



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS - BACHARELADO

Isaías Caldeira Viana

**Material Didático Porta Aberta: Uma breve análise da
tradução da primeira unidade didática do livro do 3º ano
do Ensino Fundamental para a Libras**

Ribeirão das Neves/MG

2021

Isaías Caldeira Viana

Material Didático Porta Aberta: Uma breve análise da tradução, da primeira unidade didática do livro do 3º ano do Ensino Fundamental para a Libras

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a conclusão do curso de Graduação Bacharelado em Letras Libras.

Professora Orientadora: Aline Nunes Sousa

Ribeirão das Neves/MG

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Viana, Isaias Caldeira

Material Didático Porta Aberta: Uma breve análise da tradução da primeira unidade didática do livro do 3º ano do Ensino Fundamental para a Libras / Isaias Caldeira Viana ; orientador, Aline Nunes Sousa, 2021.

67 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras LIBRAS, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Letras LIBRAS. 2. Estudos da Tradução, . 3. Funcionalismo, Multimodalidade, . 4. Público alvo infantil, . 5. Língua Portuguesa-Libras.. I. Sousa, Aline Nunes . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras LIBRAS. III. Título.

“Eu me deito, e durmo tranquilo, e depois acordo porque o SENHOR me protege.” (Sl 3. 5).

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa à minha esposa Luciene, aos meus filhos João Pedro e Ana Luísa, familiares e amigos, pelo apoio e compreensão em minhas ausências. Aos responsáveis do polo Letras-Libras em Ribeirão das Neves/MG, aos professores e colegas do curso Letras-Libras que contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Aline pelas muitas horas dedicadas a mim na orientação e escrita deste trabalho, e à Stéfanie Veríssimo, pelo auxílio na formatação deste trabalho.

RESUMO

O trabalho de tradução de livros didáticos da língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) requer um olhar específico para a questão da multimodalidade e da adequação da linguagem ao público alvo, sobretudo quando esse público é formado por crianças. Este trabalho tem como objetivo a análise da tradução de uma unidade de um livro didático de língua portuguesa, do 3º ano do Ensino Fundamental, para a Libras. Na análise, foi observado se a tradutora apropriou-se, em sua sinalização, dos recursos multimodais presentes no texto fonte e como fez isso. Além disso, analisou-se se fez a adequação da sua tradução ao público alvo tendo por base princípios da abordagem funcionalista de tradução. Concluiu-se que a tradutora não contemplou suficientemente, em sua tradução, aspectos multimodais do texto fonte nem utilizou uma linguagem tão acessível ao público infantil. Além disso, parece não ter levado em consideração o público alvo real do livro traduzido (crianças surdas de, em média, 8 anos que, em sua grande maioria, não adquiriram a Libras na tenra infância). Dessa forma, o livro didático traduzido poderá ser subutilizado pelas crianças surdas nas escolas.

Palavras-Chave: Estudos da Tradução, Funcionalismo, Multimodalidade, Público alvo infantil, Língua Portuguesa-Libras.

RESUMO EM LIBRAS

Link de acesso: <https://youtu.be/hThd7JR7im4>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro analisado.....	31
Figura 2 - Unidade 1 do livro	36
Figura 3 - Desculpe.....	36
Figura 4 - Criança.....	38
Figura 5 - Frase.....	39
Figura 6 - Palavras que chateiam.....	40
Figura 7 - Palavras que fizeram falta.....	40
Figura 8 - Palavras que fizeram falta.....	42
Figura 9 - Palavras mágicas (sinalização) I.....	42
Figura 10 - Palavras mágicas (sinalização) II.....	43
Figura 11 - Palavras mágicas.....	43
Figura 12 - Bons modos.....	43
Figura 13 - Palavras bonitas	43
Figura 14 - Palavras agradáveis.....	44
Figura 15 - Sinalização de “por favor”	45
Figura 16 - Família	45
Figura 17 - Dia a dia	46
Figura 18 - Obrigado	47
Figura 19 - Lembrete	47
Figura 20 - Regras de etiqueta	48
Figura 21 - Esbarrar.....	48
Figura 22 - Sinalização de “desculpa”.....	49
Figura 23 - Sinalização de atrasado	50
Figura 24 - Diálogo em sala de aula	50
Figura 25 - Cumprimentos.....	51
Figura 26 - Recorte das crianças.....	51
Figura 27 - Sinalização de bom dia	52
Figura 28 - Sinalização de boa tarde	53
Figura 29 - Sinalização de boa noite	53
Figura 30 - Comunicação	53
Figura 31 - Sinalizando que é importante comunicar.....	55
Figura 32 - Sinalizando pintar quadro	55
Figura 33 - Sinalizando comunicar libras/oral	55
Figura 34 - Sinalizando comunicar escrita	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REVISÃO DE LITERATURA	14
1.1 Os surdos e a Libras.....	14
1.2 Política educacional para a educação de surdos	18
1.3 A Tradução para a Libras	22
1.3.1 Multimodalidade.....	24
1.3.2 Funcionalismo	27
1.3.2.1 Funcionalismo na Tradução.....	28
2 METODOLOGIA.....	31
2.1. Multimodalidade.....	32
2.2. Adequação da linguagem ao público alvo.....	31
3 ANÁLISE DE DADOS	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
ANEXO – SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO PARA A LIBRAS (FELIPE, 2005).....	65

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela educação de surdos começou em 2002, quando fui convidado para ser professor de geografia e história de duas turmas de alunos surdos na Escola Municipal IMACO, em Belo Horizonte, onde trabalhei até o ano de 2008. Em 2011, iniciei um trabalho no Atendimento Educacional Especializado - AEE, atendendo crianças com deficiência e também atuando como professor de português como segunda língua (doravante PL2) para alunos surdos. Nessa época, deparei-me com uma realidade dura em relação à educação dos surdos, pois, independente da disciplina ministrada em sala de aula, a proposta não alcançava aqueles alunos, uma vez que a metodologia e a didática empregadas pelos professores não reconheciam aqueles alunos como usuários de uma língua gestual-espacial, no caso, a Libras, e não reconhecendo a sua especificidade linguística, lançavam sobre o surdo um olhar de deficiente.

A especificidade linguística do surdo está na sua forma de perceber o mundo e de como as informações chegam até ele. Os ouvintes têm o canal auditivo como recurso para receber as informações do meio em que está inserido, além do canal visual. Já o surdo tem o canal visual como meio prioritário para receber essas informações. Se as informações não estão sendo produzidas visualmente, elas não chegam para o sujeito surdo. Então, se na sala de aula onde tem um aluno surdo o professor não planejar a sua aula considerando a especificidade linguística desse discente, ele não vai ter acesso ao conteúdo. Mesmo com a presença do intérprete em sala de aula, o planejamento do professor precisa considerar, além da especificidade linguística do surdo, os aspectos visuais da organização das suas aulas.

Segundo Skliar (2013, p. 28), “as potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser atendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais”. No trabalho com alunos surdos, observa-se como a experiência visual é fundamental para eles. Como Skliar (2013, p. 28) aponta, “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, constroem-se como experiência visual”. Sendo assim, no momento em que o professor prepara um conteúdo de uma determinada disciplina, ele precisa trazer os elementos visuais para que o surdo aproprie-se desse saber.

Dentro do AEE, em 2011, iniciei com uma proposta de ensino de PL2 para os alunos surdos, criando o meu próprio material didático, uma vez que não encontrei, na época, livros didáticos que pudessem me auxiliar, principalmente pelo fato de trabalhar com alunos de

etapas diferentes e ciclos diferentes¹ no mesmo horário. Assim, o material era elaborado de acordo com o nível de conhecimento e demanda de cada aluno.

Em 2014, uma professora da minha escola presenteou-me com a coleção “Porta Aberta: Letramento e Alfabetização”, volumes 1, 2 e 3. De imediato, acreditei que o material seria a “salvação” para a escassez de recursos didáticos para os surdos, já que acompanhava um DVD com a tradução do livro para a Libras. Entretanto - embora reconheça a importância desse material e o seu avanço para a educação de surdos - percebi que faltavam recursos importantes para esses alunos nele.

Ao analisar o material, percebi que, embora todas as unidades estivessem registradas em um DVD em Libras, faltavam elementos visuais presentes no próprio livro didático que não foram inseridos nas gravações do DVD. Tais elementos seriam essenciais para proporcionar maior clareza e entendimento do conteúdo trabalhado em cada unidade. Percebi também a necessidade de o material ser adequado para os alunos surdos do primeiro ciclo, visto que, na sua maioria, esses alunos nascem em famílias de pais ouvintes, que, em sua maioria, não reconhecem a língua de sinais como sendo a mais natural para o filho surdo. Nesse processo, geralmente a criança surda chega à escola com uma vivência pobre na Libras, sua primeira língua (doravante L1), e sem ter adquirido PL2.

Diante desse contexto, surge a proposta do presente trabalho de conclusão de curso, que tem como objetivo investigar a adequação da modalidade linguística da língua-alvo e do nível de linguagem ao público-alvo na tradução do livro “Portas Abertas: Letramento e Alfabetização” para a Libras. Para este fim, propõe-se a análise da tradução da unidade 1 do livro PORTA ABERTA: Letramento e alfabetização, do 3º ano do Ensino Fundamental, de Bragança e Carpaneda, 2011, com o objetivo de refletir sobre as escolhas tradutórias feitas pelo tradutor de Libras no momento da tradução da língua portuguesa para a Libras. O que me chamou atenção nessa unidade foi o fato de ela trabalhar com os alunos o que é socialmente esperado deles em vários ambientes. Para isso, as autoras construíram situações em que o aluno tem a oportunidade de vivenciar, por meio das histórias criadas, o uso de palavras e comportamentos que são esperados dele em determinados contextos.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de auxiliar intérpretes educacionais a compreenderem a importância da multimodalidade² no processo de aprendizagem escolar do

¹ No diário oficial do município de Belo Horizonte consta que os alunos do ensino fundamental regular são agrupados em ciclos com duração de 3 anos cada. O primeiro é o da infância (1º, 2º e 3º ano), formado por crianças entre 6 e 9 anos. O segundo é o da pré-adolescência (4º, 5º e 6º ano), com estudantes na faixa etária entre 9 e 12 anos. E, por último, o da adolescência (7º, 8º e 9º ano), com jovens entre 12 e 15 anos.

² Na seção 1.3.1 abordarei o conceito de “multimodalidade” como maior profundidade.

português por uma criança surda, bem como a importância da adequação da interpretação/tradução ao nível de linguagem do público alvo.

Esta pesquisa está dividida em cinco partes: a introdução, que contextualiza a pesquisa; a fundamentação teórica, em que tratamos de questões como surdez, Libras, de surdos e tradução; a metodologia, em que apresentamos e descrevemos como a pesquisa foi feita; a análise dos dados, que apresenta a análise da unidade didática selecionada e a discussão dos resultados encontrados e, por fim, as considerações finais.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Os surdos e a Libras

O Decreto 5626, no seu Art. 2º, considera pessoa surda aquela “que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Essa definição, entretanto, não contempla os surdos oralizados³, pois, mesmo sendo surdos, optam por não fazer uso da Libras, embora vivam também experiências visuais. Esses surdos optaram por aprender e ter a língua portuguesa como língua de conforto.

O foco do meu trabalho é a pessoa surda usuária da Libras, língua que foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. De acordo com essa lei, a Libras é “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 1, Parágrafo único).

Sobre a língua de sinais, Pereira (2014) afirma que

O uso da língua de sinais contribuiu em muito para a aprendizagem dos alunos surdos, já que, por ser visual-espacial, não oferece dificuldades para ser adquirida. Por meio dela, observou-se a ampliação do conhecimento de mundo e do conteúdo escolar e, para os surdos, filhos de pais ouvintes, abriu-se a possibilidade de aquisição de uma primeira língua. (PEREIRA, 2014, p. 145).

Para entendermos o que Pereira diz na sua fala acima, é preciso voltar um pouco na história da educação dos surdos e ancorar-nos no ano de 1880, na cidade de Milão, na Itália. Mas o que aconteceu de tão importante nesse lugar e nesse ano, que repercutiu e, ainda hoje, traz consequências negativas para a educação dos surdos no Brasil? Aconteceu o chamado “Congresso de Milão”, no qual foi decidido, diga-se de passagem, pelos intelectuais ouvintes da época, que, para a educação dos surdos, a partir daquele momento, seria adotado o oralismo em substituição ao gestualismo (o uso das línguas de sinais).

O congresso de Milão aconteceu em 1880. Reunia os intelectuais da época em um evento que teria consequências terríveis para as comunidades surdas do mundo todo. Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos

³ Para maiores informações sobre surdos oralizados, ler Gesser (2009).

em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou *linguagem gestual*, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização. (BAALBAKI ; CALDAS, 2011, p. 1885).

Desde então, os surdos têm sido submetidos às mais diversas filosofias educacionais, com o objetivo de “desenvolver” a fala. As escolas preocupavam-se mais com o desenvolvimento da fala, ficando a formação acadêmica em segundo plano. Skliar traz uma ideia de como foi a vida dos sujeitos surdos após o banimento das línguas de sinais dentro das instituições escolares.

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas de tentativas de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2013, p.7).

Depois do Congresso de Milão, a abordagem oralista foi adotada dentro das escolas de surdos em vários países. Nessa abordagem, o foco era o desenvolvimento da fala, na tentativa de aproximar a fala dos surdos à dos ouvintes. A técnica usada nessa abordagem era o treinamento da fala e a leitura labial.

A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização. Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, esta visão afirma a importância da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes e que para isto possa ocorrer-se o sujeito surdo deve oralizar bem fazendo uma reabilitação de fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade. (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 12).

Embora a abordagem oralista tenha permanecido em vigor por quase cem anos, ele fracassou em três aspectos: (1) tentar “curar” o surdo, o que fez das escolas clínicas de reabilitação da surdez; (2) trazer para os alunos surdos um peso de ter que “falar”, “ouvir” e fazer leitura labial e (3) colocar a culpa do fracasso escolar e da abordagem nos surdos e na surdez.

Com o fracasso da abordagem oralista, uma nova abordagem surgiu: a Comunicação Total. Essa nova filosofia tinha como proposta o uso concomitante da língua oral e da língua de sinais. Essa abordagem também fracassou, pois, com o uso das duas línguas ao mesmo tempo, eles não conseguiam desenvolver nem a língua de sinais nem a língua oral.

Em virtude do fracasso da concepção oralista, começou a surgir outra abordagem na educação de surdos: a Comunicação Total. Nesta abordagem o uso de sinais surge como uma maneira “facilitadora” combinada com a comunicação oral, ou seja, língua de sinais e língua oral são praticadas simultaneamente. (SILVA, 2011, p.44).

A Comunicação Total mostrou-se tão insatisfatória quanto o oralismo, visto que as línguas não conversam entre si e, por isso, ela não proporcionava nem a aquisição da língua de sinais nem a aquisição da língua oral. A Comunicação Total pautava-se na ideia de uma abordagem mais alternativa de comunicação entre surdos e ouvintes. Em substituição a essa filosofia, entrou em vigor o bilinguismo.

O Bilinguismo na educação de surdos se torna uma prática possível a partir da compreensão da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oral e escrita como segunda língua (L2). Sendo a língua de sinais a língua natural do surdo, tem-se certeza que o sujeito surdo deve ser educado em língua de sinais. (SILVA, 2011, p. 50).

Baseando na afirmação de Silva acima, fica mais evidente o porquê de tanta insatisfação dos surdos com as atuais escolas regulares inclusivas, pois elas não contemplam o uso da língua de sinais como língua de instrução para os alunos surdos matriculados. Ou seja, as aulas não são ministradas diretamente em Libras. Negar a língua é negar o próprio sujeito e sua subjetividade. O aluno surdo precisa fazer uso efetivo dos espaços e participar do cotidiano escolar usando a Libras como referência de sua identidade e cultura. Sobre isso, Fernandes (2003) aponta que

Reflexão sobre as políticas educacionais nas quais estão envolvidos os alunos surdos. Ignora-se sua diferença linguística, impondo-lhes uma educação mediada pela língua nacional o português desconhecida para eles. Sua língua natural a de sinais é silenciada, por vezes pela desinformação e desconhecimento e, por outras, pelo autoritarismo de práticas conscientemente logocêntricas. No processo, suas idiossincrasias, insistindo em tomar voz, são ridicularizadas e essencializadas em rótulos e representações negativas, marginalizadas pela avaliação escolar. (FERNANDES, 2003, p.39).

Na prática, principalmente nas escolas inclusivas, o ensino do português focado na aquisição pelos surdos das habilidades de escrita para produção de textos praticamente não acontece. Como são turmas compostas tanto por surdos quanto por ouvintes, mesmo que o

professor saiba a Libras, ele ainda vai precisar de um intérprete em sala de aula. O intérprete fica na função de “traduzir” suas aulas para o aluno surdo, e o professor geralmente dedica-se aos alunos ouvintes.

Como professor de uma escola pública, vejo que muitas escolas regulares não têm tido sucesso em incluir um aluno surdo. Toda sua organização está voltada para favorecer quem possui o português como primeira língua, mas, para o desenvolvimento escolar do educando surdo, essa mesma estrutura não é satisfatória, visto que mais de 90% dos surdos nascem em lares de pais ouvintes, conforme mencionamos ao longo deste trabalho, e logo essa criança chega à escola com pouco ou nenhum contato com a Libras⁴ e também com pouco conhecimento do português, sua L2.

A escola regular tem uma didática voltada para a escrita em uma base que privilegia a sonoridade das palavras. Para a criança surda, os cartazes, os murais, as atividades escritas desenvolvidas pelos professores não têm um atrativo visual e muito menos relação com a Libras para que ela possa construir significados. Fernandes destaca que:

Se a linguagem ocupa um lugar fundamental enquanto signo verbal privilegiado nos processos de mediação social; e se a mesma só se constitui em situações de interlocução significativas, não podemos desconsiderar a língua de sinais como material semiótico indispensável à mediação das funções psicológicas superiores da pessoa surda. (FERNANDES, 1998, p. 57).

A linguagem visual é uma ferramenta indispensável para a construção de significados para o sujeito surdo. Então, a escola precisaria ressignificar toda a sua prática para receber um aluno surdo, caso contrário ela não vai cumprir com o que é a sua função primordial: promover o acesso ao conhecimento.

O surdo é extremamente visual, e é por meio dessa visualidade que ele estabelece relações com o meio em que vive. A sua língua de conforto também é visual, diferentemente do ouvinte, que tem uma língua oral-auditiva como principal forma de comunicação. Os surdos, por sua vez, têm nos sinais manuais, nas expressões faciais e corporais mecanismos para produzir as informações, e é através dos olhos que ele as recebe. Sendo assim, as informações que privilegiam o canal auditivo não trazem nenhuma (ou trazem pouca) informação para o sujeito surdo. As informações produzidas na forma escrita do português também deixam uma parcela da comunidade surda de fora, visto que muitos surdos não

⁴ Muitas famílias ouvintes que têm um filho surdo são orientadas pelo poder público a incentivá-lo o filho a “falar”, não dando a eles a possibilidade de aprender Libras e ensiná-la ao filho surdo.

dominam a escrita do português, principalmente as crianças. Então, a sociedade, incluindo as escolas regulares, precisa repensar suas estratégias de comunicação para que se contemple o cidadão surdo, fazendo com que as informações cheguem até eles dentro da sua especificidade linguística e cultural. Perlin (2003) destaca que

A experiência de ser surdo ou experiência visual significa mais que utilização da visão como meio de comunicação. Para a autora, é a partir da experiência visual que surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN, 2003. p.94).

Do ponto de vista pedagógico, as implicações são evidenciadas no momento em que essa criança chega à escola. Ela, muitas vezes, chega com uma linguagem “empobrecida” (simplificada) pela falta de trocas com os seus pares de idade e com os seus pares linguísticos surdos adultos. Essas crianças muitas vezes chegam sem nem mesmo conhecer a si mesmas. Por isso, frequentemente, o olhar e a fala da escola para essa criança é de que ela não é “só” surda. Muitas vezes esses alunos são tachados de deficientes intelectuais, entre outras denominações, e desconstruir esse “olhar” e essa “fala” dentro da comunidade escolar não é uma tarefa fácil. Como professor de surdos há dezoito anos, tenho vivido inúmeras situações onde os alunos são desacreditados quanto às suas capacidades cognitivas pelo fato de terem pouca ou nenhuma interação com professores e colegas que, em sua imensa maioria, são ouvintes. Sobre isso, Skliar (2013) afirma que

A intenção de que as crianças surdas sejam, em um hipotético futuro, adultos ouvintes, originou um doloroso jogo de ficção nas identificações e nas identidades surdas. Nesse jogo os surdos acabam, finalmente, sendo catalogados não apenas como não ouvintes, mas como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos. (SKLIAR, 2013, p.21).

Esse aluno, ao chegar à escola, precisa lidar com um mundo completamente novo. As relações que ele vai estabelecer dentro da escola serão mediadas por duas línguas. Para isso, disponibiliza um intérprete de Libras para conduzir essas interações entre ele e os ouvintes. Por chegar com uma linguagem simples, grande parte das vezes, ele não compreende a linguagem mais elaborada que o intérprete usa, ficando prejudicado na aquisição do conhecimento no crescimento da Libras.

1.2 Política educacional para a educação de surdos

Antes de falar especificamente sobre a educação de surdos, gostaria de discorrer um pouco sobre alguns documentos oficiais brasileiros, começando pela Constituição de 1988. No seu Art. 205, está escrito que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Sabemos que, mesmo estando na Constituição de 1988 que “a educação é um direito de todos”, sabemos que nem todos os alunos com deficiência são atendidos de forma que se garanta a eles um acesso de qualidade à educação. Vejamos o caso dos alunos surdos, por exemplo: não basta serem colocados em uma sala de aula, sendo ela inclusiva, especial ou bilíngue, pois o que garante a educação dos surdos é uma metodologia, um caminho didático-pedagógico a percorrer que tenha como foco a valorização da Libras como primeira língua dos estudantes surdos. Além do mais, é necessário professores bilíngues, o uso da Libras em todos os espaços escolares, uma didática que valoriza os aspectos linguísticos e visuais desses alunos, ou seja, levar para a sala de aula e para os espaços da escola informações que privilegiem o canal visual, favorecendo essa característica tão essencial no sujeito surdo.

No Brasil, temos também a LDB - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com essa lei:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, Art. 1).

O capítulo V da LDB fala da Educação Especial e mostra, no seu artigo 58, que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Todos os aspectos levantados acima contemplam a educação dos surdos dentro das escolas inclusivas. Dentro da perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015), o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido àqueles alunos que, por causa de suas peculiaridades, precisam desse atendimento. Os alunos surdos são atendidos dentro do AEE, no qual é oferecido acompanhamento pedagógico, ensino de português como segunda língua na modalidade escrita e também o ensino da Libras como primeira língua.

A Declaração de Salamanca é um documento internacional que foi estabelecido em 1994 na Espanha. Dentre os seus temas, existe uma orientação em relação aos estudantes com deficiência e o Brasil, como país signatário dessa declaração, assumiu o compromisso de colocar em prática as orientações desse documento. Vou elencar a seguir alguns pontos dentro da Declaração de Salamanca que considero importantes quanto ao atendimento à criança surda.

Segundo a Declaração de Salamanca,

Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (SALAMANCA - ESPANHA, 1994, p. 6).

É desejo dos pais ouvintes que seus filhos surdos interajam com a sociedade como um todo e que não vivam excluídos, e, muitas vezes, a escola inclusiva promove a solidariedade entre os alunos com deficiência e seus colegas sem deficiência, entretanto isso não garante acesso do surdo ao conhecimento escolar, acadêmico. A escola precisa pensar em ações que incluam os estudantes com deficiência. No seu Projeto Político Pedagógico (PPP), precisa haver orientações claras de como incluir, nos seus programas, os alunos com deficiência, quebrando as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que impedem o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 6) afirma ainda que “o princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. Especificamente sobre os surdos, a referida declaração afirma que:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. (SALAMANCA - ESPANHA, 1994, p.18).

A declaração de Salamanca é um documento internacional importante para as comunidades surdas de vários países por reconhecer as “necessidades particulares” (especificidade linguística), enfatizando a necessidade dos surdos terem a sua escolarização em classes separadas, ou seja, salas de aulas onde o aluno vai estar juntos dos seus pares surdos. Em uma sala de aula só com estudantes surdos, a metodologia e a didática vão favorecer a sua experiência visual, além do conforto dos alunos estarem entre os seus pares linguísticos.

No modelo de escola inclusiva, o aluno surdo vê-se como um estrangeiro, ele não se vê representado dentro desse espaço. As aulas e a escola como um todo não foram planejadas pensando na sua especificidade linguística, os murais pelos corredores e pátios, por exemplo, também não o atendem, as brincadeiras dos colegas no recreio não trazem a alegria da participação, enfim, poucos elementos dentro dessa estrutura valorizam a sua experiência visual.

Skliar (2013, p.28) afirma que “as potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais”. Isso quer dizer que as informações que privilegiam o canal visual favorecem a um entendimento melhor dos temas abordados.

No meu trabalho dentro do AEE com os alunos surdos, tenho observado que a sua experiência visual é importante para a sistematização do conhecimento. Como Skliar (2013, p. 28) mostra, “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”. Ele aponta que a visualidade do surdo não está presa só nas línguas de sinais. Na sala, o professor pode usar os recursos imagéticos para promover e facilitar o entendimento do conteúdo estudado.

O próximo documento oficial que quero discutir é a Lei Brasileira De Inclusão, nº 13.146/2015. Vou ater-me somente a seu capítulo IV, no artigo 27, quando fala que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27).

É importante refletir que a matrícula e a permanência dos estudantes com deficiência dentro das escolas regulares não garante a eles o acesso ao conhecimento. É preciso que as escolas estejam equipadas com recursos didático-pedagógicos que promovam a inclusão de fato desses alunos, sem contar que é preciso também ter profissionais bem preparados para

atender a esses alunos e, por último, é preciso acabar com a invisibilidade desses alunos dentro das escolas, mudando o olhar que geralmente é lançado sobre eles: um olhar de incapacidade, um olhar de que ele não está ali para socializar.

1.3 A Tradução para a Libras

Quero começar essa seção com a definição que o dicionário Michaelis online traz do termo “tradução”.

- 1- Ação ou efeito de traduzir.
- 2- Transposição ou versão de uma língua para outra; técnica que consiste em traduzir palavra, enunciado, texto, obra etc. falado ou escrito, de uma língua para outra, possibilitando sua compreensão por alguém que não conhece ou não domina a língua em que originalmente o enunciado foi emitido: Ela se especializou em tradução de textos do inglês para o português. (MICHAELIS, 2020).

A definição acima, como se pode ver, está atrelada a uma concepção tradicional de tradução, vinculada à noção de “transposição” (em oposição à “recriação”) e ao conceito de “texto original” (como se o texto traduzido não fosse também uma criação original). Nesse sentido, Souza (1998) descreve que a “controvérsia mais antiga em torno da tradução diz respeito à tensão entre tradução *literal* e *livre*, duas posições frontalmente opostas”. Para os dois tipos de tradução descritos por Souza, podemos refletir sobre como cada um manifesta-se dentro do ato de tradução.

A tradução livre carrega a possibilidade da inovação. O tradutor tem liberdade de trazer elementos culturais da língua alvo para o texto, ficando assim mais próximo do seu público. Ele pode também imprimir nesse processo o seu estilo, sem, contudo, deixar de passar a mensagem original construída na língua fonte. Já a tradução literal pauta muito no estilo autor do texto fonte, descrevendo na língua alvo todas as características colocadas no texto original, como o próprio estilo autor e as manifestações culturais presentes na sua obra. Souza (1998, p.51) afirma que:” Por não haver nenhuma teoria unificada da tradução, também não existe definição de tradução que seja aceita por todos. O próprio termo *tradução* é polissêmico e pode significar (a) o produto”.

Silva e Lemos (2017) trazem mais uma contribuição acerca da concepção de tradução.

Como é amplamente sabido, as concepções de tradução são diversas, pois é difícil atender, de forma plena ou isoladamente, a complexidade desse processo. Contudo, duas grandes concepções são, tradicionalmente, encontradas com respeito à natureza dessa atividade: aquela que a concebe como atividade entre línguas, e a que a considera como processo comunicativo. Enquanto a primeira corresponde a uma

visão essencialmente atrelada a teorias linguísticas, a segunda pensa a língua como inseparável da cultura, uma noção que conduz à compreensão da tradução como um processo inseparável dos componentes socioculturais. (SILA; LEMOS, 2017, p. 65).

Creio que essa segunda visão que tem a “língua como inseparável da cultura” é muito próxima das línguas de sinais, pois leva em conta as características das línguas envolvidas e dos próprios sujeitos que vão receber as informações na sua primeira língua. No processo de tradução, o intérprete tem que pensar em quem é o seu público. Não podemos esquecer que pesquisas apontam que mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, e já conhecemos a realidade linguística desses alunos, por isso, ao propor a tradução de uma obra do português para a Libras, todos esses fatores precisam ser levados em conta, especialmente se essa equipe (ou mesmo um intérprete) tem como proposta comunicar o que está na língua fonte para a língua alvo, sabendo que o seu público basicamente não tem acesso à língua fonte (língua portuguesa, seja ela escrita ou oral). Não tem sentido preocupar-se com a transposição linguística da língua fonte para a língua alvo se o público não recebeu a informação.

Dentro desse espectro de trabalho de tradução para a língua de sinais, temos a tradução de material didático. É preciso entender que ele foi, primeiramente, escrito com o propósito de atender aos alunos que têm o português como Língua Materna (LM). Esse material é então traduzido para a língua de sinais, no caso do Brasil, traduzido para Libras. Posto isso, como esse material foi traduzido? Levou-se em conta o público alvo? Houve adequação do material, sabendo que esse público não acessa a língua portuguesa? A equipe contratada fez uso dos recursos de multimodalidade presentes no material impresso (livro) na tradução para a Libras? Todas essas questões pretendo analisar neste trabalho.

E ficam as perguntas: o que é traduzir? É transportar uma mensagem da língua A para a língua B? É passar uma informação que está na língua fonte para a língua alvo? Ou mesmo a construção de um novo texto em outra língua com a mesma correspondência? Todas essas colocações listadas acima podem ser respondidas com “SIM”! Agora, o ato tradutório em si é mais complexo, pois cada tradutor também tem seu estilo, sua formação, sua cultura e, deste modo, ao traduzir um texto, ele vai valer-se dessas informações citadas acima para entregar um produto.

Branco e Santos (2017) mostram que existem três formas de se fazer uma tradução, são eles:

a) Tradução intralingual: “**A tradução intralingual** trata da interpretação de signos verbais por meio de outros signos verbais na mesma língua, ou seja, não existe uma

língua de partida ou de chegada”. A tradução intralingual está presente no dia a dia das pessoas, é um amigo que explica para o colega um “tema” de uma disciplina que ele não compreendeu, é um pai que explica para o filho um conceito bíblico, trazendo uma referência para os dias de hoje, ou mesmo um professor que reformula uma frase ou um conceito para que os seus alunos entendam o conteúdo apresentado, enfim, na tradução intralingual a proposta é reformular, parafrasear, usar um sinônimo até que o interlocutor entenda a mensagem.

b) Tradução interlingual: Branco e Santos (2017) dizem que “a **tradução interlingual**, por sua vez, consiste na interpretação dos signos verbais através de outra língua. Essa categoria de tradução possui uma língua de partida e outra de chegada”. Na tradução interlingual, reformulamos na L1 do público alvo aquilo que foi apresentado em L2. Para entender melhor o conceito de tradução interlingual, e como o tradutor precisa conviver e entender as culturas dessas línguas, Jakobson (2000) propõe

Muitas vezes o que é reproduzido na língua de chegada é apenas um interpretação do que foi dito na língua de partida, sem uma correspondência total. O contexto cultural pode justificar o argumento do autor, pois, linguisticamente falando, as distinções culturais do contexto de língua inglesa e língua brasileira não são similares. Nesse caso, faz-se necessário buscar aproximações interpretativas que auxiliem os alunos na compreensão do significado cultural exposto. (JAKOBSON, 2000, apud BRANCO e; SANTOS, 2017, p. 207).

c) Tradução intersemiótica: Por fim, a “**tradução intersemiótica** trata da interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais e vice-versa. Nessa categoria, o uso de imagens ganha relevância, pois é explorado com maior frequência”.

No trabalho com alunos surdos, a tradução intersemiótica é fundamental, pois é possível reconstruir por meio dos recursos imagéticos (ferramentas essenciais para promover o entendimento dos surdos) o sentido no texto fonte. Sobre isso, Branco e Santos trazem uma contribuição ao dizer que:

A interpretação acontece a partir de um raciocínio em signos – ora verbais, ora visuais. A tradução intersemiótica atua nesse contexto, impulsionando o raciocínio dos alunos para que compreendam e memorizem o que é apresentado a partir da exposição visual. (BRANCO; SANTOS, 2017, p. 209).

1.3.1 Multimodalidade

Barbosa, ao falar da multimodalidade, traz um conceito definido Kress e Van Leeuwen, que definem como:

[...] o uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, em conjunto com a maneira particular na qual estes modos são combinados – eles podem, por exemplo, reforçar um ao outro (“dizer a mesma coisa de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares. [...] ou serem ordenados hierarquicamente. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.20 apud BARBOSA, 2016, P.5).

O conceito de multimodalidade também pode ser relacionado ao conceito de multiculturalismo quando há contato entre diferentes culturas, como a cultura surda e cultura ouvinte. Barbosa (2017) fala que o multiculturalismo tem uma relação direta com a diversidade social influenciando, de forma direta, o modo como interagimos no nosso dia a dia, tanto localmente como globalmente, e como construímos, a partir dessas vivências, os significados.

Dentro de um processo histórico, até bem pouco tempo, o letramento só era pensado em uma linguagem estritamente escrita. Hoje, com as novas tecnologias, os formatos dos textos adquiriram novas linguagens. Um texto, por exemplo, pode apresentar características verbais (texto escrito ou oral) e não verbais (as imagens), favorecendo a leitura.

Segundo Barbosa (2016), para a educação dos alunos surdos, as “Novas Tecnologias da Informação e Comunicação”- NTICs - são aliadas no processo de letramento da L2, visto que essas tecnologias trazem uma abordagem visual das informações. Barbosa (2016) ressalta que

Os conceitos de Multimodalidade e Multiculturalismo estão intimamente ligados ao contexto da surdez, uma vez que os surdos estão inseridos em uma comunidade linguística minoritária e fazem uso constante de recursos multimodais, advindos das NTICs. O Multiculturalismo na surdez está diretamente relacionado à Educação de Surdos. (BARBOSA, 2016, p. 26).

Se a escola regular inclusiva propõe-se a incluir os alunos surdos nas suas práticas inclusivas, ela precisará equipar-se com essas novas tecnologias digitais como recurso pedagógico no letramento deles, pois os textos multimodais tornam possível a prática de uma pedagogia visual que considera as imagens um recurso importante para a aprendizagem do aluno. Barbosa (2017, p.2) diz que “é papel do professor desenvolver as capacidades de uso dos mais diversos recursos digitais, por meio do trabalho direcionado aos multiletramentos que incluem a multimodalidade, o letramento digital e o multiculturalismo”.

Para Barbosa (2017), o professor, fazendo uso das suas funções de ensinar e instrumentalizar os alunos com ferramentas digitais, promoverá o letramento digital. Além disso, essas tecnologias têm um papel importante na aproximação entre surdos e ouvintes dentro das salas de aula e nos espaços escolares visto que as barreiras comunicacionais são

facilmente derrubadas, abrindo possibilidades para se estabelecer um vínculo entre surdos e ouvintes, construindo assim, relacionamentos interpessoais. Ainda segundo Barbosa (2017, p.1), “um público específico que se beneficia muito com o uso das NTICs diz respeito aos alunos surdos, que possuem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), e a LP escrita como segunda língua (L2)”.

No trabalho dentro do AEE, tenho construído o meu próprio material para o ensino de português como L2. Porém, nessas salas não tenho tantos recursos tecnológicos digitais para o ensino dos multiletramentos, que facilitaria a inclusão das multimodalidades e do multiculturalismo. Mas, mesmo com um material com pouca tecnologia, uso revistas, livros que foram destinados para o descarte, encartes de supermercados, de lojas, sacolões, entre outros. Todo esse material compõe meu acervo multimodal, pois exploro as letras, as imagens, as texturas do papel, a numeração das páginas, as cores, as formas e outros elementos, para a realização das minhas aulas. O multiletramento acontece dentro da sala do AEE, tanto no ensino de português como L2 quanto no ensino de Libras como L1. Montenegro (2010) aponta que

Atualmente, os surdos são considerados sujeitos bilíngues, cuja língua materna, a língua de sinais, é de natureza gestual-visual, e a língua portuguesa, por ser a língua oficial do país, tem *status* de segunda língua. É consenso hoje, entre pesquisadores e profissionais da área, que os surdos são integrantes de uma minoria linguística, e não mais deficientes passíveis de cura. Procura-se considerar suas diferenças e especificidades, e não evidenciar a falta da modalidade de comunicação oral-auditiva. Os estudiosos também concordam que a educação de surdos já passou por outras fases consideradas não tão apropriadas, e que, atualmente, todos os esforços se voltam para uma eficiente aplicação da abordagem bilíngue. (MONTENEGRO, 2010, p. 23).

Toda essa mudança de paradigma sobre o surdo foi sendo construída ao longo do tempo, como mostra a própria Lei da Libras (Nº 10.436/2002), que passou a reconhecer a Libras como língua oficial da comunidade surda, e o decreto (5626/2005) que regulamenta essa lei, trazendo visibilidade para o surdo e para a Libras. Inclusive, ao longo da história da educação dos surdos, a perspectiva em relação a sua língua de conforto (a língua de sinais), em alguns momentos foi de negação. Muitas abordagens tinham como princípio a busca da cura da surdez, com treino da fala. Hoje, a abordagem que se busca é a do bilinguismo, que tem como princípio que o surdo tem a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa abordagem privilegia a experiência visual do sujeito surdo.

Dentro de muitas escolas, a Libras ainda não tem status de primeira língua para os alunos surdos nem o português de segunda língua, prova disso são os planos de aula

elaborados pelos professores que continuam privilegiando a experiência oral-auditiva e a supremacia do português, em detrimento da Libras. Para esses professores, é o intérprete que vai garantir a inclusão desse aluno surdo, não o professor.

Com a ampliação da tecnologia e tornando possível o uso de diversos recursos por meio dela, somam-se a tal benefício quando se utiliza de textos multimodais para a educação dos surdos. A pedagogia visual encontra-se nas metodologias visuais e na semiótica imagética, e esta considera que as imagens são de suma importância nas escolas, salas de aulas e sala de recursos multifuncionais, pois ajuda na aprendizagem do aluno. (ROCHA, 2020, p. 16).

1.3.2 Funcionalismo

Historicamente, a produção e a tradução de gêneros monomodais eram mais frequentes. Com as novas tecnologias, os textos multimodais passaram a ser mais produzidos e, conseqüentemente, mais traduzidos. Sobre isso, Albres (2015) pontua que

O conceito de tradução esteve tradicionalmente relacionado à palavra escrita, referindo-se ao processo que envolve pelo menos uma língua “escrita”. Assim, tradicionalmente, tradutor é aquele que traduz um texto “escrito” de uma língua para a outra. Contudo, atualmente, mesmo as obras impressas são construídas também por meio de outros elementos significantes. Raramente se tem obras puramente com texto escrito (linguístico), ou seja, somente com palavras. (ALBRES, 2015, p. 103).

Um texto multimodal é a combinação de dois ou mais sistemas semióticos. Albres (2015) aponta cinco sistemas semióticos, são eles:

1. Linguística: compreendendo aspectos como vocabulário, estrutura genérica e a gramática da linguagem oral e escrita.
2. Visual: compreendendo aspectos tais como cor, vetores e pontos de vista em imagens e movimento.
3. Áudio: compreendendo aspectos como volume, tom e ritmo da música e efeitos sonoros.
4. Gestual: compreendendo aspectos como movimento, velocidade e quietude na expressão facial e linguagem corporal.
5. Espaciais: compreendendo aspectos como proximidade, direção, posição de layout e organização de objetos no espaço. (ANSTEY; BULL, 2010, s. p. apud ALBRES, 2015, p. 103).

Hoje, o mercado editorial apropriou-se dos sistemas semióticos para a produção de seus materiais, sejam eles didáticos ou não. Os livros são projetados dentro de uma perspectiva onde encontramos os textos multimodais que, além da escrita e das imagens, tem também a sua formatação, fonte das letras, cores, formato em DVD. Todos esses elementos dentro do texto contribuem para uma leitura mais dinâmica do texto. O leitor lê não só pelo

sistema linguístico, ele apropria-se dos outros sistemas contidos nos livros, inclusive vendo e ouvindo.

Sobre isso, Montenegro (2010, p. 59), aponta que: “os semióticos sociais observaram que do mesmo modo que as palavras são combinadas e formam frases e textos, os signos visuais também podem ser combinados para formar ‘textos imagéticos’”. Todos os recursos semióticos disponíveis em um livro são recursos importantes para o processo de letramento. Porém, para uma criança surda, por mais que ela seja beneficiada pela multimodalidade contida no livro, o sistema linguístico ainda não é acessível por ser escrito em uma língua que ela ainda não domina. Por isso, a importância da tradução dos livros escritos em português para a Libras. Contudo, essa tradução precisa ser criteriosa quanto à adaptação para o público alvo.

É preciso antes fazer uma pesquisa sobre o público ao qual o livro destina-se, lembrando que ele foi escrito para um público de crianças ouvintes e que uma criança surda, nessa mesma idade, pode ainda não ter um bom domínio do português (sua segunda língua) e, muitas vezes, tem pouca fluência em Libras por falta de interações suficientes nessa língua desde a mais tenra idade⁵.

Outro aspecto a ser observado é o uso dos recursos imagéticos dentro da tradução. A tradução para a Libras não tira as imagens de cena, elas são recursos importantes para uma compreensão maior do texto. Assim, muitas crianças surdas chegam à escola sem fluência na Libras, conforme comentamos anteriormente neste trabalho.

Rocha (2020, p.21) aponta que “a adaptação é considerada como a adequação cultural do texto da língua de partida no texto da língua de chegada”. Sabemos que isso é comum na tradução, pois, muitas vezes, o que é próprio em uma determinada cultura, em outra pode ser considerado impróprio ou mesmo ofensivo. Temos também a adequação linguística, pois não necessariamente existem termos equivalentes na língua de chegada.

1.3.2.1 Funcionalismo na Tradução

Quando é que um texto comunica-se com alguém? Para responder a essa questão é preciso entender a quem esse texto destina. O autor, ao propor uma obra, tem em mente o seu público. Com ele em mente, o autor propõe a construção do seu trabalho e começa a tecer possibilidades de uma comunicação. Para isso, ele já conhece características do seu público, como idade, cultura, perfil, o que chama a sua atenção, recursos ou meios para adquirir a sua obra, entre outros. Com todas essas informações, o autor escreve o seu texto.

O tradutor também precisa percorrer esse caminho construído pelo autor para se comunicar e fazer com que o texto seja acessível ao público da língua meta. Zipser (2016) define que

O ato da tradução, a ação de traduzir sempre, e inevitavelmente, enseja uma alquimia, a magia que é fazer com que um texto escrito em um determinado idioma possa se tornar acessível a leitores diversos em outras línguas distintas daquela primeira. (ZIPSER, 2016, p.8).

A função primordial de uma ação tradutória é quebrar as barreiras que impedem os leitores da língua meta de se comunicarem com outras línguas e culturas. Em outras palavras, o tradutor é a ponte que liga línguas e culturas por meio de um texto.

Rocha (2020) descreve que

Atualmente, há a compreensão de que os livros didáticos são ricos em multielementos co-ocorrendo para a construção de sentidos. Estão presentes nos livros didáticos textos multimodais, que não são compostos somente pela escrita, mas sim por uma série de outros elementos como a formatação, o tipo de fonte, tabelas, gráficos. (ROCHA, 2020, p. 17).

Como aponta Rocha, nos livros didáticos de hoje, estão presentes a multimodalidade que pode ter duas ou mais formas linguísticas, por exemplo, a linguagem verbal e não verbal, além dos vários modelos de formatação (os multielementos) diferentes em que esses textos podem ser apresentados, por exemplo: anúncios, tirinhas, gráficos, tabelas, entre outros. Todos esses elementos compõem a trama de significados que o autor quer passar para os seus leitores e, é através dessa trama, que o autor estabelece uma comunicação com o seu público.

Pontes e Pereira mostram que

Para a Tradução Funcionalista, o texto é entendido como um evento comunicativo, localizado em tempo e lugar, que possui, pelo menos, dois interlocutores em condições apropriadas e dispostos a se comunicar para alcançar um objetivo concreto. (PONTE S; PEREIRA, 2017, p. 2129).

A tradução de uma obra requer os mesmos cuidados que a obra fonte. O tradutor (ou a equipe de tradução) tem que pensar no público que vai receber aquela tradução. É preciso o tradutor estudar o livro fonte para entender o que o autor tentou comunicar para o seu público inicial e que elementos da sua cultura foram empregados e buscar, na sua tradução, elementos

⁵ Lembramos que em torno de 90-95% de crianças surdas nascem de pais ouvintes, os quais majoritariamente desconhecem a importância do acesso dessa criança surda à língua de sinais desde cedo.

da cultura meta para também comunicar ao novo público o mesmo que o autor da obra propôs. Segundo Rocha (2020, p. 21), “a adaptação é considerada como a adequação cultural do texto da língua de partida no texto da língua de chegada”. Sobre a tradução para a língua de sinais, Rocha (2020) aponta que

Quando o material é traduzido, o corpo do tradutor faz parte do novo material multimodal, pois ele estará coadunando o verbal e o visual. Assim, as novas tecnologias trouxeram a multimodalidade, considerando que desenvolvem recursos semióticos, temos como exemplo web site, charges, infográficos, CDROM, desenhos, fotografias, videolivro, textos escritos, orais, entonações, entre outros elementos, estes gêneros textuais estão ligados a multimodalidade. (ROCHA, 2020, p.18).

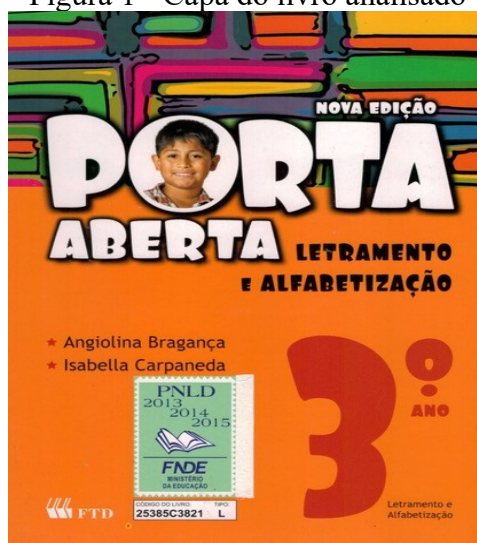
Tratando-se de uma tradução de uma língua oral escrita para uma língua de sinais, há cuidados específicos, pois as experiências e vivências são diferentes entre cultura ouvinte e cultura surda. Como afirma Skliar (2013, p. 28) “a surdez é uma experiência visual”. Essa experiência é o que proporciona ao surdo obter as informações do seu entorno. Portanto, na ação tradutória, essa informação sobre o universo dos surdos tem que ter relevância. Essa relevância apresenta-se nas adaptações que são necessárias para que as informações cheguem de forma mais natural para o surdo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa baseia-se na análise da tradução para a Libras da Unidade 1 do livro “Porta aberta: letramento e alfabetização”, da disciplina de português, do 3º ano do Ensino Fundamental, escrito pelas autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda e publicado pela editora FTD. Esse livro foi distribuído gratuitamente para escolas públicas da rede de ensino de Belo Horizonte, bem como o DVD em Libras que o acompanha. O ano de ensino citado foi escolhido por ser uma série na qual eu já trabalhei com esse material.

Primeiramente, escolhi o livro. Depois, selecionei o recorte que seria analisado, uma vez que uma análise completa do livro ficaria muito extensa para um TCC. Fiz uma leitura rápida de algumas unidades, assisti ao DVD e, por fim, decidi por escolher a Unidade 1. Fixei-me em dois pontos da tradução: a tradução da multimodalidade e o uso da linguagem adequada ao público alvo.

Figura 1 - Capa do livro analisado



Fonte: Mercado Livre, 2020.

Para a realização das análises do livro e do DVD em questão, baseei-me numa abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Quadros e Souza (2013), a abordagem qualitativa trabalha com a perspectiva descritiva nas análises. Analisei as escolhas que a equipe⁶ de tradutores fez para a adequação do texto-fonte ao público alvo, bem como para a tradução dos elementos multimodais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa é descritiva quando registra e descreve os fatos que

⁶ Em geral, a tradução de materiais didáticos para a Libras se dá em equipe.

foram observados.

Prodanov e Freitas também dizem que

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70).

O presente estudo também se trata de uma pesquisa exploratória, cujo tema tem sido pouco explorado na literatura da área. De acordo com Quadros e Souza (2013), a pesquisa exploratória busca obter uma maior quantidade de informações sobre o tema pesquisado, tendo assim, uma visão geral sobre o assunto.

Esta pesquisa é também documental, já que meu corpus é composto por um livro didático e um DVD. Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa documental fundamenta-se em materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reformulados de acordo com os objetivos postos na pesquisa. Caso seja de interesse dos autores do livro e dos autores da tradução, numa próxima edição, os questionamentos levantados nesta pesquisa poderão servir de base como sugestão para a reestruturação da tradução desse livro.

Os dados deste estudo serão analisados e discutidos à luz de duas grandes categorias pré-definidas: a tradução da multimodalidade e a adequação da linguagem ao público alvo.

2.1. Multimodalidade

A primeira categoria que pretendo abordar é a tradução da multimodalidade. Na concepção Figueiredo e Guarinello (2013), a multimodalidade é descrita como:

Todo o arranjo visual existente no texto de um gênero, ou seja, sua diagramação, suas cores, figuras, o tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais) são aspectos da multimodalidade. (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013 p.179).

No contexto da tradução de um texto escrito em uma língua oral para uma língua de sinais gravada em vídeo, a tradução da multimodalidade é fundamental para uma compreensão clara do que o texto fonte quer expressar para o seu público. Segundo Silva (2018), a multimodalidade leva-nos a pensar em todas as possibilidades de uma pessoa, oralmente ou por meio de um texto escrito, transmitir sentido. Pode-se usar gestos, cores e até

mesmo cheiros para trazer à memória do leitor o que ele já construiu de conhecimento sobre um tema.

Creio que qualquer profissional que trabalhe com estudantes surdos precisa apropriar-se de todas as possibilidades que a multimodalidade oferece, já que os surdos são sujeitos fortemente visuais. Em se tratando de crianças no período da alfabetização e do ensino de português como L2, é preciso estar ainda mais atento quanto ao uso dos recursos multimodais. Segundo Bruch (2020, p. 74), “as demandas de materiais didáticos específicos em Libras e traduzidos na educação do sujeito surdo requerem produções audiovisuais e multimodais”.

Quanto à multimodalidade, algumas perguntas que se pode fazer ao analisar uma tradução de material impresso em português para a Libras (vídeoregistro), para o público infantil são: no vídeo em Libras aparecem as imagens que constam no texto-fonte? Em que posição? As palavras-chave do texto aparecem estrategicamente em forma de legendas ou outro recurso? No vídeo, há a adição de imagens que ilustram conceitos centrais trazidos no texto-fonte sem ilustração? Etc. Minha pesquisa buscou problematizar alguns desses questionamentos.

Reily (2003 apud TAVEIRA, 2013)

Demonstra a complexidade do trabalho com imagens que traz consigo o conceito fundamental do raciocínio lógico, com a imagem permitindo generalizações e pensamentos relacionais, e o raciocínio classificatório, ao trazer características como léxico, traçando-se um paralelo com o processo de letramento verbal. (REILY, 2003 apud TAVEIRA, 2013).

A tradução de livros infanto-juvenil, portanto, requer que o tradutor, seja ele de sinais ou de línguas orais, tenha um olhar mais sensível para as questões de multimodalidade, pois, além de ser lúdica, ajuda na aquisição de novos conhecimentos.

2.2 Adequação da linguagem ao público alvo

Outra categoria que analisei foi a questão da adequação da linguagem da tradução ao público alvo. Na análise da tradução, ative-me a alguns fatores que mostram se ela foi adequada ou não e como. O público alvo a quem se destina a tradução são crianças surdas com idade entre 7 e 9 anos de idade. Essas crianças, em sua maioria, são oriundas de famílias de ouvintes que não conhecem a Libras, conforme apontado no capítulo anterior.

Dentro da pergunta da pesquisa, relacionada à adequação da linguagem ao público alvo, outras perguntas que podem ser feitas ao analisar uma tradução de material impresso em

português para a Libras (videoregistro), para o público infantil são: a sinalização do tradutor é didática? Como? É lúdica? Como? A sinalização faz uso de classificadores⁷ e de expressões não manuais que ajudam na compreensão dos conceitos por crianças surdas? O registro de linguagem (formalidade x informalidade) utilizado adequa-se ao público infantil? Entre outras questões. Esta pesquisa buscou problematizar alguns desses questionamentos.

Essas foram as diretrizes que nortearam a perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa. No capítulo seguinte, apresento a análise dos dados.

⁷ O uso de classificadores pode ajudar na compreensão da sinalização por crianças que ainda estejam em fase de aquisição da Libras porque são elementos icônicos nas línguas de sinais, ou seja, relacionam-se mais diretamente com a realidade concreta do que os sinais menos icônicos, mais arbitrários.

3 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentarei a análise da tradução propriamente dita. Analisei as escolhas tradutórias da equipe quanto à tradução da multimodalidade presente no texto-fonte e também se sua ação tradutória contemplava o público alvo, respeitando suas particularidades linguísticas, de sua idade e sua fluência na L1 (Libras) e na L2 (português). Recapitulando, seguem as minhas perguntas de pesquisa:

1. O profissional TILS levou em consideração a multimodalidade presente no material didático da língua portuguesa?
2. No momento de se fazer as escolhas tradutórias, o TILS conseguiu conceber que o seu público alvo é composto de crianças?

As autoras do livro em análise propuseram construir uma obra para dialogar com crianças ouvintes, usuárias da Língua Portuguesa como língua materna, e, não só isso, elas levaram em consideração algumas particularidades desse público, como idade e ano de escolarização, por exemplo. Sendo assim, toda a linguagem contida nesse livro, sendo ela verbal e não verbal, comunica com esse público.

Ao buscar fazer a análise da tradução do português para a Libras, deparei-me com uma situação colocada no modelo de tradução funcionalista, em que o tradutor, ao propor a tradução de uma obra, precisa fazer um estudo sobre para quem essa obra destina-se, bem como traduzir a função principal do texto fonte para o público alvo. Feito isso, ele vai criar estratégias para que isso ocorra. Segundo Zipser (2016, p. 62) “a funcionalidade é o critério mais importante para a tradução”.

Na tradução em si da Unidade 1, não percebi erros gramaticais na sinalização da intérprete, quanto à tradução da língua fonte para a língua meta, porém, de acordo com os critérios de análise aqui investigados, considero que a tradução foi pouco funcional, uma vez que, para uma criança surda que tem em média oito anos (quando pesquisas já mostraram que, na sua maioria, nascem em lares de pais ouvintes com pouco acesso à Libras e pouco acesso ao português), a tradução, sem levar em conta essas variáveis, comunica muito pouco. Respondendo às duas perguntas de pesquisa que elenquei anteriormente, percebi alguns possíveis problemas de tradução, os quais descreverei a seguir.

No que concerne ao uso da multimodalidade, o recurso colocado como estratégia para o acesso à Libras foi o ícone de uma televisão, onde o aluno clica e uma janela de tradução abre-se, apenas com a imagem da tradutora traduzindo o trecho onde o ícone encontra-se.

Figura 2 - Unidade 1 do livro



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, p. 9, 2011.

Figura 3 - Desculpe



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

No momento da tradução, poderia ter sido colocado na tela de tradução as imagens do livro, contribuindo com uma melhor comunicação com o seu público meta, para que o aluno não precisasse, a todo o momento, olhar para o vídeo e para o material impresso. Zipser traz uma contribuição nesse sentido ao colocar que:

Tradução é a produção de um texto alvo funcional, mantendo-se uma relação com um determinado texto fonte que é especificada de acordo com a função pretendida ou exigida do texto alvo (skopos). A tradução permite que um ato comunicativo aconteça, o que de outra forma não seria possível devido às barreiras linguísticas e culturais. (ZIPSER, 2016, p.61).

A tradução para a Libras seria esse ato que quebraria as barreiras comunicativas e culturais. Após a leitura que o tradutor faz para se inteirar do texto fonte, ele também precisa fazer um levantamento do seu público na língua meta, considerando a multimodalidade já presente nessa obra, ou seja, os elementos verbais e não verbais, além da cultura do seu receptor, sua idade, entre outros aspectos. Tudo isso para construir um caminho de diálogo com o público alvo.

Outro aspecto relacionado à língua e ao sujeito surdo são os referenciais construídos na ação comunicativa como forma de capturar a atenção do aluno para o texto. Segundo Quadros e Karnnop (2004, p.115), “todos os referentes estabelecidos no espaço ficam à disposição do discurso para serem referidos novamente através da apontação ostensiva ou da flexão verbal”. Na atividade 1, senti falta, na tradução, de uma preocupação maior com o entendimento do público alvo, promovendo a retomada de referente (imagem da criança com as palavras dentro do balão) como o do livro no espaço de sinalização da tradutora.

Conforme já dito, sabe-se que mais de 90% das crianças surdas que nascem no Brasil nascem em lares ouvintes que desconhecem a Libras e, conforme comentei ao longo de todo esse trabalho, isso geralmente acarreta um atraso na aquisição da Libras (sua L1) e, conseqüentemente, influencia na sua aprendizagem da Língua Portuguesa, sua L2. Independente da atividade e da disciplina ensinada, é preciso proporcionar elementos de coesão entre o conteúdo do livro e o conhecimento de mundo da criança para que o aprendiz surdo adquira o conhecimento escolar proposto.

Os elementos de coesão, nesse caso, seriam os contextos (situações do dia a dia) apresentados para a introdução do conteúdo no livro impresso, tornando a sinalização, assim, mais contextualizada, retomando os referenciais presentes no livro e usando recursos imagéticos para a construção do entendimento. De acordo com Santos e Alves (2017, p.6) “o ensino do português com o uso da narrativa visual possibilitará que o aluno surdo dialogue com o conteúdo e com demais alunos, absorvendo ensinamentos e opinando sobre o texto de forma mais clara”.

Figura 4 - Criança



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.9.

Percebo que não foi por acaso que as autoras escolheram começar o tema abordado na Unidade 1 com uma criança sorridente (figura 4) fazendo a pergunta que vai perpassar toda essa unidade (a qual está presente na figura acima). Esse menino consegue chamar a atenção das outras crianças para o tema central da unidade. A pergunta que ele faz tem um alcance enorme dentro do universo da criança ouvinte. Justamente por ser uma criança, há uma identificação do público com ela, respondendo melhor às questões colocadas. Assim, dentro da proposta do texto fonte, houve comunicação entre o texto e o leitor do texto fonte. Segundo Figueiredo e Guarinello:

Todo o arranjo visual existente no texto de um gênero, ou seja, sua diagramação, suas cores, figuras, o tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até mesmo como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais) são aspectos da multimodalidade. (FIGUEIREDO; GUARINELO, 2013, p.179).

A seguir, apresento, em forma de glosas, a tradução do texto da Figura 4, que consta no DVD. A página refere-se ao livro impresso.

Glosa: 1⁸ <VOCÊ TER COSTUME FALAR OBRIGADO LICENÇA, POR FAVOR, DESCULPAR> interrogação

As expressões “muito obrigado”, “com licença”, “por favor” e “desculpe-me” são expressões que, ao serem sinalizadas, precisam ser contextualizadas para fazer sentido para a criança surda que não tem tanta fluência na Libras (não tanto quanto as crianças ouvintes, para quem o livro foi escrito, as quais têm o português oral como sua principal língua de interação social). Nesse caso, por exemplo, seria desejável criar contextos por meio da Libras e com apoio imagético, representando eventos ocorridos (na escola, em casa, na rua) onde a

⁸ Esse resumo das normas de Felipe (2005) foi retirado do Template de TCC do curso de Letras Libras EAS da UFSC no ano de 2020.

criança surda pudesse visualizar o uso dos sinais apresentados pela tradutora. De acordo com Silveira (2005), muitos teóricos concordam que os textos imagéticos são mais facilmente entendidos nas mais diversas línguas e culturas, rompendo facilmente as barreiras da linguagem.

É preciso mostrar na prática do dia a dia, em diversos ambientes e com as pessoas que circulam nesses ambientes, o uso das expressões citadas acima. Vieira e Araújo (2012) mostram que é através da linguagem visual que o surdo constrói significado.

No momento da tradução, as expressões também poderiam ter sido colocadas como legenda para que a criança também fizesse a relação entre a sinalização em Libras e a escrita do português, não para buscar termos equivalentes, mas a fim de identificar “unidades de tradução”. A própria foto do menino é um elemento textual e poderia ter sido colocada na tela junto à tradutora, incorporando, assim, os elementos da multimodalidade do texto escrito no vídeo da tradução.

Segundo Ferreira e Sansão:

As UT, em suas especificidades teóricas e práticas, são importantes no processo de tradução. Para que seja realizada a transposição de uma LF para a LA, é necessário o tradutor inteirar-se do texto-fonte e o relacionar aos conhecimentos empíricos. Além disso, são implicados também a função de comunicação do texto-alvo, o público alvo, o assunto do texto, entre outros fatores, tais como suporte, contexto de produção e de recepção dos textos. (FERREIRA; SANSÃO, 2020, P. 105).

O mesmo problema de tradução da questão 1 repete-se no exemplo a seguir.

Figura 5 - Frase



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.10.

Figura 6 - Palavras que chateiam



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

A frase não foi traduzida de modo funcional, conforme apresento abaixo em glosas.

Glosa: 2 CONTAR GRUPO PALAVRAS ESSAS EXPLICAR USAR

De acordo com Espíndola (2008, p.1) “uma tradução sempre é precedida por interpretação”. Sinalizar “essas palavras” pode não ter sentido para uma criança surda que muito provavelmente ainda não é tão fluente em Libras, pois exige uma capacidade de retomar referentes que ela ainda não possui. Se não for contextualizado e reiterado, por exemplo por meio de imagens que mostrem cada ação, ligando-as às palavras destacadas, essa apontação (ESSAS) não comunicará nada ao aluno surdo. Se desde a primeira vez que as palavras “muito obrigado”, “com licença”, “ por favor” e “desculpe-me” tivessem sido associadas, por exemplo, a imagens de ações, a tradução poderia, ao longo da sinalização, mostrá-las. Segundo Silvino (2012, p.3), “o letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado”.

Figura 7 - Palavras que fizeram falta



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.10.

A seguir, apresento a tradução em glosas do vídeo referente ao texto da Figura 7.

Glosa: 3 <JÁ VER VIVER LUGAR FALTAR> interrogação ENTÃO CONTAR PROFESSOR TAMBÉM GRUPO

Aqui temos outro exemplo de uma unidade de tradução sem a devida contextualização dos referentes. A tradutora sinalizou “FALTAR” sem nenhuma contextualização e referência do que isso quer dizer (falta o quê?). É preciso dizer o que faz falta, que são as palavras “muito obrigado”, “com licença”, “por favor” e “desculpe-me”. É preciso mostrar que o uso delas sempre se dá dentro de um contexto específico, e que a “falta” significa não ter feito o uso dessas palavras/sinais no momento apropriado.

A tradutora poderia ter sinalizado e colocado junto à tela de sinalização as palavras e uma imagem de referência para cada palavra para que o aluno surdo, assim, tenha vários elementos multimodais para construir significado.

Sobre isso, Bruch (2020) diz que:

Quando a tradução, além de trabalhar com línguas distintas, também trabalha com meios materiais diversos para expressão da informação do texto de partida, alguns autores denominam esse procedimento de adaptação do projeto editorial. Estamos nos referindo à tradução intersemiótica em que a obra é adaptada para o público alvo. Quando se tem, por exemplo, culturas diferentes envolvidas pode-se fazer a adaptação do material, envolvendo o projeto discursivo de forma mais abrangente, para além das línguas envolvidas. (BRUCH, 2020, p.81).

A seguir, apresento as traduções em glosas dos vídeos referentes ao texto.

Figura 8 - Palavras que fizeram falta
Palavrinhas mágicas

Por favor, obrigado, com licença e desculpe-me
Essas palavrinhas moram na boca de todo o mundo. Só que às vezes nos esquecemos delas. Mas elas precisam ser usadas, e é sempre bom tê-las na ponta da língua. As coisas podem ser muito mais agradáveis quando elas participam do nosso dia.
Por isso, você pode e deve usá-las sempre. Por exemplo, quando estiver tomando café e quiser um pouco de manteiga, experimente dizer:



Quando abordar alguém na rua para saber as horas ou pedir uma informação, não se esqueça de dizer:



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.10.

Figura 9 - Palavras mágicas (sinalização) I

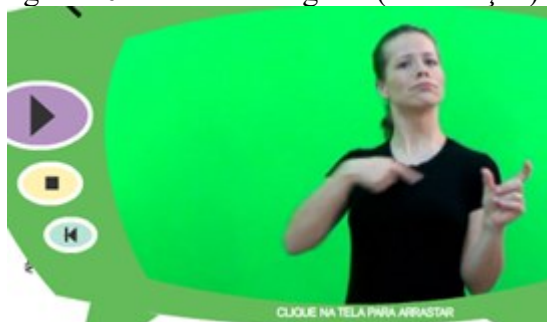
Palavrinhas mágicas



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Glosa: 4_PALAVRAS MÁGICAS

Figura 10 - Palavras mágicas (sinalização) II



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Glosa: 5 POR FAVOR, OBRIGADO, COM LICENÇA, DESCULPAR, PALAVRAS USAR,
ÀS VEZES, NÓS ESQUECER, MAS (PRONTO) BOM DECORAR

Figura 11 - Palavras mágicas

Por favor, obrigado, com licença e desculpe-me
Essas palavrinhas moram na boca de todo o mundo. Só que
às vezes nos esquecemos delas. Mas elas precisam ser usadas, e é
sempre bom tê-las na ponta da língua. As coisas podem ser muito
mais agradáveis quando elas participam do nosso dia.

Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 12 - Bons modos



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Glosa: 6 VIVER, TODO DIA, BOM ALEGRIA, “ESSAS” COISAS

Figura 13 - Palavras bonitas



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 14 - Palavras agradáveis
Por isso, você pode e deve usá-las sempre. Por exemplo,
quando estiver tomando café e quiser um pouco de manteiga,
experimente dizer:

Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.11..

Glosa: 7 POR ISSO VOCÊ PODE CAPAZ USAR SEMPRE EXEMPLO PEDIR CAFÉ
TODO DIA MANTEIGA COMO PEDIR

Nem a expressão “palavrinhas mágicas” nem a sinalização “PALAVRAS MÁGICAS” (Glosa 4) trazem muita informação para os alunos surdos. Existem exemplos de imagens do próprio livro (entre outras fora dele) que mostram cenas onde essas “palavras mágicas” são usadas dentro de contextos em que a criança pode entender melhor, até mesmo sem o uso da Libras.

Na minha vivência de sala de aula no ensino de português como segunda língua para crianças surdas, mesmo tendo a Libras como língua de instrução, percebo que é preciso construir um “link” entre a escrita em português e a Libras para que a criança aproprie-se dos sentidos que são dados nas duas línguas. Sem essa ponte de comparação entre as duas línguas, o registro do português escrito não chama a atenção do aluno surdo. Esse elo entre a Libras e o português faz parte dos recursos didáticos que todo profissional (professor ou tradutor/intérprete) que queira trabalhar com surdos vai precisar fazer uso. Quanto a isso, Albres (2014, p.1161) traz uma contribuição ao dizer que “para alunos surdos, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância dos tradutores de material literário e didático-pedagógico compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem”.

No processo tradutório do livro aqui analisado, a tradutora não fez o uso de recursos imagéticos na construção dos sentidos. Desde o início da unidade 1, não se trabalhou com referenciais imagéticos para as “palavras mágicas”. A sinalização parece não ter sido construída pensando no público infantil surdo, que vai usar não apenas o recurso da Libras como acesso ao conhecimento, mas também outros recursos visuais disponíveis na interação.

Mesmo sendo uma tradução, os aspectos pedagógicos (objetivos, metodologia, etc.) precisam estar presentes no processo que envolve a ação tradutória. Dentro desse processo, temos a adequação ao público alvo que, a meu ver, é o aspecto mais importante para o êxito de uma tradução e que, de fato, comunica com o aluno surdo, respeitando suas características e sua cultura. Nachtigall traz uma colaboração valiosa ao afirmar que:

A adequação da tradução ao público alvo é vital, uma vez que muitas metáforas em português diferem consideravelmente da cultura a que pertence a língua de sinais, assim se traduzidas de forma literal ocasionam choque e incoerência ou se traduzidas pelo sentido pode acarretar na desconstrução da metáfora. (NACHTIGALL, 2017, p.68).

Como se vê na figura 9, as autoras optaram pelo uso dos elementos verbais, embora usem uma cor diferente para demarcar o título. Isso não é um empecilho para que, na tradução, principalmente em uma tradução intermodal, o tradutor pudesse lançar mão de elementos não verbais, como imagens, que facilitam a construção dos significados pelas pessoas surdas. Na tradução desse trecho poderiam ter sido usadas também, na tela, legendas junto à sinalização das “palavras mágicas”, construindo um elo entre a Libras e o português escrito.

Figura 15 - Sinalização de “por favor”



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 16 - Família



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.11.

A seguir, apresento a tradução em glosas do vídeo referente ao texto da Figura 9.

Glosa: 8 POR FAVOR, ME DAR MANTEIGA.

As autoras selecionaram bem os recursos multimodais do texto impresso. O texto conversa com diversos públicos, pois a cena de um lanche em família em uma mesa é muito familiar em diversas culturas. O menino pedindo a manteiga, o apontamento feito por ele, ajuda a criança identificar a manteiga e quem poderia pegá-la para ele. Como afirma Albres

(2014, p.1152), “o uso da imagem em livros vai além da mera ilustração, contribuindo com a construção de sentidos e com o letramento visual”.

Na tradução em vídeo, senti falta de mais interação da tradutora com o seu público alvo. Com as crianças surdas, seria preciso acrescentar um contexto para mostrar porquê o menino pediu a manteiga. Pode-se construir um contexto em que o menino está tomando o café em família (o pai, a mãe, ele e a irmã). Ele pode pedir a manteiga para o pai ou para a mamãe, que estão próximos à manteiga. Para uma criança surda, os recursos imagéticos presentes nessa cena são ricos para a construção do entendimento dos elementos que compõem o evento “café da manhã”. Albres (2014) explica que a aprendizagem dos alunos surdos passa pelo caminho da visualidade, por isso é importante que os tradutores de materiais literários e didático/pedagógicos entendam o poder que as imagens têm de construir sentidos.

Figura 17 - Dia a dia
Quando abordar alguém na rua para saber as horas ou pedir uma
informação, não se esqueça de dizer:



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.11.

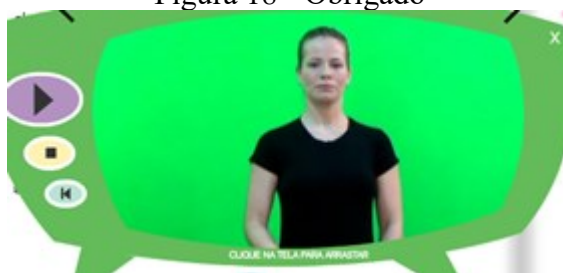
Glosa: 9 RUA, VEM PESSOA, PERGUNTAR, HORA, PEDIR QUALQUER INFORMAÇÃO, NÃO PODE, ESQUECER, DIZER, QUÊ:

Na figura 17, analiso que não houve uma adequação ao público em dois aspectos: quanto aos aspectos culturais e quanto à idade do público. A tradução poderia ter trabalhado com o espaço mental sub-rogado, que consiste em assumir a representação de personagens. Segundo Silva e Lemos (2017, p. 76), “o espaço mental sub-rogado, corresponde a representações mentais que têm por objetivo assumir posições realistas, incorporadas pelo próprio sinalizador, que assume o papel de qualquer personagem, dramatizando suas ações como se fossem eles”.

No caso da tradução do texto da figura 17, seriam duas personagens, uma que pergunta “que horas são?” e uma outra personagem que responderia qual era a hora e ainda diria “

obrigado”. Dessa forma, a criança conseguiria entender os conceitos de horas, bem como regras de polidez na língua fonte e na língua alvo. A criança surda veria um uso em diálogo em que a “palavrinha mágica” “obrigado” teria significação na língua e na cultura do aluno surdo.

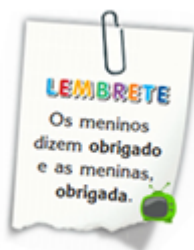
Figura 18 - Obrigado



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Glosa: 10 OBRIGADO

Figura 19 - Lembrete



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.11.

Glosa: 11 PESSOA HOMEM OBRIGADO “O” PESSOA MULHER OBRIGADA “A!”

Na figura 19, é muito interessante o lembrete escrito com letras “bem coloridas” colocado pelas autoras sobre a necessidade de identificar através da desinência de gênero e vogal temática (feminino e masculino) quem está falando. Na Libras, o sinal de agradecer não tem marcação de gênero, ou seja, a sinalização de “obrigado” em Libras não identifica o gênero do sinalizante. A tradutora podia ter explorado as diferenças entre as línguas. No português, quando a pessoa lê a palavra “obrigado”, logo ela remete ao gênero masculino, identificado pela ausência da desinência –a, enquanto a palavra “obrigada” remete ao gênero feminino, identificado por causa da desinência –a.

Segundo Carneiro e Nunes (2013), na Libras não é preciso marcar a sinalização com os sinais de homem ou mulher para identificar e fazer a distinção de gênero, pois essa é uma especificidade linguística do português

Figura 20 - Regras de etiqueta

Se estiver andando por uma calçada e esbarrar em alguém, não se esqueça de dizer:



Se for entrar em algum lugar, que tal dizer:



[...]

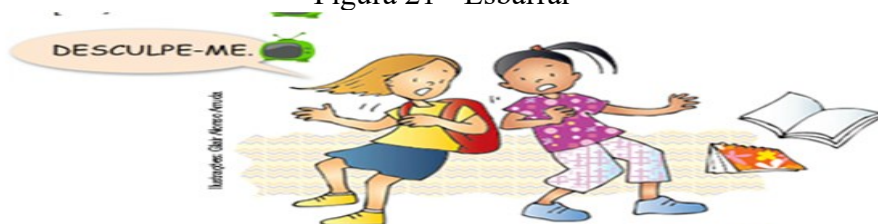
Bom-dia! Boa-tarde! Boa-noite!

Eis mais três palavrinhas mágicas. Use-as sempre acompanhadas de um sorriso. Isso nos torna mais simpáticos e respeitados. Cumprimentar as pessoas é sempre indispensável e sinal de educação. [...]

12

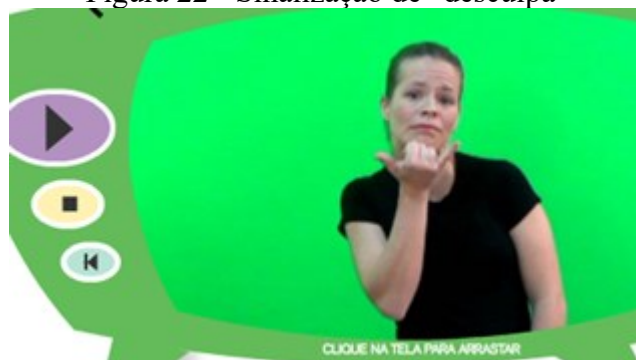
Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.12.

Figura 21 - Esbarrar



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.12.

Figura 22 - Sinalização de “desculpa”



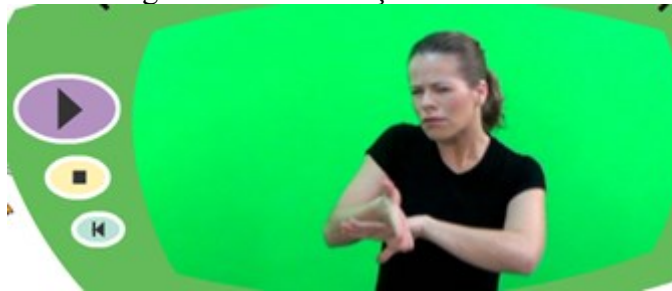
Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Glosa: 12 DESCULPAR

Na figura 21, o texto imagético é bem claro: a menina de mochila esbarra na outra menina, que, no susto, deixa os cadernos caírem no chão. Se desde o primeiro momento (na página 9), a tradutora tivesse comunicado com o seu público de forma mais efetiva o conceito presente no balão de diálogo (ou seja, as “palavrinhas mágicas”), agora seria preciso apenas retomá-lo, contextualizando-o em outra situação real. O texto fonte comunicou eficazmente com o seu público de crianças ouvintes. O texto verbal e o não verbal complementam-se para comunicar uma ação na qual o uso da palavra “desculpe-me” faz sentido. Na tradução, a tradutora só sinalizou “desculpa”, sem o apoio das imagens do livro no vídeo. A tradução não apresenta, por exemplo, as expressões de susto, medo ou surpresa presentes no texto não verbal da imagem. Se as imagens das meninas estivessem dentro da tela da tradução, faria mais sentido para a criança surda, pois os elementos estariam todos juntos (sinalização do tradutor, a imagem e a escrita em português).

Conforme Vieira e Araújo (2012, p.220) “a imagem se torna um recurso indispensável na aprendizagem de uma língua para os surdos”. Como isso não acontece ao longo de todo o livro, a criança precisa alternar tela e material impresso: olha para o livro, olha para o vídeo, volta para o livro e assim sucessivamente. Além de ser cansativo, o que pode desestimular a criança no uso do livro e/ou do DVD, exige estratégias de memorização que essa criança pode ainda não ter (quando está lendo o livro, precisa lembrar-se dos referentes da sinalização no DVD; quando está assistindo ao DVD, precisa lembrar-se dos referentes do livro).

Figura 23 – Sinalização de atrasado



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Glosa: 13 COM-LICENÇA <POSSO ENTRAR> interrogação

Figura 24 - Diálogo em sala de aula



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.12.

Na imagem acima (figura 24), temos elementos multimodais que mostram que o ambiente é uma sala de aula. A menina, que provavelmente é uma aluna que estava atrasada para a aula, que já estava em andamento (o que pode ser descoberto analisando as pistas visuais). Na imagem, vê-se a aluna chegando. Pela expressão do seu rosto e do seu corpo (só com o rosto na porta e o seu corpo escondido) há um desconforto por estar atrasada. Embora a ação tradutória tenha mostrado a expressão facial e corporal da menina da imagem, senti falta de uma interação maior entre a Libras e a multimodalidade do texto fonte. Segundo Albres (2014, p. 1168), “imagem, escrita e sinalização compõem um todo a ser lido e interpretado pelo leitor surdo”.

Figura 25 - Cumprimentos



Abordar - No texto quer dizer "aproximar-se de alguém".

Na escola

[...] A escola é importante porque é nela que aprendemos grande parte daquilo que nos será útil e nos ajudará a viver neste mundo. Portanto, também na escola devemos mostrar que somos educados, atenciosos e respeitosos. [...]

Quando o professor entrar na sala de aula, fique atento e não converse. Preste atenção quando ele estiver falando.

Você pode e deve fazer perguntas sobre o que não estiver entendendo. Mas espere a hora certa para isso. Levante o braço e peça licença antes de falar. [...]

Suzana Doblinski e Albertina Ruiz.
Não fale de boca cheia – e outras dicas de etiqueta para crianças.
São Paulo: Mundo Cristão, 2001. p. 16 e 25-6.

13

Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.13.

Figura 26 - Recorte das crianças



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p.13.

Glosa: 14 BOM-DIA BOA-TARDE BOA-NOITE

Na figura 25, percebe-se que as autoras do texto fonte novamente construíram elementos que conversam eficazmente com o seu público (crianças de 7 a 9 anos). Nos textos não verbais, usam imagens de situações comuns ao universo infantil para compor o sentido do texto. De acordo com Silva e Lemos (2017), a tradução intersemiótica considera que a imagem, ou signo não-verbal, e o texto, signo verbal, completam-se e, muitas vezes, dependem um do outro. Se a tradutora sinaliza o texto verbal em Libras, mas o texto não verbal não aparece junto à ela na sua tela, nem incorporado na sinalização, isso pode acarretar uma lacuna na compreensão de quem a assiste, sobretudo quando o objetivo da imagem é completar o texto verbal. Poderia ter sido colocado dentro da tela de sinalização a imagem da criança e a legenda, dando um sentido do todo para a criança. Quando o objetivo da imagem é reiterar o texto verbal, o prejuízo para o leitor do vídeo em Libras é menor, mas ainda existe.

A tradução desse trecho para a Libras foi bem pontual: a tradutora sinalizou apenas o texto verbal, sem fazer uso, na sua tela, da multimodalidade tão bem empregada no texto fonte, nem incorporar o conteúdo das imagens na sinalização. Ela podia ter mostrado em Libras para o público alvo, o conteúdo dos elementos visuais do livro em consonância com o texto verbal. A expressão “bom dia”, acompanhada da imagem de um menino sorrindo, de pijama, segurando um tubo de pasta de dente, diz muita coisa para o leitor criança. A menina dando um “boa tarde”, segurando uma mochila também comunica algo específico para o público infantil, assim como a expressão “boa noite”, dita por uma criança sentada em uma cama, bocejando.

A cultura surda é extremamente visual, seu principal canal de comunicação é a visão, tal qual a comunidade ouvinte, contudo, este sentido é muito mais desenvolvido pelo uso e pela redução de ruídos de sons entre os surdos do que para os ouvintes. Por isso, as imagens recebem e produzem significados importantes no desenvolvimento cognitivo, principalmente, nestes sujeitos. (ALVES 2017, p.205).

Figura 27 - Sinalização de bom dia



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 28 - Sinalização de boa tarde



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 29 - Sinalização de boa noite



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 30 - Comunicação





1 A comunicação é muito importante na nossa vida. Veja. 



* Pinte os de acordo com a legenda. 

comunicação oral  comunicação escrita 

2 Imagine a situação a seguir. 

Um enxame de abelhas invadiu o refeitório da escola.
Os alunos se assustaram e saíram correndo. 



Glosa: 15 COMUNICAR IMPORTANTE NOSSA VIDA VEJA

Glosa: 16 COMUNICAR FALAR LIBRAS

Glosa: 17 COMUNICAR ESCREVE

Mais uma vez, conforme vê-se na figura 30, o termo traduzido podia ter sido mais explorado. É a primeira vez que a palavra “comunicação” aparece no texto fonte. Seria um momento oportuno para, na tradução, apresentar para a criança surda a palavra “comunicação”, bem como seu sinal em Libras e seu significado dentro do contexto abordado.

Esse foi outro momento que sinto que faltou uma maior interação entre a tradutora e o seu público, por não explorar os elementos multimodais presentes no texto fonte. São três quadros apresentados que mostram a comunicação acontecendo. No primeiro quadro, está acontecendo uma comunicação oral, mas com uso de um recurso tecnológico (o telefone) que o ouvinte, de um modo geral, usa de uma maneira e os surdos de outra. Isso poderia ter sido explorado. Do mesmo modo, nos outros dois quadros seguintes, poderia ter sido abordado sobre como está sendo feito o registro escrito. A tradução aconteceu de uma língua para outra, porém, não aconteceu a adequação à cultura do público alvo. Esse não teve a mesma identificação cultural que o público da língua fonte. Segundo Nachtigall (2020)

A adequação da tradução ao público alvo é vital, uma vez que muitas metáforas em português diferem consideravelmente da cultura a que pertence a língua de sinais, assim se traduzidas de forma literal ocasionam choque e incoerência ou se traduzidas pelo sentido pode acarretar na desconstrução da metáfora. (NACHTIGALL, 2020, p. 68).

Por fim, esta análise conclui que a tradutora, embora tenha feito uma tradução respeitando a estrutura da Libras e da língua portuguesa, não atendeu satisfatoriamente às diversas necessidades do seu público infantil, tanto na questão da multimodalidade quanto na adequação da linguagem. Faltou na tradução, por exemplo, mais estratégias que contemplassem os recursos multimodais presentes no livro, tão importantes para a construção de sentidos pelas crianças surdas. Faltaram também mais elementos de adequação à linguagem do público alvo, constituído por crianças surdas com idade entre sete e oito anos, muitas delas oriundas de famílias ouvintes que, por não conhecerem a Libras, impossibilitaram seus filhos de aprender a língua de sinais na fase “ideal” de aquisição da linguagem. Entre esses elementos de adequação à linguagem, pode-se mencionar: uma maior contextualização dos temas trabalhados; um maior uso de classificadores; o uso de uma

estrutura discursiva com menos referentes ausentes e mais referentes presentes; o uso de uma linguagem mais didática, com mais explicações sobre as diferenças gramaticais entre Libras e português, entre outros aspectos.

Figura 31 - Sinalizando que é importante comunicar



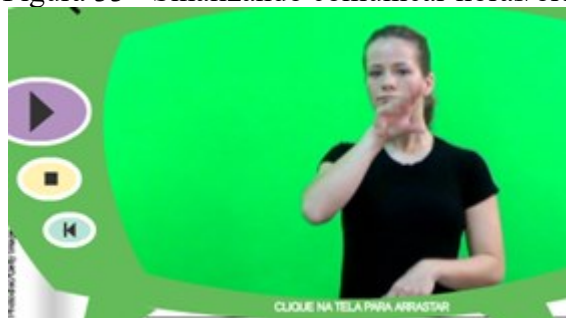
Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 32 - Sinalizando pintar quadro



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 33 - Sinalizando comunicar libras/oral



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Figura 34 - Sinalizando comunicar escrita



Fonte: BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011.

Na análise da Unidade 1 do livro “Porta aberta: letramento e alfabetização”, percebi a complexidade de se traduzir um material para o público infantil. Sendo esse público composto de crianças surdas, a complexidade aumenta ainda mais. São muitos detalhes que precisam ser pensados, e isso requer o trabalho de uma equipe multidisciplinar para conseguir abarcar todas as nuances desse público. É preciso pensar, por exemplo, nos aspectos tecnológicos e como eles coadunam-se com as características linguísticas, sociais e psicológicas desse público. Sobre isso, Bruch (2020) afirma que:

A tradução de materiais didáticos para o ensino de Libras, dentre eles, a narrativa é de suma relevância, e permeado de uma variedade de detalhes na qual há necessidade de uma visão multidisciplinar, pois, estão envolvidas a esfera educacional, linguística, estudos da tradução, psicologia, sociologia e tecnológica, dando assim uma atenção relevante ao indivíduo que realiza a tradução. (BRUCH, 2020, p.74).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha proposta de análise neste trabalho foi investigar as escolhas tradutórias que a tradutora utilizou e como essas escolhas podem influenciar na compreensão do texto meta pelo público alvo, sabendo que o público alvo são crianças surdas, com idade média de oito anos e que, em sua maioria, possuem pouca fluência em Libras e em português, à luz de uma abordagem de tradução funcionalista. O foco foi a tradução da Unidade 1 do livro “Portas abertas: letramento e alfabetização” para a Libras.

As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: (1) o TILS levou em consideração a multimodalidade presente no material didático da língua portuguesa? e (2) no momento de se fazer as escolhas tradutórias, o TILS conseguiu conceber que o seu público alvo é composto de crianças?

De acordo com a análise, a tradução não contemplou suficientemente a multimodalidade presente no texto fonte nem o quesito “adequação à linguagem do público alvo”. não verbais Conforme foi apresentado, na tradução em vídeo, não ocorreu o uso de recursos imagéticos, não verbais, tão essenciais para a compreensão das informações do texto fonte. Quanto à adequação da linguagem, faltou um olhar mais sensível sobre quem era o seu público alvo real, conforme citei ao longo do texto (não o público idealizado: crianças surdas de, em média, oito anos fluentes em Libras). Dessa forma, seria possível propor uma tradução dentro da realidade linguística da maioria das crianças surdas brasileiras.

Segundo Zipser, (2016, p. 62), “deve haver certa relação entre o texto fonte e o texto alvo”. Essa relação é estabelecida principalmente dentro da proposta que o texto fonte propôs para os seus leitores, seria a mesma que o tradutor do texto alvo deveria propor aos seus receptores. Entretanto, alguns elementos do texto fonte podem ser reformulados para atender a demandas específicas, como o quesito cultural. Por isso, o tradutor deve conhecer as duas línguas e culturas envolvidas na ação tradutória. No material analisado, questões da cultura surda e da própria gramática da Libras (em comparação ao português) poderiam ter sido exploradas na tradução, mas não foram.

Entendo que o aluno ouvinte tem mais conforto para uso do livro impresso, ao passo que o aluno surdo não tem o mesmo conforto no manuseio do livro e do DVD simultaneamente, nem a mesma compreensão de sentidos. Tanto o conforto no manuseio quanto a compreensão da criança surda esbarram, por exemplo, na questão de ter de ficar indo e voltando do vídeo para o livro impresso, a fim de recuperar referentes verbais (escritos em português) e não verbais (nas imagens). Para compreensão de algumas das unidades de

tradução, a criança surda possivelmente precisará do auxílio do professor de português bilíngue ou do intérprete de Libras de sua sala para lhe fazer uma tradução intralingual, da “Libras do tradutor” para a “Libras do aluno”.

Embora a análise tenha levantado alguns questionamentos e críticas à tradução, sei que é um trabalho complexo e de grande relevância para a comunidade surda, principalmente para as crianças surdas, que têm na tradução para a Libras a oportunidade de acessar um conteúdo na sua língua de conforto. O foco deste trabalho ficou limitado à Unidade 1. É possível que, ao longo do livro, as escolhas tradutórias tenham sido aprimoradas, trazendo mais qualidade para o trabalho, atingindo mais o público alvo nas suas especificidades linguísticas e culturais e empregando mais a multimodalidade na tradução.

Como não tive acesso a como ocorreu a produção das traduções dos vídeos, não posso avaliar em que condições o processo de tradução se deu. Por isso, minha análise focou apenas no produto final. A pesquisa em si também teve suas limitações por ser um trabalho de conclusão de curso realizado em meio a uma pandemia (Covid-19). Nosso intuito foi o de levantar questões para trabalhos futuros que podem se aprofundar. Existem muitas indagações ainda a serem feitas sobre o assunto aqui brevemente explorado.

REFERÊNCIAS

ABNT. **Acessibilidade em comunicação na televisão.** Accessibility in TV captions. Norma Brasileira ABNT NBR 15290.2005.

ALBRES, N. A. **Multimodalidade e a tradução intersemiótica de livros didáticos.** Revista Forum, Instituto Nacional de Educação de Surdos, n° 31, p.102-121, Jan./Jun de 2015.

ALBRES, N. A. **Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão.** RBLA, Belo Horizonte v. 14, n. 4, p. 1151-1172, 2014.

ALBRES, N. de A. **Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias.** Biblioteca universitária de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2017.

BAALBAKI, A.; CALDAS, B. **Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais.** Cadernos do CNLF (CiFEFiL), Rio de Janeiro, v. XV, n° 5, t.2, p. 1885, 2011.

BARBOSA, E. dos R. A. **Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

BARBOSA, E. dos R. A. **Português como segunda língua e multimodalidade: análise de um vídeo tutorial para alunos surdos.** In: Revista Escrita Rua Marquês de São Vicente. Rio de Janeiro, 2017.

BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. **Porta Aberta: Letramento e alfabetização.** São Paulo, SP. FTD. 2011. 1ª edição. 304 p.

BRANCO, S. DE O.; SANTOS, L. S. DOS. **O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em uma sala de aula de língua inglesa como le.** Revista Entre Linguas. Araraquara, Jul-Dez de 2017. v. 3, n. 2, p. 203–226, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3298**. Brasília, 20 de Dez. de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 05 de Jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto 5.626** de Dezembro 2.005. Regulamenta a Lei nº10.436 de Abril de 2.002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 10.436**. Brasília, 24 de Abril de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 05 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de julho de 2015. Brasília: Presidência da República. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRUCH, M. M. **Tradução em contação de história**: cenário, enquadramento e projeto interativo de livro didático para surdos. In:Tradução para crianças surdas: rara investigação. Neiva de Aquino Albres (organizadora). Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2020.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. 23 de Dez. de 1996. Lei nº 9394.

CARNEIRO, B. G.; NUNES, E. F. **Estratégias de Tradução do Português Escrito para a Libras**: Uma proposta de Atuação para o Intérprete Educacional. Editora Arara Azul Ltda. Revista Virtual de Cultura Surda. [s.l.], 11 de Jun de 2013; nº 11.

CARVALHO, V. de O. **A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo**. [s.a.], 13p. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DIAS, S. M. B. **Diário Oficial do Município**. Poder executivo, Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 22 de Nov. de 2014. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>>. Acesso em: 04 de Out. de 2020.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em Contexto**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2005.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, S. F. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?**. 1998. 216f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FERREIRA, H. M.; Sansão, W. V. de S. **Uso de unidade de tradução no processo de transposição da língua portuguesa para a língua Brasileira de sinais**. Revista científica do UniRios, p.98-111, 2020.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. **Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação**. Revista Educação Especial, v. 26 n.45 p.175-193 jan/abr. de 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GUEDES, A. D. G., *et al.* **In-finitude sobre o caminho das imagens**. Revista Escrita, Gávea -RJ Brasil. n 23, p.57-70, 2017.

LIMA, J. M. da S. **Educação, Multimodalidade Textual e Libras: Descompasso Entre Práticas Escolares e Comunicativas Envolvendo Estudantes Surdos**. 2019. 148p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul.

MEDEIROS, Z. **Gêneros, multimodalidade e letramentos**. RBLA. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG. v.14, n.3, p.581-612, 2014.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. [s.l.], Editora melhoramentos Ltda. 2021. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 01 de nov. de 2020.

MONTENEGRO, M. S. **O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue.** 2010. 220 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Ceará, Ceará, Fortaleza.

NACHTIGALL, P. R. **Tradução de metáforas da língua portuguesa para a Libras: uma análise das formas adotadas em livro didático bilíngue.** In: Tradução para crianças surdas: rara investigação. Neiva de Aquino Albres (organizadora). Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2020.

NORD, C. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática.** 1º Ed, 441 p. São Paulo. Editor Rafael Z. Copetti, 2016.

PEREIRA M. C. da C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PERLIN, G. **O Ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RGS, 2003.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação dos Surdos.** UFSC: Florianópolis, 2008. 48 p.

PONTES, V. de O.; Pereira, L. L. de O. **A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo, v.28, p. 338-363, Dez. de 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566/122492>>.

PONTES, V. de O.; Pereira, L. L. de O. **O modelo Funcionalista de Christiane Nord aliado ao dispositivo de Sequências Didáticas: norteamentos para o Ensino de Tradução.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.4, p.2127-2158, 2017.

Presidência da República Casa Civil. **Constituição de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em 14 de ago. de 2020.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224p.

QUADROS, R. M. de ; SOUSA, A. N. **Teorias e práticas**. In: Nayara de Almeida Adriano; Janaína Aguiar Peixoto. (Org.). Língua Portuguesa e Libras. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, v. 7, p. 149-188.

PRODANOV, C. C.; Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2º Ed. 276p. Editora Feevale. Universidade Feevale - Novo Hamburgo, RS. 2013.

Revista Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. v47, n°2, p.602-614, 2018.

ROCHA, F. A. **Português para libras de livro didático bilíngue: adaptações técnicas e culturais**. In: Tradução para crianças surdas: rara investigação. Florianópolis – SC. Publicações UFSC – Biblioteca Universitária, 2020.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da educação especial**. Revista de Educação do IDEAU. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, Quatro Irmãos, RS, Brasil. v.5, n°12, p.13, jul-Dez de 2010.

SANTOS, A. S.; ALVES, E. de O. **Tradução intersemiótica e ensino de português como L2 para surdos**. In: Semeiosis. 2018.

SANTOS, F. M. A. dos. **O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras**. [s.a.], 16p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

SILVA A. C. da. **A tradução intersemiótica de Jakobson revisitada e uma pequena análise dos quadrinhos de Asterix.** Revista Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. v47, n°2, p.602-614, 2018.

SILVA, D.; FERNANDES, S. de F. **O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense.** Revista Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, v31, n°60, p.35-50, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906005/html/index.html> acesso no dia 03/11/2020>. Acesso em: 03 de Nov. de 2020.

SILVA, V. B. L. da. **As implicações do bilinguismo na educação de surdos.** Abr. de 2011, 99p. TCC (Graduação em Pedagogia, Licenciatura). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Distrito Federal, Brasília.

SILVAL, D. A.; Lemos, E. G. da S. **Tradução, inclusão literária e surdez: reflexões a partir da tradução do conto “vestida de preto” do português para a libras.** Litterata, Ilhéus – BA. v.7/2, Jul. – Dez. de 2017.

SILVINO, F. F. **ANAIS do I STIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC.** Letramento Visual, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/120>>.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, J. P. de. **Teorias da tradução: uma visão integrada.** Revista de Letras. v1/2, n° 20, Jan/Dez. de 1998, p.51- 67.

TAVEIRA, C. e ROSADO, L. **Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos.** In: Espaço. Rio de Janeiro, n.39, jan./jun. 2013.

VIEIRA, P. A.; ARAÚJO, V. L. S. **Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e van Leewen.** ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

ANEXO – SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO PARA A LIBRAS (FELIPE, 2005)

As línguas de sinais têm características próprias e por isso vem sendo utilizado mais o vídeo para sua reprodução à distância. Existem sistemas de convenções para escrevê-las, mas como geralmente eles exigem um período de estudo para serem aprendidos, neste livro, estamos utilizando um "**Sistema de notação em palavras**".

Este sistema, que vem sendo adotado por pesquisadores de línguas de sinais em outros países e aqui no Brasil, tem este nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais.

Assim, a LIBRAS será representada a partir das seguintes convenções:

1. Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.

Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc.;

2. Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.

Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO "não querer", MEIO-DIA, AINDA-NÃO, etc.;

3. Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo [^].

Exemplos: CAVALO[^]LISTRA "zebra";

4. A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen.

Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;

5. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico.

Exemplos: *R-S* "reais", *A-C-H-O*, *QUM* "quem", *N-U-N-C-A*, etc.;

6. Na LIBRAS não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão.

Exemplos: AMIG@ "amiga(s) e amigo(s)", FRI@ "fria(s) e frio(s)", MUIT@ "muita(s) e muito(s)", TOD@, "toda(s) e todo(s)", EL@ "ela(s), ele(s)", ME@ "minha(s) e meu(s)" etc;

7. Os traços não-manuais: expressões facial e corporal, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao:

a) tipo de frase ou advérbio de modo: interrogativa ou... i ... negativa ou ... neg ... etc

Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas oral-auditivas, ou seja: !, ? e ?!

b) advérbio de modo ou um intensificador: muito rapidamente exp.f(expressão facial) "espantado" etc;

	interrogativa	exclamativo	muito
Exemplos:	NOME	ADMIRAR	LONGE

8. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito.

Exemplos: pessoaANDAR, veículoANDAR, coisa-arredondadaCOLOCAR, etc;

9. Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:

a) a variável para o lugar:

- i = ponto próximo à 1ª pessoa,
- j = ponto próximo à 2ª pessoa,
- k = pontos próximos à 3ª pessoa,
- e = esquerda,
- d = direita;

b) as pessoas gramaticais:

- 1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular;
- 1d, 2d, 3d = 1a, 2a e 3a pessoas do dual;
- 1p, 2p, 3p = 1a, 2a e 3a pessoas do plural;

Exemplos: 1s DAR2S "eu dou para "você",

2sPERGUNTAR3P "você pergunta para eles/elas",

kdANDARke "andar da direita (d) para à esquerda (e).

10. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:

Exemplo: GAROTA +

11. Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me),

Exemplos: IGUAL (md) PESSO@-MUIT@ANDAR (me)

IGUAL (me) PESSOA-EM-PÉ (md)

Estas convenções vêm sendo utilizadas para poder representar, linearmente, uma língua espaço-visual, que é tridimensional. Felipe (1988, 1991,1993,1994,1995,1996)