



INSTITUTO FEDERAL

Sertão Pernambucano

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPIP)
CAMPUS SALGUEIRO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS**

KLEAN ALEX FONSECA DE CARVALHO

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE TRADUÇÃO DO PAR LINGUÍSTICO
LIBRAS-PORTUGUÊS**

Salgueiro

2023

KLEAN ALEX FONSECA DE CARVALHO

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE TRADUÇÃO DO PAR LINGUÍSTICO
LIBRAS-PORTUGUÊS**

Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Línguas, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas.

Orientador: Ma. Maria Patrícia Lourenço Barros

Salgueiro

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331 Carvalho, Klean Alex Fonseca de.

Metodologias para o ensino de tradução do par linguístico LIBRAS-Português / Klean Alex Fonseca de Carvalho. - Salgueiro, 2023.
45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologias do Ensino de Línguas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2023.

Orientação: Prof. Msc. Maria Patrícia Lourenço Barros.

1. Prática de ensino. I. Título.

CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS

A monografia “**Metodologias para o ensino de tradução do par linguístico Libras-Português**”, autoria de **Klean Alex Fonseca de Carvalho**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pela EMEL/IFSertãoPE, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas, outorgado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE.

Aprovado em 20 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Ma. Maria Patrícia Lourenço Barros – IFSertãoPE
(Presidente)

Prof. Me. Getro Barbosa dos Reis Externo – UNIVASF
(1º Examinador)

Prof. Me. Francisco Everaldo Candido de Oliveira Interno – IFSertãoPE
(2º Examinador)

Prof. Dra. Jardiene Leandro Ferreira – IFSertãoPE
(3ª Examinadora)

RESUMO

Este trabalho objetiva o estudo das principais teorias e práticas de tradução a fim de que se possa, através do entendimento dos conceitos, procedimentos, técnicas e práticas tradutórias, traçar metodologias para o ensino centrado na formação do tradutor e intérprete de Libras-Português, com base em estudos já produzidos em um centro bilíngue de formação de tradutores e intérpretes, além do mais o trabalho visou contribuir para a prática da docência no ensino de Tradução e interpretação das línguas de sinais. Além disso, o trabalho será realizado por meio de sequências didáticas que determinam inicialmente como as teorias estudadas devem se converter em competências para o tradutor/intérprete, contemplando produções iniciais, módulos de estudo temáticos e produção final. E por fim, faremos discussões sobre os satisfatórios resultados produzidos por esses aprendizes a partir da metodologia aplicada à prática, comparando a produção tradutória inicial, dada a partir de um problema, com a produção tradutória final.

Palavras-Chave: Tradução. Metodologias. Ensino. Formação. Libras.

RÉSUMÉ

Ce travail vise à étudier les principales théories et pratiques de traduction afin de pouvoir élaborer des méthodologies pour l'enseignement axé sur la formation de traducteurs et interprètes en Langue des Signes Brésilienne (LSB) - Portugais. Cette démarche se fonde sur des études déjà réalisées dans un centre bilingue de formation de traducteurs et interprètes, et a également pour objectif de contribuer à la pratique de l'enseignement de la traduction et de l'interprétation en langues des signes. Par ailleurs, ce travail sera réalisé à l'aide de séquences didactiques qui déterminent initialement comment les théories étudiées doivent se convertir en compétences pour le traducteur/interprète, en incluant des productions initiales, des modules d'étude thématiques et une production finale. Enfin, nous discuterons des résultats satisfaisants produits par ces apprenants à partir de la méthodologie appliquée à la pratique, en comparant la production traductoire initiale, émanant d'un problème, avec la production traductoire finale.

Mots-clés: Traduction. Méthodologies. Enseignement. Formation. LSB.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
3 METODOLOGIA	20
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	26
5 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	41
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem natureza aplicada e abordagem teórico-metodológica com o objetivo de testar metodologias que possam contribuir para o ensino da tradução entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português. A partir de uma adaptação das teorias das sequências didáticas, propostas por referências como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram apresentadas sequências didáticas para o aprendizado da tradução de diversos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos em Português, bem como sinalizados em Libras. A hipótese explorada nesta pesquisa foi se o delineamento de técnicas e estratégias para o ensino de tradução, mediado por uma sequência didática, poderia contribuir para a formação continuada de tradutores e intérpretes, ou mesmo auxiliar na formação de novos profissionais na área.

O objetivo principal foi propor uma metodologia com enfoque na competência a ser adquirida, considerando os estudos de tradução, as principais teorias e as técnicas e procedimentos já existentes no campo teórico. Dessa forma, foi realizada uma revisão bibliográfica para mapear o estado da arte do objeto de pesquisa, identificando as abordagens e metodologias empregadas no Brasil para o ensino de tradução. Com base nessa análise, foi possível planejar as sequências didáticas, levando em conta o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa, e avaliar a eficácia dessas sequências a partir da evolução dos mesmos. É importante esclarecer que as sequências didáticas utilizadas foram embasadas nas competências previamente determinadas a partir da teoria estudada, e, portanto, os módulos desenvolvidos foram fundamentados nesses alicerces teóricos.

Após uma pesquisa bibliográfica e ampla revisão de literatura, constata-se a escassez de estudos que abordam o ensino de tradução de forma prática, em complemento às abordagens teóricas, reconhecendo a importância conjunta desses enfoques no processo de formação. Embora existam trabalhos, além dos citados aqui, que demonstrem o empenho dos pesquisadores na elaboração de metodologias para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para Surdos e segunda língua para ouvintes, questiona-se se essas práticas têm sido divulgadas cientificamente ou se ficam restritas ao conhecimento do pesquisador e sua prática.

O presente estudo fundamentou-se no pressuposto da elaboração de uma abordagem metodológica voltada ao ensino de tradução baseado em competências, através da criação de sequências didáticas embasadas na teoria proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essas sequências têm como objetivo contribuir para a aplicação prática e estruturada das teorias

e técnicas de tradução, proporcionando um ensino mais eficiente e orientado à aquisição de habilidades tradutórias.

Em nossos estudos teóricos, recorremos a alguns autores de referência no campo das teorias da tradução, como Burke e Hsia (2009), que contribuem com questões teóricas relacionadas à organização das competências exigidas em cada sequência didática. Essas correntes teóricas, destacadas neste estudo, fornecem uma base para que o leitor compreenda a perspectiva do autor sobre tradução e interpretação em um sentido amplo, e como isso influencia os resultados na aplicação prática.

No que diz respeito às técnicas ou procedimentos de tradução, utilizamos as contribuições de Barbosa (2004) neste estudo. Já no campo dos tipos de tradução, recorremos ao trabalho de Bassnett (2003), especialmente no contexto da tradução interlinguística, onde os signos são distintos. Além disso, Arrojo (2003) foi incluída neste trabalho com o intuito de proporcionar uma discussão clara sobre o que se entende por uma tradução de sentido, evitando erudições ou rebuscamentos, mas buscando valorizar o sentido e a compreensão da informação.

Schlemper e Bez de Jesus (2021) propuseram a análise de uma das competências nos cursos de bacharelado em tradução e interpretação de Libras no Brasil e nota-se que o currículo não integra as competências que devem ser operacionalizadas. São estudos incipientes, como chamaram os autores, e, além disso, encontra-se mais desfalcada a competência extralinguística nos currículos, conceito que será tratado mais à frente.

A professora Gesser (2010) apresenta algumas orientações relevantes para o aprimoramento da competência visual, uma característica marcante identificada durante a avaliação do curso de formação realizado no Instituto de Educação bilíngue William Stokoe. Além disso, a autora nos fornece sugestões para o ensino de vocabulário de maneira mais dinâmica e para o ensino de gramática, uma competência linguística fundamental para o bom desempenho do tradutor/intérprete de línguas de sinais.

Nas análises realizadas nos materiais e apostilas pesquisados, notou-se a utilização de diversas metodologias no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tanto como primeira língua quanto como segunda língua. Contudo, verificou-se que as pesquisas que abordam a comunicação com enfoque mais linguístico e voltado para a prática tradutória ainda são escassas. Isso ocorre devido à diferença de abordagem entre o ensino da Libras com o propósito de formar profissionais para atuar como tradutores e intérpretes e um curso que busca apenas superar barreiras comunicativas em uma perspectiva informal, focada em comunicação básica, sem aprofundamento nas questões gramaticais e técnicas essenciais.

Importante salientar que as relações de sentido podem ser alteradas por meio de simples

modificações na trajetória do verbo ou por reduplicações, que são aspectos gramaticais da Língua Brasileira de Sinais e podem impactar a qualidade de uma tradução. Essas diferenças são cruciais entre uma comunicação informal e o trabalho profissional de um intérprete que presta serviços à comunidade surda.

Nesse contexto, neste momento serão delineadas estratégias para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de tradução entre o português e vice-versa. Observou-se a existência de diversas metodologias presentes em livros, publicações em geral, videoaulas em meios midiáticos e uma ampla variedade de plataformas. O objetivo é discutir e explicar por que essas metodologias para o ensino de Libras como segunda língua representam avanços significativos no contexto do ensino de tradução.

Além disso, serão apresentadas e demonstradas as metodologias que foram aplicadas no Instituto de Educação bilíngue William Stokoe com foco no ensino de tradução. O Instituto em questão, fundado em 2014, dedica-se à formação de novos tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, prezando por uma formação de alta qualidade que integra teoria e prática, pois ambas são indissociáveis. Além disso, essa instituição é reconhecida na região por proporcionar uma formação profissional que atende às exigências do mundo do trabalho, desenvolvendo suas próprias metodologias em sintonia com as demandas sociais contemporâneas.

Para identificar a problemática que motivou esta pesquisa, utilizamos a plataforma de periódicos da CAPES, onde foram analisadas as principais universidades que oferecem cursos de tradução em Libras. O objetivo era obter uma visão geral do que já foi produzido na área do ensino de tradução, visando aprimorar os métodos de prática nesse campo de atuação. A pesquisa buscou identificar os trabalhos já produzidos que continham metodologias e abordagens para o ensino da tradução entre Libras e Língua Portuguesa, com o intuito de desenvolver métodos mais eficazes para o ensino nessa área.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa com o objetivo de aprofundar a compreensão do problema. Iniciamos consultando o repositório da UFSC, onde buscamos pelo título principal, que é a palavra "tradução", que nos retornou 1.088 (mil e oitenta e oito) resultados. Em seguida, aplicamos os seguintes filtros: "contém Libras", "contém metodologia" e "contém método", porém, não foram apresentados resultados após essa filtragem. Em seguida, utilizamos os filtros "tradução", "contém Libras" e "contém ensino", que apresentou-nos 6 resultados que não estavam diretamente relacionados à proposta do nosso estudo, no caso, o ensino de tradução do par Libras→Português. Dentre os resultados encontrados, destacam-se artigos que abordavam o ensino da Libras como língua de acesso a outras línguas para Surdos, a utilização da Libras

como método de ensino de outras disciplinas e o papel da Libras na inclusão do Surdo no ensino superior.

Na segunda base de dados (Scielo.org) procurou-se pelo seguinte (tradução), AND (metodologias), OR (métodos), OR (ensino), AND (Libras), isto é, artigos que contenham o assunto tradução, ao mesmo tempo a palavra metodologias e a palavra Libras na mesma publicação, porém, podendo ter também métodos ou o assunto ensino. Visto que a Língua de Sinais pesquisada é a brasileira utilizou-se os filtros Coleções: Brasil, Idioma: Português, Citáveis e não citáveis: Citável.

Nesta segunda busca foram encontrados 2 artigos relacionados à prática do tradutor e intérprete e ambos foram incluídos (não houveram exclusões nesta base de dados com os filtros utilizados) como parte da revisão sistemática por se tratarem de artigos que visam otimizar estratégias que podem ser usadas no ensino de tradução. O primeiro artigo trata de estratégias linguísticas, interpretativas e tradutórias que condizem com o perfil do estudante. Gomes e Valadão (2020) descrevem uma metodologia que está diretamente relacionada ao conhecimento do perfil do estudante Surdo, com o propósito de selecionar as estratégias de tradução mais adequadas. Ou seja, trata-se dos métodos empregados para compreender o perfil do aluno e realizar uma tradução mais apropriada. Essa abordagem pode ser incluída nos estudos pertinentes a esta pesquisa, visto que, dentre os poucos encontrados, essa metodologia está em consonância com a proposta de desenvolver metodologias para o ensino de tradução.

O segundo artigo encontrado nesta plataforma foi escrito por Nascimento (2018) e apresenta um estudo no qual demonstra como a autoconfrontação pode se configurar como uma estratégia eficaz para o aperfeiçoamento da prática profissional. Observa-se que a autoconfrontação é uma metodologia aplicável ao ensino de tradução na prática, e os métodos empregados pelo autor envolvem a gravação de vídeo e a avaliação da própria produção pelo tradutor. Por esse motivo, este artigo foi incluído na revisão sistemática por ser uma das poucas fontes de pesquisa que abordam as metodologias para o ensino de tradução.

Na Plataforma oasisbr.ibict.br foi pesquisado primeiro o termo tradução, AND Metodologia, AND Libras, o que torna obrigatório os 3 termos aparecerem na mesma publicação. Logo em seguida, fez-se a busca por tradução OR Metodologia OR Libras o que torna opcional aparecer um dos termos na publicação procurada, onde não tivemos retorno.

Quando a busca foi realizada com o termo "metodologia da tradução", obtivemos 45 resultados, mas constatou-se que grande parte das publicações referia-se à tradução entre línguas orais. Portanto, optou-se por adicionar o filtro "AND Libras", resultando em apenas um artigo restante. Essa publicação em particular foi incluída nos critérios estabelecidos devido ao

seguinte: a autora Santos (2016) apresenta a experiência tradutória de um poema, abordando uma metodologia mais livre e flexível aplicada no contexto literário. Essa abordagem despertou o interesse para esta pesquisa, tornando-a de grande relevância para o campo das práticas de ensino de tradução.

Para Chizotti (2006) esta pesquisa é do tipo qualitativa, muito comum nas ciências humanas, sendo neste caso enquadrada em uma pesquisa ativa no título pesquisa participativa, onde o autor torna-se participante, pois serão estruturadas algumas metodologias e aplicadas pelo próprio pesquisador coletando resultados em alunos de um curso de tradução. E ao mesmo tempo uma pesquisa-ação, em que metodologias já existentes serão implementadas, executadas, avaliadas e posteriormente disponibilizada a outros professores.

Constatou-se, a partir dos resultados obtidos, a forma objetiva como procedemos à coleta e discussão dos dados, considerando, no entanto, a variabilidade humana no que tange à subjetividade. Embora tenhamos uma atividade final comum para todos os alunos, cada um é avaliado individualmente, por meio de uma ficha que apresenta os traços idiossincráticos de suas respectivas apresentações, apontando lacunas e evoluções. Essa avaliação individual serve também como ponto de partida para que o professor analise a eficácia de sua sequência didática. A partir deste momento, discorreremos sobre algumas teorias que nos auxiliarão no entendimento das sequências didáticas e das atividades de tradução propostas ao longo deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“O tradutor só precisa pegar a carga e tirar de um barco e colocar em outro que estão em um mesmo rio, mas aquela carga será conduzida de forma diferente pelos diferentes barcos, o tradutor é aquele que passa a palavra para ser sentida e conduzida da forma que o barco navega pela cultura.” (Klean Carvalho).

O que será discutido a seguir está relacionado com toda a base formativa do autor, bem como os conceitos de tradução, tipos de tradução, técnicas, procedimentos e metodologia do ensino de tradução. Esses elementos constituem a base deste estudo, que busca a elaboração da metodologia, traçando os caminhos a seguir em relação às competências exigidas no mundo do trabalho nesse campo, além de abordar o desenvolvimento do grupo de pesquisa, tudo isso com base nos conceitos que serão abordados a seguir. Neste estudo, podemos analisar que os teóricos consideram a tradução de sentido como algo de extrema importância, mais do que a tradução

erudita, por assim dizer. Além disso, podemos afirmar que, para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), esses teóricos de tradução se mostram essenciais no contexto do que buscamos como tradutores para atender nossos clientes Surdos.

2.1 A tradução cultural em Burke

O homem sempre teve a necessidade de se comunicar com o diferente, percebe-se isso com a confusão de babel, uma história bíblica contada para explicar as divisões linguísticas, mas isso é mais que uma simples história, ela mostra a preocupação de ficar incomunicável ao outro. Até antes dos anos 1970, a saga da tradução ainda estava na Bíblia, apenas depois a tradução se tornou alvo da academia e começou-se a pensar no público e no desenvolvimento cultural que a tradução poderia trazer àquele povo (BURKE E HSIA, 2009). E foi exatamente a curiosidade pela interculturalidade, em tocar no estranho e querer conhecer o desconhecido da cultura do outro que os estudos de tradução se iniciaram na academia.

No seu capítulo específico, o capítulo I, Burke tenta nos mostrar que a tradução, seja ela qual for, e qual procedimento se queira usar, ela precisa entrelaçar as duas culturas, pois o texto traduzido em si, pode ser inteligível, mas não fazer nenhum sentido àquela cultura que está recebendo a tradução (BURKE E HSIA, 2009). Chama-se a atenção neste momento à grande diferença que há nas escolhas de filmes com tradução ou legendas para o Surdo, a grande maioria deles escolhem filmes de comédia que tenham mais movimentos ou elementos visuais cômicos, do que por exemplo, uma comédia que faça alusão à fala nordestina e aspectos específicos cômicos deste povo, porque a cultura surda que é a receptora da tradução não receberia com muitos risos.

Burke chama atenção para a tradução cultural, ou seja, textos históricos, artísticos, épicos, e que o tradutor deve ter conhecimentos históricos, antropológicos, e de época daquele texto. É certo que nas línguas orais, os lapsos temporais e as mudanças linguísticas fonológicas, mórficas, de estrutura, ou mesmo de sentido são mais drásticas, e muitos termos até ficam intraduzíveis, fica então a questão ética de como aquele termo seria mais apropriadamente usado na outra língua e na outra cultura que poderá fazer sentido à realidade temporal, e aqui não se fala de infidelidade, se fala de tradutibilidade.

Na língua de sinais é bem mais difícil encontrar textos traduzidos por Surdos em épocas mais distantes e remotas, mesmo porque essa literatura surda, visual é bem mais recente, até porque era uma escrita não consolidada. Talvez daqui a alguns anos encontremos textos antigos escritos em signwriting que enfrentem esses dilemas técnicos de tradução. O que podemos ter são registros visuais em vídeo de textos históricos Surdos, e dicionários mais antigos, como o de Flausino Gama. Se avaliarmos vídeos de Surdos com 20 anos mais ou menos poderemos ver

nuances de fonologia, de construções sintáticas e de sentido, o que poderia nos levar a discussões de uma tradução cultural especializada, o que não é foco desse estudo.

Apresenta-se agora um paradigma muito importante na concepção de tradução: A moral é que qualquer tradução deve ser considerada menos uma solução definitiva para um problema do que um caótico meio-termo, envolvendo perdas ou renúncias e deixando o caminho aberto para uma renegociação. (BURKE E HSIA, 2009)

E é exatamente neste sentido que se conduz este trabalho, em mostrar como as estratégias e técnicas de tradução são úteis e conhecê-las dentro de um aporte teórico e prático é importante, mas isso não quer dizer que algumas coisas não ficarão sem ser ditas, pois muitas vezes a cultura da língua para a qual está se vertendo um texto não comporta um aspecto da cultura do outro e isso será de alguma forma traduzido o mais próximo para a língua-alvo.

Ao realizar uma tradução, um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português procede analisando o texto em português, familiarizando-se com seu conteúdo. No momento em que considera o Surdo, o intérprete descontextualiza toda a situação, pois surge uma questão de estranhamento: como o Surdo compreenderá um poema que descreve a sensação de ouvir a chuva tocando a janela da alma? Em seguida, esse tradutor começa a recontextualizar como o Surdo pode sentir aquela mesma sensação em sua cultura visual, algo estranho torna-se domesticado. É o que Burke (2009) chama de duplo processo. Nesse par estudado, sempre estaremos diante de uma tradução cultural mesmo que não seja folclórico, porque estamos constantemente diante de um choque cultural muito denso entre sujeitos que vivenciam mundos diferentes, com experiências sensoriais diferentes.

É claro, que aqui os autores falam de choque de culturas entre continentes diferentes, que é tão complexo quanto o choque de cultura entre Surdos e ouvintes de um mesmo país, até mesmo pelo histórico de segregação da informação e comunicação para este grupo minoritário. Exemplificativamente, temos em nossos dias uma alta demanda de traduções de filmes, animações, músicas, mas por que essa demanda de tradução cultural? Porque tem sido interessante para o público Surdo, visto que eles demonstram interesse em como a cultura majoritária se entretém e quais as formas disponíveis para eles, como um grupo minoritário. Em uma pesquisa mais abrangente, seria possível investigar se os Surdos têm buscado formas de se aculturar à cultura ouvinte devido à sua condição minoritária e ao acesso limitado a uma cultura mais interna. Essa questão pode ser objeto de outra pesquisa!

Um outro princípio trazido por Burke (2009) que pode justificar novas demandas de tradução é o princípio de confirmação, ou seja, tradução de conceitos, preceitos, fundamentos, princípios, ou mesmo preconceitos que já existem na língua de recepção e que precisam ser

confirmados. A título de exemplo, tínhamos uma alta demanda de tradução do discurso pregado pelo Ex-Presidente da República Jair Bolsonaro (UOL, 2022), discurso contra minorias, e carregado de preconceitos, que representa algo que já era sentido por muitos do povo Surdo, ou até mesmo a demanda por traduções de músicas do mundo LGBTQIA+ como a Glória Groove, Ludmilla, que são confirmações do interesse da comunidade surda por reafirmação de uma cultura heterogênea e diversa.

A tradução palavra por palavra ou estrangeirizadora, como será visto mais a frente, foi usada desde a era medieval, a partir de então, começa-se a entender que nem sempre o sentido daquele texto para a língua que foi traduzida era a intenção da tradução, muitas vezes essa tradução se dava por meras questões comerciais ou de propagação de culturas dominantes. Doravante se começou a pensar em estratégias mais domesticadoras as quais o leitor pudesse se sentir confortável ao ler um texto de outra cultura e encontrar-se em sua própria cultura. E isso se tornou mais forte quando os textos sagrados começaram a ser traduzidos e as diversas visões pessoais da igreja começaram a ser vistas nos textos e narrativas bíblicas.

Esse tipo de entendimento sobre a tradução domesticadora pode ser um perigo no sentido de trazer uma informação distorcida ao público que recebe a tradução. Os Surdos, falantes da Língua de Sinais pode ser um dos públicos que mais receba informação distorcida através de percepções pessoais de tradutores e intérpretes, uma vez que usar a estratégia domesticadora tem seus limites e implicações. Versões muito livres podem manchar o texto original, distorcendo a informação, uma coisa é tornar aquela tradução mais prazerosa para os leitores de uma cultura diferente, outra totalmente diferente é manipular a informação.

O certo é que na história da tradução cultural (Burke, 2009) gradualmente se elucidou o entendimento de que o texto traduzido palavra por palavra nem sempre é a melhor escolha, pois dependendo da língua, cultura, aspectos geopolíticos de um povo, a tradução tende a libertar-se das amarras do texto original e se adequar, mantendo não a forma, mas o entendimento desse. Hoje a noção de aumentar ou diminuir o texto, fazer omissões ou adições são aspectos estratégicos para colocar o texto diante da cultura receptora do texto. Por exemplo, dizer que uma certa personagem recebeu um aviso sonoro no canto do ouvido, pode sim ser traduzido na Libras, quando se adiciona ao entendimento do leitor Surdo que aquele personagem é ouvinte, portanto, pode receber uma informação auditiva. Seria ético e fiel dizer que o personagem recebeu um aviso visual somente na intenção de aculturá-lo para o Surdo? Traduzir é difundir conhecimento, por conseguinte, antes de uma escolha mais ética, deve-se pensar no objetivo da transmissão àquele público.

Em traduções de peças de teatro, por exemplo, como o objetivo é entreter o público

Surdo e deixá-lo à vontade naquele momento de lazer, poder-se-ia tomar uma peça com características e marcas ouvintes, e vertê-la em personagens Surdos, e oferecer uma cultura mais visual, mais aprazível ao público consumidor. Aqui tem-se um caráter mais socioeconômico da tradução.

Burke (2009) resume toda a história da tradução cultural como que resultando em um alargamento de conhecimentos e culturas, mas não se sabe em que proporção e quais males ou benefícios podem ter sido trazidos, se incitou mudanças de comportamentos e adoção de estilos de artes e estilos de vida de acordo com as traduções mais difundidas, o acesso à informação chegou em pessoas que detinham poucos meios de vida e poucos estudos, como no caso da Reforma, no iluminismo, as traduções foram essenciais para difusão de ideais que deveriam ter o apoio da massa. Nesse sentido, o autor considera o estudo da tradução essencial para o estudo da história cultural. Podem-se desfazer muitos mal entendidos, com o estudo de quais estratégias foram usadas de uma língua para a outra e o que pode ter sido perdido.

Estamos nesse trabalho falando de um povo que sofreu culturalmente por falta de acesso à informação, ou por ter essa informação distorcida por tradutores talvez neutros, mas com uma língua de tradução nada neutra. A língua oral nunca foi neutra quanto aos Surdos, aos desejos e anseios desse povo. Logo, uma voz a esse povo oprimido precisa ser dada, por isso devemos nos ater à informação que deve chegar ao Surdo, principalmente quando se trata do acesso aos elementos culturais do grupo dominante então a relevância ainda é maior, para sua organização como povo diferente, com cultura e língua própria. Para isso, a escolha de boas estratégias sem omissões ou adições desnecessárias deve ser objeto de constante análise de futuros tradutores/intérpretes de Libras-português.

2.2 Procedimentos e técnicas de tradução

Nesse tópico, vamos nos concentrar em apresentar alguns procedimentos técnicos de tradução abordados por autores renomados na área de tradução em geral e autores que aplicamos à Língua Brasileira de Sinais e posteriormente serão discutidas como essas técnicas podem ser aplicadas à formação do tradutor/intérprete, e por fim, no tópico de resultados e discussões materializa-se a técnica por meio de sequências didáticas e metodológicas.

Inicialmente Barbosa (2004) traz uma série de procedimentos técnicos para a tradução, suscitando uma discussão muito importante sobre o fazer tradutório, principalmente no que diz respeito à escolha do intérprete, fazer uma tradução mais livre, mais aculturada para a língua alvo, ou escolher fazer uma tradução mais literal, mais técnica, chegando o mais próximo possível da voz do autor da língua fonte. Em consequência disso, é que esse trabalho aborda extensivamente a importância de o intérprete avaliar o contexto, seu público, o objetivo da

mensagem, a função da linguagem naquele momento, dentre outras questões que nortearão qual tipo de tradução escolher e, por consequência, os procedimentos técnicos que serão usados.

Alguns procedimentos técnicos de tradução, apresentados pela autora, são quando o sistema linguístico, de estilo, e extralinguístico das duas línguas de tradução são convergentes, de alguma forma há semelhanças nas concepções sintáticas, semânticas, em questões culturais, o que é muito raro hoje em dia entre as línguas orais, dirá entre línguas de modalidades diferentes. Dentre os procedimentos temos: a tradução palavra-por-palavra e a tradução literal. A diferença entre elas é que na primeira irrestritamente usa-se a mesma ordem sintática e de organização de palavras para a tradução, e a segunda se faz de tudo para se manter o respeito às questões morfosintáticas, mas o respeito ao sentido é vital nessa técnica, por exemplo, se na língua portuguesa tem-se uma expressão, mantém-se aquela expressão, mesmo que ela possa ser adaptada na outra língua, porque aquele termo pertence à língua fonte e precisa ser mantido.

Percebe-se que seriam procedimentos que não teriam muito eficácia na Libras, até mesmo em estruturas que pudessem usar a ordem canônica SVO (SUJEITO-VERBO-OBJETO), fundamentando-se na ideia de que a Libras contém uma ordem sintática espacial, elementos são marcados e se ligam por meio de um espaço 3D e não exclusivamente através de preposições ou conjunções. A título de exemplo, na expressão em língua portuguesa: “se alguém te fizer raiva, respire fundo”. Talvez essa expressão, que pode ser traduzida literalmente, seja entendida por Surdos que tenham maior acesso à cultura ouvinte, porém, a outros, seria necessária uma tradução mais requintada, usando procedimentos que considerem a divergência do sistema linguístico.

Os procedimentos de tradução são as vias, ou os caminhos que o tradutor deve conhecer para saber qual seguir no momento da situação de tradução. No trecho: “Para melhor andamento da interpretação, se na escola houver algum evento, deve-se disponibilizar com antecedência os materiais e conteúdo ao intérprete.” A partir do acesso ao texto, o intérprete olha para a situação percebe-se diante de vários caminhos, que são os procedimentos, então avalia o procedimento de tradução literal e conclui que, pelo uso de uma expressão clichê, o melhor caminho é fazer uma adaptação ou modulação. Além disso, nota também que ali há uma oração onde há uma relação de causa e consequência, então a melhor forma é reconstruir o período da seguinte forma: MATERIAIS TEMAS ANTES DAR-INTÉRPRETE EVENTO INTERPRETAÇÃO QUALIDADE.

Veja que o intérprete analisou a situação e conhece os caminhos a seguir, e daí só precisa escolher o melhor para a tradução naquela situação. Para encerrar esta discussão sobre os procedimentos de tradução da autora Heloísa Gonçalves Barbosa (2004) que agrupa os

procedimentos da seguinte forma: **com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística** temos a tradução palavra por palavra e tradução literal; **com divergência do sistema linguístico** temos a transposição, a modulação e a equivalência; **com divergência do estilo** temos a omissão, a explicitação, as melhorias, a reconstrução de períodos e **com divergência da realidade extralinguística** temos a compensação, a transferência, a explicação, o decalque e a adaptação. O intérprete como conhecedor das duas realidades linguísticas pode decidir em que aspectos as línguas convergem e onde divergem e diante disso escolher o melhor caminho (procedimento).

Ao pensar em tradução Bassnett (2003) nos lembra a divisão dos tipos de tradução em Roman Jakobson, e a que nos parece interessar nessa discussão são a interlinguística (entre 2 línguas) e intersemiótica (que seria de uma língua oral para uma língua de signos não verbais). Na tradução do par linguístico Libras e português, temos uma tradução intersemiótica, visto que, temos signos linguísticos distintos, temos a língua oral com signos formados a partir de uma imagem mental que o som produz, e na Língua de Sinais uma imagem mental é evocada pela presença de significantes espaciais, gestuais. E volta-se a dizer, a palavra, ou texto traduzido precisa desempenhar a função de significação na outra cultura. Sendo, pois, traduções entre signos diferentes, os intérpretes a Libras-português têm a difícil missão de fazer escolhas entre os signos do português a serem vertidos em signos que terão significações na cultura dos que usam a Libras, não importa se ele usará a palavra por palavra, ou se ele precisará articular outras técnicas para fazer essa equivalência.

É necessário um exercício por parte do tradutor, ter acesso ao texto fonte, descontextualizar, e sentir estranheza ao fazer a análise, o que perpassa por pensar nas significações daquele texto produzido naquela cultura. O próximo passo é pensar nos procedimentos que serão adotados para a transferência à língua de chegada, sendo que nessa etapa o intérprete pensa nas técnicas que serão mais adequadas para a reformulação das ideias na outra língua, e por último, depois de traduzido, o texto precisa ser avaliado: quais as significações que esse texto produzirá na língua e na cultura? E se necessário, refazer todo o processo. Se o tradutor/intérprete terá tempo para produzir uma tradução, ele precisa evitar ao máximo traduções ao pé da letra, tentar atingir a função cultural do texto original, e se debruçar na pesquisa de outras versões, outras alternativas de expressões e sinais que existam, evitando perdas e acréscimos de sentido.

Bassnett (2003) também chamou a atenção para como e quando escolher, quais fatores levar em consideração, além do linguístico, para conceder a significação adequada, a existência de regras para o uso de determinadas expressões na Libras que podem equivaler no sentido,

mas não devem ser usadas naquele contexto. Por exemplo, pode-se encontrar uma equivalência para expressão “voltar atrás” que é a letra “P” na testa com o indicador tocando o canto da testa e em um movimento semicircular o médio toca o centro da testa, mas será que na regra da cultura surda esse sinal é permitido nesse sentido de mudar de proceder, seja bom, ou ruim? Como as expressões faciais influenciariam na significação desse sinal? Qual a posição social dos falantes? Qual o peso dessa expressão no contexto formal ou informal, produzirá o mesmo efeito de sentido? Pode-se dizer que não foi a palavra que foi traduzida, mas a função dela na outra língua.

2.3 O ensino de tradução a bem dizer

Inicia-se aqui a discussão sobre o ensino de tradução, propriamente dito, com Arrojo (2003) que nos propõe uma discussão muito boa acerca do que se tem entendido por ensinar tradução, uma visão logocêntrica se perpetua nas mais diversas fontes do “aprender” tradutório. Nesta perspectiva minimalista, a tradição tem sido de valorização da lógica e a tradução como o oposto disso, como se a tradução antes de tudo não tivesse estudos teóricos, filosóficos associados à outras ciências como a própria linguística, psicologia e isso tem influenciado na forma de conceber a figura do tradutor/intérprete e de certa forma influenciado empiricamente em sua formação.

O certo é, que as teorias tradutórias são essenciais na construção de traduções mais seguras e devem compor a formação do tradutor/intérprete. A pergunta que se faz é: a tradução serve ao logocentrismo do texto original realmente? Essa é a função da tradução, ser literal ao ponto de mascarar o real entendimento do texto em outra cultura? Pelo que já vimos em Burke (2009) é uma pergunta que já foi respondida. Aquilo que se sujeita ao logocentrismo, segundo a autora, custa muito caro aos tradutores, inclusive, torna-se aliado à exclusão dos Surdos, por valorizar uma tradução rígida, estrangeirizada, desaculturada e descontextualizada. Nesse contexto, pergunta-se ao logocentrismo que está muitas vezes nos currículos formadores de tradutores, o que seria original? Traduzir ao Surdo que a rua 19 está sendo asfaltada, ou traduzir que a rua da associação que eles conhecem e tem como referência está sendo asfaltada? Qual a resposta para a tradução? Será a mesma resposta para a inclusão? Tradução é inclusão, não há dissociação possível, defende-se que não há tradução neutra, despida de ideologias, e até mesmo há a perspectiva do realizador.

A autora em questão faz um retorno a outros conceitos e autores e suscita questões atinentes à linguística, e enfatiza o papel que ela tem nas respostas às inquietações da tradução e que existem recursos linguísticos dos quais há uma relação de dependência. Porém, não se deve ser tão rígido quanto aos preceitos, morfológicos, sintáticos de um texto original, pois

questiona-se até que ponto a linguística deu conta de responder ao significado. As relações humanas são mutáveis com o tempo e a tradução que deve ser ensinada é aquela que constrói o signo de acordo com o contexto, considerando o contexto sociocultural vigente, o que se passa na sociedade neste momento tem o potencial de suscitar uma variedade de percepções e abordagens. O signo é mutável, portanto, a tradução só terá sentido se seguir essa mesma lógica.

Gesser (2010) uma autora dos estudos metodológicos para o ensino de Libras dialoga com Arrojo (2003) em termos de ainda existir um ensino de línguas ortodoxo, cheio de métodos tradicionais que valorizam a lógica de texto original (de forma estrita) sem levar em consideração as nuances do Signo linguístico no tempo e no contexto sociolinguístico. Aqui não se quer desvalorizar a gramática, mas torná-la menos ortodoxa e aplicável ao uso concreto da tradução, em contextos reais em que essa gramática se materializa na comunicação. Elenca-se alguns princípios para o professor que ensinará a Libras como segunda língua para ouvintes:

- a) Desperte em seus alunos a segurança em si mesmos, reduzindo ao máximo as correções quando eles estiverem tentando se comunicar;
- b) Quando for fazer uma atividade individual, solicite primeiro aos alunos mais desinibidos ou aos que estão demonstrando ter compreendido melhor a atividade;
- c) Estimule sempre a produção, incentivando o uso da LIBRAS em todas as situações mesmo fora da sala de aula;
- d) Faça sempre atividades que exercitem a visão;
- e) Nunca fale em português junto com a LIBRAS, porque como estas línguas são de modalidades diferentes, uma pode interferir negativamente sobre a outra, já que uma necessita uma atenção auditiva e a outra, visual;
- f) Faça o aluno perceber que não deve anotar nas aulas porque isso desvia a atenção visual. A revisão das aulas em casa poderá ser feita através do Livro do Estudante e da Fita que acompanha esse livro;
- g) Não faça o aluno repetir suas frases ou memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa onde ele precisara usar um sinal ou uma frase. A tarefa do instrutor de língua é habilitar o aluno a ser um bom usuário, isto é, a usar a língua que está aprendendo para poder se comunicar;
- h) Incentive seus alunos a participarem de atividades sócio-culturais realizadas nas comunidades surdas para que possam se comunicar em língua de sinais brasileira. (GESSER, 2010, p.28)

As metodologias que serão aplicadas aqui mostram como a operacionalização das teorias, sejam elas linguísticas, gramaticais ou tradutórias, podem trazer melhores resultados. Arrojo (2003) liberta a formação dos tradutores das amarras do logocentrismo, em que há a concepção de que o signo é imutável, dito isso, quando formamos tradutores, formamos sujeitos pensantes, que entendem que significado tem dependência do sujeito que a utiliza, assim a tradução deve ser pensada para o público que vai receber e o tempo que aquilo de desenrolará. A tradução deve ser vista sob a ótica do materialismo histórico-dialético, as coisas acontecem

no campo da práxis social, então se aquela tradução está sendo feita, é porque alguém, com uma história, uma cultura, uma identidade estão ali naquele tempo para receber. O Surdo aqui é o produtor de sentidos que será pensado pelo intérprete.

3 METODOLOGIA

No primeiro momento discutimos metodologias empíricas para o ensino de 2º língua. Após as pesquisas bibliográficas, foi feito um recorte dos materiais a serem utilizados, plataformas e instituições de ensino que trabalham com o ensino de Libras com foco na formação de tradutores intérpretes. Aplicamos, logo em seguida, metodologias para o ensino de tradução da Libras dentro do Instituto de Educação Bilíngue William Stokoe com vistas à aquisição de habilidades que devem ser adquiridas e determinar o sucesso ou o fracasso de alguma metodologia usada. Fizemos uso de aspectos gramaticais e de aspectos tradutórios como parte das habilidades a serem alcançadas por bons tradutores e intérpretes, colocando esses aspectos como parte dos módulos formativos das sequências didáticas.

Inicialmente propomos aos alunos que façam sua primeira produção de acordo com o arcabouço teórico e prático que já carregavam, a partir disso, as sequências didáticas, que já estavam em *stand by*, puderam ser alteradas de acordo com as necessidades percebidas, a partir da primeira produção. Os módulos serão os conhecimentos que eles precisam ter das técnicas para a tradução de um gênero específico, ou para um tipo de tradução proposta, e sua produção final seria uma reescrita do que produziram inicialmente. A ênfase aqui dada é nas questões sociointeracionistas do aprendizado da linguagem, e nesse caso, a competência tradutória da linguagem, em que os alunos precisam discutir o máximo entre os seus pares ao longo dos módulos.

Gesser (2010) fala sobre duas abordagens para o ensino de línguas, uma mais estrutural e uma mais comunicativa, então percebe-se que nos estudos, ou há uma, ou há outra, sabendo-se que o intérprete deve conhecer tanto a forma da língua, quanto seu uso na comunicação. Dessa forma, esse trabalho fará um estudo de habilidades que os cursos de formação devem estimular em seus alunos para o desenvolvimento de competências específicas. Essa autora dialoga com o discurso de Arrojo (2003) sobre o ensino de tradução e a desconstrução do ensino de tradução logocêntrica, que ainda predomina na maioria dos currículos formativos. O objetivo é quebrar a concepção de que ser tradutor se limita a apenas aprender a língua-alvo e contar com dicionários e glossários. A visão se amplia muito além dessa perspectiva reducionista.

Aqui, tomamos pressupostos teóricos da tradução, como os de Burke e Hsia (2009), que

trazem os conceitos de tradução cultural e a importância do reconhecimento da cultura como parte das metodologias de ensino de tradução. Também nos apoiamos em Gesser (2006, 2012), com sua vasta experiência no ensino da Libras como L2, o que nos proporcionou elementos de adaptação para a formação centrada no tradutor. Revisitamos algumas teorias de tradução discutidas por Barbosa (2004) e as utilizamos na aplicação material de metodologias para o ensino de tradução. Propusemos sequências didáticas e metodológicas que possam servir à aplicação desses procedimentos, tratando-os como caminhos a serem seguidos para o bom andamento de uma tradução. É importante destacar que Gesser (2006, 2012) aborda o ensino da Libras como L2 para ouvintes e fizemos adaptações para o ensino de tradução, conforme proposta deste trabalho.

Bassnett (2003) também é parte da fundamentação teórica deste artigo. Seu trabalho serviu como base para a verificação dos estudos de tradução que podem e devem ser convertidos didaticamente em ensino de tradução. Assim, desmitificamos a ideia de que os estudos de tradução devem se limitar a uma base apenas formalista de comparação entre línguas, mostrando que eles devem se pautar em uma abordagem mais literária, histórico-cultural e antropológica. Essa foi exatamente a abordagem objetivada neste trabalho: realizar a conversão didática dos estudos de tradução para o ensino prático.

Em sequência, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), observamos a apresentação do conteúdo inicial e as competências que serão exigidas dos alunos. Estabelecemos a situação inicial para os alunos e, em seguida, propomos atividades que os levem a demonstrar, de forma autônoma, como lidam com aquela teoria em sua prática profissional. Dessa forma, podemos dar início aos módulos de aprendizado e, por fim, à produção final. É nos módulos que ocorre o ápice da sequência didática, onde apresentamos os caminhos, métodos e sequências para a aquisição daquela competência.

Por exemplo, quando em Santiago (2012), traz-se os procedimentos de tradução evocados por Barbosa (2004) com a aplicação prática para uma tradução intermodal do par linguístico Libras-Português, discute-se as questões metodológicas e didáticas para a transmissão desta técnica em sala de aula. Os estudos de Machado (2010), sobre as questões polissêmicas na Língua de Sinais corroboram também para o ensino da prática de tradução de sentido, que também é uma teoria que precisa de uma aplicação prática, isto é, sempre a produção final baseia-se em módulos anteriores do estudo da competência.

Foram aplicadas sequências didáticas em um curso de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais no Instituto de Educação Bilíngue William Stokoe em São Luís do Maranhão. Primeiro estudamos a teoria em forma de discussão ou de apresentação didática, ou

aula expositiva pelo professor regente, em seguida, uma sequência didática era apresentada aplicando aquele conceito de tradução à prática do profissional tradutor e intérprete. Nas etapas, os alunos foram mobilizados ou em grupos ou individualmente.

Seguidamente aplicaram-se as teorias de tradução, teorias gramaticais com aplicação na atuação prática do tradutor intérprete, mostrando que há o entrelaçamento de aspectos teóricos e práticos e que esses são essenciais para complementar a lógica de que onde há o domínio prática sustenta seus fundamentos científicos.

A partir disso, aplicaram-se as teorias de tradução e as teorias gramaticais com foco na atuação prática do tradutor intérprete. Isso evidenciou o entrelaçamento entre aspectos teóricos e práticos, revelando que ambos são essenciais para fortalecer a lógica de que o domínio prático é sustentado por seus fundamentos científicos.

Nesta primeira etapa, como há a influência do pesquisador nos módulos e nas produções, a pesquisa é participante, ao passo que o pesquisador está dentro do grupo, aplicando as metodologias e fazendo observação direta do desenvolvimento dos alunos. Markoni e Lakatos (2017) trazem a observação participante como sendo um dos métodos de pesquisa, em que o pesquisador incorporar-se-á ao grupo e confundir-se-á com ele, participando, pois, das atividades normais do grupo, como pertencente a ele. Então foi uma forma natural de observação participante, pois o pesquisador faz parte do corpo docente da instituição e é professor titular das disciplinas de estudos de tradução dos cursos de formação do Instituto de Educação Bilíngue William Stokoe. Logo após, como veremos mais adiante, far-se-á a observação sistemática da produção final, onde não haverá interferências diretas do aplicador.

Ao falar de observação sistemática, queremos dizer que métodos foram planejados para serem executados com um grupo específico, houve o controle de variáveis, isto é, uma sequência didática foi aplicada de forma pragmática incitando o grupo a responder competências pré-estabelecidas que podem ser confirmadas ou refutadas ao longo da pesquisa. No momento em que se aplica uma metodologia com o objetivo de os discentes adquirirem a habilidade de traduzir textos de uma determinada área, serão manipuladas as variáveis na metodologia para levar o grupo a adquirir aquela habilidade e garantir o resultado esperado quanto ao desenvolvimento da competência.

Briks e Chaves (2021) fazem um capítulo sobre avaliação de aprendizagem para tradutores e intérpretes com base em **competências tradutórias**. A primeira coisa a se pensar é na formação teórica sobre os pressupostos de tradução, por isso, foi importante, nesse processo, a seleção de boas correntes teóricas e a organização metodológica de tais, pensando que o objetivo da aprendizagem é a prática tradutória.

Aqui então esclarecemos que metodologia científica significa para Alexandre (2021) epistemologia, ou seja, para comprovar um conhecimento científico e sua adequabilidade precisamos de teorias que o comprovem, nesse caso, a base de nossa metodologia foi o ensino por competência, e a partir dessa usamos diversos métodos que trataram de se apropriar de teorias, técnicas, procedimentos de tradução e aspectos linguísticos e convertimos em competências que foram alcançadas pelo grupo que foi estudado.

Martins e Theóphilo (2016) também defendem que quando estudamos e pesquisamos métodos, caminhos, e tentamos aperfeiçoá-los através de bases epistemológicas, estamos lidando com essa ciência- a metodologia. Se a ciência se preocupa com o reconhecimento da realidade, é a metodologia quem vai dizer como isso deve ser alcançado aperfeiçoando métodos. Por isso, esta pesquisa objetivou aperfeiçoar métodos já existentes em teorias de tradução para alcançar um ensino mais operacional e que abrangesse as novas realidades linguísticas que o tradutor pode enfrentar em sua jornada.

A proposta neste trabalho foi avaliar os processos metodológicos utilizados e realmente levar os alunos a uma resposta crítica quanto a sua aprendizagem e vivência nas situações reais de tradução. A avaliação foi feita por meio de rubricas que avaliam a eficácia de 0 a 5 que serão discutidas nos resultados. Vejamos um exemplo na tabela abaixo, que avalia a competência de concordância adequada aos tipos de verbos e contextos:

Tabela 1- Rubricas para avaliação de competência tradutória com uso de verbos.

Tópico trabalhado/CH	20 horas/ Aqui estudaremos um tópico gramatical com o tema concordância verbo-direcional na Língua brasileira de sinais				
Nome do aluno avaliado					
Competência	Rubrica 1	Rubrica 2	Rubrica 3	Rubrica 4	Rubrica 5
Concordância verbal. O aluno precisa saber usar adequadament e os verbos de concordância, entendendo suas implicações sintáticas e	O aluno não consegue identificar no texto em situações reais os verbos de concordância e fazer o uso adequado de acordo	O aluno consegue identificar os verbos de concordância, mas têm dificuldades no uso deles quando nas situações de tradução propostas nas	O aluno consegue identificar e fazer uso em situações práticas em que se exige o uso da concordância dentro da sintaxe (estrutural)	O aluno consegue identificar os verbos de concordância e fazer uso deles no espaço sintático proposto em situações reais de	O aluno conseguiu fazer aplicação prática das concordâncias verbais em todos os níveis linguístico dos seus usos além disso consegue usá-los em diferentes

semântico-pragmáticas no texto traduzido	com o contexto. (0 pontos)	atividades (1 ponto)	(2,5 pontos)	tradução identificando situações semânticas do uso destes verbos para além da exigência sintática. (3,5 pontos)	gêneros e multimodalidades de textos. (5 pontos)
Quantitativo Total Observações Nova estratégia					

Fonte: Briks e Chaves (2021)

Observa-se que a avaliação foi objetiva quanto às competências que foram ensinadas teoricamente, e a prática que foi associada à essa teoria e o que o discente conseguiu na atividade final. Através desses critérios pode-se dar ao professor uma visão do que houve no percurso, por exemplo, ele faltou alguma aula e por isso houve a quebra da sequência didática? Houve falha no entendimento da competência tradutória que lhe foi exigida? Conforme o quantitativo alcançado e as observações feitas pelo professor, pelo aluno avaliado e pelo grupo, podem-se propor novas estratégias.

Nas metodologias abordadas o foco foi converter a linguística gramatical, teorias de tradução e outros estudos de tradução em competências que o aprendiz deveria alcançar, e que o aluno pudesse resolver situações no processo tradutório real, pensando nas estratégias propostas com base nos pressupostos da análise do discurso. A língua se dá através de processos de interação entre os falantes, em situações reais de comunicação, portanto, para o processo tradutório não deveria e não pode ser pensado diferente.

Os alunos escolhidos para esta pesquisa são parte de um curso de aperfeiçoamento em Tradução e Interpretação da Libras, os mesmos têm nível superior completo e são maiores de idade, por isso não foi incluído o termo para autorização dos responsáveis legais do menor de idade. Além dos mais os participantes já tiveram um contato com alguns conceitos da Libras e já sinalizam de forma cotidiana em comunicação com Surdos usuários da Língua. O objetivo da aplicação da metodologia foi fazê-los dar um novo uso para a língua, o uso formal e no contexto de tradução.

Uma das etapas dessa pesquisa foi a submissão ao CEP (Comitê de Ética Pública) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, que avaliou a procedência ética das sequências didáticas que seriam utilizadas e das rubricas para avaliação objetiva de critérios técnicos e avaliação subjetiva de critérios humanos de aprendizagem, cujo CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) é 65101722.2.0000.8052. Após a autorização, seguimos com a pesquisa no instituto de Educação Bilíngue William Stokoe com o grupo de alunos do curso de Tradução e Interpretação.

Considerando que esta pesquisa é de natureza qualitativa, a análise e o registro dos dados foram realizados por meio de uma abordagem qualitativa, com o objetivo de responder a uma hipótese previamente observada em um grupo específico de alunos. Vale ressaltar que o grupo em questão é de tamanho reduzido, tornando esta pesquisa um estudo de caso, conforme mencionado anteriormente.

Quanto ao registro dos dados coletados, o processo iniciou-se com a identificação de um problema na situação proposta na primeira parte da sequência didática, na qual o aluno precisava responder a uma situação tradutória e fornecer uma solução para o problema de tradução apresentado. A partir desse problema de tradução, formulamos hipóteses e avaliamos as competências necessárias, com base nas lacunas identificadas na primeira atividade. Com base nessas observações, desenvolvemos os módulos que compuseram as sequências didáticas, alinhados com as hipóteses e lacunas detectadas. Posteriormente, criamos um instrumento de avaliação para medir a competência dos alunos. Além disso, avaliamos as variáveis que poderiam influenciar no decorrer dos módulos, como a ausência de um aluno ou alterações nas sequências devido a necessidades percebidas pelos aplicadores.

Por fim, discutimos a evolução dos alunos com base nas lacunas inicialmente observadas, analisando seu progresso ao longo do estudo. Existe um método conhecido como "método da concordância", no qual um antecedente é estabelecido, e a evolução de um determinado grupo de estudo é avaliada a partir desse antecedente (PÁDUA, 2016). Caso haja uma correlação entre a evolução do grupo e o antecedente, podemos afirmar que esse último se mostra como um fator relevante para as mudanças, evolução e desenvolvimento do grupo em questão. Neste estudo, o antecedente proposto é a própria sequência didática, considerando-a como uma variável modificadora.

Além disso, também avaliamos a evolução do grupo em cada módulo. Realizamos, também, uma observação sistemática dos produtos finais apresentados pelos alunos, observando como eles lidaram com as situações de tradução ao finalizar os módulos e completar todas as atividades. Neste ponto, eles reescrevem ou re-traduzem a primeira tradução que foi

proposta a eles no início do estudo. Nosso foco está na variável controlada, que corresponde à lacuna inicial criada para ser suprida de forma criteriosa, e essa variável é o centro de nossa avaliação. Registramos as evoluções significativas sem a intervenção do mediador, pois o objetivo é avaliar o produto final, ou seja, a realidade do aluno após a influência da sequência didática, que é nosso antecedente nesse contexto.

A partir de então analisaremos os resultados obtidos a partir dos pressupostos estudados, dos fatos subjetivos no decorrer das sequências, avaliando o material utilizado e a validade de sua aplicação, as lacunas na aplicação ou na produção da técnica, verificando a relação da hipótese que gerou esse estudo com a produção final dos casos estudados.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

4.1. A técnica do retorno ao texto

A primeira teoria apresentada é dada em Quadros (1997) sobre as competências do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Nesse trabalho a autora fala sobre a competência linguística e competência de transferência, o que envolve o intérprete conhecer as nuances de tradução das duas línguas, seus aspectos idiossincráticos, seus aspectos gramaticais e poder transferir do Português para a Libras ou vice-versa. Então elaboramos uma peça prática (uma sequência didática) para que eles pudessem explorar a competência linguística e ao mesmo tempo a competência na área.

A primeira aplicação de sequência didática foi a mais utilizada como técnica de apreensão de tradução, feita em 4 modalidades de texto, um texto em português, em Glosas de sinais, em vídeo-Libras e em áudio-Português. Em primeira mão apresenta-se ao aluno sinais e expressões de uma área determinada, neste caso, dado o estabelecimento da situação foi tradução educacional na área das ciências da natureza, e junto com esse contexto, ensinamos padrões de estruturação de frases com base em pesquisas como de Quadros e Karnopp (2004) e Santos et al (2013) onde temos a estrutura canônica sujeito, verbo e objeto (SVO) e que a partir desta, outras formas de organizar as palavras podem se dar. Essa ordem pode ser em consequência de organização gramatical espacial e consequentemente por fatores semânticos. Na frase: <BIOLOGIA CIÊNCIA HUMANA> observa-se que temos uma estrutura muito simples SVO, mas neste mesmo sentido temos frases com estruturas mais complexas.

Na frase: CIÊNCIA_a NATUREZA_b _aEXPLICAR_b <COMO>INTER. Veja que como temos um verbo que se orienta de acordo com seus argumentos, o verbo explicar precisa ter a marcação de sujeito e objeto primeiro e seu movimento orientar-se-á no ponto inicial (sujeito)

e posteriormente o ponto final (objeto), isto implica dizer que, inicialmente, será feita a marcação dos sinais de ciência e natureza e, por conseguinte, o verbo explicar. Observa-se que é uma estrutura sintática diferente, que por questões de coesão espacial (organização do espaço sintático visual) teremos uma construção coerente.

Essa estrutura com a qual se trabalha não é uma escrita de sinais e sim uma forma de convenção entre a Libras e o português, são estratégias encontradas para escrever-se de uma língua de sinais (visual) para uma língua oral grafada (português escrito 2D). O foco aqui não é na gramática estrutural, mas que os aprendizes de L2 se sujeitem a uma abordagem comunicativa, aprendendo na práxis a usar a língua de forma correta e estruturada. Por esses motivos, uma série de diálogos são levantados, imagens são mostradas, ciclos de diálogos são gerados, incentivando o uso da língua formal, ou informal na comunicação, mas com uso consciente de que existem espaços de aplicação de uma linguagem mais formal e menos formal, a depender do contexto sociolinguístico.

Posteriormente, os alunos terão contato com o texto da área estudada, chamada de técnica do retorno ao texto, onde são entregues 5 textos: inicialmente um texto sinalizado (Libras), que será visto pela turma sem a interferência inicial do português, onde colocarão suas primeiras impressões (compreensão do texto), posteriormente entrega-se o texto em Glosas, e todos juntos sinalizam o texto com o auxílio do professor bilíngue para explicitação dos recursos usados, aspectos gramaticais, semânticos e de tradução e novamente os alunos veem o texto em Libras e fazem comparações com o texto em Glosas, relacionando os recursos visuais do texto com o que foi escrito. Em seguida, os alunos tem contato com mais duas modalidades, o texto em português escrito e áudio, antes, porém, os alunos produzem sua própria versão de tradução de acordo com os textos já acessados e somente então vão comparar o que produziram com a versão do professor, não incidindo em mudanças semânticas, pois esses precisam entender que traduções terão diferenças e que precisam ser respeitadas, traduzir é dar sentido a um texto em outra língua. E por último, o texto em escrita de sinais Signwriting para que possam comparar o significante sinalizado com o escrito na própria Língua de sinais.

A atividade final é que os alunos façam a tradução Libras-português e português-Libras ao vivo em sala de aula com base em seus estudos e por fim montagem de um texto autoral. Nesta direção temos a sequência didática que seguiu os seguintes caminhos: Sinais e expressões de uma área, formação de estruturas sintáticas (técnica do Up Language), acesso a 5 modalidades de textos (técnica do retorno ao texto), tradução nas 2 modalidades versão Libras e versão português. Os sinais e os textos e todo o aparato de sala de aula fica gravado à disposição dos alunos em plataforma virtual (google classroom).

Após todos esses esforços de entendimento de textos produzidos na área temática propõe-se uma sequência didática onde analisa-se o texto de um Surdo referente àquela área e discutimos os recursos de tradução que devam ser usados ali. O objetivo dessa sequência didática é introduzir textos visuais de usuários nativos da língua de sinais sejam eles Surdos ou CODAS (crianças ouvintes de pais Surdos) enquanto texto para análise, compreensão e produção textual pelos aprendizes da língua, sendo esse público os que desejam a comunicação, ou os que anseiam a área da tradução. Com essa prática os discentes puderam experimentar a leitura de videotextos, incorporando elementos da própria cultura dos textos visuais em Língua Brasileira de Sinais. A seguir a sequência:

Sequência didática para o texto ENEM em Libras 2021, questão 34.

1. Apresentação dos sinais e expressões relativas as ciências da natureza. Sinais mostrados em contextos, estudo dos ciclos biológicos, químicos e físicos em Libras.
2. Apresentação de um texto em Libras sobre estiagem e sedimentação, retirados do ENEM em Libras 2021 questão 34;
3. Levantamento e discussão dos conhecimentos prévios vistos neste texto;
4. Apresentação do texto em português;
5. Achar um pequeno texto sobre o tema e elaborar um texto em Libras e sinalizar em sala para análise e discussão da turma.

Na primeira etapa que foi apresentada estabelecemos o contato com a primeira competência, mas ainda na sequência 2 cada aluno assistiu a um texto visual de uma nativa Surda sobre o assunto relativo às ciências da natureza, em que os alunos não tiveram acesso prévio ao texto em português, e com uma chuva de ideias discutiram o que puderam entender a partir dos seus conhecimentos prévios, debateram sobre quais sinais são desconhecidos e quais os elementos conhecidos que podem esclarecer o texto. Discutiram também qual o tipo de identidade da surda segundo a sua sinalização, a partir de critérios como uso de gramática visual, pouca ou muita influência do português sobre sua sinalização e outros parâmetros.

Na terceira etapa, os alunos tiveram acesso ao texto em português fazendo comparações e listando elementos de conversão do português para a língua de sinais, quais os tipos de tradução presentes e quais os elementos gramaticais usados.

- Qual o tratamento das classes de advérbios.
 - Principalmente, nunca, obviamente, indefinidamente, equitativamente, normalmente, simplesmente.

- Elementos do texto em português quando convertidos para a Libras. Como nos trechos:
 - Qual a tradução da expressão inesgotáveis?
 - Como se estoca água em língua de sinais?
 - Homem interrompendo o ciclo hidrológico.
 - Como sinaliza os oceanos alimentando os estoques de água doce?
 - Como se repõe os estoques de água doce?
 - Como ela faz o ciclo hidrológico?
 - A água não se distribui equitativamente no planeta. Quais os elementos em Libras que ligam a informação “água” à ação de ser distribuída no planeta?
 - Como a água é impedida de penetrar e alimentar os aquíferos por conta da sedimentação?
 - Água evaporando sendo levada pelo vento e chovendo em outro lugar.
- Usos de classificadores para clarificar ideias de formas e movimentos no texto.
- Uso do espaço para diferenciar elementos essenciais do discurso. Qual o sentido de dividir os espaços? Detectar o uso do espaço para ligar, fazer coesões e coerências textuais.
- Como os plurais do texto em português são tratados no texto em Libras. Como regiões, estoques, forças físicas e correntes aéreas.
- Competência tradutória na área: quais os sinais e expressões da área aprendidos?
 - Evaporação, estiagem, precipitação, ciclo hidrológico, Regiões áridas, clima, sedimentação, lago, solo, argila, rocha.

Observou-se ao final, a aquisição do texto sinalizado e do texto em português, além disso, consegue-se perceber a aquisição de algumas habilidades de tradução e competências evocadas por Quadros (2007): **a competência linguística**. Infere-se sobre a evolução nesta área em questão à medida em que esses alunos conseguem entender claramente a informação usada no texto, seu aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, estabelecendo no discurso as devidas coesões e possibilitando o elo tênue de sentido entre as duas línguas de modalidades diferentes. O desenvolvimento da **competência de transferência** atesta-se nos discentes que conseguiram compreender que os elementos de sentido do discurso precisam se cruzar de formas diferentes de uma língua para a outra, seja da Libras para o português ou vice-versa,

conseguindo estabelecer assim uma fonte segura para uma língua, cultura e identidades passarem uma pela outra de forma segura e coerente.

A aquisição de **competência na área** acontece no momento em que os aprendizes de tradução incorporam conceitos, sinais e contextos relativos à área das ciências da natureza, como por exemplo, durante a estruturação das estruturas sintáticas são evocados alguns conceitos básicos que o intérprete precisa conhecer. Demos um exemplo prático: **“o animal em formação faz divisões celulares mais aceleradas e o animal adulto diferentemente, terá divisões celulares mais lentas”**, neste caso, para os alunos que conseguiram sinalizar precisaram conhecer a estrutura de uma célula, e pelo menos 2 processos, o de mitose e o de meiose, pois são formas de divisão celulares diferentes e serão concebidas no espaço de forma diferente. Além do mais, precisaram conhecer as formas, dado que o tradutor precisa usar o sistema de classificadores apropriados para cada forma pedida no texto, e por fim, não se esgotando aqui, conheceu os processos de incorporação de advérbios intensificadores potencializando ou minimizando a ação da célula, conforme o exemplo anterior.

Daí percebe-se quanto conhecimento teórico e prático precisa ter esse tradutor intérprete na tradução de conceitos complexos. E como anteriormente citado na metodologia, aqui a intenção é mostrar como aspectos metodológicos precisam ser tão práticos quanto possíveis na formação de tradutores e intérpretes deste par proposto, Libras e português. Mas a pergunta é: Como esses futuros profissionais conheceram também as estratégias linguísticas, metodológicas e de transferência demonstradas aqui nos resultados? Mostraremos a seguir como são trabalhadas as competências gramaticais e de estratégia de tradução com alguns exemplos de sequências didáticas práticas aqui.

4.2. Aspectos gramaticais como competências tradutórias

Traremos aqui alguns conceitos gramaticais da Libras que são trabalhados como competência tradutória principalmente no que diz respeito ao uso do espaço. A título de exemplo, traremos o tópico 9 e 10, verbos de concordância direcionais e verbos espaciais respectivamente, e posteriormente um tópico que trata de uma temática dos aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos da reduplicação, o tópico 8, que fazem parte dos módulos dessa sequência didática. Os verbos de concordância se caracterizam por se flexionar em número-pessoa, que não se organizam de forma caótica, as pessoas do discurso têm seu espaço delimitado na Libras por meio de apontação e do olho do emissor (SOUZA, 2014). Por Exemplo, eu posso falar “eu disse a ele” (_{1s}DIZER_{3s}) direcionando o verbo de dentro para fora, com direção do olhar para outro espaço que não seja essa terceira pessoa, pois na norma culta,

a 3º pessoa não é interceptada pelos olhos de quem fala dela, e o verbo irá conformar-se à essa lógica de concordância.

Os verbos de concordância espacial, são o que muitos autores chamam de locativos, eles incorporam um afixo locativo e, dessa forma, se orientam de acordo com a marcação espacial destes referentes. Por exemplo, o verbo bater é um verbo que exige um complemento de concordância tanto com a forma do objeto como com a espacialidade do objeto. Ora no português diz-se: “ele bateu na bola”; mas em Libras evoca-se o objeto que se afixará no espaço “x”, marca-se o sujeito da ação “ele” e evoca-se o verbo bater em direção à marcação “x”. O verbo, nesse caso, concorda com o sujeito “ele” na direção e com o objeto bola no espaço em que foi marcado.

Isso nos leva a pensar que a estrutura frasal presente aqui é diferente da que conhecemos anteriormente como SVO, pois a frase ficou, BOLA_x ELE_a aBATER_x, respectivamente objeto-sujeito-verbo. Observa-se que mais do que aprender gramática, esse intérprete precisa saber como isso influenciará o sentido a ser traduzido, porque não havendo marcações adequadas, o verbo ficará perdido em seus sujeitos, objetos, no espaço, e isso acarretará em agramaticalidade e perda de sentido. Então, orientar-se quanto à gramática da sintaxe espacial é uma das habilidades que o tradutor/intérprete precisa se aperfeiçoar, habilidade de marcar referenciais espaciais adequados e memorizá-los quando forem evocados no discurso novamente.

Os alunos do Instituto William Stokoe tiveram as seguintes tarefas práticas quanto aos tópicos 9 e 10: identificar os verbos de concordância através de um teste de mesa, testando a mobilidade desses verbos com relação ao referencial, que ajuda na identificação dos verbos em si, quando necessitam de complemento espacial ou não. No teste de mesa foram colocadas imagens de verbos simples e de verbos com concordância, os alunos fariam as perguntas ao verbo quem fez a quem? Por exemplo no verbo “ajudar”: EU AJUDAR VOCÊ/ VOCÊ AJUDAR EU/ ELE AJUDAR EU/ EU AJUDAR ELE. Dessa forma, se o verbo tivesse mobilidade suficiente para concordar com as pessoas espaciais precisando se direcionar para o *locus* da pessoa do discurso então ele é de concordância.

Em seguida, são dadas algumas frases em vídeo-Libras, os alunos tiveram que inicialmente indicar quem são os verbos de concordância ali presentes, apontando quem são os argumentos com os quais concordam (seus referentes) e somente depois indicaram uma possível tradução para a estrutura sinalizada em vídeo. E como última atividade temos um texto com vários referenciais, uma galinha, um livro falante e o dono da fazenda, e diante deles vários verbos de concordância são usados sem os referenciais, daí os alunos deviam indicar seus referentes construindo sentido ao texto e sinalizá-lo em sala.

Com relação ao tópico 10, verbos espaciais, as atividades propostas foram estruturas sintáticas onde eles indicariam os melhores espaços para os afixos locativos dos verbos e como direcioná-los até lá e qual sentido construído ali. Quais os efeitos práticos disso no que se refere à técnica apresentada do retorno ao texto?

Os alunos conseguiram identificar os referentes, organizaram melhor seu espaço coesivo e por consequência uma melhor coerência, além disso, quanto à espera pelo sinalizador dar os referenciais do verbo e fechar o pensamento tradutório melhoraram seu tempo ao fazer uma tradução da LIBRAS para o português. O uso das expressões corporais ganharam sentido e não apenas fazer por fazer (mecanizadas), mas com objetivos específicos para aquele discurso. Um exemplo disso, é quanto ao uso do verbo voltar, em um texto em que os aprendizes conseguem entender que se faz um retorno a um espaço psicológico passado e a orientação que o verbo toma quanto ao corpo é que mostra o tempo em que o emissor está sinalizando (um tempo diverso do presente momento de fala).

Uma outra aptidão técnica do tradutor intérprete adquirida também foi a identificação das variações de um sinal, seja por mudança de aspecto, mudanças fonomorfológicas e qual o sentido imbuído ali no tempo da tradução. Assim, no tópico 8 trabalhamos algumas dessas competências que é a reduplicação e outros tipos de flexão de número (pluracionalidade), onde os alunos precisaram conhecer o processo de reduplicação, seja de configuração de mãos, seja de pontos de articulação, ou movimentos, identificaram se houve o sentido de frequência pelo fato daquele verbo ter seu movimento, observaram e reconheceram a presença de reciprocidade pela mudança de padrão de espelhamento, e se o verbo está no plural e quais as implicações de sentido nisso. Para isso é dado um vídeo em Libras e as frases em português para serem analisadas, visto que o objetivo é a análise de onde está a reduplicação, qual foi a forma de reduplicação; se bimanual, ou duplicação de movimento, ou padrão de espelhamento das mãos, ainda analisaram quais as consequências dessa reduplicação; um plural de eventos, de argumentos, ou de intensidade ou mesmo se há algum tipo de plural que não é resultado de uma reduplicação, fazendo a indicação de onde está.

Ao final dessa atividade, os alunos conseguem perceber a diferença visual entre **5s**. Nasceu uma flor em meu jardim, **5p1**. Nasceram várias flores em meu jardim, **5p2**. Nasceu uma flor em cada um dos meus jardins, **5p3**. Nasceram flores em meus jardins. Na primeira concepção de plural **5p1** os alunos percebem o uso de um **classificador incorporando numerais** para o verbo nascer-flor em apenas um espaço de sinalização, na **5p2** os alunos percebem o elemento de tradução **marcação zero** para começar marcando que há mais de um jardim e usar a mesma marcação para o classificador que representará uma flor nascendo em

cada um desses espaços marcados. E a nuance da frase 3 em que tanto jardins como o verbo nascer-flores estavam no **plural**. A partir da incorporação desta habilidade gramatical de perceber as nuances de flexão de número, o aluno faz uso deles com mais segurança, entendendo que um pequeno desvio nessa construção acarretará grandes prejuízos de sentido.

Assim como os conceitos gramaticais podem se tornar habilidades práticas, os conceitos de tradução que existem na literatura podem se aplicar de forma prática à sala de aula. A título de exemplo, o tradutor/intérprete deve conhecer as estratégias de tradução, mas acima de tudo deve saber qual escolha fazer, e quando ele escolhe, junto com essa decisão, vem uma série de técnicas e métodos que ele vai utilizar para sua tradução chegar próximo da estratégia escolhida.

4.3. As Técnicas de tradução em operacionalização didática.

Quadros, Souza e Segala (2018) discutem 3 estratégias essenciais para a tradução intermodal, português e Libras. Existe a estratégia de domesticação, onde o tradutor escolhe trazer o texto completamente para a língua receptora, ou seja, aquele texto perde todas as marcas da cultura ouvinte e se torna totalmente apazível e confortável aos olhos do Surdo. É feito uma espécie de embelezamento para que o usuário da língua sinta como se estivesse recebendo um texto puramente cultural, o que pode ser perigoso dependendo do contexto e do objetivo de leitura daquele texto, se o texto é apenas de lazer, ou passa uma informação de saúde para os usuários daquela língua, de certo modo, não há tantos prejuízos, mas se o texto requer uma compreensão das marcas do outro ser, proprietário de outra cultura, e se essas marcas forem retiradas, o acesso cultural do Surdo fica prejudicado, então essa já não seria uma boa estratégia.

Textos que são traduzidos para crianças surdas, e que explicam, por exemplo, o abuso sexual e como as crianças podem se proteger de pedófilos, é vital o uso de elementos puramente advindos da linguagem visual, pode ser uma informação aculturada, domesticada. Em outros casos teria de se usar o que os autores chamaram de estratégia de **estrangeirização**, em que são deixadas as marcas da outra cultura, ao passo que o objetivo ali é o acesso à cultura do ouvinte, como forma de boa convivência e até mesmo sobrevivência dos Surdos em um mundo **ouvintista**. Textos que contém termos muito técnicos acerca de uma cultura pode-se usar a estratégia de **estrangerização**, assim, o leitor daquele texto visual pode se aproximar bastante da função da língua fonte.

Mas os autores falam de uma última estratégia conhecida como **minorizante**, onde línguas, culturas, identidades de duas línguas diferentes podem se cruzar, dessa forma, ao mesmo tempo que o Surdo pode ter um texto mais confortável, podem também ter acesso às informações do texto original em português. Um exemplo disso são textos literários que

comportam vocábulos e nuances fonológicas das variações sociolinguísticas do nordestino. O Surdo pode ler e sentir o prazer de entender a riqueza de sentido do texto, e além disso, a riqueza cultural das variações regionais dos ouvintes nordestinos. O munguzá, o mingau de milho ou a canjica até podem ter a mesma receita, mas são degustados com nomes diferentes em cada região, e por conseguinte, podem até ter o mesmo sinal, mas com um texto em que se utiliza a **estratégia minorizante** o Surdo conhecerá essas nuances.

Uma atividade proposta foi trazer textos para os alunos traduzirem e escolherem a melhor estratégia de tradução, foi dada uma música, um trecho de um edital, e um trecho de jornal com anúncio de emprego. E quais foram os resultados? Na análise da música, constatou-se que o público-alvo, composto por indivíduos Surdos que frequentam shows ou assistem a transmissões ao vivo de cantores, buscam entretenimento. Portanto, uma estratégia que proporcionasse maior conforto durante esses momentos seria altamente benéfica, optando-se por uma abordagem domesticadora. No que diz respeito ao edital, cada trecho deveria ser traduzido fielmente para que o Surdo não perdesse informações vitais sobre a prova, sendo necessário manter todas as marcas dos autores na versão traduzida, utilizando, assim, a **estratégia de estrangeirização**.

E a proposta de tradução de Venuti (QUADROS, SOUZA e SEGALA, 2018), a **minorizante**, foi usada no anúncio de emprego, porque concluiu-se que o Surdo precisava ter acesso à informação do emprego na íntegra, e entender as questões técnicas do trabalho, por exemplo, lá indicava qual a máquina que deveria manusear e como se daria o manuseio. Era uma informação que deveria chegar com as regras, histórias e valores do texto original, porém deveria também respeitar o entendimento cultural do Surdo como usuário de uma língua visual. Ao final, percebeu-se que os alunos conseguiam entender quais as competências que deveriam adquirir naquele momento: identificar através do público, gênero textual, tipo de discurso e meio de publicação qual a melhor estratégia a ser empregada e saber como empregar tais estratégias aprendidas nos módulos.

Em outra etapa do trabalho, tratamos dos procedimentos técnicos especificamente da tradução, trabalhamos todos os conceitos de Barbosa (2004), em uma aula discutida, pensando em aplicações diretas para o campo tradutório da Libras-português, mas nos atemos prioritariamente a tradução mais cultural e mais livre, exatamente devido ao choque cultural que existe entre Surdos e ouvintes.

Dada a situação anterior, estamos nos referindo aos procedimentos de **modulação e equivalência**, a modulação é mais comum em textos muito metafóricos que precisam de adaptação para que fique reconhecível na língua de tradução. A equivalência funciona em casos

semelhantes, mas com uma diferença, geralmente terá na língua de tradução uma expressão que equivale àquela usada na língua fonte, então o intérprete precisa se apropriar das duas culturas e conhecer as expressões, os clichês, os ditos populares e algumas questões de estilos linguísticos, que possam ter relação de contiguidade.

Por exemplo, no português nós temos a expressão: “fazer vista grossa”, na Libras traduzir literalmente poderia trazer sentido diferente daquele desejado por quem expressa, portanto nesse contexto seria apropriada uma modulação, trazendo essa expressão para a Libras de forma compreensível, usando recursos de linguagem. Entretanto, nesse caso, temos uma expressão equivalente, é um sinal com a mão aberta, passando ligeiramente e repetidamente a ponta do indicador na ponta do nariz, com a expressão do olhar desviado do referente principal que equivale a “não estar nem aí”, ou “não dar atenção ao que vê”.

A atividade proposta foi inicialmente o reconhecimento de expressões que já existem na Libras como equivalências de algumas que existem no português. Logo depois, foi passado um vídeo com algumas metáforas, clichês, ditos populares, expressões idiomáticas e os alunos analisaram se ali foi um procedimento de equivalência ou de modulação, conforme a imagem do vídeo tirado da Plataforma do Instituto William Stokoe.

Figura 1- vídeo da atividade de equivalência e modulação.



Fonte: INSTITUTO WILLIAM STOKOE (2021).

A atividade na sequência foi a análise de uma lista de expressões comuns em músicas brasileiras. Os resultados foram os seguintes: os alunos conseguiram identificar a figura de linguagem presente, se havia ou não uma expressão equivalente em Libras ou se precisaria de uma modulação. As discussões foram feitas em grupo e cada uma sugeria a melhor forma de tradução, melhorando e complementando sua tradução através da interação com a construção linguística do outro. Seguem-se exemplos abaixo:

Expressão 1: Ter carta branca.

- Qual o tipo de figura de linguagem: perífrase. Essa frase poderia ter sido, ter a anuência, ter a aprovação etc... Mas na liberdade poética se é permitido enfeitar.
- Explicação da metáfora: ter autorização para fazer algo. Quando a pessoa tem a aprovação da outra. Pessoa que tem autoridade para deliberar algo sobre a outra. Quando a pessoa dá uma liberdade a outra.
- Tradução 1: PESSOA ME-DÁ LIBERDADE
- Tradução 2: EL@ ME-MANDAR EU IR
- Tradução 3: CORAÇÃO-ABRIR
- Quais recursos usou? Recontextualização, modulação, transposição e outros.

Expressão 2: voltar atrás!

- Qual o tipo de figura de linguagem: um pleonismo. O que volta é no sentido anterior, ou seja, atrás.
- Explicação da metáfora: Expressão usada para designar a atitude de mudar de opinião, desistir de algo.
- Tradução 1: OPINIÃO ARREPENDER
- Tradução 2: IDEIA -MUDAR
- Tradução 3: DESISTIR
- Tradução 4: ARREPENDIMENTO
- Tradução 5: CONTINUAR ARREPENDER
- Quais recursos usou? Modulação e equivalência.

De toda forma o intérprete deve avaliar qual tipo de equivalência pode ser feita de uma língua para a outra. Basnett (2003) indica alguns tipos de equivalência, podendo ser **equivalência linguística** caso o intérprete precise avaliar quando existe tamanha homogeneidade entre os textos das línguas que possa ser traduzido palavra-por-palavra; **equivalência pragmática**, se em algum ponto prático as gramáticas convergem, e não seria preciso uma transposição entre categorias gramaticais; **equivalência estilística**, quando o intérprete avalia se há algum elemento cultural que possa equivaler a outro componente da língua que está sendo traduzida (seria a mais próxima da equivalência de Barbosa), a função deve ser equivalente, são expressões que tem finalidades pelo menos parecidas entre uma língua e outra, e o intérprete ao fazer o exercício de conhecer tais expressões e discuti-las em um contexto tradutório amplia a possibilidade de usá-las corretamente como proposto nas atividades realizadas.

Outra habilidade/competência extremamente exigida dos tradutores e intérpretes de Línguas de Sinais é a capacidade de usar o espaço, principalmente no que se refere ao uso de

marcadores e referenciais, que é uma habilidade de conectar elementos, conectar frases, sujeitos do discurso e além do mais, conexões de sentidos e isso requer o conhecimento de questões morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas etc. Nos discursos narrativos esses elementos servem para introduzir entidades ou mantê-las para serem retomadas posteriormente (BEER, 2020). Daí a importância do intérprete saber usá-los e definir se um referencial será mantido no discurso e retomado posteriormente, uma vez que sua marcação deve ser estratégica. São abordados diferentes tipos de marcações apresentados pela autora de referência. A seguir, mencionaremos alguns exemplos.

Existem as marcações por tópico, onde apreendemos o tópico principal, levando-o para frente da estrutura sintática, dando-lhe ênfase, por meio de expressões não manuais e pausas adequadas. As marcações não-manuais são feitas por meio de elementos espaciais e corporais, da orientação dos olhos, dos ombros e do tronco que podem servir como marcadores. Os pronomes pessoais e demonstrativos na Língua de Sinais Brasileira submetem-se ao recurso de apontação, por isso, também podem ser marcadores, mas é óbvio que substantivos que não estejam ancorados ao corpo podem ser marcados no espaço e servirem de referenciais. Os sinais de algumas entidades famosas, como Michel de L'Épée, são possibilidades de marcação em algum lugar no espaço neutro sem o uso de pronomes. E os mais conhecidos que são os classificadores que assumem as formas de acordo com a entidade, a coisa, ou até mesmo a parte do corpo. Veja o exemplo a seguir:

RIO ONÇA SEDE APROXIMAR-ONÇA_{RIO} ABAIXAR-RIO EI VOCÊ PRECISA ME-
 PEDIR EU DEIXAR ÁGUA ENTÃO ONÇA_{PEDIR}_{RIO} <POSSO BEBER-ÁGUA> INTER
 RIO_{RESPONDER}_{ONÇA} AGORA SIM LIVRE.

No exemplo acima percebe-se a troca de papéis entre as entidades onça e rio, utilizando-se do movimento do corpo para essa troca de papéis, mas antes de tudo, determina-se qual a posição de cada entidade pelo uso de classificadores para as entidades onça e rio. Veja a imagem:

Figura 2- vídeo da atividade de equivalência e modulação.



Fonte: INSTITUTO WILLIAM STOKOE (2021).

No primeiro sinal posiciona-se o rio, e no segundo sinal posiciona-se o classificador da onça para tomar água onde foi a marcação do rio, isto é, a onça curva-se para tomar a água no rio. E quais foram os procedimentos didáticos para a incorporação desta habilidade tradutória? Bem, foi realizada a produção de um vídeo de uma narrativa do boi-bumbá, assegurando-se que estivessem presentes **elementos de marcação** estudados. Os alunos analisaram as formas utilizadas segundo as categorias estudadas, depois faziam uma produção de uma narrativa ou do gênero conto, ou fábula.

Os resultados foram muito satisfatórios, os alunos conseguiram identificar as conexões entre cada personagem por meio da **marcação de referenciais** em espaços próximos ou distantes, nota-se a percepção maciça do uso de classificadores, por serem icônicos e marcarem com mais veemência o referencial, dando a esse uma importância maior na narrativa. Nas descrições feitas pelos observadores, surgiram várias categorias locativas como locais diferentes em espaços diferentes que aquele boizinho frequentava.

Na produção final, os alunos usaram os recursos de forma muito coerente, mas sentiram dificuldades em sinalizar, memorizar e voltar ao **recurso de referência**. Devido ao recurso ser novo aos aprendizes e cheio de possibilidades os alunos usaram de forma exacerbada esse recurso, dando uma futilidade aos referenciais que realmente importavam, houve dificuldade na movimentação do corpo na troca de papéis e na determinação do que marcar no discurso. Por isso, a avaliação do professor-pesquisador participante Klean Carvalho, foi importante na reconstrução das narrativas. Os referenciais são estratégias para deixar o texto mais claro, mas o uso sem critérios pode criar o efeito contrário e erguer um ambiente confuso, com papéis fortes ou fracos indistintos e irreconhecíveis.

Nessa proposta colocam-se os alunos diante do mesmo texto, e cada um deles avalia a tradução do outro e devem captar: as variantes que não alteram o núcleo de sentido, mas foram formas de expressões diferentes dos colegas, a análise de invariantes, isto é, o que não mudou nas traduções e quais os motivos para aquilo (BASSNETT, 2003). É um jogo de entender que a tradução cultural e de sentido, terá um elemento diferente em cada ser humano, que emana da criatividade de cada um ao conceber as significações de uma língua para a outra. Nesse módulo

estabelecemos como competência incorporar alguns estudos de tradução como habilidades que os aprendizes precisariam desenvolver, então os módulos eram estudados com maior consciência do recurso a ser apreendido e os resultados foram excelentes.

4.4. A desestrangeirização como competência

Traremos aqui também uma outra questão que é proposta por Gesser (2010) e embasamos uma discussão em Bassnett (2003) sobre a tradução literária e em Burke (2009) sobre tradução cultural. O objetivo consiste em promover a **desestrangeirização** da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos ouvintes, tornando-a mais familiar, o que contribuirá para um processo de tradução mais responsável. Aqui deixa-se claro que os princípios gramaticais são operacionalizados e convertidos em ferramentas para uso do tradutor e manuseio de forma apropriada, e que as teorias tradutórias aqui aplicadas são colocadas diante da mesa cultural dos Surdos, abraçando aspectos da contemporaneidade.

Entrega-se algumas literaturas já produzidas por Surdos e pede-se que os aprendizes analisem e comentem uns com os outros o que observaram. As observações são muito interessantes e aproximam os futuros tradutores da língua do público que receberá a sua tradução. Portanto, a **desestrangeirização** é posta em nível operacional como competência a ser desenvolvida também. Algumas observações e impressões sobre literatura e poesia produzida por Surdos foi feita e seguem-se:

As mensagens que são passadas são de Surdos para Surdos, de Surdos para ouvintes reafirmando sua identidade cultural, elementos visuais são extravagantes nos textos, há um sentimento pessoal nas produções sobre seu corpo, sua língua. Suas experiências visuais, são lamentos, anseios e desejos de serem ouvidos pelos ouvintes e falantes da língua majoritária, ali eles não se preocupam com a palavra falada em sinais em si, porque a estética visual é mais importante para chamar a atenção para a mensagem principal deles como povo emergente, por isso, exacerbam-se as expressões corporais e faciais.

Uma outra percepção sobre a forma de fazer poesia dos Surdos é a utilização da habilidade manual, da utilização de movimentos complexos e toda a produção cultural que está envolta da denúncia à opressão ouvinte e da tentativa de suprimir o Surdo e sua língua de sinais e despi-los de uma cultura própria. Para **produzir tradução literária ou poética**, o intérprete deve, pois, entender como os Surdos fazem poesia e literatura, deve familiarizar-se, como acentua Arrojo (2003), familiarização aqui é sinônimo de **desestrangeirização**.

De acordo com as considerações arroladas, o tópico de tradução 14, baseado nos estudos de Machado (2010), favorece a **desestrangeirização** pelo conhecimento de questões

semânticas em textos literários traduzidos para Surdos ou criados por Surdos. Trata-se de reconhecer as ambiguidades, quando um sinal tem uma série de significações em torno dele, e somente o contexto é capaz de dizer como ele deve ser traduzido. Pode-se dizer que o sinal de laranja, pode ser atribuído à fruta, à cor, e ao dia da semana, sábado, e o que determina o fechamento desse signo é o contexto, isto é, aqui o intérprete precisa **aprender a jogar com o contexto**. Aqui estamos diante da figura da polissemia que pode gerar ambiguidades, caso o tradutor/ intérprete não faça escolhas levando em consideração o contexto, assim quando se diz: <VOCÊ PODE PEGAR-CESTA LARANJA>inter, neste caso seria a cesta da cor laranja ou a cesta de laranjas? Seria para pegar a sexta no sábado ou cesta de laranjas?

Nesse tópico trabalhamos também as homônimas, sinais que aparentemente são muito próximos fonologicamente, mas que possuem uma singela diferença semântica como é o caso dos sinais de PROBLEMA e SOBRE, mas que facilmente podem ser confundidos e facilitar uma tradução com desvios. Os Sinais polissêmicos, todavia, tem uma única raiz lexical, mas que por algum motivo tiveram seu significado em processo de extensão. Propõe-se, pois que os novos tradutores conheçam quais contextos os Surdos pensam esses sinais e quais estratégias de tradução poderiam ser pensadas para não haver ambiguidades em um texto científico, ou mesmo uma ambiguidade proposital em um texto literário. Veja o quadro demonstrativo de ambiguidades geradas por sinais polissêmicos.

Frase	Ambiguidade na Libras
Oi pegue aquela cesta de laranjas?	Pegar a cesta com as frutas laranjas? Pegar a cesta no sábado, ou pegar a cesta da cor laranja?
Você come laranjas?	Você come laranjas ou come no sábado?
Eu amo comer bastante às sextas-feiras	Você gosta de comer peixe ou na sexta-feira?
O autor deste livro vive aqui	Esse livro é uma autobiografia, o dono do livro vive aqui, ou o autor deste livro vive aqui?
Nós iremos agora nos casar	Vão se casar agora, hoje ou no presente?
Ele tem as mãos muito habilidosas para a Libras	Ele é fluente em Libras, a libras dele é maravilhosa, ou suas mãos são habilidosas para aprender Libras?
Eu estava lendo um livro e fechei os olhos e me imaginei ali	Ele se imaginou no livro, ou dormiu ao ler o livro, ou teve um sonho depois de ler o livro?
Eu deixei minha namorada na casa da mãe dela	Ele largou a namorada de qualquer jeito, terminou o namoro ou deixou na casa da mãe?
Em dezembro eu viajarei à França	Viajarei à França no natal? O papai Noel viajou à

	França? Ou no mês de dezembro viajarei?
--	---

A proposta era que os discentes sugerissem quais os desdobramentos de tradução que os alunos dariam para resolver a questão da ambiguidade no vídeo em que se sinaliza cada frase. Os resultados foram os seguintes: As soluções foram por vezes de incorporação de elementos gramaticais, elementos da cultura dos Surdos relacionada à forma do Surdo ver o mundo com base em sua experiência visual, como no caso da sexta de laranjas em que se propõe colocar um classificador de laranjas postas dentro de uma cesta, e o uso de verbos manuais ampliando a iconicidade do signo linguístico, doravante ampliando o sentido. Por vezes, os alunos responderam com técnicas de tradução, porém, com um olhar voltado para a tradução aculturada, com entendimento dos conceitos Surdos pesquisados em literatura produzida por eles, com aprofundamento das ideias do mundo visual.

A partir da opinião formada por Arrojo (2003) na desconstrução dessa tradução logocêntrica, enquanto pensa-se em tradução poética ou literária, será que ela independe do receptor Surdo? Afirma-se com veemência que não, afinal, o que é poético e o que é literário se afirma a partir da percepção cultural do sujeito da língua, mediante seu aporte cultural. Por exemplo, qual coração é poético em Libras, o coração (sinal do órgão) ou a representação imagética de um coração do amor? A formação do intérprete do par Português-Libras deve se dar também no entendimento dessas sutilezas dos artefatos culturais do povo Surdo. Isso faz parte do desenvolvimento da competência proposta aqui, **a desestrangeirização**.

5 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Conforme os objetivos traçados, pudemos observar que a conscientização das competências que o profissional deve alcançar é uma das formas mais eficientes de contribuir para a formação continuada ou a formação de novos aprendizes, e o mesmo se aplica à tradução. Verificamos que o ponto culminante desta pesquisa aplicada foi a elaboração de sequências didáticas previamente idealizadas, alinhadas às competências que se almeja alcançar. Esse processo abriu portas para que outras pesquisas se interessem por questões metodológicas relacionadas ao ensino de tradução, de forma direcionada e eficaz.

O ensino de tradução não é uma tarefa fácil como percebido pelo estudo de caso apresentado, mas é uma tarefa nobre de carregar em nossos articuladores linguísticos a informação a um grupo de minorias, não é apenas laboral, é social. Por isso, propor estratégias e metodologias que façam profissionais tradutores/intérpretes rever a sua práxis é vital. Para tanto, os educadores e profissionais que trabalham com o ensino de tradução devem organizar

seus métodos de ensino e estudar sua eficácia, já que ao traduzir se carrega tanta responsabilidade.

Concluimos que o ensino de tradução através de uma sequência didática, em que o aluno ao se confrontar com a situação consiga entender quais competências e habilidades deverá ter, e quais as falhas e percalços no seu processo tradutório que serão reforçados nos módulos, ajuda o aprendiz a reescrever sua tradução com base em um processo autônomo e ao mesmo tempo interacional, isto é, seu aprendizado é mais consciente. Adicionalmente, esse trabalho contribuiu para a reflexão de nossa atuação como educadores, permitindo-nos repensar nossa abordagem pedagógica, libertando-nos de limitações teóricas e incentivando-nos a questionar nossas próprias práticas, mesmo aquelas que temos utilizado ao longo dos anos.

Quando o aprendiz de tradução participa de módulos que foram preparados para a superação de falhas e lacunas formativas ele consegue criar suas próprias ferramentas de percepção e superação de tais, de forma que o conhecimento lhe seja significativo e que a tradução não seja só uma conversão elementar, mas algo munido de significações que ele mesmo será o responsável por transmitir. É digno de nota que ao fazer a escrita dos textos após os módulos, os alunos puderam avaliar criticamente seu próprio processo de aprendizagem e sem que o professor/interferidor dissesse perceber em quais pontos melhoraram, saindo de uma tradução superficial avançando em direção ao aperfeiçoamento tradutório.

Os discentes puderam discutir e ouvir a tradução, as ideias, as dificuldades e as sugestões do outro, pois a sequência didática estava voltada à aquisição de competência tradutória por meio de processos interacionais, o que fluiu de forma muito significativa em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica**: Princípios e fundamentos. São Paulo: Blucher, 2021.

ARROJO, Rosemary. O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória. In: ARROJO, Rosemary. **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 2003.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. **Procedimentos Técnicos da Tradução**: Uma Nova Proposta. São Paulo: Pontes, 2004. 120 p.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução**: Fundamentos de uma disciplina. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste, 2003.

BEER, Hanna. Expressões Referenciais em Línguas de Sinais: investigando narrativas em Libras como segunda língua1. **in** RODRIGUES, Carlos Henrique e QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. 1. ed. – Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020.

BRIKS, Fábio Júlio Pereira; CHAVES, Jussie Sedrez. Avaliação da Aprendizagem de Língua Estrangeira no Contexto de Formação de Tradutores. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GALÁN-MÃNAS, Anabel (Org.). **Tradução, Competência e Didática: questões atuais**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2021.

BURKE, Peter e HSIA, R. Po-chia (orgs.). **A Tradução Cultural nos primórdios da Europa Moderna**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor Surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2006.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Ed.UFSC, 2010.

GESSER, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez – Sobre Ensinar e Aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. **Tradução e interpretação educacional de libras-língua portuguesa no ensino superior**: desdobramentos de uma atuação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 601–622, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655944>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MACHADO, Flávia. **Particularidades lexicais, semânticas e pragmáticas de conceitos abstratos na tradução e interpretação de Língua portuguesa-Libras-Língua Portuguesa**: Estudo comparativo entre sujeitos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. 9º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, Palhoça. Anais do X Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Palhoça: UNISUL. v. 21. p. 1-14. 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

NASCIMENTO, V.. Presença da tradução e da interpretação das línguas de sinais no “grande tempo” da cultura. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 3, p. 5–15, set.

2018.

OASISBR.IBICIT.BR. Disponível em: <https://www.oasisbr.ibicit.br/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PADUA, Elisabete Matallo M. De. Metodologia Da Pesquisa: - Abordagem Teórico-Prática. Ed. Revista e Ampliada. Capa comum. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice. M.; SOUZA, Saulo. X.; SEGALA, Rimar. R. Tradução intermodal, interlingual e intersemiótica na direção Português – Língua Brasileira de Sinais (Libras): desafio normativo, descritivo e performático Surdo ao ensino e aprendizagem de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS). In: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de (orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais IV**. Florianópolis: Editora Insular: Florianópolis: PGL/UFSC, 2018. pp. 149- 163 (SELS Série estudos de língua de sinais; v.4).

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido In: ALBRES, Neiva de Aquino e SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **LIBRAS EM ESTUDO: tradução interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 75-108.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos; SANTOS, Camila Fernandes dos; SANTOS, Robervaldo Correia dos. **Sintaxe da libras e a (re)afirmação linguística: O óbvio precisa ser dito** ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013. Edição Especial.

SANTOS, Saionara Figueiredo. **Tradução comentada do poema "Debussy", de Manuel Bandeira, para a Língua Brasileira de Sinais**. Belas Infieis, v. 5, n. 1, p. 93-116, 2016.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva; BEZ DE JESUS, Ringo. A Competência Extralinguística no Currículo dos Cursos de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras no Brasil. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GALÁN-MÃNAS, Anabel (Org.). **Tradução, Competência e Didática: questões atuais**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2021.

SOUZA, Guilherme Lourenço de. **Concordância, Caso e ergatividade em Língua de Sinais Brasileira: uma proposta minimalista**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

UOL. **Bolsonaro contraria Constituição e diz que 'minorias têm que se adequar'** [Vídeo]. YouTube, 15 jul. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dzMtKvNUo9A>. Acesso em: 29 jun. 2023.