento de cabeça; direcionamento de tronco; espaço de sinalização; expressões faciais; morfismo; movimento rítmico; repetições simétricas; soletração manual e soletração de vocalizações” (p.26). Alguns

desses são iguais ou englobam aspectos apresentados no estudo anteriormente citado da mesma autora.

Santana (2019) investiga as traduções de canções para a Libras como um processo de tradução intersemiótica, visto que os signos da música são não verbais. Como nosso foco nesse estudo é a tradução de canções e os elementos linguísticos nela presentes que possam servir ao ensino da língua, não adentramos na discussão da parte intersemiótica da tradução, visto que para nós a parte interligual é o que mais interessa. O autor também aborda aspectos linguísticos, focando nas anáforas, na incorporação, e no uso do espaço. A análise feita se debruça sobre traduções realizadas pelo próprio autor na busca de procedimentos tradutórios aplicados.

Boas e Olah (2019) fazem um estudo de caso do canal *Hands Up Libras*, criado e mantido pelas autoras e outros parceiros, e que divulga versões em Libras de várias canções. As autoras descrevem várias etapas do processo de tradução que adotam, apontando exemplos dentro do acervo do canal. As autoras relatam: “buscamos constantemente explorar diferentes usos criativos da língua de sinais, uma vez que são recursos linguísticos que possibilitam forte representação visual, além de serem fundamentais para a solução de problemas tradutórios na linguagem poética musical” (p.108). Dentre os recursos linguísticos aplicados citam-se: morfismos, neologismos e rimas.

Nascimento (2023) ampara seu estudo na tradução comentada da canção *Zumbi*, de Jorge Bem Jor, buscando a discussão de escolhas de tradução e dos aspectos linguísticos aplicados ao trabalho. Dentre os recursos linguísticos observados na tradução, o autor cita o uso metafórico do espaço, e as construções de enunciados que sejam motivados por referências visuais relacionadas à letra da canção. Inclusive externando referências pessoais que influenciaram a composição imagética da sinalização na versão que produziu.

Os estudos de Sobreiro e Castro (2020) e de Ferreira e Queiroz (2021), não tem como foco a tradução de canções, e nem os aspectos

linguísticos que podem ser aplicados nesse processo. Mas forma mantidos entre os artigos para a revisão por que tratam do uso de música para o ensino de Libras, e da associação da sinalização à performance de canções. Entendemos que esses estudos podem ser úteis como ideias de abordagens metodológicas ao ensino da língua.

Sobreiro e Castro (2020) discutem a possibilidade de uma performance musical em Libras, que inclua canto e sinalização na atuação de uma pessoa só. Nesse caso, o(a) cantor(a) sendo o mesmo que sinaliza a música. A proposta considera possibilidades de transferência inter-semiótica de aspectos da música como o timbre, a altura, o ritmo, e a duração do canto para características visuais da sinalização. Embora não aborde aspectos linguísticos da tradução, compreendemos que pode ser um método para o ensino. Isto, por que a autora conclui que “a língua de sinais contribuiu para o processo de aprendizagem da música como também da memorização da mesma” (p. 9), então é possível que o contrário também ocorra.

Ferreira e Queiroz (2021) escrevem a favor do uso de músicas para ensinar Libras, argumentando que as competências que a música pode ajudar a desenvolver são as mesmas que auxiliam no aprendizado da língua sinalizada, como atenção, percepção visual, e expressão corporal. Os autores aconselham alinhar a cadência das músicas com a sinalização para contribuir com a memorização de sinais. E no caso de alunos surdos, recomendam que a criança participe de aulas de música assimilando a vibração de cada instrumento.

Como método, os autores citam ainda: contextualização do ensino de Libras por meio de roda de conversa; exercícios de relaxamento, postura, respiração, expressões faciais e corporais; ensino de configurações de mão com o uso do alfabeto. Quando da sinalização da música, alertam contra o uso do português sinalizado. E como os autores trabalham na perspectiva da educação infantil, recomendam o uso de músicas já conhecidas do público, e já circulantes na escola.

Dessa forma, ao concluir a revisão de bibliografia, conseguimos elencar aspectos linguísticos da Libras presentes em traduções de canções, conforme apontados pelos autores acima citados. Alguns termos englobam outros, dentre os citados, ou são sinônimos. Assim, escolhemos um termo para cada aspecto linguístico, embora nos estudos possa aparecer com nomes diferentes. Os aspectos elencados dizem respeito ao uso da língua, mas podem incluir facetas estilísticas, mais do que formais.

Os aspectos observados são: Antropomorfismos, Descrições imagéticas, Expressões faciais e corporais, Iconicidade, Metáforas, Morfismos, Neologismos, Níveis de sonoridade visual, Regras de repetição, Rimas, Ritmo, Simetrias, Soletrações artísticas, Uso do espaço e Variações temporais.

A seguir, exemplificamos uma possibilidade de uso da tradução de uma canção ao ensino de alguns dos aspectos elencados acima.

6 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO AO ENSINO DE LIBRAS

Como exemplo de uma possível aplicação do uso de canções traduzidas para o ensino de Libras, utilizamos a versão em Libras de *Sujeito de Sorte*, música do cantor e compositor brasileiro Belchior, traduzida por Jonatas Medeiros, para a Fluindo Libras, empresa de tradução. A versão está disponível no YouTube em <https://www.youtube.com/watch?v=4jGPp729SY4>.

Figura 1: Captura de tela da versão em Libras de Sujeito de Sorte de Belchior

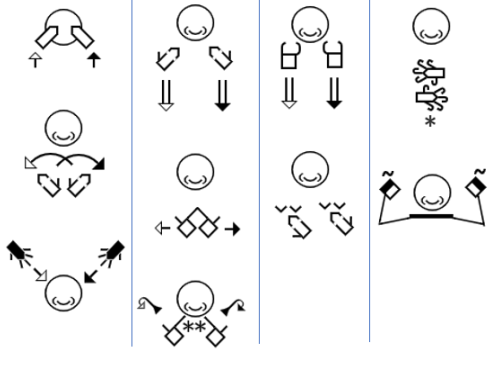
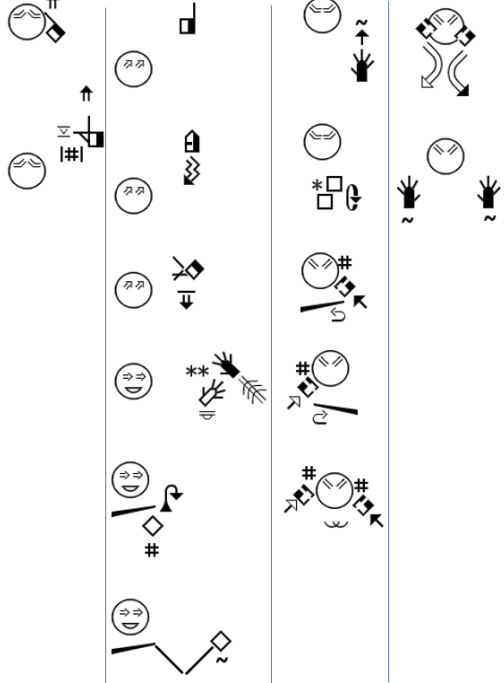


Fonte: Fluindo Libras (2020)

O vídeo da tradução tem a duração de dois minutos, e utiliza uma versão remixada da canção executada por JDutra. A edição de Felipe Patrício é digna de nota – embora não seja esse nosso enfoque – por que utiliza a tecnologia de *chroma key* para alterar as cores do fundo do vídeo seguindo o ritmo das batidas da canção.

A tradução de Jonatas Medeiros utiliza uma série de elementos linguísticos e estilísticos. O primeiro a ser notado é o ritmo marcado pelos movimentos dos sinais, que casa com a edição e as batidas da remixagem. Abaixo, para análise dos elementos linguísticos, a anotação da tradução é apresentada em cotejo com sua versão em português. Anotamos os versos em *SignWriting*, o que nos permite compreender os detalhes de sinalização de forma estática.

Quadro 2: Cotejo entre original e tradução da canção Sujeito de Sorte

Presentemente, eu posso me Considerar um sujeito de sorte Porque apesar de muito moço Me sinto são, e salvo, e forte	
E tenho comigo pensado Deus é brasileiro e anda do meu lado E assim já não posso sofrer No ano passado	

Tenho sangrado demais Tenho chorado pra cachorro Ano passado eu morri Mas esse ano eu não morro				
--	---	---	---	---

Fonte: Organizado pelos autores

A tradução de Jonatas Medeiros explora vários recursos estéticos da Libras. A simetria (uso de duas configurações de mão iguais), o morfismo (suavização das transições entre sinais), o antropomorfismo (atribuição de características humanas a não humanos), a incorporação (demonstração de comportamento corporal de um referente), e o ritmo marcado que acompanham a música são facilmente identificáveis na tradução. Mas para exemplificar o uso didático dessa versão em Libras, manteremos o enfoque na repetição das configurações de mão.

Sutton-Spence (2021) argumenta que o uso de configurações de mão repetidas pode ter o fim meramente estético, para demonstrar a possibilidade de exploração de sentidos a partir de uma única forma. Mas também pode ser motivado pela incorporação de um referente, fazendo com que a forma de alguns sinais se altere para comportar as características físicas do personagem. Além disso, a configuração de mão pode carregar um sentido metafórico de positividade ou negatividade. E, finalmente, o uso de uma determinada configuração pode ser uma regra de composição para uma história delimitada.

Na tradução de Sujeito de Sorte, na primeira estrofe vemos a repetição do uso da configuração de mão , o que pode ser análogo ao uso de rimas, aliterações e assonâncias na língua portuguesa. A repetição segue com outras configurações em outras estrofes, como a , presente nos sinais FORTE, ANO, SOCO, classificador de abraçar alguém ao lado, classificador da posição de pugilista; e inclusive é utilizada ao se alterar a configuração de mão original dos sinais MORRER, MAS, AQUI/AGORA, na terceira estrofe. Essa característica pode ser explorada para fins didáticos, como demosramos a seguir a partir da proposição de um plano de aula.

Quadro 3: Proposta de plano de aula com uso de uma tradução da canção em Libras

PLANO DE AULA	
Identificação Nível: Curso básico de Libras como segunda língua para adultos ouvintes Tema da aula: Configurações de Mão (CM) Objetivos: Compreender o conceito de configuração de mão. Explorar glossários de Libras por meio das CM Compor frases utilizando duas CM Conteúdos: Parâmetros da Libras, Configurações de mãos (CM), Sinais diversos organizados a partir das CM Recursos didáticos: Canção em Libras Glossários de Libras online	
Procedimentos: <u>1º Momento - Introdução</u> Apresentação da temática para a turma, recapitulação do conceito de Parâmetros da Libras, estudado em aula anterior, por meio de perguntas direcionadas para a turma: • O que são parâmetros de um sinal? • Quais parâmetros nós temos na Libras? • O que é uma configuração de mão? <u>2º Momento – Apresentação da música</u> Apresentação da canção Sujeito de Sorte (Belchior com tradução de Jonatas Medeiros) para a turma quantas vezes precisar, e discussão. • O que entenderam da sinalização?	

- Açam que todos os sentidos da música foram sinalizados?
- Têm alguma dúvida sobre algum sinal?
- Algum sinal foi feito diferente do que já está acostumado a ver?
- Quais configurações de mão são mais frequentes?

3º Momento – Exploração de vocabulário a partir da configuração de mão

Recordação de sinais por meio das configurações de mão. Depois de perguntar que outros sinais conhecem com a mesma configuração de mão, apresentar o SignBank (<https://sign-bank.libras.ufsc.br/pt>), demonstrar como é feita uma busca por meio da configuração de mão, e pedir que busquem o máximo de sinais de uma configuração específica, que eles escolham.

4º Composição de frases, encerramento

Com base nos sinais pesquisados, os alunos devem, em dupla, desenvolver frases que utilizem no máximo duas configurações de mão, e apresentar à turma. Os demais alunos devem inferir os significados dos sinais apresentados pela dupla.

Fonte: Elaborado pelos autores

A aula proposta visa consolidar um conhecimento que já fora apresentado. A canção traduzida, na proposta serve para vivenciar uma aplicação prática que demonstre o valor de se conhecer o conceito estudado, no caso, o das configurações de mãos. A partir da discussão sobre a canção, é possível que os alunos consigam compreender mais significativamente este conceito. Depois se propõe a explorar ainda mais, ao sugerir que os alunos pratiquem o uso de repetição de configuração, ao pesquisar e formular frases tendo esse recurso como regra.

Assim, a partir da apresentação de uma canção traduzida, vários dos seus aspectos linguísticos podem ser explorados. Acreditamos que essa exploração torna a aula de Libras mais atrativa e contextualizada, e é um incentivo ao uso criativo da língua de sinais. Logicamente, não é necessário que todos os aspectos apresentados sejam trabalhados de uma única vez, mas a escolha de um em cada aula, pode possibilitar o aprofundamento devido a cada recurso estudado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir o uso de traduções de canções em Libras para o ensino da língua para ouvintes. Discutiu-se que canções também circulam dentro da comunidade surda, sendo na sua maioria traduzidas da língua portuguesa ou outra língua vocal-auditiva, e são muito mais apreciadas por ouvintes do que por surdos da comunidade. Mesmo assim, identificamos iniciativas de introdução do surdo no mundo da música, e de canções no ensino de línguas de sinais.

No campo da Libras, fizemos um levantamento de pesquisas sobre tradução de canções, visando elencar aspectos da língua que pudessem ser pedagogicamente explorados tendo as canções como um recurso didático. Da pesquisa bibliográfica identificamos que as traduções costumam ser construídas com os seguintes aspectos: Antropomorfismos, Descrições imagéticas, Expressões faciais e corporais, Iconicidade, Metáforas, Morfismos, Neologismos, Níveis de sonoridade visual, Regras de repetição, Rimas, Ritmo, Simetrias, Soletrações artísticas, Uso do espaço e Variações temporais. E demonstramos como podemos usar uma canção para trabalhar um desses aspectos em uma aula de Libras.

As canções podem ser um ótimo recurso pedagógico para o ensino de Libras por que são envolventes, e tornam a aula mais dinâmica e atrativa. Mas é preciso selecionar bem as traduções a serem utilizadas, para que elas de fato explorem os aspectos estéticos e linguísticos da língua de sinais, de forma que possam ser identificados e trabalhados didaticamente. Além disso é importante conhecer bem esses aspectos e desenvolver formas de estudo que possibilitem ao aluno compreender o seu uso por meio da aplicação prática.

REFERÊNCIAS

AIDAR, L. História da Música. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-da-musica/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

ALVES, G. S. **Auris visual**: uma representação de ritmo e estrutura de arranjo musical para pessoas surdas. Dissertação (Mestrado em Computação, Comunicação e Artes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BOAS, L. V.; OLAH, N. Luz, câmera, tradução: um relato de experiência sobre produção de vídeos musicais em Libras. In: RIGO, N.S. (org). **Textos e contextos artísticos e literários**: tradução e interpretação em Libras: volume I – 1. ed. – Petrópolis: Arara Azul, 2019.

BRITO, A. G. **Tradução e interpretação de músicas em Libras no Instagram e TikTok**: Uma análise das redes em tempos digitais e seu impacto no ensino da Libras. Monografia do curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248p.

CRIPPS, J. H.; LYONBLUM, E. Understanding Signed Music. **SASLJ**, Vol. 1, No. 1 – Summer/Fall 2017.

DANESI, M. C. **O admirável mundo dos deficientes auditivos**: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez. 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

DROGOMIRECKI, V. C. **Educação musical inclusiva** – um estudo dos dados do Projeto Arte Inclusão do Centro de Educação Profissional em Artes Brasileiro França (CE-PABF). Dissertação (Mestrado em Música na Contemporaneidade). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

FERREIRA, F. A. R. **Processos cognitivos subjacentes às interpretações em Libras da música Aquarela**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, T. J. L.; QUEIROZ, G. A. A música como recurso metodológico para o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas do FAIT**. n 1, maio, 2021. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/67VNNZZD2IUTWJG_2021-6-8-20-51-39.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

FINCK, R. **Ensinando música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRAGA, G. L. G. **Relações dialógicas entre um tradutor e intérprete surdo e a sua atuação**: um estudo de caso sobre o trabalho em equipe na tradução e interpretação de músicas populares para a Libras. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

GODINHO, A. G. V.; RIGO, N. S. Tradução musical para língua brasileira de sinais: considerações sobre a percepção dos surdos. In: RIGO, N.S. (org). **Textos e contextos artísticos e literários**: tradução e interpretação em Libras: volume III – 1. ed. – Petrópolis: Arara Azul, 2020.

KOKETTE, S. 1995. Hearing Students, Sign Language, and Music: A Valuable Combination. **Australian Baby Hands**. Disponível em: <https://www.australian-babyhands.com/information-for-parents/hearing-students/>. Acesso em 20 abr. 2024

LIM, S. **Music to the Eyes**: Popular Music, American Sign Language, and Deaf Culture on Stage and Screen. Dissertation (Doctor of Philosophy in Drama and Theatre). University of California, Irvine, 2022.

LIMA, J. de S. **Tradução e interpretação musical do português para a Libras**: Desafios na formação de TILS. Monografia (Bacharelado em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MATHIAS, M. S. Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras. **Revista da ABEM**. v. 27, n. 42, 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/800>. Acesso em: 12 out. 2023.

MATHIAS, M. S. **Narrativas de pessoas surdas que apreciam música**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

MATOS, C. N. de. Música e poesia: laços de parentesco e parceria. In: _____. et al. (Orgs.) **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MORAES, J. G. V. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 203-221. 2000.

NASCIMENTO, V. Tradução comentada da canção “Zumbi”, de Jorge Ben Jor, para a Libras: um manifesto afetivo-tradutório para o dia da consciência negra. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(62.2): 205-228, mai./ago. 2023.

PRESCHOOL PLAYBOOK. **Smiles and Sign Language**: Teaching Basic Sign Language Through Preschool Songs. Disponível em: <https://preschool-playbook.com/smiles-and-sign-language-teaching-basic-sign-language-through-preschool-songs>. Acesso em: 12 out. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

PROMETI, D. **Terminologia da Língua de Sinais Brasileira**: Léxico Visual Bilíngue dos sinais-termo musicais - um estudo contrastivo. Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2020.

RIBEIRO, A. A. V.; PINTO, D. J. Literatura e música: uma leitura para surdos. **Anais do Congresso Internacional da Abralic**: circulação, tramas e sentidos, 2018. p. 573-583.

RIGO, N. S. Recursos tradutórios empregados em traduções de música para língua brasileira de sinais – Libras. In: RIGO, N.S. (org). **Textos e contextos artísticos e literários**: tradução e interpretação em Libras: volume I – 1. ed. – Petrópolis: Arara Azul, 2019.

RIGO, N. S. Tradução poética de músicas para língua brasileira de sinais (Libras). **Tradução em Revista** 27, 2019.2

RIGO, N. S. Interpretação de música para língua de sinais: público-alvo surdo e aspectos culturais em foco. **Revista Interfaces**, Número 24, vol. 1, janeiro–junho 2016.

RODRIGUES, E.; SOUZA, V. Músicas sinalizadas na internet: isso é Libras? Aspectos, morfológicos, sintáticos e morfossintáticos da língua brasileira de sinais. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, 2012.

ROSSI, R. A. A libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, vol. 13, nº 15, ano 2010.

SANTANA, N. G. Tradução intersemiótica de música para Libras: recursos linguísticos e procedimentos técnicos de tradução possíveis. In: RIGO, N.S. (org). **Textos e contextos artísticos e literários**: tradução e interpretação em Libras: volume I – 1. ed. – Petrópolis: Arara Azul, 2019.

SOBREIRO, A. P.; CASTRO, L. M. Uma Performance Musical para Surdos: canções de Edmundo Villani-Côrtes. In: **Anais do XXX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – Manaus – 2020.

LITERATURA DIDÁTICA em LIBRAS:

COMENTÁRIOS À TRADUÇÃO DO

POEMA em LIBRAS

A VACA DE SALTO ALTO

PARA O PORTUGUÊS ESCRITO

Arenilson Costa Ribeiro
Ricardo Oliveira Barros
Rachel Sutton-Spence

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma tradução comentada do poema a vaca de salto alto, que faz parte da Literatura em Libras produzida especialmente para fins didáticos. Apresenta-se o processo de tradução, as escolhas tradutórias e os desafios de se traduzir um texto com as características de uma língua de modalidade visual espacial (Libras) para uma língua oral auditiva (Língua Portuguesa) na modalidade escrita. Posto isso, defendemos que é possível manter a função didática de brincar com a estrutura da língua, mesmo na tradução.

Esse tipo de estudo, que apresenta e analisa a tradução de um poema delimitado em Libras para o português escrito e discute suas características, tem sua importância no entendimento da literatura em Libras como uma área de estudos já estabelecida em relação aos estudos da língua de sinais, nos ajudando a compreender a sua composição, estética e recursos linguísticos. E, pode lançar luz acerca do processo tradutório de literatura didática em Libras que é feita com o objetivo pedagógico, e a utilização de estratégias eficientes a fim de alcançar o objetivo desejável.

As discussões aqui apresentadas, podem ser de ajuda para Tradutores Intérpretes de Libras - TILSP, que atuam em diferentes contextos e se deparam com esse tipo de tradução, principalmente no contexto educacional. E isso é uma discussão política, pois, a criança ouvinte poderá ter contato com esse tipo de texto, por intermédio da tradução. Portanto, está nas mãos do tradutor tornar a tradução mais naturalizada para esse público. Neste sentido, destaca-se que:

É tarefa do tradutor criar um sistema de signos icônicos no texto da língua de chegada que sugira o mesmo processo de significação do original. Deverá para isso compreender de que maneira especial foram organizados os símbolos no texto original para que essa significação pudesse existir a nível de possibilidade, e recriar (no sentido de criar um novo, análogo ao primeiro), ou transcriar o mesmo sistema na língua de chegada, construindo uma iconicidade paramórfica (Barros, 2020, p. 40).

Mediante a citação acima, entende-se a relevância do TILSP em ser capaz de justificar as suas escolhas tradutórias em realizar traduções como se o produto apresentado tivesse sido produzido originalmente no seio dessa comunidade, ou deixar transparecer a estranheza da cultura alheia por meio da tradução, por meio das suas escolhas. Assim, elucida-se a relevância da tradução se tornar chamativa para o público alvo, que neste caso, são as crianças ouvintes. O que, também, pode contribuir para o estímulo da inclusão dos discentes surdos, e mudando a atitude dos ouvintes sobre os colegas surdos.

Diante do cenário acima explanado, apresenta-se a seguinte pergunta, que norteou esta pesquisa: De que maneira é possível realizar a tradução de uma literatura didática que envolve línguas de modalidade diferentes, tendo como resultado gêneros textuais diferentes e incluindo a função educativa do texto?

Antes de adentrar no objetivo deste estudo, que analisa o processo tradutório entre línguas intermodais, faz-se necessário, primeiramente, discutir acerca da literatura didática em Libras.

2 DIALOGANDO SOBRE A LITERATURA DIDÁTICA EM LIBRAS

A Literatura didática em Libras integra-se à Literatura Surda, que é compreendida como um conjunto de “poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativas feitas em Libras que são culturalmente valorizadas” (Sutton-Spence, 2021, p.26). E, nessa perspectiva, aquelas que são criadas diretamente na língua de sinais tem um status na comunidade surda ainda mais elevado, porque se tornam um receptáculo de valores culturais dos surdos, o que não é encontrado em algumas obras traduzidas para Libras, que originalmente foram criadas por ouvintes e não carregam as normas surdas literárias, encontradas em produções sinalizadas de autores surdos.

Mas, isso não exclui as traduções de serem bem conceituadas e destacadas dentro da comunidade surda, por divulgarem as normas surdas de tradução. Por exemplo, o autor Mourão (2011) inclui tanto as traduções e adaptações quando as criações dentro do guarda-chuva maior que é a Literatura Surda. E se considerarmos a teoria dos polisistemas de Even-Zohar (1999), as traduções estão dentro do polissistema literário de qualquer língua, e podem assumir papel central nos casos de culturas que possuem um sistema literário ainda jovem.

No final da década de 90 e meados dos anos 2000, no caso da Língua Brasileira de Sinais, um sistema ainda jovem, necessitava de produção didática literária. E, ao se realizar o registro de literaturas, a tradução tem sua importância, foi uma fonte de modelos no par linguístico Português-Libras, que permitiu a permuta da literatura entre surdos e ouvintes (Barros; Aseff, 2021; Santos, 2018).

À luz das discussões do polissistema, Barros (2023, p. 169) afirma que, “a literatura em Libras é um sistema dinâmico que altera a sua configuração ao longo do tempo, e cujos estratos estão em constante

movimento, seguindo o dinamismo do sistema cultural ao qual é correlato”. Posto isso, é possível compreender que os modelos literários que são importados para o polissistema literário da Libras, não assumem necessariamente o papel central no polissistema.

Em consonância a teoria dos polissistemas de que a literatura é um espelho da cultura, a autora Sutton-Spence (2021) recorre a Mourão (2016) para destacar que a Literatura em Libras pode ser compreendida como um processo, porque são obras que geralmente são apresentadas por surdos, têm origem nas comunidades surdas, e de tradição presencial ao menos na sua origem. Sendo assim, é uma construção conjunta entre autor e público, exigindo um envolvimento e participação do público, e está em constante evolução. E é um artefato, porque é um construto que expressa as especificidades da cultura surda.

A literatura surda é, dessa forma, um vetor da cultura surda. A pesquisadora portuguesa Marta Morgado (2011) explica que é por meio dos sinais, dos contos, das piadas e de outras obras literárias, que os surdos passam os valores da comunidade para as gerações futuras. O início da literatura surda, conforme relatado por muitos surdos, está ligado ao espaço educacional e às crianças, mais precisamente, aos internatos de surdos na Europa. Segundo a autora, crianças surdas de famílias abastadas tinham a oportunidade de frequentar espaços culturais, como os cinemas, e, ao voltar ao internato, passavam o que assistiam por meio da língua de sinais aos surdos que não podiam frequentar esse espaço por serem de famílias mais pobres.

Esse relato mostra a importância da literatura em língua de sinais para o desenvolvimento da criança surda, visto que essa era uma atividade que acontecia naturalmente. Ter acesso à literatura em língua de sinais é um meio de adquirir conhecimento sobre o Mundo Surdo, o que transcende à experiência de ser surdo (Bahan 1994).

Comentando essa ideia, Sutton-Spence *et al* (2016) afirmam:

Entre os surdos, é fundamental que essas produções artísticas estejam acessíveis, pois esse contato atua diretamente na construção de sua identidade, reconhecendo a sua língua e o orgulho de ser surdo. Ou seja, a arte também é responsável pelo desenvolvimento da autoestima do sujeito. Sentir-se parte, pertencente a um povo e uma comunidade, contribui para um desenvolvimento emocional saudável. As histórias, os poemas e as piadas ajudam o surdo a refletir sobre suas próprias questões psicológicas, sociais, espirituais, que de outra forma teriam mais dificuldade em encontrar expressão. Contar e ver histórias sinalizadas produz sensações de prazer, de reflexão, de análise sobre si, sobre a vida. São momentos de integração consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o amor. Por meio da expressão artística, muitos assuntos podem ser abordados de forma criativa, mais acessível e mais democrática. (p. 82)

Alinhada às discussões acima apresentadas, a iniciativa do projeto Literatura Didática em Libras, no qual se insere a obra *A vaca de salto alto* é uma política literária importantíssima para a promoção da cultura surda para as novas gerações. As obras do projeto são cuidadosamente elaboradas para serem uma expressão legítima da literatura em Libras, que explora as possibilidades de manipulação da língua; sendo igualmente bem produzidas visualmente para serem prazerosas ao público infantil (Sutton-Spence, 2021).

Dentro do polissistema literário da Libras, preenche um nicho importante e pouco explorado de criações direcionadas às crianças. É verdade que existiu, e continua existindo, um esforço de valorização cultural por meio de adaptações, que são traduções que alteram elementos do roteiro com o objetivo de incluir valores da cultura surda nas obras. Essa é uma iniciativa bastante aceita na comunidade surda; mas, como dito anteriormente, uma obra criada em Libras tem um status mais elevado, pois a forma e o conteúdo que vemos em uma obra de

um artista surdo, que sabe como criar a literatura didática para as crianças surdas é melhor recebida pelo público surdo.

Para além do valor cultural, a literatura é uma ferramenta importante no processo de alfabetização. Sarturi e Messerschmidt (2021) alegam que o contato com a literatura contribui para que a criança possa expressar suas ideias em sua língua e ampliar o vocabulário de sinais. Em consonância, Quadros (2000) apresenta uma série de aspectos linguísticos da Libras que podem ser desenvolvidos no processo de alfabetização que tem a literatura como uma ferramenta:

Quadro 1: Aspectos linguísticos da Libras

- ✓ Estabelecimento do olhar, das relações temporais, de referentes presentes e não presentes no discurso;
- ✓ Exploração das configurações de mãos, dos movimentos, da orientação da mão, das mudanças de perspectivas na produção de sinais, do alfabeto manual, das relações gramaticais mais complexas, da produção artística;
- ✓ Uso de expressões não manuais gramaticais;
- ✓ Funções do apontar;
- ✓ Utilização de classificadores, de “feedback”;
- ✓ Jogos de perguntas e respostas;
- ✓ Especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição;
- ✓ O uso de pronomes para retomada de referentes.

Fonte: Organizado pelos Autores, com base em Quadros (2000).

Dessa forma, considerando esses papéis da literatura infantil como vetor de valores culturais e como ferramenta de aquisição de conhecimentos linguísticos, é relevante refletir sobre a tradução desse tipo de literatura como uma atividade com especificidades. A tradução entre a Libras e a Língua Portuguesa é uma ponte por meio da qual os polisistemas literários dessas línguas conversam e trocam modelos. E a possibilidade disso se efetivar, permitindo o conhecimento de uma

nova cultura por parte dos leitores de um polissistema literário, em parte, depende das escolhas do tradutor.

No caso dos surdos, a experiência cultural é uma confluência. Os surdos do Brasil compartilham com surdos de todo o mundo a experiência de serem uma minoria linguística que vivem em meio a uma maioria ouvinte; e ao mesmo tempo compartilham as tradições, roupas, festas e outros artefatos culturais com os ouvintes brasileiros (Sutton-Spence, 2021). Dessa forma, os surdos têm uma cultura com aspectos internacionais e bilíngues.

Considerando esse fato, uma tradução de literatura da Libras para a língua portuguesa, pode servir para o compartilhamento de informação cultural que leva valores da comunidade surda para os ouvintes; para o compartilhamento de conhecimento da Libras para os ouvintes; e pode servir aos surdos para o conhecimento da língua portuguesa. Consequentemente, “cabe ao tradutor aprender a manipular os elementos que devem ser repetidos e com qual frequência as repetições devem ocorrer para atingir o efeito estético” (Ribeiro; Sutton-Spence, 20232). Dessa forma, é possível traduzir uma literatura didática, criada por autor surdo, em Libras, se faz necessário que o tradutor ouvinte reflita acerca das especificidades linguísticas e culturais desse texto, a fim de que a tradução proposta alcance o seu objetivo pedagógico.

O processo tradutório discutido neste artigo, objetiva levar os tradutores a refletirem acerca de suas decisões tradutórias ao trabalharem com um foco educativo. Dessa forma, espera-se que esse profissional consiga um produto frutuoso para crianças ouvintes, que possam utilizar a tradução para ler ou para aprender sobre a literatura em Libras; e também esperasse ser proveitosa para as crianças surdas, ao fazerem uso da tradução para aprenderem a Língua portuguesa.

3 METODOLOGIA

Esta investigação é caracterizada como uma pesquisa qualitativa. Pois, a tradução nela realizada tem como foco a permanência dos

elementos estéticos que compõem o texto, e isso atesta a qualidade didática prazerosa do texto traduzido. Por se destacar e descrever todo o processo tradutório, este estudo é também uma pesquisa descritiva.

A fim de se entender a análise da tradução apresentada neste artigo, optou-se por se fazer uso da metodologia de tradução comentada. Com a utilização dessa metodologia, espera-se que o leitor compreenda o processo tradutório percorrido (Albres, 2021). Entende-se que a tradução comentada pode auxiliar os TILSP a justificarem as escolhas tradutórias utilizadas durante o processo tradutório (Torres, 2017). Sendo assim, durante todas as etapas de tradução, não se deixou de penar na estética prazerosa para o público ouvinte. Por conseguinte, os passos seguidos para se realizar os comentários apresentados acerca do processo tradutório envolveram:

1. A pré-tradução;
2. A tradução em si;
3. A pós-tradução.

A primeira etapa, a pré-tradução, envolve primeiramente a escolha do texto (vídeo em Libras de uma narrativa curta) a ser traduzido; reflexão acerca do projeto Literatura Didática em Libras, que o vídeo faz parte; observação do vídeo; o entendimento dos sinais, com foco linguístico, no objetivo do texto e nas necessidades do público alvo, a transcrição do vídeo em forma de glosa, respeitando a estrutura da língua de partida. Sendo assim, a glosa foi apenas um auxiliador “base” para a tradução.

A segunda etapa envolveu o ato tradutório em si com o registro do processo em diário de tradução, de onde se retirou as informações para auxiliar na análise do procedimento tradutório; construção de documentação. Os instrumentos de pesquisa selecionados foram o diário de tradução e documentação. Para a tradução, foi imprescindível realizar primeiramente uma análise do vídeo, com foco na sua estrutura,

o que exigiu assistir o poema várias vezes. Como estratégia de trabalho, optou-se por pausar o vídeo e dividi-lo em quatro unidades de tradução (blocos de informação). Para as primeiras anotações, foi utilizado as glosas, a fim de registrar a repetição da configuração de mão em Y. Essa recorrência acentuada em intervalos determinados e reconhecíveis ocorre em versos, o que pode ser análoga à aliteração (Valli, 1990), que é de importância para esta pesquisa.

Na terceira etapa, a pós-tradução, pensou-se na estética do poema em português escrito, para também apresentar uma estética prazerosa para o público ouvinte, que neste caso são as crianças. O resultado foram duas formas para a tradução: na primeira, dividiu-se o poema traduzido em quatro estrofes; e na segunda, organizou-se em forma de acróstico com o nome vaca no centro das estrofes. Na próxima seção será apresentado o processo tradutório do poema *A vaca de salto alto*.

4 ANÁLISE DO PROCESSO TRADUTÓRIO DA LITERATURA DIDÁTICA A VACA DE SALTO ALTO

Nesta seção, é feita a apresentação do projeto Literatura Didática, do poema escolhido, e dos comentários acerca das duas traduções realizadas, que envolvem as estratégias utilizadas para superar os desafios encontrados durante o percurso tradutório. Dessa forma, espera-se levar os leitores a compreenderem que, “o desafio desta tradução, nos fez refletir sobre o envolvimento do tradutor enquanto sujeito ideologicamente formado, em suas escolhas tradutórias (Schlemper, 2021, 143). E, isso, ressalva bem o papel político que o tradutor exerce, bem como os conhecimentos e habilidades que precisa adquirir para exercer a sua atuação.

Pra Sutton-Spence (2021, p. 174) “o conhecimento da literatura surda e do folclore surdo da comunidade surda brasileira permite a contação de narrativas prazerosas e educacionais.” Assim sendo, o objetivo didático é educar por encantar, para tal produzido materiais

atrativos e lúdicos que agradem o público infantil pelo visual e pelo humor que está presente no absurdo do que é contado nas narrativas.

4.1 Sobre o projeto Literatura Didática

O projeto Literatura Didática em Libras, está alojado na plataforma *Vimeo*. É uma atividade de extensão com a participação de docentes e discentes do Departamento de Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O corpus gerado pelo projeto conta com 15 vídeos de narrativas curtas com cerca de 02 minutos cada; 02 vídeos maiores de obras sobre a Covid-19; 02 vídeos de orientações para professores; 01 vídeo de bastidores; e 01 vídeo de promoção do projeto.

Todos os vídeos são originais e humorísticos, foram criadas diretamente em Libras para alunos surdos que são iniciantes de Libras. O foco principal está na configuração de mão e nos elementos não manuais, e no exagero dos movimentos e do uso do corpo. O destaque desse material é desenvolver as habilidades linguísticas por meio da exploração do humor surdo, realizado em Libras.

O conteúdo das histórias mostra as culturas surda e brasileira. Todas as produções contam com ilustrações que apoiam e ampliam as ideias visuais dos sinais, tornando-as visualmente atraentes. Esses materiais, podem ser utilizados pelos professores para estimular a aprendizagem da Libras, o reconhecimento do humor surdo e dos tópicos nas narrativas, bem como os elementos utilizados pelos sinalizantes.

Esse trabalho faz parte da *Antologia de Literatura em Libras*, organizado dentro do projeto Documentação da Libras, que tem o objetivo de disponibilizar materiais de Literatura em Libras para professores de Libras. O projeto é composto pelos colaboradores:

- Coordenação geral: Rachel Sutton-Spence;
- Escrita e apresentada por: Marina Teles;
- Ilustração: Aldenisa Peixoto;
- Filmagem e edição: Martin Haswell;

- Equipe de apoio: Anna Luiza Maciel, Jaqueline Boldo, Juliana Tasca Lohn, Donna Jo Napoli, Rachel Sutton-Spence.

4.2 Sobre a poesia

O poema intitulado *A vaca de salto alto* é um vídeo de 49 segundos que conta a história de uma vaca que tenta andar de salto alto (Figura 1). Como é de se esperar, a vaca tem problemas em manter o equilíbrio em duas pernas e cai sucessivamente, e quebra o salto, ficando muito irritada. Toda a história utiliza a configuração de mão em Y, que é utilizada tanto para o sinal de BOI/VACA; e a performer, Marina Teles, brilhantemente incrementa a história com expressões faciais e corporais que dão um tom ainda mais cômico ao texto.

Figura 1: Poema A vaca de salto alto



Fonte: Haswell (2019).

Ao que parece, as narrativas curtas do projeto são construídas em torno do léxico da Libras. Nesta conjuntura, observa-se dois sinais que utilizam a mesma configuração de mãos, mas que juntam dois conceitos de forma absurda. A partir da escolha dos dois sinais, se escolhe criar mais sinas seguindo o mesmo método, a repetição da forma das

mãos e pensa-se em um sinal, e depois em outro que utilize a mesma configuração de mão do primeiro. E, há o morfismo que apresenta a junção desses sinais em uma história, que quanto mais absurda for - melhor fica, bem como o movimento de transição entre os sinais reduzidos para quase nada. E, isso, revela o aspecto educacional do projeto, visto que pode auxiliar os iniciantes a aprenderem novos sinais com a mesma configuração de mão.

A vaca de salto alto é uma narrativa curta que tem o objetivo de ensinar sinais dicionarizados e classificadores criativos por meio da exploração da configuração de mão, seria uma obra facilmente citada em um material didático, e por isso, considerando das formas dos poemas citados em livros didáticos para crianças, determinei esse gênero como uma possibilidade de tradução.

O tipo de obra em língua de sinais que segue uma regra de composição que está fora do texto é chamado na literatura de história delimitada (Sutton-Spence, 2021). Entram nessa categoria as histórias ABC, que utiliza sinais com as configurações de mão na mesma ordem do alfabeto ou de um nome; as histórias numéricas, que utiliza sinais com as configurações de mão na mesma ordem dos números naturais; e as histórias com uma configuração de mão, que é o caso de a vaca de salto alto. Essas obras são nomeadas como histórias, e podem incluir gêneros como poemas, contos e dramatizações

As ilustrações presentes no vídeo desta obra específica são desenhos de grama no fundo do vídeo, um fundo azul, e um desenho de uma vaca em pé somente nas patas traseiras, com sapatos de salto alto, uma flor amarela no alto direito da cabeça, piscando o olho direito e rindo. O desenho da vaca tem movimento, e só aparece no último sinal do vídeo. Abaixo, serão apresentadas as análises das duas traduções realizadas para a Língua Portuguesa escrita.

4.3 Sobre a tradução

Para a tradução, foi assistido o vídeo várias vezes, com o objetivo de conhecer o conteúdo do poema; e, observar as características do texto: todo o poema é contado apenas com a configuração das mãos com a letra Y. A sinalizante/autora é sempre posicionada à direita do vídeo; o fundo do vídeo é azul com uma imagem de grama na parte de baixo; a sinalização se mantém com um ritmo triplo (a configuração de mãos em Y se repete três vezes para a construção de cada verso, bem como vários sinais têm o movimento triplicado). Durante as articulações dos sinais, têm-se a simultaneidade dos elementos não manuais, que de forma integralizada apresentam os sentidos.

Na glosa registramos as palavras correspondentes aos sinais para servir de material para a tradução. Abaixo apresentamos em uma tabela, as glosas do vídeo a vaca de salto alto. Foram utilizadas as siglas CM (configuração da mão); MD (mão direita); ME (mão esquerda):

VACA mastigando3x
 CM Y-CÍLIOS piscando3x
 CM Y-BRINCOS balançando mastigando3x
 CM Y-MASTIGAR 3X

ANDAR-SALTO-ALTO 3X
 md CLY-GORDO-ANDAR 3x
 ANDAR-SALTO-ALTO 3X
 CL-balança-a-cabeça-e-olha-para-cima
 md AVIÃO me SALTO-ALTO
 CL-anda-e-olha-para-cima
 CM Y-TROPEÇAR-CAIR
 CM Y-LEVANTAR irritada

ANDAR-SALTO-ALTO 3X
 md SALTO-ALTO me CELULAR-TOCAR

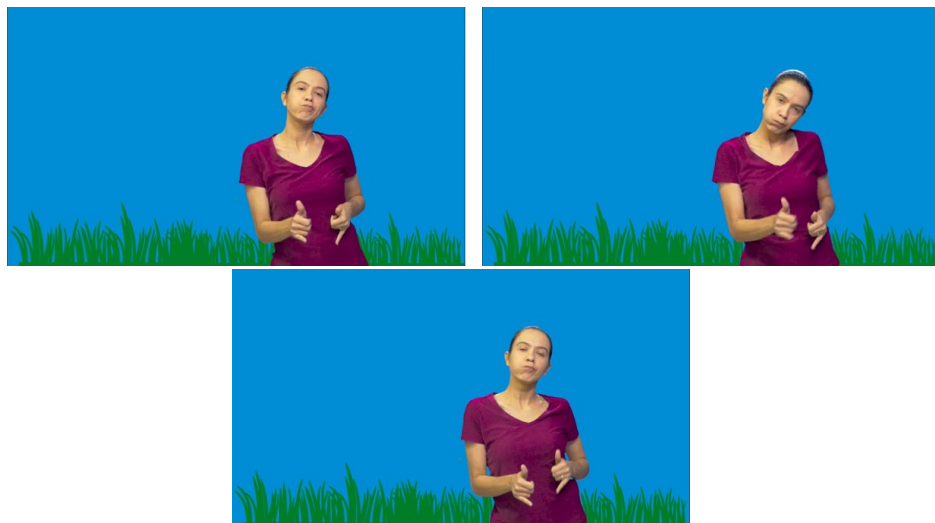
me ATENDER-CELULAR md CMY-OI
CM Y-TROPEÇAR-CAIR
CM Y-LEVANTAR irritada

ANDAR-SALTO-ALTO 3X
md CLY-GORDO-ANDAR 3x
CM Y-PARAR
CM Y-TREMER-QUEBRAR-SALTO
CM Y-VACA irritada

Os versos nos poemas em Libras, podem não ser de fácil percepção. Isso se dá, porquê em muitos casos, as produções poéticas são registradas apenas em vídeo, o que vai exigir do visualeitor repetir a visualização do texto várias vezes. Também, ocasionalmente o verso pode ser construído com a articulação de apenas um sinal. Igualmente, é preciso identificar a estratégia que o autor utiliza para o término de cada verso. Algumas propostas sugerem a existência de rimas, que são o resultado da coincidência de um ou mais parâmetros de sinais em momentos específicos do poema sinalizado. Geralmente, os versos são evidenciados na tradução, como uma proposta do tradutor, mas não significam que o autor do poema em sinais tenha intencionado essa segmentação (Sutton-Spence, 2021).

Na análise do poema, antes da tradução, se percebeu um ritmo em nível estrutural, que divide o poema em quatro partes. A primeira descreve a vaca, seus chifres, cílios, brincos e mastigar. As demais estrofes são marcadas pelo trecho ANDAR-SALTO-ALTO (aos 00'08", 00'22" e 00'32") como apresentado na Figura 2. Reconhecer esse padrão foi a principal motivação de dividir o poema em estrofes. Em cada uma das partes do poema, o movimento das mãos nos sinais é repetido sempre três vezes, e o movimento corporal que projeta o tronco para um lado e outro marca o ritmo da narrativa.

Figura 2: Repetição trial dos movimentos

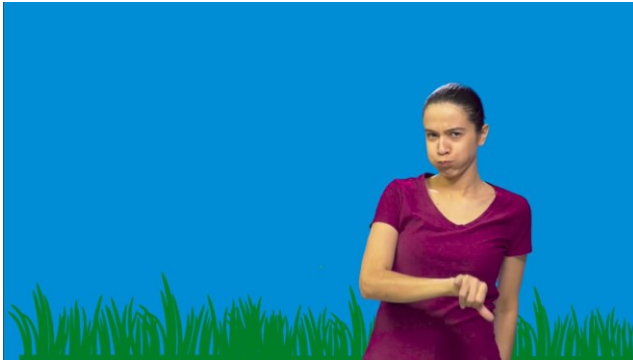


Fonte: Organizado pelos autores, com base em Haswell (2019).

Dessa forma, para a tradução, optamos por iniciar as estrofes com a mesma frase “A vaca de salto alto...” sendo que nas segunda e terceira continua com “caminha” e mais um adjetivo; e na quarta com “firme se equilibra” para condizer com o que está sinalizado.

Na segunda e terceira parte do poema em Libras, logo após o trecho ANDAR-SALTO-ALTO, a performer sinaliza um classificador para um animal gordo caminhando (Figura 3), o mesmo utilizado por Ben Bahan em *The Ball Story* para se referir a uma pessoa gorda caminhando. Esse classificador condiz com a narrativa em estudo, já que a vaca se põe em pé nas patas traseiras. Esse trecho foi traduzido pelo verso “Se é gorda não liga”, e foi repetido na última estrofe da tradução mesmo sem aparecer na última parte do vídeo, para manter o ritmo do poema.

Figura 3: A vaca andando de salto alto



Fonte: Haswell (2019)

Algumas palavras não são sequer sinalizadas manualmente, mas compõem a tradução por serem visualmente percebidas, como é o caso dos adjetivos “faceira”, “ligeira”, “animada”, e “emburrada”, que representam as expressões faciais e corporais da performer. E das palavras “pasto” e “grama”, que estão presentes no vídeo na forma de ilustrações. Já se sabe que os tradutores são influenciados pelas imagens das obras na tradução na direção Português para a Libras (Albres, 2014). E, aqui, vemos o contrário acontecendo por conta de obra ter sido produzida em Libras, possuir elementos visuais extralinguísticos bem significativos. Adicionar essas palavras ajudou a entregar informações mais completas, e a também criar o padrão de rimas do poema.

As escolhas de divisão do poema em estrofes e versos, visam manter um padrão de rima (ABBC na primeira estrofe, ABCBCA na segunda e na terceira, e ABCC na quarta), criaram uma estrutura que visualmente é de fácil identificação. A repetição de versos, o uso de palavras de fácil compreensão, e a formação das rimas foram pensados para chamar atenção do público infantil.

Após as transcrições dos sinais, para a primeira versão foi escolhido um modelo de composição já conhecido na comunidade ouvinte, um poema em versos com métrica e rima bem marcados. Essa escolha

tem a ver com os objetivos educacionais da obra. Abaixo o texto traduzido do vídeo *A vaca de salto alto*:

A vaca de salto alto

A vaca de salto vem
Vibrando as pestanas
Voando as argolas
Vivendo mascando

A vaca de salto, caminha faceira
Se é gorda não liga
Mas vê um avião que tá lá no alto
Aí se desliga
Dá de cara no pasto
Levanta zangada, a vaca ligeira

A vaca de salto, caminha animada
Se é gorda não liga
Mas atende o celular que ela ama
Aí se deliga
Dá de cara na grama
Levanta irritada, a vaca emburrada

A vaca de salto, firme se equilibra
Se é gorda não liga
Mas quebra o sapato
Como ela é frustrada, a vaca de salto

Assim, a tradução buscou compensar o uso da configuração de mão Y, pelo uso de aliterações com o som da letra V. Isso pode ser notado principalmente na primeira estrofe, na qual os sons das sílabas

“vaca”, “vem”, “vibrando” e “voando” apresenta quase toda a família silábica da letra. Nas estrofes dois, três e quatro, percebe-se que ao final dos versos há uma repetição de sons que causam rimas, também, todos as estrofes são iniciadas com a expressão “A vaca de salto alto”. Portanto, a tradução cria uma possibilidade de trabalho didático com as crianças ouvintes ou surdas aprendizes da língua portuguesa.

Para a segunda versão, refletir que o poema tem as características de história delimitada pelo uso de uma configuração de mão específica, coube refletir como isso poderia se refletir na tradução. O uso de uma única configuração de mão, em obras em Libras, tem o objetivo de contribuir para a ampliação do vocabulário das crianças que estão em processo de aquisição/aprendizagem da língua.

Quanto à segunda tradução, essa faz o uso de acróstico, isto é, uma composição em que as letras formam um nome ou seguem a sequência das letras do alfabeto (Ribeiro, 2020). Nesta versão, o acróstico foi apresentado no meio dos versos, o que facilitou a organização das estrofes de forma mais atraente. Abaixo apresentamos em uma tabela, o texto traduzido do vídeo *A vaca de salto alto*:

A vaca de salto alto

Lá vem a Vaca	a Vaca de salto
andAndo de salto	atendeu o celulaR
brinCo balançando	tombou e Cambou
com mATO na boca	mas cuidou em levAntar
a Vaca de salto	a Vaca de salto
viu um Avião	é bem gordinhA
tropeçou e Caiu	quebrou o salto e Caiu
mas levAntou do chão	ficou bem zangAdinha

Nesse sentido, a literatura se torna tão útil para esse público quanto aquela em língua portuguesa é para os pequenos brasileiros. Também há um objetivo educativo na composição e repetição do verso “Se é gorda não liga” nas três estrofes em que aparece na tradução. A presença desse verso é uma oportunidade para que os professores levantem, junto às crianças, a discussão sobre o preconceito às pessoas acima do peso, e também discussões relacionadas à saúde.

Azenha Júnior (2015) discute a ideia de que a literatura infantil e juvenil tenha duas funções: educadora e lúdica. O papel educador da literatura infantil é intrínseco à sua existência, e o é também no caso das línguas de sinais. A literatura se relaciona com o imaginário do seu público “como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que faz uso de elementos desse imaginário [...], ela também interfere nesse mesmo imaginário, reforçando ou desmistificando estereótipos” (Azenha Júnior, 2015, p. 214). Mas para que isso se efetive, o fator que atrai o jovem à leitura, o lúdico, precisa ser acionado.

Por esse motivo, nesse artigo, trazemos tanto as questões relacionadas à composição das formas do texto traduzido, que criam a possibilidade de prazer para o leitor, quanto às questões didáticas, entendendo que andam sempre de mãos dadas na literatura infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi apresentar uma proposta de tradução de uma literatura didática em Libras a vaca de salto alto para a Língua Portuguesa escrita, tendo como resultado gêneros textuais diferentes e incluindo a função educativa do texto e esboçar comentários acerca do processo tradutório, uma obra voltada para o público infantil, aprendizes da língua, e que tem objetivos didáticos. A pergunta que serviu como guia foi: De que maneira é possível realizar a tradução de uma literatura didática que envolve línguas de modalidade diferentes, tendo como resultado gêneros textuais diferentes e incluindo a função educativa do texto?

Apresentamos a tradução para o gênero poema, e comentamos as escolhas que serviram ao desafio de realizar a tradução didática. O gênero do texto traduzido foi selecionado a partir da análise prévia do texto, que permitiu notar as características da obra que podem ser indicativos de segmentação. E, dessa forma, preferimos construir uma tradução que refletisse essa segmentação na forma de estrofes e versos, o que é importante para o reconhecimento visual do gênero poema.

Para tanto, foram acrescentadas palavras inferidas por meio de expressões faciais e corporais, e pelos elementos visuais extralinguísticos na obra, contribuindo também para a produção de rimas. Essas características conferem a função lúdica que atrai o público a ler por prazer.

A função educativa foi mantida pelo uso da aliteração com a família silábica da letra V, que substituiu a repetição da configuração de mão em Y, o que abre possibilidades pedagógicas, e também compensa o gênero de histórias delimitadas. A função educativa também está no uso de versos que possam ser motivadores de questões sociais. Mais estudos desse tipo podem ser uma forma de perceber mais possibilidades de tradução de obras de literatura em Libras com características de histórias delimitadas, e/ou que tenham objetivos pedagógicos.

Esse estudo nos levou à reflexão sobre o papel didático de obras em Libras e em língua portuguesa. A tradução pode ser uma forma de fortalecer a educação bilíngue de surdos, visto que o surdo pode fazer relações entre as obras nas duas línguas, percebendo suas semelhanças, diferenças e possibilidades. E isso também representa um desafio a mais para o tradutor de obras desse tipo, que deve sempre ter em mente a função do texto que traduz.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. Diário de tradução. **Material didático do curso de extensão “Tradução comentada”**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

ALBRES, N. de A. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. **Rev. bras. linguist. apl.** 14 (4), Dez 2014.

AZENHA JUNIOR, J. Tradução & literatura infantil e juvenil. In: AMORIM, LM., RODRIGUES, CC., STUPIELLO, ÉNA., (orgs.) **Tradução & perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 209-232.

BARROS, R. O. O lugar da tradução no polissistema literário da Libras. **Revista Brasileira Mãos Literárias**. n.1. (janeiro a dezembro de 2023). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/rbml/index.php/revista/issue/view/1/1>. Acesso em: 30. maio. 2024.

BARROS, R. O. **Tradução de poesia escrita em Libras para a língua portuguesa**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de comunicação e expressão, Programa de pós-graduação em estudos da tradução, Florianópolis. 2020.

MORGADO, M. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, p. 151-172.

QUADROS, R. M. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura. Canoas. nº 3. 2º semestre de 2000. p. 53-61.

RIBEIRO, A. C. **Literatura de cordel contemporânea**: Uma tradução prazerosa do par linguístico Português-Libras. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis-SC, 2020.

RIBEIRO, A.; SUTTON-SPENCE, R. Estudos Descritivos da Tradução: normas de tradução de literatura de cordel para a Libras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.26, n.1, p. 161-179, jan. – abr. 2023. Disponível em: <https://revis-tas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6742>. Acesso em: 30. maio. 2024.

SANTOS, E. C. P. “No princípio era a palavra, mas a palavra foi traduzida para os sinais”. **Cadernos de Tradução**. 38.3 Set-Dez (2018): 93- 124. Portal de periódicos UFSC. 30/11/2019. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2018v38n3p93>.

SARTURI, C. de A.; MESSERSCHIMIDT, S. T. Alfabetização na língua brasileira de sinais: produção das atividades didáticas nas crianças surdas. **Revista Latino-americana de Estudos Científico**. – v. 02, n.07, 2021.

SCHLEMPER, M. D. da S. Tradução comentada, de produção audiovisual em Libras para o português escrito, do conto “a formiga indígena surda”, de Marina Teles. **Revista Geminis**. Dossiê Acessibilidade Audiovisual: Práticas de Tradução e Linguagem. V. 12 – N. 3 – set./ dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis>. Acesso em: 24. maio. 2024.

SUTTON-SPENCE R. Literatura surda original para crianças pequenas (Original deaf Literature for young children). Dossiê Cultura Surda na Contemporaneidade: (Re)significações, organizado por Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin, da **Revista Espaço**, edição n. 56. 2021. p159-176.

SUTTON-SPENCE, R. A análise da literatura em Libras. In: SUTTON-SPENCE. **Literatura em Libras** [livro eletrônico] -- 1. ed. -- Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021. PDF.

SUTTON-SPENCE, R., Et al. Os craques da Libras: a importância de um festival de folclore sinalizado. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 78–92, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i1.35847. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/35847>. Acesso em: 24. Maio. 2024

TORRES, M. C. Por que e como pesquisar a tradução comentada? In: FREITAS, L. F.; TORRES, M. C.; COSTA, W. C. (orgs). **Literatura traduzida**: tradução comentada e comentários da tradução. Fortaleza: Substância, 2017. pp15- 35. (Trans-Letras; v. 2). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181534/Literatura%20traduzida.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 23 maio 2024.

VALLI, C. The Nature of a Line in ASL Poetry. In **SLR '87 Paper form the Fourth International Symposiun on Sign Language Research**, ed. W.H. Edmondson and F. Karlsson. Hamburg: Signum Pres 1990. p. 171-182.

TRADUÇÃO INTERLINGUAL e INTRALINGUAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PROCESSO TRADUTÓRIO DO POEMA NARRATIVO EM LIBRAS *A ÁRVORE* PARA O PORTUGUÊS ESCRITO

Arenilson Costa Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é apresentar discussões acerca do processo tradutório do poema narrativo *A árvore*, da Língua Brasileira de Sinais - Libras para a Língua Portuguesa escrita, em que o processo tradutório se iniciou com uma tradução interlingual, passando depois para uma tradução intralingual. Quando o par linguístico envolvido é de modalidade distinta, há peculiaridades pertencentes às línguas e as culturas que precisam ser respeitadas, a fim de se manter a estética do texto traduzido. Portanto, considerando que a Libras é de modalidade gestual-visual, seus aspectos linguísticos e performáticos são apresentados simultaneamente no espaço topográfico. E, sendo a Língua Portuguesa de modalidade oral auditiva, seus elementos são apresentados de forma linear.

A tradução interlingual envolve vários aspectos, dentre esses, cita-se: línguas, culturas e textos. Os quais podem envolver línguas de mesma modalidade ou de modalidades distintas, que é o cerne desta pesquisa. Dessa forma, durante todo o processo tradutório, cabe ao

tradutor tomar decisões e solucionar problemas. Mas, para isso, se faz necessário que esse profissional reflita acerca das várias nuances que envolvem a tradução. E, também, conhecer as especificidades do contexto que envolve o par linguístico com o qual está trabalhando.

De acordo com o cenário acima apresentado, apresenta-se a pergunta que norteará esta pesquisa: Como se dá o processo tradutório de um poema narrativo em Libras para a Língua Portuguesa escrita?

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de mais discussões acerca de processos tradutórios partindo da Libras para a Língua Portuguesa escrita. E pela importância de estimular tradutores a refletir no papel que exercem, nas tomadas de decisão e soluções de problemas que surgem durante a tradução, bem como na seriedade que há em realizar traduções poéticas. Essa é uma reflexão política, pois por muitas vezes, o primeiro contado que o público surdo tem com o texto poético, é por meio da tradução; e no caso desse estudo, é por meio dela que ouvintes não sinalizantes podem acessar um poema em Libras.

Sendo assim, para se iniciar essa discussão, será apresentada uma reflexão acerca das especificidades que influenciam o processo tradutório. Dessa forma, na seção a seguir, será realizada uma confluência entre os estudos enunciativos-descriptivos com a teoria funcionalista, e as suas relações com o processo tradutório.

2 TECENDO DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS ENUNCIATIVOS-DISCURSIVOS E A TEORIA FUNCIONALISTA

Nesta seção, é feita uma breve conjunção entre os estudos-discursivos e a teoria funcionalista, e como essas duas teorias se convergem para uma reflexão acerca do processo de tradução.

Embora uma tradução possa apresentar perdas e/ou ganhos, espera-se que o produto final não seja desqualificado quando comparado com o texto, língua e cultura fonte. Entende-se que há elementos peculiares que identificam cada gênero discursivo, isto é, “condição de existência de um texto” (Bakhtin, 2016. p, 195). Sendo assim, cabe ao

tradutor conhecer, identificar tais elementos, e procurar métodos de compensá-los na língua e na cultura do público alvo, isto é, o destinatário da tradução, e assim, apresentá-los de forma que seja adequada, aceitável e prazerosa.

A fim de conseguir tal objetivo proposto, o tradutor não deve encarar o processo de tradução como uma simples translação. Mas, por outro lado, precisa considerar a passagem do texto fonte para o texto alvo como uma (re)tradução. Consequentemente, como parte desse processo tradutório, o tradutor deverá realizar um estudo cabal e conhecer, o máximo possível, acerca do autor e da obra a ser traduzida (Bakhtin, 2016; Nord, 2016).

Em conformidade à ideia acima apresentada, Nord (2016, p. 17) expõe também a necessidade de o tradutor entender “perfeitamente o sentido e a matéria do autor a ser traduzido”. À vista disso, a análise do texto deve ser voltada para os aspectos culturais da comunicação e da tradução. Assim, o tradutor poderá fazer com que o texto traduzido tenha a mesma estética, causando o efeito desejado para o público alvo.

O processo tradutório deve merecer a devida atenção, o tradutor precisa realizar a análise dos elementos textuais a serem traduzidos. Dentre esses, Nord (2016) cita: fatores extratextuais, intratextuais e o efeito. E essas análises podem ser aplicadas a qualquer tipo de texto.

Os fatores extratextuais, são analisados antes da leitura do texto, pela observação do contexto em que o texto é utilizado, respondendo as seguintes perguntas: quem? (sobre o autor ou emissor do texto); para quê? (a intenção do emissor); para quem? (o público para o qual o texto é direcionado); por qual meio? (o meio ou canal pelo qual o texto é comunicado); em qual lugar? (o lugar de escrita ou de publicação); quando? (o tempo da produção e recepção do texto); e, por quê? (o motivo da comunicação).

Os fatores intratextuais, são os elementos encontrados dentro do texto, e responde os subseqüentes questionamentos: sobre qual assunto? (informações sobre o tema de que o texto trata); o quê? (a

informação ou conteúdo apresentados no texto; o que não? (as pressuposições de conhecimento feitas pelo autor; e, em qual ordem? (a estruturação do texto). O efeito do texto, é determinado pela combinação específica dos fatores extratextuais e intratextuais, diz respeito a impressão que o leitor tem sobre o texto. Todos os fatores apresentados desempenham um papel na produção do efeito textual.

Quando o gênero a ser traduzido se trata de um texto literário, são muitos os aspectos que o tradutor precisa refletir antes de iniciar o processo tradutório. Dentre esses, Bakhtin (2016, p. 192-193) menciona o “enunciado, texto, cadeia comunicativa, cadeia da comunicação discursiva, campos da comunicação cultural, cadeia histórica da cultura.” Esses, são também, considerados os pilares reflexivos dos estudos enunciativos-discursivos, que servem como fortalecimento para as tomadas de decisões do tradutor, que também é um pesquisador, durante o processo de tradução.

Nesta pesquisa o processo tradutório é apresentado numa perspectiva dialógica em consonância com a teoria funcionalista. Esse processo é circular e recursivo, pois “inclui um número indeterminado de retroalimentações e em que é possível, e até mesmo aconselhável, voltar a fases anteriores da análise” (Nord, 2016. p, 65). As teorias dos estudos enunciativos-discursivos e a teoria funcionalista refletem acerca desse processo, como sendo um diálogo. E, assim, discutem sobre a necessidade de se conhecer os elementos intratextuais e extratextuais, bem como o enunciado e, a esfera social e cultural em que o texto a ser traduzido é apresentado.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada é de natureza aplicada, pois gera um produto que tem como objetivo promover a tradução comentada de um poema narrativo em Libras para a Língua Portuguesa escrita. Desse modo, utiliza uma abordagem qualitativa, pois analisa o

processo tradutório desde a escolha do texto a ser traduzido até o produto final (Prodanov e Freitas, 2013).

A metodologia da tradução comentada faz uso do diário de tradução, em que é registrado o passo a passo de todo processo de tradução (Albres, 2023). Por conseguinte, é traçada uma análise de uma proposta de como se traduzir textos com uma estética poética da Libras para a Língua Portuguesa escrita.

O poema narrativo traduzido foi disponibilizado na disciplina Seminário em Prática da Tradução, ministrada pela professora Dr.^a Neiva Albres no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Como atividade final foi proposta a tradução de poema, o registro dos passos em um diário de tradução e por fim, a escrita de um artigo.

Sendo assim, para a escrita deste artigo, seguiram-se 3 etapas para tradução:

1. Pré-tradução: Observações que são feitas antes de se iniciar a tradução;
2. Tradução: No caso deste artigo, este processo envolveu primeiramente a tradução interlingual e depois a tradução intralingual;
3. Pós-tradução: Com a tradução já finalizada, é feita uma avaliação e verificação do produto final.

Para a escrita deste artigo, na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos estudos enunciativos-discursivos (Bakhtin, 2016); Teoria funcionalista (Nord, 2016); Tradução comentada e Diário de tradução (Albres, 2023); Análise de poemas em Libras (Sutton-Spence, 2020). Depois, na segunda etapa, é constituído um processo de tradução comentada com a utilização de um diário, com anotações do passo a passo das decisões tomadas durante todo o processo tradutório. E, por fim, na terceira etapa, com as traduções já

concluídos, é feita uma análise de como se deu o passo a passo do processo tradutório do poema narrativo *A Árvore* em Libras para a Língua Portuguesa escrita. Consequentemente, na próxima seção, serão apresentados comentários acerca da tradução do poema narrativo.

4 COMENTÁRIOS SOBRE O PROCESSO TRADUTÓRIO DO POEMA NARRATIVO EM LIBRAS *A ÁRVORE* PARA A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

Nesta seção é feita a apresentação da tradutora/autora do poema narrativo em Libras, do poema *A Árvore*, e do tradutor, das três traduções e uma análise enunciativa-descritiva com a teoria funcionalista, e as suas relações com o processo tradutório do poema narrativo,

4.1 Sobre a tradutora/autora do poema narrativo

Fernanda de Araújo Machado atualmente é professora da Universidade de São Paulo - USP, no Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. É Doutora e Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e em Letras/Libras pela UFSC. Foi Professora Adjunta da UFSC, atuou como Professora de Libras e Literatura Surda, pesquisadora e coordenou o grupo de Antologia de Poesia em Libras. Atuou como Professora Visitante na *California State University Northridge* CSUN, Estados Unidos. Foi fundadora do Festival Folclore Surdo, um festival de literatura surda e literária em Libras. Abaixo a imagem da tradutora/autora:

Figura 1: Tradutora/autora do poema narrativo



Fonte: Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7807929397296947>

Como artista, atriz e poetisa, a professora e tradutora Fernanda tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, língua de sinais, ensino de língua de sinais, aquisição da língua de sinais, políticas linguísticas, educação de surdos, estudos surdos, literatura surda, poesia e tradução.

4.2 Sobre o Poema Narrativo

O poema narrativo *A Árvore* é uma versão em Língua Brasileira de Sinais baseada no poema *Tree*¹, do poeta britânico Paul Scott. No original, em Língua de Sinais Britânica, o poema faz uma metáfora representando a resistência da comunidade surda.

¹ BSL poem "Tree" by Paul Scott. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lf92PlzMAXo>

Figura 2: Folclore surdo: A Árvore (Paul Scott) - versão brasileira



FONTE: Colecionador de Sacis (2016).

O poema em Língua Brasileira de Sinais, está disponibilizado no canal do YouTube Colecionador de Sacis. O vídeo foi filmado e editado por Andriolli Costa. Nesse poema, a poetisa Fernanda Machado conta a história de um Saci que planta uma árvore, e eles se tornam grandes amigos. Durante a trama surgem alguns personagens que interagem com a árvore.

4.3 Sobre o tradutor

O poema narrativo foi traduzido pelo autor deste artigo Arenilson Ribeiro. É mestre em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), professor de estudos específicos da Libras: Habilidades Práticas no curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas (UFMA/DELER/CCH) e tradutor do par linguístico Língua Portuguesa – Libras. Membro do grupo de pesquisa em literatura surda e sinalizada da UFSC, e do Grupo de Pesquisas em Acessibilidade Línguas de Sinais e suas Interfaces (GPALSI) da UFMA. Abaixo, a imagem do tradutor:

Figura 3: Tradutor do poema analisado.



Fonte: Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4539882126241513>

O professor e tradutor Arenilson, tem experiência em tradução literária, pesquisa a literatura em língua brasileira de sinais e sua tradução, com foco na literatura de cordel. Investiga os elementos poéticos da Libras que podem ser utilizados como estratégias para uma tradução prazerosa da literatura de cordel.

4.4 Comentários sobre a tradução

Nesta seção apresento meus comentários acerca do processo de tradução. Mostro o passo a passo executado, o que envolveu a pré-tradução, a tradução e a pós-tradução.

Pré-tradução

O processo de tradução inicia antes da tradução propriamente dita. Dessa forma, a fim de compreender e registrar os elementos paratextuais, assisti o vídeo 4 vezes. Na primeira visualização, fiz as seguintes anotações:

- Tema: Folclore surdo - A árvore
- Fundo: Verde, com a logo marca do canal no canto superior esquerdo.
- Vestimenta: blusa de seda na cor azul, de alcinhas e viés lateral preta.
- Posicionamento da sinalizante no vídeo: A sinalizante está posicionada no centro da tela.

- Tempo do vídeo: 00:03:10
- Onde o vídeo pode ser encontrado: Vídeo postado no canal do YouTube Folclore surdo: Colecionador de Saci.

Na segunda visualização, assisti o vídeo para conhecer o conteúdo completo do vídeo. Percebi que são apresentados vários personagens. Então, na terceira visualização, assisti o vídeo fazendo pausas durante o surgimento de cada personagem para fazer notas. Então listei os personagens apresentados: Saci, Árvore, Pássaro, Onça, Filh@² da árvore e Filh@ do Saci.

Na quarta visualização, assisti o vídeo sem tentativa de tradução, o objetivo era de compreender ainda mais o conteúdo do vídeo para não ficar dúvidas. Notei, portanto, que o poema tem características de um poema, tendo em vista se tratar de um texto com rimas e ritmo. A sinalizante articula um classificador com a mão em forma da letra “Y”, essa mão em movimento representa o personagem Saci. Por várias vezes, o saci se move da direita (local que surge o Saci, a floresta) para a esquerda (local que se encontra a floresta). E, depois o personagem retorna para a floresta.

Essa mesma padronização (direita, esquerda, pausa, direita) se repete nos demais personagens, o que caracteriza um ritmo. De acordo com Chociay, (1974), o ritmo é um recurso estilístico que divide o tempo do poema em períodos uniformes nos quais incide certa repetição de sonoridades fortes e fracas. Se dá pela repetição de uma padronização escolhida pelo sinalizante, que pode repetir durante o poema, deixando mais atrativo para o público.

Cada personagem é representado por uma configuração de mão específica, há uma alternância das mãos, as quais são incorporados movimentos internos, que marcam uma descontinuidade sintática, uma

² Durante a sinalização, a tradutora não faz as marcações de sexo masculino e feminino para identificar os personagens. Por isso, será utilizado o símbolo @, para indicar que o personagem pode ser do sexo masculino ou feminino.

mudança de locação, que a repetição desses elementos juntamente com a inclinação do corpo, provoca a rima. Portanto, o poema apresenta características de uma narrativa, como é o caso da interação dos personagens e de um poema com a apresentação de elementos poéticos. Por isso, decidi classificar o poema como sendo um poema narrativo.

Tradução

Esta é a etapa da tradução interlingual ou propriamente dita, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua” (Jakobson, 2010, p. 43). Embora o texto trata-se de um poema narrativo, na primeira tentativa a ideia foi fazer uma tradução interlingual sem preocupações com a estética poética. Então, escrevi o conteúdo do vídeo como se eu estivesse narrando a história. Na segunda tentativa, realizei uma tradução intralingual, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (Jakobson, 2010, p. 43), reformulação ou retradução, modificando o texto do gênero narrativo para o poético. A seguir, apresento os 4 passos percorridos.

O primeiro passo: Separar as estrofes. Entendi que as estrofes iniciam com a mão em configuração na letra “O”, a sinalizante “faz círculos para mostrar o formato e o movimento do sol nascendo e se pondo. Sua mão se torna o sol. Ela não usa o sinal sol ou sol-nascente (Sutton-Spence, 2021, p. 52). Desta forma encaro como o início de cada estrofe. Também, em cada estrofe é apresentada uma temática. Assim, o poema foi dividido em 9 estrofes.

O segundo passo: Definir o tempo referente a cada estrofe. O sinal de SOL NASCENDO E SE PONDO é realizado em várias velocidades. Sofre variação quanto a aceleração, redução, prolongamento e suspensão dos movimentos, e também das expressões não manuais como os olhos e a boca, o que implica em uma alteração semântica. Entendi, que essa ação estava relacionada com o fator tempo, dessa forma. Pesquisei acerca de poemas que têm como temática o tempo, nos links abaixo:

Pensador: o tempo passou

https://www.pensador.com/o_tempo_passou/

Pensador: Poemas sobre o tempo:

https://www.pensador.com/poemas_sobre_o_tempo/

Poema: O tempo passou, você cresceu

<https://zdmnews.com.br/noticia/6257/poema-o-tempo-passou-voce-cresceu>

Cultura Genial: Poema O tempo de Mario Quintana

<https://www.culturagenial.com/poema-o-tempo-de-mario-quintana/>

As alterações quanto à velocidade dos sinais em concomitância às expressões não manuais - ENM apresentam o entendimento quanto a: horas, dias, meses e anos. Para decidir quais estrofes estavam se referindo a horas, dias, meses ou anos. Fiz uma ficha contendo a planilha de cada tempo e suas repetições. Esta foi sugerida por Sutton-Spence, et al (2020, p. 5515). Para tentar demonstrar a intensidade da velocidade dos sinais, a tabela foi organizada em uma escala de 1 a 4.

Tabela 1: Planilha da marcação das velocidades dos sinais

TEMPO	VELOCIDADE DOS SINAIS				
		1	2	3	4
HORAS	MAIS DEVAGAR				
DIAS					
MESES					
ANOS					
					MAIS RÁPIDO

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Sutton-Spence *et al* (2020).

As estrofes que receberam a marcação 1, transmitem o sentido de horas (estrofe: 6), a marcação 2 equivalem a dias (estrofes: 4 e 5), a marcação 3 foram associadas há meses (estrofes: 3, 7 e 8) e as marcações 4 foram correlacionadas a anos (estrofes: 1, 2 e 9).

No início de cada estrofe, a sinalizante utiliza o mesmo sinal, SOL-NASCER e SOL-SE-POR. O que diferencia o sentido dado ao sinal, é a

velocidade com que ela articula o sinal, o que adjetivou o tempo, conforme apresentado acima. Abaixo, o sinal utilizado pela tradutora:

Figura 4: Sinais SOL-NASCER e SOL-SE-POR



Fonte: Organizado pelo autor com base em Colecionador de Sacis (2016).

Conforme a figura acima, é possível notar o sinal que inicia cada estrofe. Então, para fazer uma analogia a esse recurso poético da Libras, decidi iniciar os versos com as seguintes expressões:

Tradução II

O tempo passou horas se foram
 O tempo passou dias se foram
 O tempo passou meses se foram
 O tempo passou anos se foram

Tradução III

Horas se passaram
 Dias se passaram
 Meses se passaram
 Anos se passaram

Terceiro passo: Realizar as rimas sonoras. Este passo, se trata de uma tradução intralingual. Para tal, com a primeira tradução em mão, fui reorganizando o texto e fazendo as alterações de vocabulário, manipulando fonologicamente das palavras ou reorganização sintática para deliberadamente provocar as rimas no texto na Língua Portuguesa escrita.

Quarto passo: Organizar o texto de forma visualmente estética e prazerosa para o público que irá realizar a leitura do poema. É muito comum observar poemas alinhados ao centro da página, dando uma aparência poética desejada. Na terceira tentativa de realizar a tradução poética, decidi formar as estrofes de versos com rimas ABCBDDDB. E nessa terceira tradução, o texto foi alinhado à direita da página.

Pós-tradução

Nesta etapa as traduções já estão concluídas. Então passei a revisá-las e depois organizei uma tabela para acomodá-las em colunas, a fim de se comparar com mais facilidade as traduções. As estrofes foram separadas pelas linhas na coluna, desta forma é possível perceber a quantidade de estrofes para cada tradução proposta. Também, na primeira coluna acrescentei um print do vídeo em que se inicia os versos em Libras, juntamente com o tempo em que se inicia e termina cada estrofe, totalizando 9. Abaixo apresento as traduções feitas do poema narrativo *A Árvore*:

○ Primeira Estrofe

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
Tempo (0:09 a 0:27)		
Um certo dia o Saci estava passeando pela selva, então decidiu plantar uma árvore. Depois ele fumou seu cachimbo e foi embora.	O tempo passou anos se foram, o Saci pulando pela selva decidiu, e uma árvore plantou. Sem demora seu cachimbo fumou e para a selva voltou.	A- Anos se passaram, B- e o Saci pulando pela selva C- veio a encontrar um cantinho, B- ali mesmo na selva D- uma árvore plantou. D- Sem demora seu cachimbo fumou B- e pulando voltou para a selva.

○ Segunda Estrofe

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
------------	-------------	--------------

Tempo (0:27 – 0:45)		
Depois de um tempo aquela sementinha se transformou em uma grande árvore linda e formosa.	O tempo passou anos se foram, uma grandiosa árvore vistosa e formosa a semente que o Saci plantou gerou.	A- Anos se passaram, B- a semente que o Saci plantou C- uma grande árvore B- vistosa e formosa gerou D- uma árvore interessada D- uma árvore animada B- e assim ela se tornou.

○ **Terceira Estrofe**

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
Tempo (0:45 – 1:02)		
Passou muitos dias, o Saci voltou para visitar a árvore que havia plantado. Quando ele chegou e viu como a árvore estava muito grande ele ficou surpreso. A árvore ficou feliz quando olhou o Saci. Então o saci abraçou a sua amiga, a árvore, com muito carinho. Depois foi embora feliz, e a árvore ficou olhando para o Saci até ele sumir na selva.	O tempo passou meses se foram, o Saci pulando pela selva voltou e se deparou com a árvore que plantou. A árvore feliz ficou quando o Saci ela olhou. O saci afetivamente a abraçou, logo depois para a selva ele voltou, enquanto a árvore nele sorridente fitou, até o momento que o saci na selva sumiu.	A- Meses se passaram, B- o Saci pulando pela selva voltou C- e se deparou com a árvore. B- O saci afetivamente a abraçou, D- se tornaram amigos de um só coração D- daquelas de estender a mão B- enfim o saci para a selva voltou.

○ **Quarta Estrofe**

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
------------	-------------	--------------

Tempo (10:02 – 1:21)		
Depois de alguns dias a árvore recebeu a visita de um pássaro assoviando e cantando, e sentou no galho da árvore. Então o Saci veio novamente visitar a árvore, e viu o pássaro. O Saci chamou o pássaro para sentar no seu ombro. O Pássaro voou para o ombro do saci e os dois foram embora juntos, e a árvore ficou olhando para o saci e o pássaro até eles sumirem na selva.	O tempo passou dias se foram, um pássaro surgiu assoviando e cantando até que no galho da árvore sentou. O Saci pulando pela selva voltou e se deparou com o pássaro. O Saci o chamou para no seu ombro sentar. O Pássaro voou para ombro do saci assentar e os dois juntos foram embora, enquanto a árvore neles sorridente fitou, até o momento que o saci e o pássaro na selva sumiram.	A- Dias se passaram, B- e um pássaro no galho da árvore sentou C- O Saci se deparou com o pássaro e B- e com um sorriso o chamou D- para no seu ombro sentar D- O pássaro cantando passou a voar B- e os dois juntos, a árvore sorridente fristou.

○ Quinta Estrofe

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
------------	-------------	--------------

Tempo (1:21 – 1:53)		
Depois de alguns dias a árvore recebeu outra visita, desta vez era uma onça, quando a árvore olhou a onça ela ficou com medo. A onça rugia e se aproximava cada vez mais da árvore, até se encostar nela. Então a árvore percebeu que a onça era amiga e ficou aliviada. A onça adormeceu ao pé da árvore pernoitando ali.	O tempo passou dias se foram, uma onça surgiu, quando a árvore a olhou com medo ficou. A onça rugia e se aproximava da árvore, até nela se aconchegar. Então a árvore percebeu que a onça era amiga e aliviada ficou. A onça adormeceu ao pé da árvore e ali pernoitou.	A- Dias se passaram, B- uma onça rugindo chegou, C- a árvore ficou temerosa B- pois dela a onça se aproximou, D- mas a onça só queria se aconchegar, D- e uma soneca tirar. B- A onça ao pé da árvore pernoitou.

○ **Sexta Estrofe**

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
Tempos (1:53 – 2:12)		
No dia seguinte, a árvore acordou a onça, que levantou e foi embora, e a árvore ficou olhando para a onça até ela sumir na selva.	O tempo passou horas se foram, a árvore acordou e a onça despertou, levantou e para a selva voltou, enquanto a árvore nela sorridente fitou, até o momento que a onça na selva sumiu.	A- Horas se passaram, B- a árvore do sono despertou C- e se tremelicou toda, B- a onça ao acordar para a selva voltou D- mas antes se despediu D- e para a árvore sorriu B- e a árvore sorridente na onça fitou

○ **Sétima Estrofe**

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
Tempo (2:12 – 2:30)		
Depois de um tempo o saci voltou, estava estranho, pensativo, parecia preocupado com alguma coisa. A árvore percebeu que algo errado não estava certo. O Saci fumou seu cachimbo e depois foi embora sem nada ter dito, e a árvore ficou olhando para o Saci até ele sumir na selva.	O tempo passou meses se foram, o Saci pulando pela selva voltou, estava estranho e pensativo. A árvore percebeu que o seu amigo preocupado estava. O Saci fumou seu cachimbo e sem nada ter dito para a selva voltou, enquanto a árvore nele estranhamente fitou, até o momento que o saci na selva sumiu.	A- Meses se passaram, B- o Saci pulando pela selva voltou, C- estava estranho e pensativo. B- A sua amiga captou D- O Saci fumou seu cachimbo, D- e então decidido B- para a selva voltou.

○ Oitava Estrofe

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
Tempo (2:30 – 2:49)		
Depois de muito tempo uma sementinha desenganchou da árvore e foi ao chão, originando uma nova arvorezinha, sua filhinha. E as duas árvores estavam muito felizes juntas.	O tempo passou meses se foram, uma semente desenganchou da árvore e foi ao chão, originando uma nova arvorezinha, sua filhinha. E as duas árvores felizes estavam.	A- Meses se passaram, B- e uma sementinha da árvore se despegou C- caindo ao chão, B- e uma nova arvore originou, D- sua pequena filha. D- E as duas unidas como atilha B- felizes cada uma ficou.

○ Nona Estrofe

TRADUÇÃO I	TRADUÇÃO II	TRADUÇÃO III
Tempo (2:49 – 3:03)		
Depois de um tempo o Saci voltou e teve uma bela surpresa ao se deparar com as duas árvores. O saci chamou seu filhinho, o sacizinho para apresentar à sua amiga a árvore, e lá veio o sacizinho travesso.	O tempo passou anos se foram, o Saci pulando pela selva voltou e com a mamãe e filhinha árvores ele se deparou. O saci seu filhinho chamou, para a sua amiga conhecer, e lá veio o travesso sacizinho.	A- Anos se passaram, B- o Saci pulando pela selva voltou C- com as árvores B- o Saci se deparou. D- pai e filho sacis-pere-rês, D- mãe e filha árvores B- os quatro um laço formou.

As traduções acima, são propostas para se traduzir textos poéticos, que são produzidos diretamente em Libras, por autores surdos, para a Língua Portuguesa escrita. As Normas Surdas Literárias, isto é, elementos linguísticos e culturais da literatura em Libras que são utilizados na criação do efeito estético, forma mais elevada de linguagem estética em que a linguagem é tão importante quanto (ou ainda mais importante que) a mensagem (Sutton-Spence, 2021). Sendo assim, quando o tradutor conhece tais especificidades, ele pode compreender o texto em Libras com todos os seus sentidos. Só então, ele será capaz de compensar na Língua Portuguesa, essa riqueza literária. Todo esse conhecimento, foi de suma importância no primeiro passo para a tradução, que envolveu o estudo dos enunciativos-discursivos (Bakhtin, 2016) e dos elementos extratextuais e intratextuais do poema (Nord, 2016). Dessa forma, foi possível pensar em estratégias de tradução e soluções de problemas durante o processo tradutório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta o passo a passo executado para se apresentar um produto “que seja equivalente ao original, capaz de produzir no espectador da língua alvo o mesmo efeito que gera no público do texto fonte: o prazer” (Ribeiro, 2020), isto é, isomorfo. A reflexão aqui apresentada acerca do processo de tradução segue a metodologia da tradução comentada, que paulatinamente vem se efetivando na prática do tradutor do par linguístico Língua Portuguesa - Libras. E essa práxis, é entendida como uma ação política, onde um tradutor por meio de suas próprias experiências tradutórias, colabora nas mudanças de atividades normativas. Assim, é possível treinar outros tradutores quanto a prática tradutória.

A pesquisa que norteou esta pesquisa foi: Como se dá o processo tradutório de um poema narrativo em Libras para a Língua Portuguesa escrita? O primeiro passo é entender o máximo possível o texto a ser traduzido, bem como os aspectos linguísticos e culturais que envolvem o par linguístico. Isso pode se dá sem a obrigatoriedade das glosas. Dessa forma, é possível pensar em estratégias que possam ser eficientes quanto a essa nova recriação.

Quando o texto a ser traduzido tem um teor estético, cabe ao tradutor procurar meios de compensar para a outra língua e cultura esse mesmo efeito, e não focar apenas no conteúdo. No entanto, é possível afirmar que para realizar a tradução de um poema, é pertinente iniciar com a tradução interlingual, sem a princípio se preocupar com a questão estética. Depois de se entender por completo o conteúdo, se aplicam normas poéticas da língua e cultura alvo à tradução.

Em uma tradução que parte da Libras para a Língua Portuguesa escrita, é necessário perceber os recursos que são utilizados nesse texto de partida. E, assim, utilizar recursos agradáveis ao público receptor. No registro escrito, a fora que o texto é organizado já pode provocar tal atrativo.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa estimular mais pesquisas acerca da tradução comentada e do processo tradutório de poemas na direção Libras- Língua Portuguesa escrita.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. “O voo sobre Rio” da poetisa surda Fernanda Machado. **Porto Das Letras**, 6(6), 328-352. 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/.../portoda.../article/view/9774>. Acesso em: 13 de março de 2023.

ALBRES, N. A. Tradução comentada de/para línguas de sinais: ilustração e modos de apresentação dos dados de pesquisa. **Revista Linguística**, 16(3), 425-451. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a33672>. Acesso em 13 de março de 2023.

ALBRES, N. A. Traduções comentadas de poesias em e traduzidas para línguas de sinais: um método de pesquisa em consolidação. **Revista Araticum**. v. 21 n. 01, 2020. Dossiê Literatura Surda e Outras Literaturas Marginais. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/.../article/view/2739>. Acesso em 13 de março de 2023.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); 164p. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

CHOCIAI, R. **Teoria do verso**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1974.

FOLCLORE SURDO. **A Árvore** (Paul Scott) – versão brasileira. YouTube, 16 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4UBwn9242gA>. Acesso em: 13 de março de 2023.

GALINDO, F. L. **Aspectos da dinâmica complexa do processo de tradução**: Análise de uma experiência de tradução literária do espanhol ao português. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06072006-195347/pt-br.php>. Acesso em: 13 de março de 2023.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 22ª edição – São Paulo: Cultrix, 2010.

JANCZUR, C. **Apresentação de uma tradução comentada da Introdução e da Primeira Parte de Introduction à l'étude de la médecine expérimentale de Claude Bernard**: do projeto à realização. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03122015-150538/pt-br.php>. Acesso em: 13 de março de 2023.

NORD, C. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática; coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. (Coleção Transtextos; v.1) – São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. **Literatura de Cordel Contemporânea**: Uma tradução prazerosa do par linguístico Português-Libras. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis-SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219465>. Acesso em: 13 de março de 2023.

SCOTT, Paul. “Tree.” **YouTube**, 15 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lf92PlzMAXo>. Acesso em: 15 de março de 2023.

SOBRAL, A. U. Da valoração intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva Bakhtiniana. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, Número Especial, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/98461/54987>. Acesso em: 13 de março de 2023.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em Libras**. -- 1. ed. -- Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

SUTTON-SPENCE, R. (et al). Antologias Literárias em Libras. In: **Fórum linguístico**/ Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 17, n. 4 (2020). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349391140_Antologias_literarias_em_Libras. Acesso em: 15 de março de 2023.

ZAVAGLIA, A.; RENARD, C. M. C.; JANCZUR, C. A tradução comentada em contexto acadêmico: reflexões iniciais e exemplos de um gênero textual em construção. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 25, n. 2, pp. 331-352, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18655>. Acesso em: 13 de março de 2023.

TRADUÇÃO DE UM HAICAI EM LIBRAS ESCRITA PARA O PORTUGUÊS

Ricardo Oliveira Barros

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa e discute a tradução de um poema escrito em Libras por meio do sistema *SignWriting*¹ para o português também escrito². Em estudo anterior (Barros, 2020) analisaram-se com detalhes as traduções de dois poemas: *Ser* de Kácio de Lima e *Nadar na piscina* de Maurício Barreto; o primeiro foi traduzido como um poema concreto, e o segundo como um haikai³. A análise ali segue uma abordagem semiótica ao identificar os tipos de signos presentes nos poemas originais em Libras escrita, e nas respectivas traduções deles em português.

Esse artigo, por sua vez, revisitará a tradução de *Nadar na piscina*, buscando compreender as características do poema que levaram o tradutor a optar pelo haikai. Também buscarei examinar os mecanismos utilizados pelo tradutor para beneficiar a geração de visualidade na tradução, respeitando essa qualidade do poema em Libras.

Esse estudo pode ser entendido como uma tradução comentada, mesmo que esteja reexaminado uma tradução já apresentada e

¹ O *SignWriting* é um sistema de escrita para as línguas de sinais idealizado pela americana Valerie Sutton na década de 70. Utiliza símbolos para representar os parâmetros fonéticos dos sinais (as formas das mãos, os movimentos, as expressões faciais e corporais...) e assim possibilita a escrita em qualquer língua sinalizada. Mais sobre o sistema pode ser encontrado em www.signwriting.org.

² O estudo se debruça sobre a tradução apresentada na dissertação de mestrado em Estudos da Tradução de Barros (2020).

³ Utilizo a palavra “haikai” nesse artigo, para me referir ao gênero poético de tradição japonesa, que será melhor descrito à frente; esses poemas também são conhecidos como “haiku”.

comentada a partir de um viés específico, o semiótico. Levando-se em conta que o autor desse artigo é o mesmo do trabalho citado e das traduções analisadas, não se trata de uma crítica de tradução; além disso, pretendo tecer novas reflexões sobre o gênero textual em questão e sua tradução, não abordadas na dissertação. Para Torres, uma das características de uma pesquisa desse tipo é seu caráter discursivo-crítico que, em suas palavras, visa “mostrar o processo de tradução para entender as escolhas e estratégias de tradução do tradutor e analisar os efeitos ideológicos, políticos, literários, etc. dessas decisões” (2017, p.18).

A fim de deixar claros esses aspectos, será abordada inicialmente a ideologia tradutória considerada no trabalho; depois será apresentado o caráter literário pela apresentação do gênero haikai em língua de sinais. Finalmente, a atenção se voltará a tradução e seus comentários, por meio dos quais espero deixar claras as ligações com os campos teóricos já expostos.

2 A TRADUÇÃO DE POESIA

Traduzir poesia não é tarefa simples, isso por conta da natureza complexa da tessitura do texto poético, no qual forma e conteúdo são colocados no mesmo nível de percepção e se relacionam para dar ao poema uma significância superior (Laranjeira, 2003). O processo que gera essa significância se vale das informações contidas nas palavras, as conectando, e as transpassa criando um sentido global à obra poética que se torna uma unidade. Para Laranjeira (2003) essa rede de ligações é o que faz do texto uma poesia, e deve ser o foco do tradutor.

Para Haroldo de Campos, teórico da tradução e tradutor de poesias para o português, incluindo haicais, traduzir poesia é “uma empresa de natureza estética, análoga à própria criação” (Tápia, 2015, p.12). A afirmação concorda com a de Jakobson (2010, p.91), de que somente uma “transposição criativa” é possível no caso da tradução de textos poéticos. Campos aprofunda o tema e desenvolve um novo conceito, o de transcriação, para se referir ao tipo de processo

tradutório que envolve também uma criação (Campos, 2010). O processo é descrito pelo autor na citação abaixo:

Pedagogicamente, o procedimento do poeta-tradutor (ou tradutor-poeta) seria o seguinte: descobrir (desocultar), por uma “operação metalinguística” voltada sobre o plano formal (da expressão ou do conteúdo), qual o código de “formas significantes” de que o poema representa a mensagem ou realização *ad hoc* (qual a equação de equivalência, de comparação e/ou contraste de constituintes, levada a efeito pelo poeta para construir o seu sintagma); em seguida reequacionar os constituintes assim identificados, de acordo com critérios de relevância estabelecidos *in casu*, e regidos, em princípio, por um isomorfismo icônico, que produza o mesmo sob a espécie da diferença na língua do tradutor (paramorfismo, com a ideia de paralelismo - como em paráfrase, em paródia ou em paragrama - seria um termo mais preciso, afastando a sugestão de “igualdade” na transformação, contida no prefixo grego iso-) (Campos, 2010, p.93).

Note-se que o processo de transcrição é dividido em duas etapas: a primeira é a decodificação, o descobrimento do código interno do poema. Esse código é a significância mencionada por Laranjeira (2003), isto é, a rede de conexões estabelecidas entre os elementos do poema que dão a ele característica de unidade e um significado geral maior do que o semântico. A segunda etapa é a recodificação, a recriação na língua alvo de um sistema paralelo ao descoberto na primeira etapa, sob a diferença dessa língua.

Ainda sobre transcrição, Campos (2015) defende a tradução do signo linguístico como um ícone, isto é, uma forma de representação que se relaciona com aquilo que representa por meio de semelhança sob algum prisma (Pierce, 1993). Para Campos, o que se traduz do signo é ele próprio “sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma

[...] sua iconicidade” (Campos, 2015, p.5). Assim, fica claro que a palavra não é considerada somente no que tange ao seu significado, mas sim em todos os seus aspectos, incluindo visuais e sonoros.

Considerar a iconicidade como central para a tradução de poesia é muito benéfico para as línguas de sinais. Heide Rose (1992) utiliza as mesmas bases de Haroldo de Campos para analisar a poesia em língua sinalizada e entende que as relações estabelecidas em um poema – seu código interno – trabalham para a criação de um signo icônico. No mesmo sentido, Miglioli (2018) conclui que, nas artes, a iconicidade das línguas de sinais é ainda mais clara e marcante. E ainda, Klima e Bellugi (1979) definem como superestrutura o todo icônico criado em um poema sinalizado. Esse processo criativo pode envolver a seleção cuidadosa de sinais, seu ordenamento e manipulação, e outros recursos estilísticos próprios dessas línguas.

Em traduções de poemas em Libras para o português a iconicidade também se evidencia. Pode ser percebido o destaque aos ícones na tradução de *Bandeira Brasileira* de Nelson Pimenta, feita por Saulo Xavier de Souza (2009) e apresentada no seu texto *Traduzibilidade Poética na interface libras-português: aspectos linguísticos e tradutórios com base em Bandeira Brasileira de Pimenta (1999)*; o tradutor empresta as ideias do movimento da poesia concreta para recriar no papel a imagem geral do poema em Libras. Também pode ser notado na tradução de *Mãos do Mar*, de Alan Henry, feita por Tatiane do Prado Barros (2014) e apresentada no texto *Tradução de Poemas Sinalizados: contribuições das línguas com escrita ideo-gráfica*; ali a tradutora utiliza os comprimentos dos versos para gerar formas que refletem a direcionalidade dos sinais executados pelo poeta e seus significados metafóricos.

Esses exemplos são de traduções entre línguas de sinais registradas em vídeo, na modalidade sinalizada, para o português na modalidade escrita. Há, dessa forma, tanto a diferença de modalidade de língua quanto a de uso. No caso proposto aqui, a intermodalidade

do processo tradutório se mantem somente no que diz respeito à natureza das línguas; aqui, o uso das duas se dá pela escrita. A geração de significância, do código interno do poema em Libras escrita, se beneficia de recursos que, pelo menos em parte, diferem dos recursos presentes nos poemas sinalizados (Barros, 2020). A proximidade por conta da mesma modalidade de uso da língua pode facilitar o processo de transcriar, em português, um poema em Libras.

A fim de compreender com clareza o código interno do poema cuja tradução será comentada, e poder decodificá-lo, o haikai será descrito a seguir. A explanação se concentrará em apresentar e comparar haicais em língua vocal-auditiva e de sinais tanto sinalizadas quanto escritas. Serve também de base para compreender o caráter literário dos comentários da tradução que são apresentados depois.

3 O HAICAI EM LIBRAS SINALIZADA E ESCRITA

O haikai em Libras é um gênero que vem de uma tradição da comunidade ouvinte, e que foi adaptada para as línguas de sinais (Sutton-Spence, 2021). De forma simplória pode ser definido como uma forma de poesia japonesa curta. Essa definição foca somente em uma das suas especificidades: a brevidade. Mas, há mais sobre o haikai que precisa ser considerado para entendê-lo.

Lira utiliza as seguintes palavras para definir essa poesia: “registro verbal, em linguagem simples e direta, de uma percepção sensorial momentânea baseada na observação da natureza, nela incluído o ser humano” (2010, p.181). Ao escrever um poema, o haicaísta registra de forma sintética, em poucas palavras, a sua percepção do momento vivido de forma que o leitor seja transportado ao mesmo instante e lugar por meio da geração de uma imagem mental. Por isso, alguns autores comparam essa poesia à fotografia; mas, pode-se dizer que é a captação da experiência como um todo (Campos, 2010). Abaixo, como exemplo, um haikai de um dos principais escritores dessa tradição, Bashō:

o céu negro
os narizes rubros
e a neve

(Bashō, 1997, p.62)

Como é possível perceber nesse exemplo, o poema é curto e remete a um momento vivido pelo poeta, que descreve em poucas palavras o que viu. Outra característica perceptível é a temática, que é comum ao haikai, a natureza, com claras referências a uma das quatro estações do ano. No poema acima, o céu negro e a neve remetem ao inverno. Ainda outros aspectos estão presentes nessa poesia. Michiko Kaneko (2008) pesquisa o haikai e sua manifestação em línguas de sinais, e elenca cinco características desses poemas escritos em línguas orais, a saber: brevidade, implicitude, simplicidade, objetividade e concretude. Para a autora, alguns desses atributos se perpetuam em haicais sinalizados, enquanto outros são perdidos, e ainda outros traços são adicionados.

A brevidade, já mencionada acima, é uma das características mais marcantes do haikai. Os poemas tradicionais japoneses desse tipo são escritos obedecendo uma métrica rígida de 17 sílabas divididas em três versos, o primeiro com cinco, o segundo com sete, e o terceiro com cinco sílabas (Hirashima, 2007). Ao serem traduzidos ou produzidos em outras línguas, essa métrica foi frequentemente desobedecida, mas a característica de poema breve foi mantida (Lira, 2010; Oliveira, 2007). Em língua de sinais isso não foi diferente, os poemas sinalizados duram poucos segundos. Para Kaneko essa “pode ser a única definição possível que une os haicais em diferentes meios, incluindo os em língua de sinais” (2008, p.53, tradução minha).

A implicitude reside no fato de não se explicitar uma mensagem clara no haikai. Os haicaistas preferirão permitir que o leitor infira os significados. Isso está ligado diretamente à brevidade. Visto que poucas palavras são utilizadas, a possibilidade de manter sentidos menos desvelados é maior, assim como as possibilidades de

interpretação (Kaneko, 2008). Esse traço também está ligado à simplicidade da linguagem utilizada. As palavras escolhidas no haikai são cotidianas, então a variedade de interpretações não está na polissemia das palavras, mas sim na necessidade de ‘ler entre as linhas’ e encontrar os sentidos ocultos do poema.

Para Kaneko (2008), essa é uma característica que se perde no haikai em língua de sinais. Isso se dá por conta da propriedade visual da língua sinalizada, que a torna explícita por natureza. Ao sinalizar, um poeta não pode somente dizer que algo ocorreu, ele precisa mostrar de que forma isso ocorreu, modulando os sinais para se adequar à realidade do acontecimento. Mesmo assim, é possível manter alguma vaguesa nos haicais sinalizados ao se utilizar sinais classificadores, esses sinais são trabalhados para serem visualmente claros, mas podem indeterminar o seu referente. Esse processo leva a audiência (leitores) a permitir que sua imaginação complemente essa referência, o que pode gerar uma diversidade de interpretações parecida ao que os haicais em língua vocal-auditiva escrita fazem (Kaneko, 2008). O uso desse tipo de sinais quebra o traço da simplicidade, pois não são sinais convencionados e nem de uso cotidiano.

A objetividade se refere à representação exata do real. Para Lira “os haicaístas porfiam pela exatidão do texto como representação inequívoca do real, coisa que os poetas não levam muito em conta. [...] Um é subjetivo por inclinação, o outro é objetivo por princípio” (2010, p.181). Essa exatidão buscada por esses poetas, agregada às regras métricas e temáticas do haikai agem em detrimento da representação da emoção do poeta. Tradicionalmente é regra não expor e não exagerar emoções, embora isso não apague a emoção que o poema pode emanar no leitor (Kaneko, 2008). Essa característica está ligada à última mencionada por Kaneko (2008), a concretude, na qual o poeta simplesmente descreve as cenas a sua frente, e não se refere a ideias somente imagiárias ou abstratas.

Quanto à objetividade, Kaneko (2008) percebeu que os haicais em língua de sinais apresentam um forte envolvimento emocional por parte dos seus autores, se desviando da tradição. As emoções são parte fundamental das línguas de sinais, e como na sinalização o poeta está visível ao leitor, mesmo a expressão descritiva de um momento vivido acaba por externar as emoções dele. Essa característica mostra que o haikai foi adaptado à cultura da língua de sinais, que externa emoção nas suas produções literárias.

Como pode ser percebido nas comparações acima, o haikai em línguas vocais-auditivas e em línguas de sinais são diferentes em alguns aspectos. Para Kaneko (2008) as diferenças ocorrem por conta da fusão de duas tradições poéticas distintas, em suas palavras:

Temos, por um lado, a forma do tradicional haikai japonês que está profundamente enraizado na cultura, na língua e na história japonesas. Essa forma, por outro lado, é uma semente plantada no rico solo da literatura em língua de sinais que pertence aos surdos e suas culturas e línguas. O resultado é uma nova forma, em que os traços de ambos os lados se fundem para enriquecer a nova forma poética (Kaneko, 2008, p.70, tradução minha).

A fusão desses traços tem seu ápice no que tange à visualidade das duas tradições. Tanto o haikai tradicional, quanto o em língua de sinais enfatizam a visualidade na representação das percepções do poeta, um por meio das palavras que evocam as imagens, o outro de forma mais direta por meio de descrições visuais-espaciais. Essa também é a principal característica dos haicais em Libras escrita, cuja tradução são objeto de estudo desse artigo.

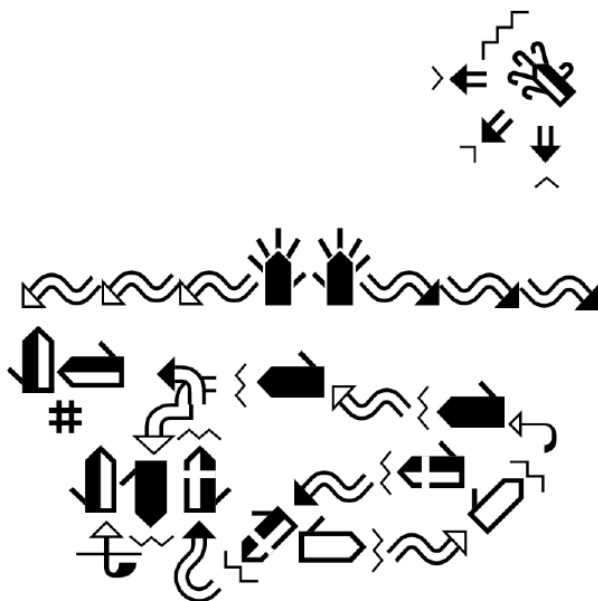
No trabalho de dissertação mencionado na introdução desse artigo (Barros, 2020) me aplico ao estudo da manifestação poética em Libras escrita por meio do *SignWriting*, um campo de estudo pouquíssimo explorado e muito promissor. Ali estão identificados

cinco tipos de poemas, classificados após a análise das obras dos autores Maurício Barreto, Kácio de Lima e Gracy Kelly Barros. A classificação inclui:

1. poemas que desviam a função de grafemas do SignWriting para fins estéticos;
2. poemas que se relacionam com imagens;
3. poemas escritos em versos;
4. poemas que arranjam os sinais de maneira espacial;
5. poemas que utilizam tipografia estilizada.

Os poemas haikai escritos em Libras podem se encaixar em qualquer uma dessas categorias, visto que nenhum dos critérios utilizados para desenvolver essa classificação impede a manifestação das qualidades do haikai já mencionadas aqui anteriormente. Isso pode ser comprovado ao se notar a aparição dos poemas dentro da dissertação. Por exemplo, ao discutir as diferenças entre poemas sinalizados e escritos, apresento uma proposta de recriação do haikai em Libras *Peixe*, de Renato Nunes, originalmente registrado em vídeo e adaptado para a escrita (figura 1).

Figura 5 - Recriação de Peixe, de Renato Nunes

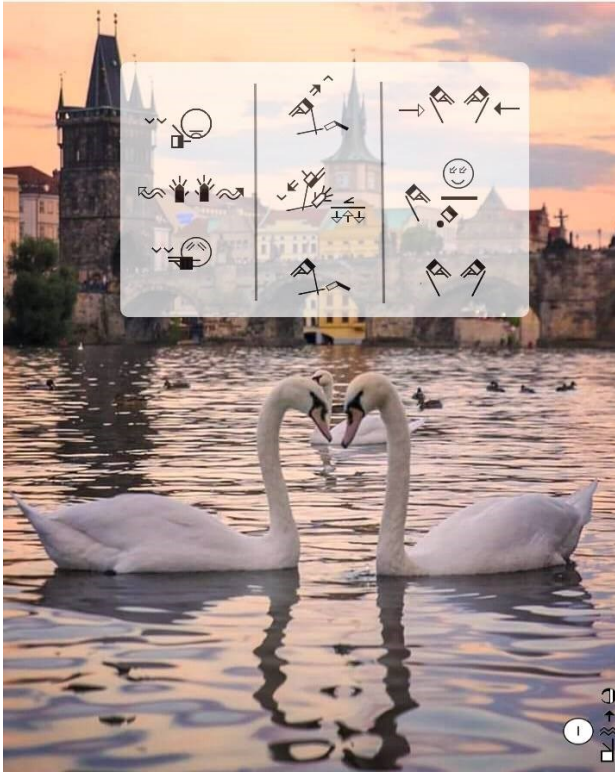


Fonte: BARROS (2020, p.69)

A recriação do haikai se beneficia do arranjo especial dos grafemas na página, que visa reproduzir a superestrutura do poema original se valendo dos recursos disponíveis do *SignWriting*. Embora seja a representação de um haikai, poderia ser entendido como um poema do quarto grupo da classificação de Barros (2020), poemas que arranjam os sinais de maneira espacial; e também do primeiro grupo, poemas que desviam a função de grafemas do *SignWriting* para fins estéticos.

As criações em forma de haikai do poeta Maurício Barreto são exemplos de como essa forma poética pode se mesclar com outros recursos. Note-se como exemplo o poema *Pato do amor*, abaixo:

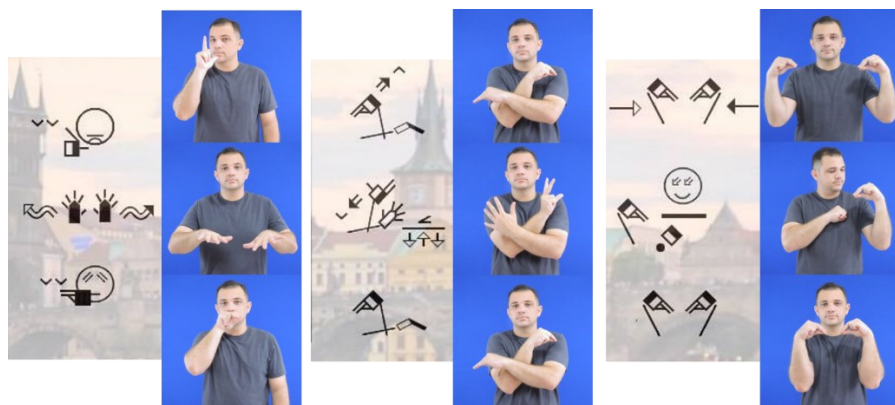
Figura 6 - Pato do amor



Fonte: Barreto (2019)

O poema é facilmente identificável como sendo do grupo dos que se relacionam com imagens (Barros, 2020). A sinalização escrita é uma sequência de sinais classificadores que culmina com a representação da imagem na qual é sobreposta, e acrescida do sinal AMOR. Abaixo apresento uma sequência de fotos arranjadas em colunas, assim como o poema, para facilitar a leitura da obra.

Figura 7 - Sinalização do poema Pato do Amor



Fonte: Elaborado pelo autor

Fica visível a construção imagética global da poesia por meio dos sinais escolhidos. A escolha dos grafemas da escrita é igualmente importante, pois esses também são carregados de iconicidade. Quando justapostos, os sinais escritos e a imagem se completam, a fotografia de fundo parece ser a captura do momento final do poema escrito, há um enlace, uma completude dos dois. Embora tanto imagem quanto poema possam existir independentes um do outro – e provavelmente a foto ali surgiu antes do texto em Libras – a forma de apresentação conjunta cria relações que permitem classificar essa obra como um discurso misto (Hoek, 2006). Apesar dessas características e classificação, o poema pode perfeitamente ser agrupado junto aos haicais escritos em Libras.

O poema *Nadar na piscina* é um exemplo de poema que desvia a função de grafemas do SignWriting para fins estéticos, mas que também é haikai. O que esses exemplos tem em comum que permite alocá-los como poemas haikai é principalmente a visualidade, a brevidade e a estrutura que apresentam.

Os poemas classificados como haikai se referem a um momento percebido pelo poeta de forma visual. A poesia sinalizada cria visualidade por meio do corpo, não raro o autor ou o performer se

apresenta como um dos personagens e externa sua emoção. Como afirma Kaneko, “a língua não pode ser separada do “eu” do sinalizante porque é feita diretamente em seu corpo e face” (2008, p.70, tradução minha). Essa característica, que impede a objetividade buscada no haikai tradicional, não está presente na produção escrita, em que o “eu” do autor pode ser separado da língua, e esta, por sua vez, se apresenta independente do corpo, no papel. Para criar efeitos visuais em Libras escrita os detalhes dos poemas “podem demonstrar o potencial representativo da escrita no sentido de registrar no papel tudo o que precisa ser sinalizado ou de explorar a folha e os diferentes recursos tipográficos e imagéticos” (Barros, 2020, p.70).

Com respeito à brevidade, os poemas são curtos, ocupam um espaço mínimo da página, assim como os haicais tradicionais japoneses de três versos e dezessete sílabas. O haikai sinalizado, como já comentado também tem essa característica de brevidade, mas não dentro de uma métrica pré-estabelecida. Tentar encaixar a poesia sinalizada dentro de uma métrica, seja qual for a proposta de medição, restringe o fluxo natural dos sinais que é qualidade intrínseca da poesia em Libras, e que lhe confere ritmo (Kaneko, 2008; Sutton-Spence, 2021). Já na modalidade escrita é possível separar versos, visto que os sinais já estão segmentados e não obedecem um fluxo de movimento, estão estáticos, e o ritmo pode ser dado pelo leitor que decida performar o poema. Em *Pato do amor*, a divisão do texto em três colunas pode ser compreendido como sendo três versos.

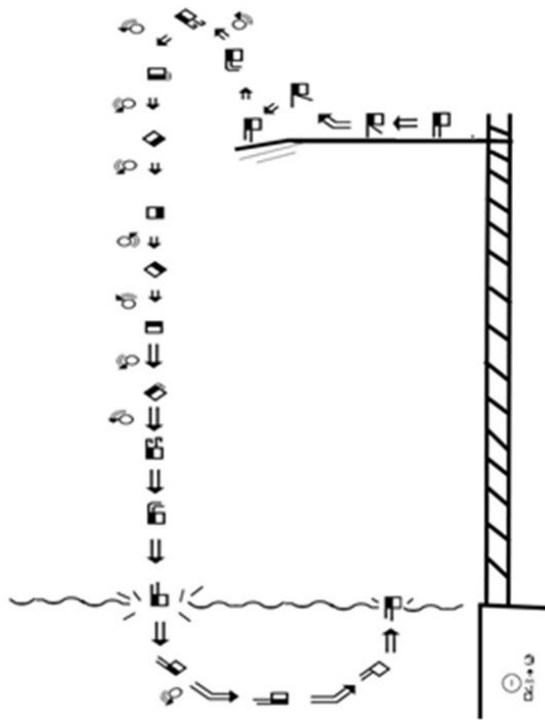
Nos poemas, pode ser percebida uma estrutura que segue a lógica de composição do haikai tradicional. Sobre a composição tradicional, Lira (2010) explica que o haikai pode ser dividido em duas partes: “um cenário, temporal ou local, em geral no primeiro ou último verso, e a ação, que engloba o(s) seu(s) agente(s), nos outros dois” (Lira, 2010, p. 187). Kaneko (2008) percebeu que nos haicais sinalizados essa divisão interna é marcada pela mudança em qualquer recurso estilístico, como a direção do olhar, configuração das mãos, simetria ou movimentos e

suspensões. Nos poemas em Libras escrita, isso pode ser exemplificado em *Pato do amor*, em que no primeiro verso o cenário é descrito: a superfície da água. Nos versos seguintes as ações do pato (ou cisne, pela imagem), até o final em que formam um coração. No primeiro verso os sinais são mais convencionais e cotidianos (ÁGUA, ONDAS, PATO), enquanto que nos versos seguintes há o uso de sinais classificadores criativos.

Dessa forma, percebemos que há semelhanças e diferenças entre os poemas haicais tradicionais em língua vocal-auditiva e em língua de sinais na modalidade sinalizada; e também entre esses últimos e aqueles em Libras escrita. Compreender essas similitudes e discrepâncias é fundamental para o tradutor que se propõe a traduzir, ou transcriar haicais em Libras. Esse conhecimento motiva e inspira a tomada de decisões desse tradutor.

4 A TRADUÇÃO DE NADAR NA PISCINA

Nadar na piscina é um poema em Libras escrita. Foi postado pelo poeta Maurício Barreto em sua página no Facebook em 2017, e integra o acervo pessoal do artista, que dá publicidade às suas criações por meio da internet. Suas características revelam o estilo de Maurício, que preza pela visualidade gerada ao explorar as possibilidades do *SignWriting*, expandindo a sua utilização para além do registro formal dos sinais. Para tanto, o poeta quebra as regras do sistema, desobedece ao ordenamento dos sinais, às funções dos grafemas e à organização das linhas; preserva, no entanto, aspectos linguísticos da Libras geradores de sentidos. Abaixo, a obra e sua tradução para o português proposta por mim.

Figura 8 - *Nadar na piscina* e sua tradução para o português

salta
do topo o corpo

corta

o

ar

em

pi

ru

e

tas

mer ge
gulha emer

O poema original à esquerda possui um desenho geral de fácil compreensão. O poeta utiliza o grafema , que é um classificador para pessoa, e suas variações para representar afastamento, flexão e agrupamento dos dedos que aqui espelham as pernas de uma pessoa e seus movimentos ao saltar de um trampolim. Também estão presentes no poema setas de direcionalidade  que indicam o deslocamento do referido corpo para cima ao saltar, e para baixo em queda. E ainda, grafemas do tipo  que representam as rotações do pulso, e, portanto, do corpo no representado no ar ao realizar piruetas.

Esses recursos registram qualidades linguísticas das línguas de sinais, utilizam configurações de mãos e movimentos em locais específicos do espaço topográfico de sinalização que criam uma imagem geral dos acontecimentos aos quais se referem. Cuxac e Sallandre (2007) se referem a esse mecanismo como estruturas de grande iconicidade, pois contribuem para o visual global do poema (Sutton-Spence, 2021).

Outros dois aspectos que contribuem para a construção da iconicidade do poema, são característicos da língua na modalidade escrita. O primeiro é a disposição espacial dos grafemas. Existem regras de escrita para os sinais por meio do *SignWriting*, que ditam de que forma os grafemas devem se relacionar ao representar os parâmetros fonológicos dos sinais (Thiessen, 2011). O poeta as descumpre e, em vez de segmentar sinais ordenados em colunas, representa uma ação como um todo que desenha o deslocamento do corpo no espaço, desde o alto de um trampolim até emergir da água, repetindo o classificador em suas diferentes posições. Assim, reproduz algo próximo da propriedade das poesias sinalizadas que possuem um fluxo de sinalização que cria uma superestrutura global (Kaneko, 2008; Klima & Bellugi, 1979).

O segundo aspecto é o desvio das funções de alguns grafemas. Ao construir o cenário onde o evento descrito no poema acontece, o poeta utiliza grafemas do tipo , cuja função é representar o ombro, para construir uma imagem pictórica de uma plataforma de salto,

desde sua base, os degraus da escada e o trampolim. Desvio semelhante se nota no uso de , que é parte de uma seta que representa movimentos de trajetória ondular e horizontal, mas que no poema serve para desenhar as ondas na superfície da água. E ainda traços que parecem ser representações do braço em diferentes tamanhos, produzem a imagem da água espirrando, e da vibração do trampolim. Esse recurso também beneficia a iconicidade do poema.

4.1 A opção pelo haikai

O poema, como apresentado acima, foi traduzido para o português como um haikai. Isso se deu por conta das características do poema que o levam a se assemelhar com a forma de poesia japonesa. Primeramente o poema é curto, ocupa pouco espaço e descreve pouca ação, característica essa a mais relacionada ao haikai (Kaneko, 2008). Depois, tem-se que o poema retrata um momento percebido pelo autor, um instante, e experiência sensorial a ele relacionada (Hirashima, 2007). No caso desse poema, é possível manter a objetividade como característica, pois o poema não é sinalizado pelo autor ou por outro performer, mas sim registrado no papel, sem a presença do corpo. Isso permite que as emoções sejam suprimidas, e que a obra retrate o simples momento vivido.

E ainda pode-se perceber uma estrutura de composição da poesia que se assemelha a do haikai. É apresentado um cenário, a forma mais visual e pictórica presente na obra, a piscina, a plataforma e a pessoa no alto; algo como os cenários descritos sucintamente nos poemas japoneses, mais aqui mostrados com uma iconicidade exacerbada. Depois apresenta-se a ação, o salto, as piruetas, o mergulho e a emersão. Isso não está dentro de uma métrica rígida, e nem dividido em versos. Mesmo assim, são partes do poema que podem ser distinguidas, por meio dos seus próprios recursos, assim como o fazem os haicais sinalizados (Kaneko, 2008).

Talvez cause estranheza ao leitor afirmar que a tradução é um haicai, sendo que se parece mais com um poema concreto. Mas a característica primeira da poesia ao ser pensada partiu do haicai. Em um primeiro momento o poema foi traduzido como abaixo.

*do topo o corpo cai
corta o ar em piruetas
mergulha emerge*

Nessa primeira proposta, é possível perceber a tentativa de recriação do código interno do poema pelo uso de assonâncias e aliterações. No primeiro verso a repetição dos sons em *topo* e *corpo*, tentam reproduzir a presença das duas configurações de mão a parte mais alta do

poema, **P** e **R**, que são semelhantes como os sons. O mesmo movimento é feito como uso de *corta* e *ar*, no segundo verso, e *mergulha emerge* no terceiro, pelas mesmas razões. O uso desses recursos da língua portuguesa já é um esforço de transcrição, visto que busca criar um sistema de relações paralelo ao presente no original.

Essa versão tem a aparência mais clara de haicai, mas a tradução apresentada na Figura 4 foi preterida por manter relações icônicas mais claras com o original, e isso não o desqualifica como haicai. Leve-se em conta, que o haicai brasileiro não segue as rígidas regras do japonês, nem o fazem os sinalizados (Oliveira, 2007; Kaneko, 2008). Tome-se como exemplo as composições de Paulo Leminski, conhecido no Brasil por seus haicais. Oliveira afirma que seus poemas têm “sabor de haicai” mesmo com a liberdade quanto à forma “que ora permite o uso da rima e da assonância, ora utiliza o verso branco e sem medida, ora monta o poema visualmente” (Oliveira, 2007, p.126). Essa consciência me permitiu a liberdade de alterar a tradução para torná-la mais visual.

4.2 O arranjo do poema na página

Saber da possibilidade de contrução visual dos haicais, até mesmo os relacionando com artes visuais, e ainda conhecer traduções de poemas para o português que se valiam de elementos geradores de iconicidade, foi o que motivou a escolha por essa forma para a tradução. A ideia principal foi a de reproduzir a visualidade global do poema, dessa forma, recriando um sistema de relações internas análogo ao original, transcribando.

Para aproximar a forma icônica da tradução ao poema é que alterei a composição em versos em linhas para a disposição abaixo.

salta
do topo o corpo _____

corta
o
ar
em
pi
ru
e
tas
~~~~~``mer''~~~~~ ``ge''  
gulha emer

Além da diferença do arranjo espacial em relação à primeira proposta de tradução, a palavra *cai* foi substituída por *salta*. Essa mudança condiz melhor com o movimento apresentado no texto

original, em que a configuração de mão  não somente cai, mas realmente realiza um salto. O local da palavra no texto, acima do

restante do primeiro verso auxilia a completar o sentido, que passa a ser não só o simbólico, que a palavra já carrega, mas também o icônico.

Desse ponto em diante, o olho do leitor é guiado em um movimento vertical de queda provocado pela segmentação do segundo verso em palavras e sílabas escritas uma em cada linha. Antes da superfície da água, a sílaba *tas*, lembra ao leitor do barulho de um corpo ao cair na água. Então o guiamento da leitura continua pela divisão e disposição das palavras *mergulha* e *emerge*, num movimento do alto para baixo e, de baixo para cima, respectivamente. Esses movimentos de leitura gerados pelo arranjo do texto recriam o mesmo do poema original, mas “sob a espécie da diferença” (CAMPOS, 2010, p.93). Essa diferença está na direção da escrita natural da língua portuguesa, da direita para a esquerda e de cima para baixo, respeitada na tradução, mesmo que em detrimento da reprodução mais fiel da iconicidade global do original.

### 4.3 O uso de caracteres especiais

Outro recurso utilizado para transcriar o poema como ícone, foram os caracteres especiais, nesse caso o sublinhado ( \_ ), os acentos til ( ~ ), crase ( ` ) e agudo ( ´ ). O sublinhado no primeiro verso recria o desenho do trampolim. Note-se que a área sublinhada ultrapassa a das palavras que estão dispostas no mesmo nível, e ainda alcança parte da palavra *salta*, que está escrita uma linha acima. Essa disposição auxilia a construir a imagem do salto, como se a palavra estivesse antes ocupando realmente aquele espaço vazio do trampolim.

Já o acento til, a crase, e o acento agudo foram utilizados na tradução para criar a imagem da água, sua superfície ondulada e os esguichos provocados pelo impacto do corpo. O uso desses grafemas é uma transgressão às suas normas de uso, visto que os acentos via de regra acompanham letras, o que não acontece na tradução. O seu uso isso é simplesmente para criar imagens pictóricas. A utilização desses grafemas dessa forma é análogo ao uso de  e , tanto do

que tange ao desvio das suas funções quanto ao objetivo de criar efeitos visuais. Tal movimento revela a natureza transcriadora da tarefa aqui apresentada que envolve tanto a compreensão do funcionamento do código interno do poema, quanto a recriação nos meios da outra língua de uma forma paramórfica (Campos, 2010).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia em língua de sinais é uma manifestação da cultura surda que a cada dia surge com novas formas de criação. Os poemas escritos em Libras, registrados sobre a página revelam as possibilidades criativas dessa cultura à medida que se apropria de meios de assentamento de sua expressão artística. A tradução desses poemas, como aqui apresentadas e analisadas são oportunidades para ter esclarecimentos sobre o funcionamento dessas manifestações poéticas. Dessa forma, a tradução ajuda a conhecer melhor a poesia em Libras escrita (Barros, 2020).

Nesse artigo, revisar a tradução de *Nadar na piscina*, entendendo o processo como transcrição, proporcionou compreender melhor o gênero haikai em Libras escrita. Foi demonstrado que os traços que permitem classificar obras assim são: a brevidade, a visualidade, e a sua estrutura composicional; características essas presentes em haicais em línguas vocais-auditivas e em línguas de sinais na modalidade sinalizada. Porém, quando na modalidade escrita eles carregam aspectos que os diferem dos sinalizados, como a objetividade, a possibilidade de segmentação em versos e a relação com outras artes visuais.

Além disso, os haicais em Libras escritas podem se valer de mecanismos de exploração do branco da página e de desvio da função de grafemas, a fim de criar a iconicidade do poema. E foi a compreensão desses recursos que possibilitou a transcrição do poema *Nadar na piscina* de maneira que beneficia a iconicidade marcante das línguas de sinais. Isso se deu tanto por optar pela forma do haikai,

quanto por recorrer a mecanismos de criação de visualidade análogos ao do original, estabelecendo uma relação paramórfica entre o poema e sua tradução.

O uso da escrita da língua de sinais para fins artísticos é algo que ainda carece de estudos mais aprofundados para compreender como funcionam os seus diversos mecanismos de produção de sentidos. Esse artigo se debruçou sobre um gênero e sua tradução. Outros gêneros escritos em Libras merecem ser estudados, e a tradução pode ser um solo fértil para essas investigações.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO. (08 de fevereiro de 2019). Pato do amor. **Facebook**. Disponível em <https://www.facebook.com/376803486039069/photos/a.376836372702447/756694668049947> . Acesso em 10 de set de 2020.
- BARRETO, M. (03 de novembro de 2017). Nadar na piscina. **Facebook**. Disponível em <https://www.facebook.com/376803486039069/photos/a.376836372702447/488294418223308> . Acesso em 25 de ago de 2018.
- BARROS, R. O. (2020). **Tradução de poesia escrita em Libras para a língua portuguesa**. (Dis-sertação de mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215945/PGET0475-D.pdf?sequence=-1> . Acesso em 15 de nov de 2021.
- BARROS, T. P. Tradução de Poemas Sinalizados: contribuições das línguas com escrita ideo-gráfica. **Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. Florianópolis: UFSC, 2014.
- CAMPOS, H. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CAMPOS, H. Da tradução como criação e como crítica. In: M. TÁPIA, & T. M. NÓBREGA, **Haroldo de Campos - transcrição** (pp. 1 - 19). São Paulo: Perspectiva, 2015.
- CUXAC, C., & SALLANDRE, A. Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: highly iconic structures, degenerated iconity and diagrammatic iconicity. Em PIZZUTO, E., P. PIETRANDREA, & R. SIMONE, **Verbal end signed languages** (pp. 15 - 30). New York: Mouton de Gruyter, 2007.

HIRASHIMA, C. **O haikai nas artes visuais**: tradução intersemiótica. São Paulo: USP, 2007.

HOEK, L. A transposição intersemiótica: por uma classificação pragmática. In: M. ARBEX, **Poéticas do visível**: ensaios sobre a escrita e a imagem (pp. 167 - 190). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2010.

KANEKO, M. **The Poetics of Sign Language Haiku**. Unpublished PhD dissertation. Bristol: University of Bristol, 2008.

KLIMA, E. S., & BELLUGI, U. Poetry and Song in a Language without Sound. In: E. S. KLIMA, & U. BELLUGI, **The signs of language** (pp. 340 - 374). Massachussets: Harward Press, 1979.

LARANJEIRA, M. **Poética da tradução**: do sentido à significância. São Paulo: Editora da USP, 2003.

LIRA, J. O jogo da tradução nos limites do haikai. **Scientia Traductiones**, nº.7, pp. 180 – 189, 2010.

MIGLIOLI, S. A análise da poesia em língua de sinais sob a perspectiva da semiótica. **Signo**, v. 43, pp. 44-54. set/dez de 2018.

OLIVEIRA, A. Entre o verbal e o visual: o haikai e a fotografia na poética de Paulo Leminski. **A cor das letras**, nº.8, pp. 117 – 130, 2007.

PIERCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ROSE, H. A semiotic analysis od artistic American Sign Language and performed poetry. **Text and Performance Quarterly**, 12(2) pp. 146-159. April 1992.

SOUZA, S.X. Traduzibilidade Poética na interface libras-português: aspectos linguísticos e tradutórios com base em Bandeira Brasileira de Pimenta (1999). In: QUADROS, R.M.; STUMPF, M.R. (Org). **Estudos Surdos IV** (pp. 310-352). 1ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em Libras**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

TÁPIA, M. Apresentação. In: M. TÁPIA, & T. M. NÓBREGA, **Haroldo de Campos - Transcriação** (pp. XI - XX). São Paulo: Perspectiva, 2015.

THIESSEN, S. M. **A grammar of SignWriting**. Thesis of masters of arts. University of North Dakota, Grand Forks, 2011.

TORRES, M.H.C. Por que e como pesquisar tradução comentada? In: L. F. Freitas, M. H. Torres, & W. C. Costa, **Literatura Traduzida**: tradução comentada e comentários de tradução (p. 242). Fortaleza: Substância, 2017.





