

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

ANDRE RIBEIRO REICHERT

DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA À LIBRAS: PROBLEMATIZANDO
PROCESSOS DE TRADUÇÃO DE PROVAS DE VESTIBULAR

SÃO LEOPOLDO

2015

ANDRE RIBEIRO REICHERT

DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA À LIBRAS: PROBLEMATIZANDO
PROCESSOS DE TRADUÇÃO DE PROVAS DE VESTIBULAR

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Área de concentração: Linguística Aplicada
Orientador(a): Prof.^a Dra. Cátia de Azevedo
Fronza

Tradução: Ana Paula Jung, Luciane
Bresciani Lopes e Luiz Daniel Rodrigues
Dinarte

SÃO LEOPOLDO

2015

AGRADECIMENTOS

Uma Tese de Doutorado é o resultado de um conjunto de etapas que não se realizam isoladamente. Durante estes quatro anos pelos quais se estendeu essa pesquisa, houve a constante contribuição de muitas pessoas que, com seu apoio, possibilitaram meu desenvolvimento, apoiando minhas decisões e, de alguma forma, minha conquista. Nesta caminhada, muitas coisas que aprendi e muitas vitórias conquistei, trazendo para a vida valores que fortaleci durante esta trajetória e que guardarei para sempre.

Mesmo sendo esta minha vontade, infelizmente se torna impraticável citar o nome de todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta etapa de minha vida. Contudo, alguns nomes eu realmente preciso aqui registrar, para que sejam lembrados por sua colaboração e proximidade durante esse período importante, tendo meus sinceros agradecimentos por seu apoio.

Inicialmente, agradeço imensamente aos profissionais tradutores, responsáveis pelo processo contínuo e profissional de minha produção em Libras para a Língua Portuguesa, processo este que acompanhou todo o período no qual se produziu a escrita da Tese. Muito obrigado, Luiz Daniel Rodrigues Dinarte, Ana Paula Jung e Luciane Bresciani Lopes, pelo belo e empenhado trabalho que me possibilitaram desenvolver.

Agradeço à minha mãe, Charmaine Cabral Ribeiro, minha sempre inspiração, minha incentivadora e apoiadora incondicional.

Agradeço ao constante apoio e preocupação da minha irmã, Adriana Reichert Narciso, e ao meu cunhado Gustavo Rigon Narciso, por estarem sempre presentes e comprometidos com minha caminhada, me apoiando e me fazendo acreditar nos meus sonhos.

Agradeço ao querido Ubiratã Braga, por ser quem é e por sempre me lembrar de quem eu sou.

À minha querida amiga, Maria Cristina Pires Pereira, agradeço pelo convívio e pelos produtivos diálogos.

Ao colega e amiga estimada Dra. Ronice Quadros, pela amizade, ajuda na Tese e companhia nas horas difíceis.

A presente Tese contou, em sua elaboração, com incentivos e contribuições, os quais foram fundamentais para a sua materialização, ressaltando a

disponibilidade e parceria da equipe que trabalhou na tradução, Anie Goularte, Raisal Mattos e Maitê Esmério, bem como na produção das provas de vestibular analisadas, com especial destaque à COPERVE da UFSM.

Agradeço às demais pessoas que me incentivaram no caminho da pesquisa, surdos e ouvintes que, pelo apoio e paciência, tornaram-se grandes amigos/as ou fizeram fortalecer ainda mais antigas amizades.

Agradeço à Professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza, minha orientadora, pela paciência e pela disponibilidade demonstrada.

Agradeço à Sra. Valéria Cabral, secretária do PPGLA/Unisinos, por toda ajuda e esclarecimento, sempre que necessário me dando assistência e apoio, impecavelmente.

E, por fim, agradeço à Fundação Milton Valente, que me concedeu uma bolsa parcial, possibilitando, desta maneira, meu ingresso e desenvolvimento no Doutorado.

RESUMO

A presente tese analisa traduções do português para a Libras de provas de vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na edição de 2012. Por meio dessa análise, pretende-se responder à seguinte questão: como traduções da língua portuguesa escrita para a Libras em prova de vestibular são realizadas destacando aspectos que evidenciam as dificuldades de tradução? O objetivo principal do estudo é, portanto, analisar elementos que, no processo de tradução, evidenciam aspectos que precisam tomar a cultura surda como central no trabalho dos profissionais envolvidos, através das questões apresentadas originalmente na língua portuguesa escrita. As ponderações conceituais versam sobre os estudos da Tradução (VASCONCELLOS e PAGANO, 2004; VASCONCELLOS, 2008; VASCONCELLOS e BARTHOLAMEI, 2008), mais especificamente no campo dos Estudos da Tradução da Libras e da Língua Portuguesa (VASCONCELLOS, 2010; VASCONCELLOS, QUADROS, SANTOS e PEREIRA, 2012; SANTOS, 2013). Neste viés, vem à tona a visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1998), o trabalho dos tradutores envolvidos na realização das traduções, aspectos específicos da tradução em si, bem como questões visuais implicadas na apresentação dessas provas (QUADROS, STUMPF e OLIVEIRA, 2011; QUADROS, SOUSA e VARGAS, 2012). Tais aspectos são verificados no trabalho de tradução de questões da prova de Língua Portuguesa e de Redação daquela edição do vestibular, no ano de 2012. Apresentam-se as questões da prova, uma descrição do trabalho dos tradutores e algumas implicações desse processo, considerando o fato de que os surdos teriam acesso às informações da prova em Libras, mas as respostas deveriam ser dadas por meio da língua portuguesa escrita. Como resultados da análise, entre as discussões referentes aos impasses na seleção de estratégias e de definições decorrentes do processo tradutório, destaca-se que as provas de vestibular são um locus privilegiado para a verificação da qualidade da acessibilidade oferecida às pessoas surdas, uma vez que expõem os conflitos culturais e linguísticos que ainda carecem de investigações e melhorias.

Palavras-chave: Libras. Língua portuguesa escrita. Vestibular. Surdez. Oralidade.

ABSTRACT

This thesis focuses on translations from Brazilian Portuguese to Libras by analyzing university entrance tests at Federal University of Santa Maria (UFSM) in the 2012 edition. Through the analysis proposed, we intend to answer the following question: how are translations from writing Brazilian Portuguese to Libras in the referred context carried out, with the purpose of point out main aspects of translation and its difficulties. The main objective of the study is therefore to analyze elements in the process of translation, indicating aspects that need to take the deaf culture into account as central to the texts in Libras by the professionals involved. The conceptual considerations deal with the Translation Studies (VASCONCELLOS and PAGANO, 2004; VASCONCELLOS, 2008; VASCONCELLOS and BARTHOLAMEI, 2008), more specifically in the field of Libras Translation Studies and Portuguese Language (VASCONCELLOS, 2010; VASCONCELLOS, QUADROS, SANTOS and PEREIRA, 2012; SANTOS, 2013). This perspective highlights the socio-anthropological view of deafness (SKLIAR, 1998), the work of translators involved in the translation processes, specific aspects of the translation itself, as well as visual issues involved in offering the evidence (QUADROS, STUMPF and OLIVEIRA, 2011; QUADROS, SOUSA and VARGAS, 2012). These aspects are considered in the translation of the questions of the Portuguese Language and Composition Test of that entrance examination edition in 2012. We present the test questions, a description of the translators' work and some implications of this process, taking into account the fact that deaf people would have access to test information in Libras, but the answers should be given in writing Portuguese. As a result of the analysis, including discussions relating to difficulties in the selection of strategies and definitions arising from the translation process, we conclude that the university entrance examinations are a privileged locus for checking accessibility of the quality offered to deaf people, as they expose the cultural and linguistic conflicts that still require research and improvement.

Keywords: Libras. Portuguese writing. Entrance exam. Deafness. Orality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Edital traduzido do concurso Vestibular da UFSM/2012	76
Figura 2 - Capas dos cadernos de questões PS 1, PS 2, PS 3 do concurso Vestibular UFSM/2012	78
Figura 3 - Questão 15, PS 3 (Vestibular da UFSM 2012)	85
Figura 4 - Exemplo de “apontação” na questão 15, PS3 (Vestibular UFSM 2012)	86
Figura 5 e 6 - Imagem e alternativas da questão 40/PS 3 (Vestibular UFSM 2012)	87
Figura 7 - Questão 9/PS 3 (Vestibular UFSM 2012)	88
Figura 8 e 9 - Exemplo do uso do “brilho” e alternativas da questão 09/PS 3 (Vestibular UFSM 2012)	89
Figura 10 e 11 - Sinal de “pergunta” em Libras	90
Figura 12 - Sinal de “resposta” em Libras	90
Figura 13 - Contagem regressiva apresentada após o sinal de “pergunta” de todas as questões do concurso Vestibular da UFSM 2012	90
Figura 14 e 15 - Camiseta preta para perguntas e branca para respostas	91
Figura 16 e 17 - Sinal de “9” e apresentação da numeração no canto da tela	93
Figura 18 - Apresentação das alternativas na tela e dos termos da questão	94
Figura 19 - Imagem ilustrativa do sistema de transcrição ELAN	98
Figura 20 - Texto da página 04/PS 1 (Vestibular UFSM 2012)	99
Figura 21 - Questão 06/PS 1 (Vestibular UFSM 2012)	100
Figura 22 - Questão 07/PS 1 (Vestibular UFSM 2012)	100
Figura 23 (a)(b)(c)(d) - Sequência em Libras do texto da página 04/ PS 1 com legenda extraída do ELAN	101
Figura 24 - Sinal “combinar” extraída do ELAN	102
Figura 25 - Tradução de trecho do enunciado da questão 6/ PS 1	103
Figura 26 e 27 - Imagem do vídeo com as alternativas e alternativas impressas da questão 06/ PS 1 (Vestibular UFSM 2012)	104
Figura 28 e 29 - Vídeo da tradução das alternativas e alternativas da questão	

7 (Vestibular UFSM 2012)	105
Figura 30 - Sequência extraída do ELAN da questão 07/PS 1	106
Figura 31 (a)(b)(c)(d) - Sequência da tradução das alternativas Questão 07/PS1	106
Figura 32 - Proposta de redação (Vestibular UFSM 2012)	108
Figura 33 - Orientação da proposta de redação	108
Figura 34 - Sinal para a expressão “vive-se”	110
Figura 35 (a)(b)(c) - Sequência em Libras do título da proposta de redação	113
Figura 36 - Sinal para “ter de” em Libras	113
Figura 37 - Sequência extraída do ELAN para o termo “ter de”	114
Figura 38 - Enunciado da questão 28/PS 2 (Vestibular UFSM 2012)	116
Figura 39 - Sinal de “texto” em Libras (Vestibular UFSM 2012)	116
Figura 40 - Questão 28/PS 2 (Vestibular UFSM 2012)	117
Figura 41 - Indicação da tradutora para as Locações do termo “que” no texto ...	117
Figura 42 - Sequência das alternativas no corpo do texto	118
Figura 43 - Pergunta retórica	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões por área do conhecimento	80
Quadro 2 - Tradução do vídeo de Orientação	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A PERSPECTIVA CULTURAL SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DA SURDEZ ..	16
2.1 Contexto político-educacional da tradução das provas de vestibular da língua portuguesa para a Libras	16
2.2 Delimitação do campo de estudo	18
2.3 Por uma perspectiva cultural sócio antropológica da surdez	21
2.4 Os Surdos, a Língua de Sinais e a Educação de Surdos	37
3 ESTUDOS DE TRADUÇÃO: DO PORTUGUÊS ESCRITO À LIBRAS	52
3.1 Características de uma Tradução	52
4 O CENÁRIO DO ESTUDO	72
4.1 Local de elaboração, tradução e aplicação da prova de vestibular em estudo	72
4.2 Apresentando o objeto de análise: a prova seletiva UFSM do ano de 2012	80
4.2.1 Estudos e estratégias da tradução das provas de vestibular da UFSM: o processo em si	83
4.2.2 Realização das provas	92
5 A TRADUÇÃO EM FOCO: DESVELANDO AS QUESTÕES DA PROVA ...	96
5.1 Apresentação das análises	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	136
ANEXO 1 – Autorização da UFSM	137
ANEXO 2 – DVD	138

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema aspectos implicados em traduções das provas de vestibular da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais (Libras). Diante disso, busca-se resposta ao seguinte questionamento: como traduções da língua portuguesa escrita para a Libras em prova de vestibular são realizadas entre o português escrito e a gravação da tradução em Libras? Quais elementos ganham destaque nesta passagem de uma língua a outra?

A escolha por abordar aspectos implicados nas traduções de uma língua para outra é sempre uma tarefa que resulta em múltiplas interpretações de um mesmo tema. Quando o foco principal envolve o uso de línguas de sinais e de línguas orais em sua modalidade escrita, estes encontros e desencontros se tornam ainda mais evidentes. Afinal de contas, estamos lidando com modalidades de línguas diferentes.

Consciente dos múltiplos olhares possíveis para o tema central desta Tese de Doutorado, cabe destacar, neste espaço introdutório, o quanto é importante e necessário tratar dos impasses que permeiam a atividade da tradução de uma prova de vestibular que parte da lógica linguística de base oral auditiva (no caso, de uma prova em língua portuguesa), com o objetivo de chegar a um produto final em uma língua de sinais, de base viso gestual (especificamente, neste caso, em Língua Brasileira de Sinais – Libras). Esse olhar também se justifica em razão da necessidade de compreender a complexidade dessa atividade de tradução e de refletir sobre a acessibilidade dos surdos nos espaços acadêmicos. Não se trata apenas de prover a tradução de uma prova, mas também de considerar aspectos culturais e linguísticos que se impõem em tal atividade.

A escolha do objeto de pesquisa partiu de minhas vivências enquanto tradutor das provas de vestibular, uma vez que, nesta condição, pude experimentar dificuldades impostas pelas diferenças linguísticas e culturais que se apresentam entre as línguas envolvidas. Tais diferenças também se evidenciam em minhas práticas cotidianas desde a infância. Minha identidade surda se constituiu a partir das aproximações e distanciamentos que se fizeram presentes em minha imersão neste contexto majoritário ouvinte.

Nos últimos anos, algumas universidades brasileiras implementaram processos de tradução das provas de vestibular para a Libras para garantir acessibilidade aos surdos. Essa iniciativa é norteadada pela Lei de Libras 10.436/2002,

pelo Decreto 5.626/2005, pela Lei de Acessibilidade 10.098/2000 e pela que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, Lei 12.319/2010. Tais documentos oficiais sustentaram práticas de tradução realizadas de diferentes formas. Considerando essa diversidade, a compreensão do que significa realizar a tarefa de traduzir provas escritas em português para a Libras parece ainda não estar clara. Constatando isso na forma como os tradutores recebem a incumbência de realizar a tradução por parte da instituição, por exemplo, na UFSM. Pelo fato de ser uma atividade recente e praticamente sem parâmetros estabelecidos por processos anteriores, seja da própria instituição ou de outras universidades que pudessem servir como modelo, verifiquei que a tradução precisou de (re)definições durante o processo. As universidades, apesar da boa iniciativa, nem sempre realizaram a tradução de forma devida. Vários aspectos devem ser considerados ao se tratar a tradução da língua portuguesa para a Libras, mais especificamente, de provas de vestibular. Entre estes destacam-se os tradutores envolvidos na realização das traduções, os demais profissionais vinculados a essa tarefa, aspectos específicos da tradução em si, bem como questões visuais implicadas na apresentação dessas provas (QUADROS, STUMPF e OLIVEIRA, 2011; QUADROS, SOUSA e VARGAS, 2012). A presente pesquisa enfoca fenômenos resultantes de negociações e estratégias decorrentes da tradução em si, mais especificamente, dos aspectos culturais que permeiam a tradução dos sentidos das questões das provas de uma para outra língua.

Como já anunciei no início desta introdução, a presente tese busca responder como traduções da língua portuguesa escrita para a Libras, em prova de vestibular, foram elaboradas. À primeira vista, podemos dizer que as traduções realizadas envolvem profissionais que captam mais ou menos os sentidos que permeiam as relações estabelecidas entre os falantes de língua portuguesa e os sinalizantes de Libras. Isso é realizado, na tese, através da verificação de como ocorre a passagem de uma língua à outra, elegendo aspectos principais e que ganham notoriedade pela dificuldade encontrada pelos profissionais.

Assim, a presente pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de analisar elementos que, no processo de tradução, evidenciam o que foi captado pelos tradutores, especialmente pelas formas que os textos em Libras tomam. Ou seja, analisar aspectos da tradução onde se faz necessário tomar a cultura surda como central para que os textos em Libras de fato sejam usados para garantir uma

tradução adequada e que remonte ao sentido original do texto em português. A cultura se insere como algo que mobiliza os tradutores no seu empenho em buscar a melhor tradução. Os aspectos a serem investigados nos vídeos deram a ver essas marcas culturais que possuem grande valor numa tradução para Libras.

Partindo do objetivo geral, os objetivos específicos foram os seguintes: (1) verificar as características da apresentação dos sentidos em Libras das questões de provas que foram analisadas; (2) analisar aspectos que identificam a forma da apresentação escrita na língua portuguesa em contraste com os elementos específicos da forma da apresentação do texto em Libras; (3) analisar as ocorrências de problemas de tradução de termos da Língua Portuguesa sem equivalência direta na Libras; (4) verificar como os aspectos culturais se inserem no processo de tradução.

Pode-se inferir que a tradução pressupõe dificuldades em nível cultural e linguístico, sendo o par português-Libras um expoente de inúmeras limitações devido ao histórico sociolinguístico vivido pelos surdos. Tanto no nível lexicológico como semântico é evidente que o trabalho de aproximação das duas línguas requer um trabalho extenuante. Poucos são os trabalhos que mostram tais limitações, sendo que podemos citar Lemos (2012), como uma das pesquisas que se detém em uma análise contrastiva. A autora envereda por uma análise de unidades fraseológicas em discursos políticos interpretados na televisão. Diferente desta pesquisa, a presente tese busca compreender as dificuldades de tradução em um viés mais ligado ao histórico da consolidação da cultura surda como elemento que se evidencia no trabalho dos tradutores da prova de vestibular.

A presente tese está organizada em quatro capítulos para subsidiar o foco de estudo, ou seja, aspectos implicados na tradução de uma prova de vestibular da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais – Libras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do ano de 2012, refletindo sobre a oralidade da Libras nas traduções frente à escrita da língua portuguesa.

Após este capítulo introdutório, no segundo capítulo, é realizada uma delimitação de perspectivas teóricas que embasam a pesquisa, elencando os principais conceitos que servirão de base para compreender o lugar de onde a tese parte para analisar as traduções. O objetivo do capítulo é demonstrar que a mudança de paradigma na concepção de surdez e, conseqüentemente, no reconhecimento social da pessoa surda como minoria linguística trouxe uma série de

práticas educacionais que passaram a considerar a língua de sinais como um meio de acesso ao conhecimento. As perspectivas não foram uniformes, foram muitas as práticas que consideraram a língua de sinais conforme suas concepções de língua e maior ou menor grau de reconhecimento da língua de sinais, desde a Comunicação Total até o bilinguismo. Consequentemente, tais concepções refletiram-se nas práticas educacionais aplicadas na educação de surdos.

Desta evidente confluência de práticas presentes nas escolas, que são resultado da mudança de paradigma sobre a pessoa surda e sua língua, viu-se a necessidade de realizar uma retrospectiva histórica das conquistas dos surdos em nível político. Isso foi realizado no segundo capítulo. Tais conquistas são fruto de lutas por visibilidade e reconhecimento social. O entendimento da Libras, no Brasil, como língua legítima que provê acesso ao conhecimento e possibilita a ascensão social dos surdos, é aquilo que possibilitou as bases para a concepção que temos hoje no sentido de inclusão das pessoas surdas. Um trabalho de tradução para essa língua é também herdeiro de conflitos e indecisões relativos ao valor da Libras.

O terceiro capítulo realiza a descrição do procedimento da tradução da prova de vestibular analisada, aplicada na edição do vestibular da Universidade Federal Santa Maria no ano de 2012. O papel desse capítulo é mostrar ao leitor os elementos técnicos utilizados pelos tradutores (tradução de textos, tradução de alternativas, soluções de edição, utilização de imagens na tela junto aos tradutores etc.), além de explicitar limitações encontradas pelos profissionais. Um exemplo dessas limitações seriam as diferenças culturais decorrentes da diferença de modalidade entre a língua portuguesa e a Libras, aspecto altamente relevante e que será aprofundado no decorrer desta produção. Essa descrição técnica da prova traduzida apresenta a identificação de aspectos que pode auxiliar na compreensão dos problemas e impasses tradutórios a serem discutidos.

Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas questões da prova de língua portuguesa e enunciados da prova de Redação, as quais, a partir de nossa análise, evidenciaram dificuldades. Na sequência, registram-se algumas soluções encontradas pelos profissionais, além de reflexões sobre acessibilidade das pessoas surdas no processo de escolarização, percebidas no momento da tradução do vestibular. Os entendimentos que cercam a língua de sinais e os surdos são evidenciados na prática tradutória, uma vez que os efeitos desses discursos são

percebidos nas escolhas dos tradutores, nas diferenças entre textos fonte e textos traduzidos, entre outros.

As análises focaram-se nos discursos estruturados nas questões das provas e nas traduções para a Libras. Os discursos que atravessam a educação de surdos em diferentes momentos e em diferentes contextos tiveram impacto no material resultante do processo de tradução.

Ao final da tese, apresento minhas considerações quanto aos conflitos expostos na tradução da prova do vestibular como um indício de que a acessibilidade deve ser pensada com maior afinco pelas instituições. Sempre me remetendo à educação de surdos e aos perfis dos profissionais envolvidos na tradução, procurei explicitar a maneira como o envolvimento cultural dos tradutores com a comunidade surda resulta num trabalho de tradução ocupado não com a fidelidade, uma vez que entendo ser esta uma ideia problemática, mas com a adequação à modalidade da língua de sinais. Conscientes do histórico vivido pelos surdos em sua escolarização, os tradutores dão a entender, por meio da tradução, o que é necessário pensar e aprofundar no que se refere à acessibilidade dos surdos.

Nesta configuração e com base nas indicações sobre o trabalho desenvolvido, entendo a potencialidade desta investigação ao trazer reflexões que possam ser partilhadas em diversos espaços de discussão, não apenas sobre o processo de tradução em si, mas também quanto à tradução entre línguas de modalidades diferentes, como é o caso da Libras e da língua portuguesa escrita. Além disso, o estudo promove diálogos sobre aspectos implicados na avaliação de surdos em processos seletivos, como no caso do Vestibular em análise, permitindo problematizar outros contextos de avaliação na Educação Básica, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

2 A PERSPECTIVA CULTURAL SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DA SURDEZ

O presente capítulo apresenta a descrição dos conceitos e das perspectivas teóricas que se afinam à tese. As rupturas conceituais relativas à representação da surdez, desde a perspectiva clínica às abordagens sócio antropológicas, são o que constitui o ponto de partida de diversas pesquisas que tratam da educação de surdos e da língua de sinais.

O estatuto linguístico das línguas de sinais em nível mundial nas últimas décadas do século XX trouxe à tona uma série de mudanças sociais para os surdos. Na presente tese colocam-se alguns dos efeitos dessas mudanças e como isso se expressa nas práticas educativas. Neste sentido, pode-se verificar que a tradução de textos em uma prova de vestibular requer uma reflexão não apenas de análise dos textos traduzidos, na correção ou perfeição com que os tradutores executam esse trabalho, mas também é importante perceber que as dificuldades encontradas pela equipe de profissionais envolvida nas traduções analisadas, visíveis nas adaptações necessárias neste processo de tradução, podem ter relação direta com o histórico de exclusão dos surdos nos meios acadêmicos de modo geral, não apenas no contexto analisado.

2.1 Contexto político-educacional da tradução das provas de vestibular da língua portuguesa para a Libras

As políticas educacionais que permeiam as legislações sobre a Libras sempre foram trazidas como norteadoras das políticas de acessibilidade dos surdos na educação, mais especificamente, na universidade. As traduções das provas de vestibular para a Libras, de certa forma, refletem estas práticas educacionais. Além disso, a educação de surdos passou por várias rupturas que tiveram as línguas como propulsoras de diferentes metodologias educacionais.

Rupturas conceituais relativas à representação da surdez, desde a perspectiva clínica às abordagens sócio antropológicas, são o que constituem o ponto de partida de diversas pesquisas que tratam da educação de surdos e da língua de sinais. A exemplo disso, temos Skliar (1998), que aborda essas duas das perspectivas que permeiam a educação de surdos: a visão clínica, que “trata” a surdez em busca da sua cura; e a visão sócio antropológica, a qual parte das

diferenças implicadas na pessoa surda. Nesta última perspectiva, os surdos se traduzem enquanto parte de uma comunidade sociocultural que têm uma língua visual-espacial, a Libras, no caso do Brasil.

A tradução de provas de vestibular da língua portuguesa para a Libras, de certa forma, é um desdobramento da visão sócio antropológica da surdez, pois busca apresentar as provas na Libras, a língua dos surdos brasileiros. A diferença linguística é captada, embora sejam verificados problemas com as traduções realizadas, alguns dos quais serão trazidos no âmbito desta tese.

O estatuto linguístico das línguas de sinais em nível mundial, nas últimas décadas, trouxe à tona um novo olhar em relação às línguas de sinais que, conseqüentemente, implicou em mudanças sociais para os surdos. A presente tese busca problematizar alguns efeitos dessas mudanças nas traduções das provas de vestibular da Língua Portuguesa para a Libras, que também se desdobram dessas práticas educativas. A partir disso, pode-se verificar que a tradução de textos em uma prova de vestibular requer uma reflexão não apenas de análise dos textos traduzidos, na correção ou perfeição com que os tradutores executam esse trabalho. É importante perceber que as dificuldades encontradas pela equipe de profissionais envolvida nessas práticas tradutórias, observadas também nas adaptações necessárias desta tradução, se devem ao histórico de exclusão/inclusão dos surdos nos meios acadêmicos de modo mais amplo.

Atualmente, estamos diante de políticas educacionais favoráveis à educação bilíngue. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002, também conhecida como Lei de Libras, estabelece a educação bilíngue como forma de acesso à educação. Outra publicação legal mais recente, o Plano Nacional de Educação, que visa organizar um sistema educacional articulado para os próximos 10 anos, publicado através da Lei Nº 13.005/2014, na meta 4, reconhece a educação bilíngue para surdos e valida sua promoção em escolas bilíngues, classes bilíngues e nas escolas inclusivas, o que certamente fortalecerá os processos educacionais na perspectiva bilíngue para surdos no Brasil nos próximos anos. As Universidades brasileiras, por sua vez, têm procurado também modificar as formas de seleção para atender, por meio da Libras, os candidatos surdos em suas edições de vestibular. Assim, as universidades criam espaços que se querem afirmar como bilíngues, entre eles, as próprias provas de vestibular disponibilizadas em Libras para candidatos surdos.

A UFSM foi pioneira na tradução de provas de vestibular para a Libras no país provavelmente devido ao envolvimento acadêmico já existente há algumas décadas na instituição, com o curso de graduação “Educação Especial – deficientes da audiocomunicação”. Esse curso, apesar de ter um histórico de abordagem voltado principalmente para o entendimento clínico da surdez, que incluía, em seu currículo, disciplinas de prática de oralização de surdos até os anos 90, passou por uma reformulação nesse mesmo período, incluindo disciplinas de língua de sinais como obrigatórias. Esta mudança de paradigma, provavelmente, contribuiu para que a Libras fosse vista como uma língua a ser valorizada.

De outra parte, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) começou a traduzir as provas de vestibular a partir de 2011 (QUADROS, SOUSA e VARGAS, 2012). A decisão pela realização das traduções das provas pautou-se na legislação que instaura uma política linguística favorável à Libras, bem como a decisão da UFSC em garantir a acessibilidade dos surdos ao vestibular. A seleção instaurada por meio dos vestibulares é a possibilidade da entrada de candidatos surdos em diferentes cursos da universidade, representando um ganho surdo efetivo (QUADROS, STROBEL e MASUTTI, 2014). Assim como a UFSC, outras instituições começaram a proceder com a tradução das provas de vestibular. A exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) já havia empreendido a tradução de suas provas desde 2008, configurando, de certa forma, uma trajetória na realização das traduções dos vestibulares. Considerando essa tradição da UFSM, a presente pesquisa delimitou o corpus compreendendo as provas de vestibulares desta universidade, deixando para análises futuras os vestibulares que são traduzidos para a Libras por outras universidades brasileiras. A presença da Libras nos vestibulares cria um espaço para o desenvolvimento de um ambiente bilíngue nessas universidades.

2.2 Delimitação do campo de estudo

A Linguística é um campo de investigação plural, cheio de pontes e rupturas em relação a outros campos de pesquisa. Quanto mais se deseja delimitar o território próprio da Linguística, aparentemente, mais e mais possibilidades de interpretação surgem, advindas de novos objetos ou de novos efeitos que as investigações no estudo da linguagem produzem em outras instâncias sociais e em

outros modos de uso da linguagem. Desta forma, é assim, como um campo diverso e multifacetado, que esta pesquisa surge na Linguística Aplicada. Ainda cabe ressaltar que esta produção investigativa trata de uma das linhas de pesquisa da linguística voltada à compreensão e à produção em um campo de estudos relativamente novo, o dos estudos sobre as línguas de sinais, mais especificamente sobre a Libras, a Língua Brasileira de Sinais, na área dos Estudos da Tradução, campo da Linguística Aplicada.

Os conhecimentos em língua portuguesa avaliados nas provas de vestibular são considerados pelos tradutores ao apresentarem essas provas por meio da Libras. A atividade de tradução envolve, portanto, a aplicação de vários elementos linguísticos e incluem também outras interfaces que se instauram sob o viés dos Estudos da Tradução (VASCONCELLOS e PAGANO, 2004; VASCONCELLOS, 2008; VASCONCELLOS e BARTHOLAMEI, 2008). De forma mais específica, a presente pesquisa avança no campo dos Estudos da Tradução da Libras e da Língua Portuguesa (VASCONCELLOS, 2010; VASCONCELLOS, QUADROS, SANTOS e PEREIRA, 2012; SANTOS, 2013).

Segundo Vasconcellos (2010), a afiliação dos estudos de tradução e interpretação da Libras ao campo dos Estudos da Tradução viabilizam a identificação de várias questões implicadas nas traduções das provas de vestibular que antes não ficavam tão claras. Com os Estudos da Tradução subsidiando as análises da pesquisa proposta aqui, temos condições de identificar e perceber elementos que determinam as decisões e escolhas dos tradutores das provas. No campo dos Estudos da Tradução, já há várias investigações que estudam as estratégias e as alternativas encontradas pelos tradutores para resolver problemas de tradução entre diferentes línguas. Os estudos que se voltam a traduções de línguas de sinais a partir de textos escritos em diferentes línguas agregam-se ao campo como uma nova forma de traduzir entre diferentes modalidades. A Libras, como sabemos, apresenta-se na modalidade visual-espacial intrinsecamente “oral” e toma como língua de partida uma língua com base oral-auditiva, na sua versão escrita. Dou destaque ao termo *oral*, já que se trata de um empréstimo semântico para se referir à produção não-escrita da Libras.

Santos (2013) apresenta um mapeamento dos estudos da interpretação de língua de sinais no Brasil e conclui que a área vem se constituindo gradativamente. Nos últimos anos, a inserção no campo dos Estudos da Tradução vem consolidando

esse campo de pesquisa. Os estudos da tradução e da interpretação do par linguístico Libras e Língua Portuguesa tomaram forma e apresentam mais direcionamentos sobre questões relativas a esse campo de investigação. Com isso, pesquisas voltadas a essas duas línguas têm revelado mais consistência quanto a aspectos relativos à tradução em si, como, por exemplo, processos cognitivos implicados na tradução (METZGER e QUADROS, 2012), estratégias envolvidas durante a realização das traduções (BARBOSA, 2014), aspectos implicados na interpretação em contextos educacionais (LACERDA, 2000a, 2000b), tradução intermodal (SEGALA, 2010), aspectos da tradução da escrita para a Libras (SOUZA, 2010) e assim por diante. De outra parte, podemos mencionar a emergência de problemas quanto à diferença entre a “linguagem formal”, como o que pretendemos abordar na tradução de uma prova de vestibular, e uma “linguagem informal”, que, no caso da Libras tende a ser predominante, ao menos diante do histórico de exclusão educacional vivido pelas pessoas surdas (SILVA, 2013).

Seguindo a ideia dos *efeitos* produzidos pelas investigações, é importante ressaltar que o reconhecimento do status linguístico da língua de sinais gerou algumas consequências. A mais importante é, talvez, a de que se produziu uma ascensão dos sujeitos surdos socialmente, uma vez que, ao reconhecer este como primordialmente um sujeito linguístico, cujo entendimento coloca-se para além da ideia de deficiência, todo um grupo social passa a ser representado de forma diferente.

Ao analisar questões de uma prova de vestibular traduzida para a Libras, a presente investigação traz à tona uma série de efeitos sociais que se produzem a partir de tal tradução. Frente ao crescente e necessário acesso das pessoas surdas a bens culturais e lugares sociais ascendentes, a tradução de uma prova de vestibular para a língua de sinais é, indubitavelmente, desejável. Nesse processo de inclusão das pessoas surdas, existem problemas que surgiram a partir dessas novas demandas e consequentes novas atividades na esteira das políticas de inclusão, ou se tornaram visíveis exatamente pelo fato de estarem sendo pensados nesse momento. Particularmente, prefiro pensar na segunda hipótese. Os problemas de uma tradução da língua portuguesa escrita para a Libras são inerentes ao processo de tradução em si, somando a isso o fato de serem duas línguas com reconhecimento e status diversos, cujas relações com a escrita e com a oralidade diferem de maneira radical. Traduzir de uma língua de modalidade oral para uma

língua sinalizada é, enfim, uma tarefa que expõe conflitos pré-existentes, embrionários, antes mesmo de os surdos conquistarem o acesso a traduções para a língua de sinais.

Nas próximas páginas, serão exploradas rupturas que consegui entrever a partir das análises de questões de prova de vestibular aplicadas na UFSM em 2012, com especial atenção à tradução das provas de Língua Portuguesa, dos enunciados dos textos base e das orientações das provas de redação, assim como as rupturas que se produzem a partir de efeitos sociais, no momento em que instituições passam a traduzir materiais dessa natureza.

Para fins de contextualização, na perspectiva da presente pesquisa, é preciso dizer que as provas de vestibular são um *lócus* de onde é possível visualizar impasses claramente observáveis da tradução de uma língua escrita para uma língua sinalizada. Partindo desta perspectiva de análise, entre a oralidade presente no produto final da tradução e as questões do vestibular (elaboradas pela instituição de ensino sempre a partir da ideia de que o candidato será um leitor que acessa um texto *escrito*), produz-se uma ruptura. Há, obviamente, outras rupturas expostas no decorrer desta contextualização, na qual explicito o objeto de minhas preocupações, tanto durante minha atuação como tradutor na referida prova de vestibular, vivência fundamental no processo de investigação de como tais provas revelam problemas linguísticos vivenciados pelos surdos, quanto no próprio processo de escrita da tese, uma vez que este processo de escrita foi, igualmente, traduzido das minhas sinalizações para a língua portuguesa.

Neste sentido, torna-se fundamental adentrar com maior profundidade nas questões diretamente ligadas à perspectiva histórica, responsável em grande parte pelas relações que hoje se estabelecem na realização da tradução que envolve as línguas de sinais.

2.3 Por uma perspectiva cultural sócio-antropológica da surdez¹

Tratar de um tema que envolve diversas perspectivas constitui-se em uma tarefa complexa, para a qual é fundamental explicitar e delimitar alguns espaços de reflexão. Neste sentido, acredito que a presente escrita não seria capaz de cumprir

¹ Segundo a ótica apresentada por Skliar (1998).

plenamente seu papel informativo e motivador da reflexão acerca da temática central de análise, sem antes situar a questão dos surdos numa perspectiva cultural e sócio antropológica da surdez (SKLIAR, 1998), costurando-a ao foco principal também a perspectiva histórica e conceitual na qual teço minhas considerações. Na perspectiva da tradução, também temos que trazer a discussão sobre a “Norma Surda”, na tradução de Stone (2009), e posteriormente apresentada no Brasil por Souza (2010).

Antes de eleger e apresentar os pontos que considero particularmente pertinentes à continuidade da reflexão história, no âmbito da presente análise, alguns conceitos precisam ser definidos. Mesmo que os fatos históricos pertinentes estejam intimamente ligados a uma visão patológica do sujeito surdo, é importante ressaltar que minha perspectiva de análise não tem por base esta forma de invenção da surdez (THOMA, LOPES, 2004). Quando me proponho a tratar das questões sociais e linguísticas responsáveis pela forma como hoje se estabelecem as relações dos sujeitos e dos objetos dos processos de tradução de materiais escritos em Língua Portuguesa e posteriormente traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais, embaso minha reflexão nas abordagens sócio antropológicas da surdez. Essas abordagens, por sua vez, tratam dos sujeitos surdos, de suas experiências e de sua maneira singular de ser e de estar no mundo, a partir de uma compreensão mais ampla, que remetem a conceitos de cultura, de comunidade e de identidade.

Mesmo em tempos de pós-modernidade, quando muitas rupturas conceituais já foram incorporadas à vida social, no caso das pessoas surdas, é observável uma ambiguidade de compreensões e de posicionamentos quanto ao que se entende por surdez e por surdo. Concordo com a afirmação de Lopes e Thoma (2013), quando destacam que uma pessoa com surdez pode ser vista enquanto *deficiente auditiva*, perspectiva na qual se apresenta uma “falta de algo”, ou uma “inadequação” à norma padrão da sociedade, na qual são considerados “normais” aqueles que ouvem. Esta visão clínico-terapêutica da surdez, já indicada por Skliar (1998), pode ser aceita e internalizada tanto pelas pessoas ouvintes, como também pela imposição social, além de ser internalizada pelo próprio sujeito surdo: neste caso, certamente esta forma de se alocar neste ou naquele espaço dependerá das experiências pessoais de vida e das formas como lhe foram proporcionadas estas vivências e interações com o meio e com a sociedade. Aqueles que “se encaixam” na compreensão de si mesmos enquanto deficientes auditivos são influenciados

socialmente a buscar uma constante aproximação do estereótipo de sujeito imposto pelo padrão da norma, ou seja, devem desenvolver-se de maneira a parecer o mais possível com quem ouve e fala.

Em contrapartida, uma pessoa com surdez também pode ser vista como uma *pessoa surda*, pertencente a uma comunidade de cultura visual e membro constituinte de uma comunidade linguística específica. Nesta forma de conceber o sujeito surdo, a visão sócio antropológica da surdez, estão os surdos sinalizantes, usuários da língua de sinais, sua primeira língua. Estes surdos encontram-se imersos nas relações que se estabelecem não a partir da perspectiva da falta, mas a partir de um entendimento acerca do que significa esta forma de ser e de estar no mundo, partindo de suas experiências visuais. Surdos que se compreendem enquanto pertencentes à comunidade surda não compactuam da ideia de que algo lhes falta, ou de que algo deve vir a ser corrigido. Estes sujeitos não legitimam os discursos da medicalização e da correção, compreendendo que é no contato entre surdos sinalizantes que se fortalece o desenvolvimento social e, para além disso, reconhecem neste contato o local onde a cultura surda é ininterruptamente produzida e ampliada. Aqui, entendo cultura não como aparato artístico desenvolvido pela humanidade, mas enquanto elemento unificador de intenções, de modos de ser e de agir em uma determinada sociedade. Neste sentido, compreendo cultura da mesma forma como o fazem Cesnik e Beltrame (2005, p. 4):

elemento primordial que dá unidade a uma sociedade e se cria com base em relações que fazem sentido nesse contexto. [...] A cultura define a sociedade pela capacidade que ela desenvolve de criar elementos que permitem à própria sociedade se reconhecer.

O processo de reconhecimento dos surdos em sociedade, assim como o entendimento dos próprios sujeitos surdos acerca de si mesmos a partir do viés cultural, contribui para a formação de uma visão de mundo dos surdos, mesmo que às custas de incertezas sobre como nomear, educar e como incluir. A cultura surda não é simplesmente um motivo de celebração, de status e reconhecimento social dos sujeitos. Mais que isso, é uma maneira de entender os sujeitos, passando de uma padronização clínica ao reconhecimento da diferença. A sociedade se pluraliza

e se reconhece, a partir do momento em que percebe a diversidade de culturas que a compõem. Strobel (2009) traz vários elementos que constituem a diferença surda a partir das experiências visuais que fazem parte do dia a dia dos surdos e são manifestados por meio dos movimentos sociais, dos encontros surdo-surdo e das formas de expressão dos surdos por meio das línguas de sinais.

No Brasil, segundo dados do CENSO 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros são declarados deficientes auditivos, subdivididos de acordo com o grau de surdez apresentado. Este expressivo número de pessoas convive com a ambiguidade conceitual acerca da pessoa surda, que se reflete, inclusive, nas formas com que são apontados pelas convenções legais, ora retratados como deficientes, ora reconhecidos como pertencentes a uma comunidade linguística e cultural distinta da grande maioria da população brasileira (LOPES e THOMA, 2013).

Destaco os divergentes entendimentos conceituais que circundam a presença dos surdos na sociedade ouvinte por compreender que esta questão é fundamental para o entendimento da perspectiva na qual estabeleço meu ponto de partida para a análise das traduções e de onde, conseqüentemente, defino meus objetos de pesquisa. Não vejo o sujeito surdo como alguém que necessite de algum tipo de “ajuda” na hora de realizar uma prova de vestibular, mas como um cidadão brasileiro, cuja língua é reconhecida como meio de comunicação e expressão no país e cuja oferta de possibilidades de ingresso à universidade ou a outros espaços sociais nos quais necessite prestar qualquer tipo de prova ou avaliação de conhecimentos devem partir da perspectiva de promoção da isonomia e da igualdade de condições de acesso.

Quando nos referimos aos surdos, a história remete a uma trajetória recorrente de fracassos, resultantes principalmente do entendimento de que, por não serem exímios usuários dos códigos orais e escritos de comunicação, não eram pessoas capazes de ascender socialmente. A história nos mostra que a forma equivocada com que os surdos foram tratados é uma das grandes responsáveis pelos atuais impasses vivenciados na definição mais clara e objetiva dos meios mais adequados à escolarização e ao próprio desenvolvimento cognitivo e social de pessoas surdas. Sem dúvida alguma, permito-me afirmar que, em grande parte, o problema atual vivenciado pelos candidatos surdos que buscam conquistar espaços através da participação em exames e provas de seleção remete a situações

vivenciadas no passado. Sob esta perspectiva, o que diz Garcez (2008, p. 17) é bastante pertinente:

A história dos surdos e a origem da exclusão são contadas a partir de diversos recortes da humanidade. Reconstruir tal trajetória significa entender concretamente o percurso do ideário de normalidade imposto a essa minoria e, conseqüentemente, a concepção de estigma que marca a vida dos surdos.

Nesse momento de reflexão, é importante lembrar que a história dos surdos vem sendo narrada desde os textos da Bíblia, onde são apontados os primeiros registros escritos que remetem à surdez ou ao surdo. Desde as primeiras referências encontradas, é mencionado que as pessoas surdas eram colocadas em posição de subalternidade e dependência das pessoas ouvintes, bem como de suas práticas culturais e, conseqüentemente, linguísticas. Muitos personagens ouvintes aparecem nos registros da história dos surdos, profissionais e familiares que, de alguma maneira, buscavam impor a cultura dominante sobre o corpo surdo. Considerando cenário semelhante, Sacks (1990, p. 30), remetendo-se ao século XVIII, assim diz:

A situação dos surdos pré-linguais, antes de 1750, era de fato uma calamidade: incapazes de adquirir a fala, portanto, “estúpidos” ou “mudos”; incapazes de desfrutar a livre comunicação até mesmo com seus pais e famílias; confinados a uns poucos sinais e gestos rudimentares; isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de seus iguais; forçados a fazerem os trabalhos mais servis; vivendo sozinhos, muitas vezes próximos da miséria total; tratados pela lei e pela sociedade como um pouco melhores do que imbecis – o destino dos surdos era evidentemente terrível.

Vários autores trazem estes elementos sobre a constituição dos surdos, entre eles Fisher e Lane (1993), que aqui no Brasil foram retomados por Souza (1998), Quadros e Campello (2010), Campello e Rezende (2014), Soares (1999), entre outros. Os primeiros registros que apontam para um início de algum tipo de valorização da pessoa surda, especialmente a partir de sua especificidade visual, começam a aparecer a partir do trabalho desenvolvido na França, pelo Abade de l'Épée (1712-1789), que foi capaz de enxergar na língua de sinais uma valiosa oportunidade para seus alunos. Com o trabalho desenvolvido a partir de l'Épée,

possibilidades reais de desenvolvimento para as pessoas surdas através da aceitação e da utilização da língua de sinais nos contextos educacionais voltados a estes sujeitos começaram a se disseminar por diferentes lugares. Os métodos utilizados por l'Épée e pelos professores do Instituto de Surdos Mudos de Paris, que deram continuidade ao seu trabalho depois de sua morte, promoveram a valorização e o reconhecimento dos alunos surdos que de lá saíam com formação de professor. Esta realidade fez multiplicar a existência de escolas de surdos, onde havia espaço para a atuação de professores surdos e para a língua de sinais, como aponta Soares (1990).

Mesmo com a visível evolução dos alunos surdos que passaram a ser educados a partir dos pressupostos metodológicos do Abade de l'Épée, havia uma corrente contrária a estas práticas que, de modo geral, podemos chamar de prática oralista (SOARES 1999). Neste entendimento, uma pessoa surda apenas consegue ter validado seu desenvolvimento na medida em que desenvolve uma fala de qualidade, acompanhada de boa leitura labial, fazendo com que a diferença surda não aponte de maneira tão contundente para sua própria "anormalidade" (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; FISHER e LANE, 1993). Os impasses metodológicos voltados à educação de surdos apresentavam-se contrários, chegando a um ponto de tamanha discordância que, em 1880, aconteceu, na Itália, o segundo Congresso de Milão, onde a questão educacional dos surdos fora o tema central de debates e definições de diretrizes. Como resultado do encontro, ficou definido que à população surda não mais deveria ser oferecido qualquer tipo de contato com a língua de sinais ou com metodologias educacionais que partissem de educadores surdos (FISHER e LANE, 1993). Esta definição partiu de um grupo de profissionais que, em maioria, defendia os preceitos da educação oralista a qual foi aceita pela maioria dos presentes, tendo apenas poucos votos contrários, defendidos por representantes surdos vindos de Washington, nos Estados Unidos, onde alunos formados pelos métodos de l'Épée criaram e mantinham uma escola abrigo para surdos. A maioria venceu a acirrada disputa, e o domínio das práticas oralistas na educação de surdos se estendeu por mais de cem anos, trazendo um prejuízo incalculável ao pleno desenvolvimento das pessoas surdas (PERLIN 2003, SOARES, 1999; QUADROS, 1997).

Para os defensores do modelo médico, a voz é o único meio de comunicação e de educação, e intervenções clínicas são necessárias para *curar* ou *corrigir* a

surdez e *reabilita*r a fala. Sendo assim, o Oralismo estabelece uma espécie de “paradigma da normalização” dos surdos. Se antes os surdos eram simplesmente eliminados do convívio social, a partir do estabelecimento dessa corrente de pensamento passam a ser alvos das tentativas de correção e reabilitação que visam sua *cura* e conseqüentemente a sua *reincorporação* à sociedade.

Foi somente a partir de 1960, com as pesquisas desenvolvidas por Willian Stokoe, sobre a *ASL (American Sign Language - Língua de Sinais Americana)*, que esta passa a ter reconhecido seu status de língua, fator determinante para uma virada na forma de conceituar a educação de surdos em todo o mundo.

A partir de meados da década de 70, nos Estados Unidos e na Europa, passou a ser utilizada uma nova perspectiva voltada à educação de surdos e que, no Brasil, ganhou o nome de “comunicação total” (QUADROS, 1997; CICCONE, 1990). De maneira simplificada, pode-se dizer que esta abordagem consistia numa mistura de elementos comunicacionais, dentre os quais passaram a ser inseridos alguns sinais, aliados a gestos, mímicas e estímulos à fala e à leitura orofacial. Esta metodologia passa, então, a fazer parte das principais propostas educacionais voltadas aos surdos, sendo a comunicação total um marco inicial de mudanças conceituais mais amplas, expressando uma tendência de “abertura” à forma visual dos surdos de interagir com o mundo, mesmo que ainda de forma tímida e precária. O fortalecimento dessas práticas no Brasil aconteceu a partir de 1980. Nessa época, eu iniciava minha escolarização no contexto da educação de surdos.

Neste ponto creio que devo, mesmo mantendo o necessário afastamento de pesquisador, contribuir com a contextualização da presente trajetória na educação de surdos, exatamente por tê-la vivenciado. Não pretendo, contudo, transformar este texto em um relato autobiográfico, mas apontar alguns dados nos quais minha própria história torna-se relevante enquanto presença viva nas mudanças, nas idas e vindas dos processos de escolarização de alunos surdos e, conseqüentemente, na composição deste sujeito bilíngue, que convive com os conflitos linguísticos ambíguos que o constituem e marcam. Os processos formativos nos quais estive inserido são, em grande parte, responsáveis pela forma com que assumo, hoje, minha relação com a minha produção em Língua Brasileira de Sinais, com minha produção escrita e com a leitura em língua portuguesa, bem como com os processos de tradução que envolvem minhas duas línguas, inclusive na construção deste texto.

Neste ponto, destaco a especificidade e diferença que se fez presente ao longo dos anos de estudo e produção das reflexões aqui expressas, no que tange aos processos tradutórios vivenciados. Desde o início, nas aulas do Doutorado, durante os Seminários de Estudos e nos momentos de construção junto a minha orientadora, a presença do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), na efetivação da tradução simultânea, foi fundamental para que todo o conhecimento compartilhado nestes encontros se tornasse acessível a mim, em Libras, tanto quanto para que minhas ponderações e dúvidas, expressas em Libras, pudessem ser compreendidas por aqueles que acompanharam este processo, seja na condição de colegas, de professores ou mesmo por minha orientadora. Mas, para além da acessibilidade proporcionada pela Unisinos ao longo do Doutorado, também se fez necessário a atuação de TILS profissionais durante o processo de escrita da Tese. Estes profissionais, escolhidos pela afinidade profissional, pela confiabilidade, pela experiência no âmbito da tradução e, principalmente, pelo alto nível linguístico apresentado na fluência do uso das duas línguas envolvidas, acompanharam todo o processo, às vezes trabalhando de maneira intercalada e às vezes simultânea. No início da escrita da Tese tive o apoio profissional dos TILS Ms. Luiz Daniel Dinarte e Luciane Bresciani, ambos de Porto Alegre (RS). Após minha transferência enquanto docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ocorrida em 2014, passei a trabalhar também com a TILS Esp. Ana Paula Jung, já em Florianópolis (SC). Ao longo de todo o desenvolvimento da produção da Tese, os processos tradutórios envolveram sinalizações em Libras dos conceitos, teorias e ideias que eu apresentava, necessitando do olhar atento dos tradutores que transcreviam as informações (videogravadas, dialogadas através de vídeo chamada ou repassadas pessoalmente) para a língua portuguesa escrita. Após a expressão escrita de minha sinalização, eu realizava toda a revisão, acrescentando novos elementos, retirando outros, e muitas vezes voltando ao TILS para elucidar as expressões apresentadas na língua portuguesa. Este processo foi bastante exaustivo, pois, para que um trecho de texto estivesse pronto, muitas “idas e vindas” de escrita e de sinalizações foram necessárias. Ainda, as leituras que realizei ao longo do Doutorado foram compartilhadas com os TILS que acompanharam o processo de produção, pois em muitos momentos necessitei que estes profissionais traduzissem para Libras partes nas quais eu apresentava alguma dúvida ou desconhecimento. Faço esta pontuação

necessária, chamando a atenção para o fato de que os processos tradutórios se desdobram de múltiplas maneiras, de acordo com a necessidade apresentada pelos surdos, e que estes processos acompanham nossa trajetória acadêmica e profissional muito mais do que se pode identificar no momento em que a leitura deste produto final é realizada pelo leitor.

Analisando, então, minha trajetória, posso constatar que, nas instituições por onde passei, estavam presentes as sucessivas (e inúmeras) rupturas que se apresentavam no âmbito da educação de surdos. Hoje percebo o quanto essas rupturas construíram e modificaram a minha própria visão quanto à educação, à política e à diferença. O tempo escolar vivenciado em situação de inclusão, junto a colegas ouvintes, foi marcado por uma recorrente preocupação com a língua portuguesa. Eu sentia que precisava alcançar os colegas, mas não me dava conta de que eles acessavam a língua de forma natural, tanto na escrita quanto na fala. Neste contexto, minha relação tornou-se mais estreita com a fala do que com a escrita, uma vez que tentava ser entendido dentro do grupo.

Quando, aos doze anos de idade, mudei de uma escola regular para uma escola de surdos, tal mudança foi significativa em diversos aspectos. No contato com o aprendizado promovido dentro de uma escola ouvinte sentia que poderia falar oralmente o texto em português, na maioria das vezes articulava bem a fala das palavras, inclusive conhecendo sua forma visual de apresentação escrita. No entanto, os significados semânticos destas palavras e seu uso contextualizado na escrita não apresentavam clareza e coerência em meu entendimento, de acordo com o sentido do que se passa no texto escrito. Na escola de surdos, fui levado a aprender a língua de sinais. Esse contato e imersão se deu horizontalmente, e, gradativamente, fui me apropriando, vivenciando e ampliando a cultura surda, na qual seu sistema linguístico visual proporcionou uma melhora significativa dentro da sala de aula, fazendo-me compreender de maneira contextualizada os significados do texto escrito, especialmente porque partia da compreensão deste mesmo texto em Libras.

É importante lembrar o pioneirismo da implantação de uma disciplina da Língua de Sinais em uma escola de surdos no Brasil, na escola Concórdia, instituição privada voltada especificamente ao alunado surdo, criada em 1966, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Essa instituição continua atuando nesta área da educação. Nos Estados Unidos, foi realizada a formação dos idealizadores

da escola, o Reverendo Dr. Martin Carlos Warth e sua esposa Naomi Hoerlle Wart, que de lá trouxeram a perspectiva educacional de ter uma disciplina que tratasse da língua de sinais, ideia aparentemente óbvia do ponto de vista de uma educação que vê o surdo como sujeito cultural, mas que, para a época, era bastante inovadora. O entendimento dessa necessidade parte principalmente da constatação de que a maioria dos surdos vive em lares de famílias ouvintes, fortemente vinculados a uma linguagem que depende do som. Entretanto, tais surdos acabam não tendo acesso direto a uma língua e às informações nela contidas, uma vez que as línguas orais que circulam nos espaços de convivência familiar de maioria ouvinte não são plenamente compreensíveis aos sujeitos surdos. Sem um lugar para a aquisição e o desenvolvimento de sua língua, uma língua capaz de estimular o desenvolvimento dos surdos através da visualidade, fator que se apresentava determinante na maioria das dificuldades cognitivas apresentadas pelos alunos atendidos, o colégio Concórdia, através de sua equipe diretiva e pedagógica, compreendeu a importância de focar o trabalho no uso da Libras. Refletindo sobre a forma como foram encaminhadas essas ações, até mesmo em relação a minha própria trajetória pessoal de escolarização, fica evidente o quão importante era a realização daquele trabalho de estimulação para a aquisição da primeira língua pelos alunos surdos. Em um espaço linguístico rico, onde a Libras circulava pelos mais diversos tempos e territórios escolares, buscou-se uma forma de minimizar os prejuízos da ausência da língua de sinais para o desenvolvimento das crianças surdas, possibilitando que essas crianças pudessem adquirir sua primeira língua, o que não ocorria no ambiente familiar.

Minha vivência na Libras iniciou por volta dos doze anos de idade. Até então, como já comentei, estudava em uma escola de ouvintes. Antes disso, nunca havia visto outro surdo, muito menos tomado conhecimento da existência de uma língua de sinais. Sempre fui comunicativo, e a diferença linguística não chegou a ser um problema de ordem social. Mas, quando avancei para uma etapa escolar onde havia uma maior cobrança de conhecimentos e entendimentos de conceitos, a barreira da falta de compreensão semântica das informações que eu acessava através do contato com a língua oral rapidamente se materializou. Minha mãe percebeu que aquele não era o meu espaço e que a permanência em tal realidade traria prejuízos e atrasos graves para o meu desenvolvimento.

No início, foi um grande choque ver “aqueles” surdos movimentando as mãos, o corpo, modificando as expressões faciais. Eles me pareciam “estranhos”, pois não me via neles. Meu padrão era o de ouvinte. Mas na convivência fui me interessando pelos sinais, fazendo conexões sociais que transformaram minha logística semanal, a qual, durante toda a etapa escolar cumprida em situação de inclusão, era marcada por treinos de fala, por apoio psicopedagógico e por outras atividades que serviam para suplantar as dificuldades que as diferenças linguísticas e culturais impunham. Parece que, a partir de então, passei a viver, no sentido mais amplo da palavra. Após seis meses da primeira visão de uma comunicação em Libras, já estava fluente e plenamente adaptado ao meio linguístico, social e cultural da comunidade surda do “Concórdia”.

Remetendo-me às formas de avaliação às quais estive exposto ao longo da minha trajetória escolar, afirmo que nunca tive provas em Libras, nem mesmo na escola de surdos. As provas eram organizadas na Língua Portuguesa escrita. Deparei-me com provas em Libras quando a mim foi solicitado realizar a tradução das provas do vestibular da UFSM escritas originalmente na língua portuguesa para a Libras. Enquanto aluno ou candidato a alguma vaga, nunca realizei provas em Libras. Posso dizer que a minha experiência é a mesma da grande maioria dos surdos brasileiros. Nós, surdos, estamos tendo acesso a provas em Libras depois de adultos, e isso evidencia a importância de pensarmos de forma mais aprofundada a atividade de tradução das provas para a Libras, a partir da perspectiva surda e das experiências educacionais que devem ser constituídas já na educação básica.

A partir da década de 90, no Brasil, os movimentos surdos ganharam força. Surgiram grupos de pesquisa voltados à compreensão da Língua Brasileira de Sinais, tendo como base o entendimento do sujeito surdo numa perspectiva sócio antropológica (SKLIAR, 1998). Tais movimentos que, pela primeira vez na história da educação e da própria emancipação dos sujeitos, passaram a contar com a efetiva participação de surdos, especialmente daqueles que ingressavam nos espaços acadêmicos, foram os responsáveis pela criação de políticas públicas voltadas à formação de profissionais para atuar no ensino e na disseminação da Libras em todo o país. Nessa época, acredito ser relevante citar, Porto Alegre foi um dos principais focos de discussão das questões da diferença surda, sediando, em 1999, o V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, de onde surgiu um marco das articulações e dos movimentos surdos, o documento “Que

educação nós surdos queremos”. Tive a oportunidade de participar ativamente desse movimento, assim como um expressivo grupo de militantes surdos que, como eu, concluíram a formação básica no Colégio Concórdia.

Destaco ainda o documento “A Educação que nós surdos queremos”, elaborado a partir das discussões do Pré-Congresso Latino Americano realizado em Porto Alegre, em 1999, como um marco nas políticas educacionais onde os surdos tomaram a frente do debate sobre o que é relevante para a Educação de Surdos. Nesse documento é evidente a intenção “descolonizadora” que ainda fazia parte dos discursos educacionais herdeiros do Oralismo e da Comunicação Total. Entretanto, no que se refere a provas de concurso e vestibular, o documento não abordava a tradução dos materiais escritos, senão apontando para a importância da presença de intérpretes no momento dos certames. Isso se deve ao fato de que, naquele momento, ainda não havia pesquisas suficientes no país e nem as tecnologias estavam avançadas o suficiente para que a comunidade surda pudesse vislumbrar e propor que fossem realizadas traduções das provas. Esse documento inverte o lugar de fala sobre a Educação de Surdos, já que os surdos se manifestam quanto ao que é importante e desejável em termos pedagógicos.

O fortalecimento dos movimentos surdos e do estímulo ao protagonismo desses sujeitos também estava respaldado por outros movimentos internacionais, especialmente aqueles voltados ao segmento das pessoas com deficiência, com questões de acessibilidade e inclusão social que passaram a fazer parte das pautas de reflexão e ação.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um exemplo disso. Esse documento é uma resolução das Nações Unidas, que trata dos princípios, das políticas e das práticas em Educação Especial. Em seu parágrafo 19, referente às diretrizes de ação em níveis nacionais, nas áreas de política e organização, afirma que as

políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a

educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994, p. 7)

Esse documento tem sido recorrentemente citado como norte para muitos discursos que defendem uma perspectiva de inclusão escolar generalizada, como acontece nas diretrizes apontadas pelas políticas educacionais brasileiras e onde se levanta a “bandeira” em defesa da inclusão de todos os alunos numa mesma perspectiva educacional, num mesmo espaço e tempo escolar. A Declaração evidencia também a compreensão de que as pessoas surdas devam ser educadas nos meios e modos mais adequados ao seu pleno desenvolvimento, inclusive naquilo que se refere à língua de instrução e comunicação a ser utilizada nesse contexto. Essa forma de conceber a educação de surdos passa a fortalecer e empoderar os movimentos surdos que buscam o reconhecimento da língua de sinais e da diferença surda.

Em 24 de abril 2002, seguindo no ritmo de mobilização da comunidade surda brasileira, iniciada na década de 90, foi publicada a Lei Federal Nº 10.436. Esta Lei dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, conferindo-lhe reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. A publicação desse mecanismo legal é, sem dúvida, um marco importante para a trajetória dos surdos na construção da cidadania, que perpassa o reconhecimento e a valorização de sua língua materna, impondo à sociedade brasileira algumas adequações que, posteriormente, passaram a ser incorporadas nas relações sociais. As provas de vestibular traduzidas da língua portuguesa escrita para a Libras e que são objeto de análise da presente produção são um exemplo disso. Essas mudanças observadas no cotidiano social apresentam uma evolução conceitual no que tange à pessoa surda e à perspectiva linguística inerente a sua plena inclusão na sociedade ouvinte.

Em 02 de dezembro de 2004, é publicado no Brasil o Decreto Nº 5.296, regulamentando as Leis de Nº 10.048 (de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência) e Nº 10.098 (de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida). Com esses documentos têm-se uma definição e uma delimitação de ações mínimas

capazes de promover a acessibilidade para as pessoas com deficiência, apontando a acessibilidade comunicativa voltada à população surda brasileira.

Na situação específica dos surdos, para regulamentar e colocar em prática os preceitos presentes na Lei de Libras de 2002, em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto Nº 5.626. Este documento foi elaborado com o objetivo de respaldar as ações necessárias à concretização dos objetivos da Lei Nº 10.436. Ao afirmar que a Libras é a língua oficial brasileira da comunidade surda do país, o decreto explicita ações que vêm ao encontro da necessidade de que esta língua se faça presente nos espaços e contextos educacionais, apresentando as primeiras estratégias voltadas à compreensão do aspecto bilíngue inerente à pessoa surda, além de tratar dos meios pelos quais a utilização e a difusão da língua será garantida e estimulada. Aborda também questões correlatas quanto à garantia do direito à acessibilidade comunicativa das pessoas surdas, além de apresentar os parâmetros de formação dos profissionais que devem atuar no ensino da Libras e dos profissionais da tradução e interpretação.

A ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida através da publicação do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, é outro importante marco legal na promoção de igualdade de direitos e eliminação das barreiras, salvaguardando o direito das pessoas surdas ao acesso e uso da Língua de Sinais como sua primeira língua, entre outras orientações importantes à sociedade para a promoção da inclusão.

Conforme a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil através do DECRETO nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, no art. 24, deve ser garantido aos surdos, especificamente na área da educação:

- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009 p.40)

Além disso, em seu Art. 30, § 4, em relação à participação na vida cultural:

as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2009 p.43)

Mais recentemente, é fundamental destacar a ativa participação dos movimentos surdos nas discussões voltadas às questões de acessibilidade e de educação das pessoas surdas no Brasil. Embasados nas prerrogativas legais e na posição de protagonistas, especialmente motivados por suas experiências educacionais ao longo da vida, os surdos brasileiros organizaram uma série de ações em nível nacional, iniciadas em 2010. Denominado de “Movimento Surdo em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos”, esta nova organização da comunidade surda brasileira ganhou impulso nas comunidades regionais, que, diante de determinações governamentais que trariam prejuízo às escolas de surdos, deu forma às suas reivindicações a partir da contestação política.

A história de lutas aqui tratada teve início no ano de 2010 e foi marcada pela maior mobilização da história de todo Movimento Surdo Brasileiro. O início dessa história deu-se durante a realização da Conferência Nacional da Educação, CONAE 2010, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. Os resultados dessa Conferência serviram de base para a elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE. Este evento marcou um retrocesso na educação de surdos (CAMPELLO e REZENDE, 2014 p.73).

Partindo das mobilizações da comunidade surda, embasada nos preceitos legais que lhe garante legitimidade às reivindicações de igualdade de condições, foi publicada a Recomendação Nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que verte especificamente sobre “a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições”. Tal recomendação vem ao encontro de todos os dispositivos legais que a antecederam, indicando diretamente a necessidade de tradução e adequação de provas de concursos públicos em Libras para candidatos surdos.

Considerando a trajetória de regulação legal brasileira, pode-se afirmar que o Estado reconhece a diferença linguística e cultural da comunidade surda, compreendendo como direito fundamental das pessoas surdas a garantia de que a educação a elas voltada seja ministrada nas línguas, nos modos e nos meios de comunicação mais adequados a esses sujeitos, em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Sob essa perspectiva, enfatiza ainda a promoção da identidade linguística da Comunidade Surda. Nesta esteira, fica explícita a necessidade de promover a inclusão da pessoa surda nos mais diversos espaços sociais, especialmente através do incentivo à realização de provas acessíveis em Libras, bem como ao reconhecimento da condição de que a população surda sinalizante é usuária da língua portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita. Tais ações acarretam diferenças significativas na forma como as pessoas surdas leem e se expressam por meio dessas línguas a que têm acesso.

Se tomarmos os dados históricos e os atos legais que regem a organização social brasileira, percebemos que a promoção de ações afirmativas para a inclusão das pessoas com deficiência vem sendo uma das bandeiras mais presentes nas ações públicas observadas em diferentes instâncias. Dentre estas, encontram-se as ações realizadas no âmbito do acesso à educação superior, onde há um grande movimento de entrada de pessoas com deficiência, demandando mudanças arquitetônicas, estruturais, pedagógicas, linguísticas e atitudinais. No caso da inclusão das pessoas surdas, apresenta-se a necessidade de adequação dos padrões linguísticos até então tidos como únicos e fundamentais, trazendo a realidade surda de sua língua e cultura para dentro do espaço acadêmico. Neste sentido, as ações da UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, local onde encontrei os subsídios para a análise das traduções das provas de vestibular da Língua Portuguesa para a Libras, voltados à inclusão dos surdos, justificam a forma como a prova é apresentada e adaptada para os candidatos surdos, a qual pretendo melhor elucidar ao longo desta tese.

Na seção seguinte, busco delinear de modo mais explícito as implicações e alguns obstáculos que permeiam o cenário no qual deve ser assumida a perspectiva sócio antropológica da surdez defendida neste estudo.

2.4 Os surdos, a língua de sinais e a educação de surdos

Dando continuidade às reflexões, de acordo com o que foi apresentado na seção anterior, chamo a atenção ao fato de que uma importante ruptura se produziu nas últimas décadas a respeito da representação social da pessoa surda. A partir de tal ruptura, passou-se a entender o sujeito surdo não mais como um ser em falta, um deficiente a quem se deva simplesmente corrigir, curar, medicar, a partir do que se considera na visão clínica da surdez (SKLIAR, 1998). Um dos fatos que impulsiona tal mudança de paradigma é a concepção da língua de sinais como sistema linguístico. Stokoe (1960), ao definir as características gramaticais das línguas de sinais, não concretizou somente uma ponderação científica. Em suas afirmações, fica também evidente o caráter político assumido em sua pesquisa, uma vez que tais afirmações passam a subsidiar argumentos que deslocam o entendimento sobre o surdo e sobre o que significa ser surdo.

A partir da produção de Stokoe, “ser surdo” tornou-se uma identificação que paulatinamente foi se distanciando dos discursos clínicos sobre a surdez, avançando para o entendimento de que é uma condição sociocultural em meio a outras, assim considerada na visão sócio antropológica, segundo Skliar (1998). Com o status de língua, a língua de sinais deixa de ser entendida como um mero instrumento de comunicação, tornando-se reconhecida como um sistema intimamente ligado às condições sociais de seus falantes: por meio da língua, os sujeitos se reconhecem ao mesmo tempo em que compreendem e modificam o mundo ao seu redor.

Os fenômenos sociais visíveis na interação linguística dos usuários da língua de sinais sempre existiram, isto é, sempre que houve encontro entre dois surdos, houve uma língua de sinais, ao menos potencialmente. Neste contexto, o que se faz importante destacar é que, frente à sociedade, majoritariamente ouvinte, os surdos tornaram-se reconhecidos como sujeitos dotados das mesmas capacidades cognitivas e morais que os ouvintes e que, vale lembrar, a partir de então também passaram a representar a si mesmos como sujeitos plenos (STROBEL, 2009; PERLIN, 2006).

Uma língua é a expressão da linguagem humana. Os surdos vivenciam a experiência da linguagem quando têm a possibilidade de se expressar utilizando uma língua (QUADROS, 1997). Já que tudo o que é comunicado ocorre em sociedade (FIORIN, 2012), quando os surdos são privados de acessar uma língua,

seja a língua portuguesa ou a Libras (em se tratando de abordar nesta produção sujeitos surdos brasileiros), sua vida social acontece de maneira enviesada, incompleta ou, minimamente, sem a plena consciência do sujeito em suas atividades em sociedade.

Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. (FIORIN, 2012, p. 11).

Portanto, frente à mudança de paradigma acerca do sujeito surdo e à concepção dos sinais como sistema linguístico, é evidente que a vida em sociedade, para os surdos, encontra-se numa relação estreita com a aquisição da linguagem (QUADROS, 1997). A partir da aquisição da língua de sinais, os surdos passam de um estado de subserviência moral, política, cognitiva e cultural a uma vida social de fato. A língua constitui a pessoa e a pessoa se constitui a partir da língua. Isso acontece da mesma forma com os surdos. A compreensão sobre o mundo e as coisas, sobre os sentimentos e as relações com os outros é significada a partir da língua de sinais. Segundo Quadros (1997), o acesso visual à língua, que é possível por meio de uma língua de sinais nas crianças surdas, viabiliza essa constituição do ser sociocultural.

Acredito que a análise linguística da língua de sinais não pode prescindir do contexto de uso de seus falantes. Isolar dados linguísticos é possível e efetivamente ocorre em muitas pesquisas que tematizam a língua de sinais. Mas, de outra parte, quando penso sobre quais efeitos sociais as pesquisas sobre a língua de sinais rendem aos surdos e ao conjunto de fenômenos que decorrem de tal visibilidade, compreendo que há um fator social inerente a todas as pesquisas, sejam elas mais ou menos abertas à língua em situação real, em situação de uso: quando se aborda a questão das línguas de sinais, enfatiza-se seu status linguístico, reforça-se e reafirma-se sua validade e importância no contexto de uso para as pessoas surdas. De certa forma, tal abordagem caracteriza-se como uma política de status linguístico que é implementada e favorece a valorização da Libras, refletindo-se no reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos brasileiros (QUADROS, 2009; QUER e QUADROS, 2015). Em outras palavras, destaco as pesquisas que

tematizam a Libras dificilmente poderiam ser descritas como neutras e desinteressadas, já que se trata de uma língua cuja visibilidade está em ascensão.

As investigações sobre a língua de sinais possibilitaram indagações sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas, cujos contextos nos quais esse processo ocorre passaram a ser vistos como fundamentais para o sucesso escolar, por exemplo. A aquisição da linguagem pela criança surda, como vem sendo demonstrado, está diretamente relacionada ao convívio familiar, pois, sendo a maioria dos surdos filhos de ouvintes, existem lacunas, vieses e limitações, cujos efeitos são evidenciados nas escolas de surdos (QUADROS, 2005; PEREIRA, 2009). Pelo fato de serem crianças surdas filhas de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais, a aquisição da língua é tardia e, geralmente, limitada ao espaço escolar. Segundo Quadros (2005, p. 30):

As crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-criança surda. Elas encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso.

O fato de a aquisição ocorrer tardiamente tem implicações de natureza cognitiva e pedagógica, mas, dada a profundidade e complexidade do tema, não pretendo explorá-las aqui. Entretanto, é importante ressaltar o valor e a importância dessa aquisição, mesmo que tardia, para uma melhor compreensão do ponto de chegada de minhas reflexões: a tradução das provas de vestibular e as implicações e rupturas dela decorrentes. O ambiente escolar promove uma amplitude de construções conceituais e de competências interpretativas que são evidentes no trabalho com alunos surdos. De outra parte, existem os impasses decorrentes da diferença de modalidade entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. Quadros (2005) e Karnopp (2005, 2005b) defendem a apropriação precoce da Língua Brasileira de Sinais, afirmando que os surdos poderão desenvolver habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa na medida em que a escola proporcionar um ensino significativo. As autoras também destacam os benefícios para a apropriação de uma segunda língua de modalidade escrita, por parte dos sujeitos surdos, nos espaços onde o diálogo em língua de sinais permeie o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo destas observações iniciais, acredito que, neste momento, as limitações, para além das possibilidades e para além do contexto escolar, são as consequências de uma experiência bilíngue singular como a dos surdos, onde a escrita e a oralidade se entrecruzam e se tensionam. Talvez seja este um dos principais fatores a ser delimitado pelas pesquisas sobre/em língua de sinais daqui para frente, uma vez que, em grande parte, é a partir dessas experiências que os surdos constroem sua compreensão de mundo dentro do contexto da escolarização e, conseqüentemente, de aquisição de sua primeira e segunda línguas. Seguindo nesta linha de raciocínio, novos questionamentos se agregam a minhas reflexões de pesquisa: que tipo de experiência bilíngue é vivenciada pelo sujeito surdo, que passa pela escolarização, sempre tensionado por essa dualidade entre a escrita formal de uma língua oral e a fugacidade das línguas de sinais, pelo constante movimento de afastamento e aproximação entre as duas modalidades? No caso dos surdos, a escrita parece guardar segredos que, por vezes, se apresentam quase como um fantasma não desvendado. Neste contexto, qual a delimitação a ser feita pelos pesquisadores? Devem estes optar pelo investimento crescente nas situações de oralidade, onde a língua de sinais se produz, ou devem investir no aprofundamento da sistematização de uma escrita da língua de sinais, provavelmente produzindo a partir desta perspectiva os fantasmas da própria língua de sinais, seus próprios implícitos? De qualquer forma, há a língua oral do país que não deve ser esquecida. A língua portuguesa é um instrumento de autonomia a ser conquistada pelos surdos, por isso acredito que uma educação bilíngue é a melhor alternativa.

Não há consenso na definição de bilinguismo no campo da Linguística (ZIMMER, FINGER e SCHERER, 2008). O que é entendido sobre como utilizar e conhecer duas ou mais línguas ainda é uma questão polêmica. Certo é que o bilinguismo vivenciado pelas pessoas surdas tem um caráter diferencial em relação aos falantes de línguas orais, exatamente pelo fato de a língua de sinais ser de modalidade visual-gestual. Devido a essa especificidade, o bilinguismo dos surdos é discutido tendo como foco o processo de aquisição das duas línguas envolvidas, respeitando o acesso natural que os surdos possuem em relação a elas, isto é, a modalidade visual da língua de sinais e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (QUADROS, 1997, 2005; PEREIRA, 2000).

O bilinguismo relacionado à educação de surdos é recente no Brasil, exatamente pelo fato de o estatuto linguístico da língua de sinais ter sido aceito e difundido apenas nas últimas décadas, especialmente depois da Lei de Libras 10.436, em 2002. As políticas educacionais têm iniciado um olhar, mesmo que ainda heterogêneo, muitas vezes com entendimentos distorcidos e conflitantes, para a existência de uma proposta educacional bilíngue voltada aos alunos surdos brasileiros. Entretanto, as concepções de educação inclusiva tendem a agregar equivocadamente a educação de surdos. A concepção que o governo brasileiro tem acolhido e que replica as tendências mundiais da educação é a da inclusão escolar, sendo o aluno surdo incluído em classes de uma maioria de colegas ouvintes, com a possibilidade de ser acompanhado por intérpretes nas atividades escolares, além de um atendimento em contra turno, em uma perspectiva que considera que uma “educação para todos” somente pode ser aquela onde todos estão dividindo o mesmo espaço. Nesse enfoque, também indicado no Atendimento Educacional Especializado (AEE)², na maioria das vezes, percebe-se que não se reconhece a importância do ambiente linguístico onde a língua de sinais deve estar presente na condição de primeira língua. Pelo contrário: nesta perspectiva, o aluno surdo está imerso em um ambiente linguístico onde a língua de circulação, a primeira língua, é a língua portuguesa, oral e escrita. Com essas constatações da realidade, é possível imaginar que uma proposta pedagógica verdadeiramente bilíngue é bastante desafiadora e complexa. Para além da falta de um espaço linguisticamente rico no ambiente escolar, a realidade vivenciada pelos surdos no seu dia-a-dia fora deste espaço é fortemente marcada por questões de ordem social, onde a aquisição tardia da língua de sinais e o fato de pertencer, na maioria dos casos, a família que desconhece a língua e a cultura do sujeito surdo são apenas alguns dos pontos a destacar, entre tantos outros possíveis. Enfim, em contextos educacionais inclusivos, muitos fatores vêm sendo apontados como os principais entraves para que a educação dê conta da relação que deveria se estabelecer entre as línguas com as quais os alunos surdos estão envolvidos.

Sperb (2012) realiza uma análise do que vem sendo proposto pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino de língua portuguesa para surdos. Na proposta geral das políticas inclusivas, sob a égide de políticas que

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_da.pdf. Acessado em: 21 de novembro de 2015.

visam incluir o aluno surdo em escolas regulares e, diante da legislação que aponta para o reconhecimento da Libras como bem cultural e direito da pessoa surda (conforme a Lei da Libras 10.436/2002 e Decreto 5626/2005), a autora se propõe a refletir sobre a formação oferecida aos professores atuantes no AEE, mostrando o quão díspares são as concepções de língua, de linguagem e de bilinguismo apresentadas nos documentos dessas formações. Segundo a autora,

O AEE para surdos ocorre em um período adicional, em turno oposto ao da aula, através de três momentos didático-pedagógicos: Ensino *de* Libras, Ensino *em* Libras e Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. (SPERB, 2012, p. 45).

Embora os documentos analisados pela autora afirmem que a formação deva tratar do ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos, poucos são os momentos em que o assunto é abordado. Em sua produção, Sperb (2012) baseia-se em noções como identidade cultural, cultura surda e as perspectivas filosóficas pós-estruturalistas para tratar do tema central de suas análises.

As preocupações da autora são apresentadas no sentido de que a Libras, especialmente quando se trata do ensino da língua portuguesa, acaba por ser constantemente negada nos documentos analisados, uma vez que os materiais utilizados na formação dos profissionais que pretendem atuar no AEE evidenciam um desprezo pela Libras e uma supervalorização da língua portuguesa. Em sua pesquisa, a autora mostra trechos dos materiais analisados nos quais, inclusive, constam orientações claras para que os professores *não utilizem* a Libras quando estiverem ensinando a língua portuguesa.

Assim, com base nos estudos realizados por Sperb (2012), fica evidente que o que caracteriza a educação de surdos, na atual perspectiva de educação inclusiva preconizada pelas diretrizes das políticas educacionais brasileiras, é uma verdadeira sobreposição de concepções, de ideologias, de posições políticas e, de maneira muitas vezes equivocada, tende a condenar as pessoas surdas a situações de aprendizado conflitantes em praticamente todo o seu processo de escolarização.

Como surdo, em uma breve retrospectiva de minha própria história de escolarização, desde os anos 80, quando ingressei na escola, diversas foram as ideias e concepções norteadoras do ensino, assim como foram muitas as práticas

que rondaram a educação de surdos. Mas o ponto crítico que se refere à situação de aquisição da Libras e da língua portuguesa, acredito, está exatamente na percepção de como essas línguas se (des)encontram na escola. Este fato vem sendo investigado por diversos pesquisadores em nosso país, entre os quais destacam-se Maria Cristina da Cunha Pereira, Eulália Fernandes, Ana Cláudia Baliero Lodi, Lodenir Becker Karnopp, Ronice Quadros, mas ainda não se verificam contextos que favoreçam o acesso e o domínio das línguas pelos surdos. Quando afirmo isso, remeto às minhas experiências enquanto aluno surdo, mas também àquelas que construí enquanto educador de surdos. Quando observamos as práticas de escolarização em situações de inclusão, percebemos que os tempos e espaços escolares raramente dão conta de ofertar ao aluno surdo as vivências necessárias ao seu pleno e qualitativo acesso à Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e à língua portuguesa escrita enquanto segunda língua. No entanto, também nas escolas específicas para surdos, a relação entre línguas apresenta-se, ainda, insuficiente para que o aluno surdo possa se considerar seguro e plenamente apropriado dos entendimentos necessários ao uso, neste caso, especialmente da língua portuguesa enquanto segunda língua na modalidade escrita.

Na organização escolar nacional, regida pelos órgãos e autarquias públicas, desde 2008 há uma forte tendência à inclusão dos alunos surdos em espaços de escolarização regular, a exemplo do que passou a ser desejado para os alunos com deficiências de modo geral.

Como forma de resistência às políticas de inclusão escolar, muitas instituições de ensino com ampla experiência na educação de surdos mantêm-se ativas, em alguns pontos do território nacional, até os dias atuais, mesmo frente às imposições para que as mesmas passem apenas a realizar o atendimento complementar de alunos surdos. Ainda que estes espaços possam ser considerados o terreno mais fértil para a consolidação de um ambiente linguístico adequado ao desenvolvimento pleno de alunos surdos, as próprias limitações impostas pela legislação, aliadas a uma visível falta de vontade política para a implementação de propostas bilíngues na educação de surdos, são fatores que também levam tais espaços a, muitas vezes, não apresentarem as condições ideais para o desenvolvimento bilíngue de seus alunos.

Essas contradições e desencontros acabam tendo impacto na organização das provas de seleção para ingresso nas universidades brasileiras. A compreensão

sobre como devem ser organizados os processos de seleção é bastante variável. A presença física do intérprete de língua de sinais ou a realização da tradução prévia das provas de vestibular, por exemplo, são estratégias adotadas por diferentes instituições. A pesquisa realizada aqui, como indicado, volta-se à tradução prévia de uma prova de vestibular, entendendo também que tal possibilidade capta o direito linguístico dos surdos brasileiros em realizar as provas na sua língua, ou seja, a Libras, no caso do Brasil (QUADROS, SOUSA e VARGAS, 2012). Essa compreensão reconhece que a Libras é a primeira língua do surdo e que a língua portuguesa é sua segunda língua, constituindo-se, portanto, enquanto ser bilíngue. O tipo de bilinguismo que se apresenta aqui é de diglossia, ou seja, as duas línguas apresentam funções diferentes e desempenham diferentes papéis (FELIPE, 1989). Nessa perspectiva, as universidades abrem espaço para incluir surdos criando ambientes bilíngues por meio da presença da Libras, desde o princípio, ou seja, desde os processos de seleção dos ingressantes. Essa é uma forma de implementar uma educação de surdos bilíngue em espaços eminentemente monolíngues.

Ao tratar da temática central da presente pesquisa, fui conseqüentemente levado a problematizar, em especial, as questões que emergem da diferença de modalidade existente entre a língua portuguesa e a Libras. E, para além disso, ao refletir acerca dessas questões, analisando os diferentes recursos disponíveis para os surdos no aprendizado dessas duas línguas, a tradução se coloca bastante presente em diferentes espaços educacionais.

Independentemente do valor que se atribua às tecnologias da escrita ou às situações reais de produção linguística, no sentido de qual das modalidades possui maior ou menor status social e valoração acadêmica, há um problema anterior, no caso das pessoas surdas que têm nas línguas sinalizadas sua primeira língua (L1), que diz respeito às condições de acesso a uma e outra língua. Nesse sentido, questiono: como essas línguas entram em contato? Ou ainda, como o sujeito surdo estabelece relações entre a língua sinalizada e a língua escrita em situações de aprendizagem?

Se consideramos o processo de tradução de um texto pré-existente na língua de origem, que não é a L1 dos surdos, mas sua L2 (segunda língua, a língua portuguesa), no caso da prova do vestibular, a complexidade torna-se ainda maior, pois o objetivo dessas traduções é apresentar uma versão da prova na L1, Libras, aos candidatos surdos, mediada pelo tradutor (normalmente falante da Libras como

L2). O fato de resultar em uma versão na Libras que se origina de uma outra língua que se apresenta na escrita instaura o status de versão e não de L1 propriamente dita. Isso apresenta implicações nas formas das provas, como será apontado mais adiante, na presente pesquisa.

O acesso à língua de sinais para as pessoas surdas na primeira infância depende de fatores sociais bastante complexos historicamente. Estes, por si só, acabam gerando impasses muitas vezes difíceis de resolver. Pais ouvintes geralmente desconhecem essa língua, como também desconhecem o fato de que a língua de sinais consiste em um sistema linguístico, da mesma forma como as línguas orais. Neste contexto, segundo Skliar (1998), outros fatores culturais e ideológicos estão também envolvidos, como a concepção clínica da surdez, talvez a mais presente ainda em nossos tempos, e segundo a qual a representação da surdez parte do entendimento desta enquanto definição de uma deficiência limitadora do desenvolvimento cognitivo da criança, entre outras ideias equivocadas decorrentes desta concepção. Como já mencionado, o primeiro contato com a língua de sinais se dá, em geral, tardiamente, já na idade escolar (QUADROS, 1997, 2005). Segundo Quadros (1997) e Adriano (2010), entre outros autores, a aquisição da linguagem das crianças surdas, muitas vezes costuma ficar restrita ao círculo familiar no qual são utilizados gestos aliados a uma comunicação baseada em leitura orofacial, cujo sucesso dependerá de muitos fatores, tais como o grau da surdez, a exposição (ou não) desta criança a treinos de fala, o envolvimento dos familiares na educação da criança (fator que, na maioria das vezes, fica mais restrito aos pais e irmãos e, não raro, a apenas um dos progenitores).

É desejável que o surdo seja exposto precocemente à Libras, mas, ainda assim, existem experiências que mostram o quanto é válido que mesmo adultos que não tiveram essa oportunidade também tenham contato com essa língua. Vale mencionar aqui o estudo de Miranda (2007), que analisou o desenvolvimento da linguagem em um grupo de surdos do interior do Rio Grande do Sul que nunca haviam tido acesso à Libras. Em sua pesquisa, ele identificou esses surdos em uma comunidade e os reuniu para começar a ensinar a língua de sinais. Esses surdos tinham diferentes tipos e níveis de comunicação. Alguns usavam gestos que talvez tivessem adquirido na própria família, e outros nem conseguiam apresentar alguma forma de comunicação. Com o encontro desses surdos de forma sistematizada e contínua, a Libras começou a ser significada por eles e, com isso, começaram a

acessar a comunicação e os sentidos por meio de uma língua. A Libras, então, começou a ser estabelecida neste grupo de surdos, mesmo na fase adulta.

Enquanto pesquisador surdo da área da Linguística Aplicada, tenho observado que, mesmo nas situações de escolarização de crianças e jovens na perspectiva das escolas de surdos, onde a proposta é baseada na língua de sinais como primeira língua, como é o caso do espaço onde concluí grande parte de minha formação escolar básica, é preciso levar em conta que a formação dos professores dessas escolas não é a ideal no que diz respeito à apropriação, ao uso e ao desenvolvimento da língua de sinais. A pouca habilidade linguística apresentada por uma considerável parte dos profissionais da educação específica voltada aos educandos surdos, somada ao lugar incerto da língua de sinais na escola, também caracteriza um tipo singular de acesso às línguas (ver, por exemplo, BASSO (2003) e PEDROSO (2014)). Considerando que, para as pessoas ouvintes, a L1 é a língua oral, é comum observar que, nesses contextos educacionais brasileiros, os professores e os demais profissionais ouvintes presentes na escola, em muitas situações, utilizam a língua portuguesa oral mais do que a Língua Brasileira de Sinais. Este tipo de prática anula e desvaloriza outros tipos de contato entre as duas línguas. Em tais espaços, outras formas de significação e apropriação certamente seriam possíveis e desejáveis. Em geral, segundo as concepções de bilinguismo na educação de surdos, a construção de um espaço escolar linguisticamente adequado seria aquele onde a língua de sinais circula na condição efetiva de primeira língua, assumindo papel de língua de instrução e de comunicação, como apontado por outros pesquisadores, tais como Goes (2000), Lacerda (2000) e Quadros (1997). Nesta perspectiva, a escrita surge como meio de registro da própria sinalização, em muitos casos, mas especialmente é a forma com a qual os alunos surdos devem acessar e conhecer a forma escrita da língua nacional, considerada como sua segunda língua, assim como apontado por Karnopp (2012), Karnopp e Pereira (2012), Quadros (1997, 2004, 2005).

Ainda em relação ao espaço escolar e o uso das línguas em questão, Basso (2003) aponta aspectos que também chamam minha atenção. Muitas vezes, sem mesmo se dar conta disso, professores e funcionários, ao utilizarem a língua na modalidade oral, inacessível aos surdos, perdem a valiosa oportunidade de estimular a consolidação de um espaço social e político de valorização da Libras, como também de situar a importância da língua portuguesa no contexto pedagógico.

Quando os surdos não se reconhecem nem mesmo nos espaços supostamente projetados para que sua própria língua seja valorizada, que interesse poderão ter em reconhecer a língua portuguesa não como uma língua imposta, cotidianamente, em práticas de supressão da Libras e de opressão ouvinte? Como diz Basso (2003), os surdos acessam a Libras “pela janela”, no sentido de que essa língua não é assumida pela escola de maneira ampla, e, não raro, os próprios professores não a utilizam de forma integral, utilizando os sinais sem se valer de todo alcance de que são capazes. De um lado, os alunos surdos a utilizam amplamente em suas relações pessoais e, de outro, os professores, na maioria ouvintes, utilizam a língua portuguesa oral, seja em reuniões ou em conversas informais.

O distanciamento entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais não é nenhuma novidade para os surdos, já que estão imersos nessa realidade desde sempre. O que é singular no espaço escolar e traz consequências negativas para o desenvolvimento da pessoa surda é o distanciamento entre o uso da escrita e da língua de sinais, uma vez que as formas de resistência através da língua tornam-se dificultosas (FRONZA, 2011; QUADROS, 2005; LODI, HARRISSON E CAMPOS, 2002; LACERDA, 2000; SOUZA, 1998).

As línguas estão em permanente contato. Este é um fato incontestável. Mesmo sendo de diferentes maneiras que as línguas se encontram, o contato entre elas tem sempre efeitos sobre o indivíduo ou sobre as comunidades de falantes (CALVET, 2002). Naturalmente, as línguas, quando em contato entre si nas situações de comunicação, evidenciam interferências que podem ser de ordem fônica, sintática ou lexical. Entre as línguas orais esse fenômeno se mostra muito claramente ao longo da história do contato entre duas ou mais línguas. Weinrich (1953 apud CALVET, 2002, p. 36) desenvolveu uma importante pesquisa acerca dos problemas do bilinguismo, apesar de não os relacionar à situação de contato entre as línguas (*op. cit.* p. 36). Entretanto, pôde-se, a partir das pesquisas de Weinrich, observar que, dependendo dos níveis fonológico, sintático e lexical, são diversas as características da interferência entre as línguas. Elementos como esses tendem a manifestar-se nas traduções de uma língua para a outra.

No que tange às línguas de sinais, acredito que o contato com as línguas orais se produz de maneira indireta, no caso dos sujeitos surdos, uma vez que estes não possuem acesso direto a essas línguas orais. Tal contato se dá fundamentalmente com a mediação da forma escrita das línguas orais. Vimos, no

decorrer desta reflexão, o quão diversa é a situação do sujeito bilíngue surdo. Em razão disso, podemos dizer que a escolarização consiste em um terreno fértil para a descrição de tal situação. O ensino da língua portuguesa, mesmo que os investimentos na especificidade do ensino de uma segunda língua (L2) para surdos sejam ainda poucos, acredito, deve promover reflexões fundamentais sobre as diferenças entre as línguas. Com isso, será possível perceber mais nitidamente aproximações e distanciamentos entre a Libras e a língua portuguesa. Como destaca Farias (2006, p. 254):

Os aprendizes de L2, muitas vezes, precisam que essas estruturas sejam salientadas educacionalmente para que sejam apropriadas. Por exemplo, questões culturais incorporadas à LP [Língua Portuguesa] não são transmitidas naturalmente para os surdos, como acontece com os ouvintes.

O ensino de Língua Portuguesa para os surdos deve, segundo Farias (2006), se distanciar das práticas de *bimodalismo*³ para que os alunos sejam capazes de acessar o conteúdo dos textos escritos de maneira clara em língua de sinais. Neste assunto, julgo necessário trazer uma reflexão baseada em minha própria escolarização, uma vez que, na escola de surdos que frequentei, tive acesso ao ensino da língua portuguesa de maneira bimodal, ou seja, o professor sinalizava os textos escritos, utilizando estruturas sintáticas da língua portuguesa, ao invés de realizar uma tradução para a Libras e trazer os conceitos abordados de maneira singular na língua fonte para a língua alvo, a Libras, na qual eu e meus colegas nos comunicávamos. Por exemplo, se fosse escrita no quadro a frase “*Eu vou para casa*”, o professor sinalizaria para o grupo cada uma das palavras, incluindo o sinal de “PARA”, que, nos contextos de uso da Língua Brasileira de Sinais, não é utilizado, nem mesmo existe, mas foi convencionado para dar conta de um termo conector existente na Língua Portuguesa. Em Libras, o sinal de “PARA” nem mesmo se faz necessário para a compreensão do sentido da frase, assim como parece ser um elemento estranho na oração.

³ Bimodalismo se refere, no campo da educação de surdos, ao uso sobreposto das estruturas da língua portuguesa e da língua de sinais (FARIAS, 2006).

Estas reflexões, inicialmente evidenciadas no contexto de espaços de escolarização voltados para a especificidade surda (como é o caso de muitas escolas de surdos existentes no estado do Rio Grande do Sul, uma das quais é a instituição em que estudei) são potencializadas, infelizmente, de maneira negativa, especialmente quando deslocamos as afirmações para os contextos de escolarização brasileiros nos quais o aluno surdo encontra-se em situação de inclusão e onde, muitas vezes, é o único sujeito sinalizante de sua turma, não raro o único de toda a escola. O agravante aqui, parece-me claro, é a inexistência de um ambiente linguístico favorável à aquisição da Libras por parte do aluno surdo e da língua portuguesa enquanto L2, mediada pela Libras (QUADROS, 2004; 2005). Segundo Quadros (2004; 2005), portanto, a educação bilíngue depende de uma organização bilíngue que contemple o contato entre surdos e um ambiente bilíngue apropriado.

O ensino da língua portuguesa para surdos parece expor uma inversão de uma lógica pedagógica capaz de promover a aproximação entre as línguas e constituir a educação bilíngue. Esses alunos, na leitura de textos escritos, precisariam se aproximar do sentido de tais textos. Entretanto, recebem na escola uma instrução que descaracteriza sua própria língua. O contato com a língua portuguesa não é algo negativo; pelo contrário, apresenta-se como altamente desejável. É preciso que as diferenças das estruturas entre as línguas sejam exploradas de maneira significativa. Conforme Lodi, Harrison e Campos (2002, p. 5):

Descaracteriza-se ou não se assume que a LIBRAS, por si, pode, assim como qualquer língua, ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem das crianças, desde que tenhamos domínio dela. A questão, então, não é a LIBRAS e nem a “falta” do português escrito, mas sim a postura dos profissionais frente à língua e à surdez.

Nesse sentido, o contato entre a língua portuguesa e a Libras no ensino escolar acaba sendo uma continuidade daquilo que se percebe socialmente como opressão e desvalorização da segunda língua em relação à primeira (QUADROS, 2004; 2005; FRONZA, 2011). O principal reflexo disso, levando em conta que a avaliação das habilidades linguísticas dos surdos, tanto academicamente como socialmente, privilegia a Língua Portuguesa, é que o surdo se vê constantemente

em uma situação de não-saber, de inabilidade em relação ao uso da língua escrita. (PEREIRA; KARNOPP, 2004; QUADROS, 2004; 2005; FRONZA, 2011). Evidenciam-se, nessa mesma direção, as rupturas verificadas na tradução para a Libras das provas de vestibular. Na verdade, não são pensadas para serem realizadas por pessoas que têm a língua portuguesa como L2. No caso dos surdos, acredito que a situação se agrava, pois a língua escrita está enredada em práticas descontínuas de leitura e produção, especialmente quando levamos em conta que as práticas de ensino de língua portuguesa para surdos não possuem um significativo volume de investigações aprofundadas, bem como as práticas escolares ainda estão longe de possuir um modelo que pense a Libras como língua de instrução e comunicação. Tal fato também é apontado por outros autores, como Quadros (2005) e Lebedeff, Martins, Rosa e Klein (2012).

Mesmo sendo exposto a esse contexto de ensino da língua portuguesa, analisando minha trajetória pessoal de escolarização, percebo o quanto os surdos resistem a essa condição de “não-saber da língua”, pois, em comunidade, utilizando a língua de sinais, tentam restabelecer os sentidos perdidos no ensino. Apesar da histórica desvalorização da língua de sinais em relação à língua oral, os surdos precisam dar continuidade a esse contato entre as línguas, uma vez que o bilinguismo dos surdos é algo praticamente compulsório. Os surdos brasileiros, portanto, dificilmente poderiam optar por serem monolíngues em uma sociedade onde a língua portuguesa é língua majoritária.

As considerações apresentadas já nos permitem perceber que tipo de tarefa está envolvida no ato de traduzir, quando se considera a tradução de qualquer material escrito para a língua de sinais. Esta constatação ganha ainda mais notoriedade quando se avalia o alto grau de responsabilidade embutido no ato de traduzir de uma demanda de prova que avalia exatamente as habilidades de leitura e/ou escrita de surdos.

Muito do que trago neste texto, como expressão de minhas reflexões do objeto de análise desta Tese, pode ser encontrado no Relatório do Grupo de Trabalho (disponível para acesso on-line em file:///C:/Users/Josue/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI.pdf), designado pelas Portarias Nº 1.060/2013 Nº 91/2013, um importante documento produzido por profissionais reconhecidos no âmbito das produções brasileiras sobre a Língua Brasileiras de Sinais e a educação bilíngue para Surdos, e que parte das

reivindicações dos movimentos surdos iniciados em 2011 e que promoveram uma importante abertura um dos espaços políticos de tomada de decisão e de construção de políticas no âmbito da educação. Mesmo sendo um marco importante, quase que um divisor de águas entre a ausência completa de parâmetros para a promoção da educação bilíngue e a sistematização de ideias e conceitos sobre o tema, este documento representativo dos anseios e lutas da comunidade surda não foi publicado pelo MEC até o momento.

Nesta seção, refleti sobre como se dão as relações entre as línguas que fazem parte da realidade cultural, escolar e acadêmica dos surdos, Libras e língua portuguesa escrita. A seguir, remeto-me à tradução como atividade que coloca as línguas em outro tipo de relação. Por envolver a pessoa do tradutor, como será apresentado na sequência, existem características que fazem da tradução uma atividade complexa do ponto de vista cultural como linguístico.

3 ESTUDOS DE TRADUÇÃO: DO PORTUGUÊS ESCRITO À LIBRAS

Traduzir um texto é sempre uma tarefa que aproxima e coloca em relação as línguas envolvidas. Como já foi indicado, existe complexidade no ato de traduzir. Levando em conta que lidar com duas línguas também supõe lidar com formas diversas de organizar e interpretar o mundo, vê-se que a tradução não supõe pacificar o acesso a um texto, mas, do contrário, é bem possível que uma tradução venha a expor mais problemas que soluções. No presente capítulo a intenção é de descrever o processo de tradução do português escrito para a Libras, que é uma língua de modalidade visual-gestual. No caso da Libras, há uma espécie de interpelação da oralidade, uma vez que a modalidade desta é visual e gestual e carece, ainda, de um sistema de escrita definido e que seja amplamente utilizado. Por enquanto, a tradução em Libras se dá pela filmagem do tradutor. A filmagem seria, portanto, a “escrita” da Libras. Ao longo desta seção, irei problematizar o atravessamento da marca de *oralidade* (ou “sinalidade”) na tradução para Libras.

3.1 Características e implicações da tradução

Uma tradução capaz de fazer parecer com que um texto tenha sido escrito na língua do leitor que a recebe não pode ser considerada melhor do que aquela que exponha o trabalho de um tradutor, com seus vieses, alternâncias de posição e heterogeneidades. Mostrar a heterogeneidade entre original e tradução, em termos de léxico, metáforas, expressões que denotam culturas locais é desejável do ponto de vista ético, uma vez que, desta forma, não se estimula a percepção de uma ilusão da opacidade do tradutor, nem se “limpa” o texto conforme as exigências da língua-alvo, existindo, conforme o texto considerado, uma *voz do tradutor* que se faz mais ou menos presente (HERMANS, 1996). A ilusão da opacidade é um entendimento do trabalho de tradução, significando o desejo ou a ideia do senso comum de que a tradução não deixe “marcas” no texto de chegada, ou seja, se torne opaco, numa ilusão de que seria possível ler o texto traduzido como se ele fosse um texto original. É como se o tradutor e o processo tradutório se mantivessem à margem, numa posição neutra, cujo produto final em nada trouxesse características e marcas do sujeito tradutor e do contexto no qual o processo se desenrola.

No que tange à língua de sinais, o fenômeno da opacidade sugere, ainda, outros pontos a destacar. Um deles é o fato de o tradutor sinalizador, ao realizar a tradução da escrita para a língua de sinais, estar de corpo presente na tradução (QUADROS e SOUZA, 2008; SOUZA, 2010). Suas escolhas estão evidenciadas no material acessado pelo leitor. Outro ponto está intimamente ligado à tradução da língua portuguesa escrita para a Libras, foco de alguns poucos trabalhos produzidos no Brasil, além da presente pesquisa, como os estudos de Souza (2010) e Segala (2010).

Souza (2010) e Segala (2010) apresentam análises das traduções realizadas dos materiais produzidos para as disciplinas do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Ambos os trabalhos buscam caracterizar e pormenorizar a tradução de textos em língua portuguesa para Libras, verificando as técnicas e recursos necessários para a filmagem das traduções, para que os textos sinalizados sejam recebidos pelos leitores surdos com maior clareza.

Souza (2010) observa como é construída a textualidade em vídeos de um ambiente virtual de aprendizagem (AVEA), analisando a performance do tradutor-ator. O autor ressalta o uso de *glosas* e da performance de transliteração⁴ para demonstrar os efeitos de modalidade no procedimento tradutório do português para Libras. A pesquisa empreendida tem caráter exploratório, descritivo e observacional, sendo que os textos selecionados pertenciam a uma disciplina do curso de Letras-Libras. O território onde se desenvolve a pesquisa é, portanto, o da acessibilidade dos surdos em relação a textos acadêmicos e também da complexidade envolvida na tradução. Chamo atenção para o trabalho de Souza (2010), pois caracteriza a tradução como reescritura, uma operação textual em que há a impressão da voz do tradutor mais do que uma passividade. Diante de um texto em língua portuguesa, marcado de muitas maneiras pela cultura acadêmica, a referida pesquisa, ao definir o tradutor surdo como tradutor-ator destaca a visibilidade do texto em língua de sinais para além da circulação de textos acadêmicos nessa língua. Evidencia a apropriação dos textos, e, conseqüentemente, a progressiva apropriação de uma cultura acadêmica/intelectual que define novos padrões de sinalização, de utilização de recursos imagéticos e de parâmetros de tradução para a Libras.

⁴ Glosa é um texto escrito que consiste em uma interlíngua entre uma língua oral e uma língua sinalizada. Transliteração é a transposição de uma palavra, letra a letra, de uma língua oral para uma língua de sinais (ISHAM, 1998).

Segala (2011), por sua vez, trata da tradução intersemiótica de textos em língua portuguesa para Libras. A principal contribuição da pesquisa é o destaque dado aos recursos visuais, no procedimento que o autor chama de *tradução visual*. Tal tradução é entendida na pesquisa como um projeto em que há relação entre posições sociais, culturais e contemporâneos do tradutor e do texto original. Nesse sentido, é preciso realizar um jogo minucioso para evidenciar as culturas em relação na atividade de tradução, evitando o apagamento do tradutor e de sua realidade histórica, mas também deixando que se perceba a alteridade do texto traduzido, isto é, suas marcas diferenciais.

Mais especificamente, sobre a tradução de provas de vestibular, Quadros, Sousa e Dutra (2012) apresentam algumas questões de ordem tradutória e técnica para a realização da tradução do vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina. Os autores, a partir de suas pesquisas, descrevem os seguintes procedimentos adotados na tradução das provas:

- (1) Estudo das provas pelos tradutores e formatação da identidade visual criando modelo para edição;
 - (2) filmagem das traduções;
 - (3) edição dos vídeos das traduções, edição das imagens da prova escrita e legendagem de alguns termos;
 - (4) revisão das traduções e da edição;
 - (5) refilmagem das traduções e reedição, quando necessário.
- (QUADROS, SOUSA e DUTRA, 2012, p. 4).

Durante a realização das traduções das provas, os autores observaram alguns problemas para se chegar à língua alvo, a Libras, como, por exemplo: a tradução de elementos gráficos; a inserção dos gráficos e informações visuais no vídeo; a necessidade de criar alguns sinais associados à transliteração e à explicitação; a necessidade de se explicitar termos, por serem usados recentemente pelos surdos, além da existência da variação linguística. Na seção de análise dos dados, os resultados indicados pelos autores serão considerados com mais profundidade.

É preciso indicar também que o texto em língua portuguesa desta tese também resulta de um processo de tradução, pois a primeira versão foi produzida em Libras que, posteriormente, foi traduzida para a língua portuguesa em sua forma

escrita. Os tradutores que trabalharam comigo na escrita desta tese, conseqüentemente, também refletem, ao enunciar o que nele está registrado, suas próprias escolhas conforme as habilidades linguísticas individuais, além de lançarem mão de suas referências prévias no campo de estudo no qual estou inserido. Isso não significa que os tradutores devam conhecer a fundo os conceitos com os quais estou trabalhando, mas devem saber se localizar no campo de referências pelo qual estabeleço o direcionamento de meu trabalho de pesquisa, reflexão e produção. Neste caso, no entanto, o texto escrito torna invisível o tradutor, pois, apesar das marcas deixadas por eles, a autoria identificada é a minha.

A invisibilidade a que me refiro é aquela mesma que Venuti (1995) chama de “fluência” do texto traduzido, onde há o trabalho de “domesticação” do original no sentido de tornar a tradução mais parecida possível com o texto que o autor produziu. Venuti (1995) se refere, obviamente, às traduções de obras literárias para o inglês, realizando, para tanto, uma análise das críticas escritas acerca das traduções de inúmeros textos. O que o autor destaca é que o leitor de língua inglesa tem recebido as traduções chamadas invisíveis, ou seja, aquelas onde as marcas sintáticas e de ritmo do texto estrangeiro se tornam imperceptíveis, de forma mais aberta, sendo estas as que têm sido mais valorizadas e elogiadas. O autor ainda afirma que esta invisibilidade é uma tendência cultural (principalmente norte-americana), construída através dos séculos e que privilegia o texto “transparente”, cujas formas linguísticas não chamam a atenção para si, mas para a descrição de um mundo passível de descrição e livre de idiossincrasias. Há ainda a asserção de que a invisibilidade seria “parcialmente determinada pela concepção individualista de autoria que continua a prevalecer na cultura Anglo-americana” (VENUTI, 1995, p. 6, tradução livre). Causa estranheza para mim uma tendência que dê as costas para a discussão metalinguística, uma vez que, a meu ver, é exatamente esta a questão que se impõe aos surdos contemporaneamente: é preciso debater a forma linguística, o sinal, o léxico, os gêneros em sua diferenciação quando postos em relação num movimento tradutório. Da mesma maneira, uma concepção individualista de autoria poderia, suponho, estar aquém daquilo que entendo como uma tradução coletiva, no sentido de que os surdos, em comunidade, na esteira de vivências socioculturais muito específicas e de cunho majoritariamente político, sejam escolares ou de acessibilidade aos bens culturais, demandam e recobrem com suas táticas comunitárias de invenção de sua própria língua. Creio que as

discussões em torno da “criação” de sinais acadêmicos, religiosos, escolares etc., que congregam os surdos em torno da circulação de informações outrora interditas pelas contingências sociais impostas pela concepção clínica da surdez, são uma espécie de vitalismo onde conteúdo e expressão estão intimamente ligadas.

Tal imanência das formas de expressão e do conteúdo relevante ao momento histórico vivido pelos surdos, ao menos em nossa realidade brasileira, possibilita-me pensar a invisibilidade não tanto como algo presente, mas como algo que estaria no horizonte da tradução do par língua portuguesa-Libras. Talvez o desejável seja mesmo que os surdos possam acessar o arcabouço científico/cultural em circulação entre os ouvintes de uma forma menos enviesada pelas “faltas” e pelas lacunas promovidas pela exclusão escolar. Entretanto, vejo que é presente e visível, de maneira indelével, o processo de transformação e transposição dos textos em português para a Libras. Esta tese procura elaborar, nesse sentido, um ponto de vista sobre esse processo, onde os tradutores, em conjunto e atentos a tais contingências, demonstram um árduo estudo objetivando a acessibilidade em uma prova de vestibular.

No caso da tradução da língua portuguesa para a Libras, processo identificado nos estudos de Rosa (2005), Quadros e Souza (2008) e Souza (2010), a invisibilidade da tradução não se aplica, uma vez que os tradutores aparecem fisicamente no processo, tornando a autoria do tradutor tão clara que, às vezes, quem fica invisível, nestes casos, é o próprio autor do texto original.

Especificamente, no processo de elaboração da escrita desta tese, o envolvimento no processo tradutório foi intenso. Conteí com o trabalho de três profissionais que, durante todo o processo, foram os responsáveis por aproximar ao máximo a expressão da escrita em língua portuguesa, minha L2, daquilo que eu produzi, refleti e construí em minha L1, a Libras. Para a escrita da tese, por vezes foram trocados vídeos entre mim e TILS (tradutores intérpretes de língua de sinais), por meio dos quais eu sinalizava reflexões, descrições, leituras, e, a partir disso, eles traduziam minha fala para o português escrito. Outras vezes eu escrevia com o meu “português surdo”⁵ e esta escrita era, posteriormente, revisada. Muitas escritas

⁵ A forma escrita da Língua Portuguesa, para muitos surdos que se utilizam da Libras como sua primeira língua, não costuma ser uma representação fiel da língua falada, mas acaba por representar

foram produzidas até chegar ao texto aqui apresentado. Ainda assim, em muitos momentos, eu tenho dúvidas se o que está expresso nas palavras da língua portuguesa contempla todas as reflexões que fiz em Libras, já que nem sempre tive a oportunidade de gravar vídeos e nem sempre consegui expressar na escrita, com o meu “português surdo”⁴, as ideias de forma adequada, para que o texto fosse revisado posteriormente.

Processo semelhante ocorreu nas traduções das provas de vestibular analisadas. Não é que os outros tradutores e eu tenhamos pleno conhecimento dos conteúdos avaliados nas questões, mas foi necessário que tivéssemos uma amplitude de referências, de diferenciações entre termos, entre conceitos e entre textos, para que, a partir de então, pudéssemos efetuar a tradução de maneira mais adequada.

Entendo o tradutor como “um lugar de um contato entre duas (ou mais) línguas” no sentido de Mounin (1975, p. 16). Tal contato é fonte de exposição das diferenças dos sistemas de organização, das formas como cada língua dispõe aquilo que é significativo para seus falantes. Seguindo Saussure (1996), entendo que, em uma língua, o valor de cada signo se define pela sua diferença entre os outros signos do mesmo sistema. Essa definição é importante pelo fato de a tradução se dar entre formas diferentes de organizar e atribuir valor a cada signo. De acordo com Saussure (1996, p. 134-135):

No interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem ideias vizinhas se limitam reciprocamente: sinônimos como *recear*, *temer*, *ter medo* só têm valor próprio pela oposição [...]. Assim, o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia.

Ao traduzir, estamos colocando face a face dois sistemas de diferenças, e não há correspondência exata entre palavras. Não havendo exata correspondência entre os elementos de uma e outra língua, e não sendo a tradução uma atividade que investiga o *repertório* de cada idioma, não podemos definir a tradução como uma tarefa programável, mecânica.

muito mais a estrutura organizacional e lexical da Língua de Sinais, apresentando um produto final que foge dos padrões da norma culta de escrita da Língua Portuguesa.

Esta tese procura delimitar problemas específicos na tradução de questões de vestibular, de onde a acessibilidade às questões em Libras permite que se percebam limitações e diferenças radicais na forma como se avalia um sujeito surdo. Entretanto, pelo fato de eu ser um sujeito surdo que vivenciou e, de certa forma, ainda vivencia limitações no acesso à escrita, a presente tese também demonstra tais problemas da tradução no cerne de *seu próprio processo*, como documento legítimo que me possibilita expor tais reflexões. Nesse momento, não posso deixar de mencionar Leite (2013), quando expõe sua preocupação em relação aos estudos de/em língua de sinais e o quanto a escrita ainda ocupa um lugar de visibilidade e anuência em relação ao que se diz sobre as línguas de sinais e os surdos.

Levando em conta que a Libras e a língua portuguesa são línguas cujas formas de organizar os signos diferem entre si e cujos falantes de uma e outra língua são expostos a estas de maneiras diversas, seria preciso convencionar que a tradução da língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais deve ser uma atividade que aceite e compreenda tais diferenças. Ou seja, não adianta emprendermos tal tradução com a ilusão de que os sinais refletirão exatamente o sentido da escrita, que os leitores surdos receberiam exatamente esse sentido e, a partir dele, acessariam os mesmos sistemas de signos que os leitores ouvintes. Explico isso da seguinte forma: um sistema de signos, como indicado na citação de Saussure na página anterior (sinônimos: *recrear, temer, ter medo*), define o valor de cada elemento conforme uma constelação de outros elementos próximos. O que realmente define o valor de um signo, ou o quanto este vai ser reconhecido pelos sujeitos falantes, é o uso deste em situações reais, ou seja, quando esse signo aparece junto aos fatores extralinguísticos, também considerando uma realidade objetiva. Entendo o extralinguístico como aquilo que não está relacionado ao contexto de comunicação real, como uma expressão do rosto ou um gesto, ou ainda a entonação da voz. Existem pesquisas na língua de sinais que enfatizam esses fatores e propõem mudanças no paradigma de análise linguística, levando em conta que a composição da produção destaca a importância daquilo que, provisoriamente, se convencionou chamar de extralinguístico (LIDDELL, 2003; KENDON, 2015).

É necessário ainda ter em mente que as condições do bilinguismo dos surdos não são favoráveis ao domínio da escrita da língua portuguesa, mesmo sendo mediada pela língua de sinais, pois não são promovidos os vínculos necessários

entre o conhecimento de mundo possibilitado pela língua de sinais e a lógica do sistema de escrita da língua portuguesa, cuja base é alfabética.

É muito diferente, por exemplo, tratar de um conceito da Linguística em língua portuguesa e em Libras. Não que não seja possível discursar conceitualmente em Libras, mas, sobretudo na escrita da língua portuguesa, existem pressupostos que não serão acessados pelo leitor surdo a não ser que se traduza de uma maneira mais próxima da forma como o surdo interpreta o mundo. Tomemos o conceito de *signo*. É possível explicar este conceito em Língua Brasileira de Sinais, utilizando algumas paráfrases, alguns exemplos, para que o conceito fique claro na Libras; ainda é possível utilizar um sinal que vem sendo convencionado no meio acadêmico para designar *signo*. No entanto, o mesmo já não ocorre na língua portuguesa escrita, pois já existe uma vasta discussão sobre *signo* que dá certa fluidez à leitura. A sinalização do conceito, portanto, requer um tempo maior de explicação, não por deficiência da língua, mas pelo seu momento histórico-social, pela maneira como seus falantes estão tratando dos conceitos e que sistema os abriga, bem como por sua especificidade organizacional e pela forma de apresentação do próprio sistema linguístico. Em um texto de Linguística, quando aparece a palavra *signo*, muitos outros conceitos são evocados, como *significante*, *significado*, *valor*, *estrutura* etc. Em uma tradução para a Língua Brasileira de Sinais, *signo* pode não remeter a muitos outros sinais, ou, ainda, o sinal convencionado para esse conceito pode ser diferente em um ou em outro espaço onde o conceito esteja sendo utilizado. Tal fato pode ser decorrente da ideia de que *signo* não seja uma realidade objetiva para os usuários da Língua Brasileira de Sinais, como o é para os da língua portuguesa. É possível que os ouvintes tenham maior proximidade com tal palavra, até mesmo por sua semelhança com outras palavras como “*significado*” e “*significar*”, com expressões como “*o que significa isso?*”, ou mesmo com “*meu signo é leão*”. Em Libras, o sinal de *signo*, como vem sendo divulgado em pesquisas acadêmicas (no site do curso de Letras-Libras, da UFSC⁶, existe um glossário de termos linguísticos em Libras que contém este sinal), não é nem mesmo conhecido pela maioria dos sinalizadores.

Essas considerações remetem-me a Mounin (1975), que, seguindo a “hipótese de Sapir-Whorf”, expõe a questão da “visão de mundo” como possibilidade

⁶ Cf. <http://www.glossario.libras.ufsc.br/>

teórica. Segundo Whorf (1930 apud MOUNIN, 1975, p. 52), “os observadores não são todos levados a extrair, de uma mesma evidência física, a mesma imagem do universo [...]”. Nesse sentido, as línguas significam, de maneira diferente, as mesmas realidades objetivas. Nesta concepção, a linguagem se define como uma “classificação e uma reorganização operadas sobre o fluxo ininterrupto da experiência sensível” (ibid.).

Como já mencionado nesta tese, a experiência linguística de uma pessoa surda se dá através de uma língua de sinais, cujo meio de produção e recepção é gestual-visual, ao passo que a maioria da sociedade em que o sujeito se encontra utiliza o meio sonoro-auditivo para se comunicar através de línguas orais. Em consequência disso, muitas vezes os surdos se encontram à parte de significados que, para os que ouvem, são muito comuns, cotidianos. Quando um texto é traduzido para a língua de sinais ficam evidentes os pontos de afastamento em relação à cultura majoritária ouvinte. Por conta disso, várias estratégias são buscadas pelos tradutores para compensar as lacunas que a apartação linguística causa aos surdos. Podemos citar como relevante o uso de paráfrases, que são construtos linguísticos que têm a finalidade de demonstrar, dentro das possibilidades da Libras, conceitos que não possuem sinal específico (MACHADO, 2012). Há, ainda, casos em que o tradutor traz referências que não estão contidas no texto original para fins de aproximação do leitor em relação ao tema abordado. Além disso, podem ser utilizados os classificadores, estruturas que imprimem determinado comportamento a um verbo, constituindo, segundo Quadros e Karnopp (2004), a base para a formação do léxico nativo da Libras. Outro recurso possível é o uso da pergunta retórica, que consiste na sinalização da pergunta do tipo “O QUÊ?” antes de anunciar um dado relevante na sinalização (SANTIAGO, 2012).

Para os falantes da Libras avaliados em uma prova de vestibular, as realidades objetivas são os conhecimentos específicos das áreas de conhecimento escolar. Como exposto na seção anterior, os surdos vêm recebendo uma escolarização que privilegia a língua portuguesa, mas não como desejável, na condição de L2. Isso fica evidente nas práticas de bimodalismo, cuja visão de mundo dominante é a permitida pelo uso da língua portuguesa. Fica claramente exposta uma inversão: como é possível que os surdos sejam avaliados a partir da visão de mundo de uma língua a que eles não acessam diretamente?

Assim como anteriormente exemplificado através da palavra *signo*, cuja definição os falantes do português podem acessar ao ler a palavra, os textos escritos em Língua Portuguesa remetem a inúmeros sistemas de organização da língua que os ouvintes conhecem. Eles os conhecem pelo fato de entrarem em contato através da audição e cujo significado é reiterado nas diferentes formas de comunicação, seja oral ou escrita, ou nos casos cuja escrita sintetiza formas da oralidade. Levando em consideração a diferença de modalidade entre as línguas aqui discutidas (oral-auditiva e gestual-visual), é possível prever que os surdos possuem um envolvimento em relação à escrita que está para além das formas de envolvimento social disponível para os ouvintes. Isto é, levando em conta o histórico de carências verificadas nos espaços de escolarização dos surdos, a escrita, mesmo sendo o meio possível de aquisição de conhecimentos acadêmicos, ainda é um entrave.

A relação que o surdo estabelece com a apropriação da escrita, ao longo de sua vida escolar e acadêmica, perpassa pela forma como este acessa e desenvolve também sua “oralidade” em língua de sinais. O termo oralidade poderia sugerir conceitos que remetem à comunicação oral auditiva, abordagem que não faz parte da minha tese. No entanto, ainda não é utilizado outro termo que denote a capacidade expressiva e comunicativa inerente ao uso visual das línguas de sinais. Talvez pudéssemos sugerir a criação do termo “sinalidade”. Assim, a partir da próxima sessão, aponto considerações acerca desta capacidade discursiva que, no caso dos surdos, se constitui por meio do uso da língua de sinais.

Marcuschi (1997, 2001) defende que a fala e a escrita não constituem dois polos independentes, mas formam um *continuum tipológico* das práticas sociais de comunicação. O autor prefere estabelecer uma diferença entre a “distribuição da escrita e da leitura (processos de alfabetização) e os usos/papéis da escrita e da leitura (processos de letramento).” (MARCUSCHI, 1997, p. 121). Acredito que os surdos brasileiros estão inseridos na sociedade letrada e utilizam muitos conhecimentos da língua portuguesa em diversas situações de comunicação. Concordo com o referido autor em relação à continuidade da fala e da escrita, entretanto existe o fato de a Língua Brasileira de Sinais ser de modalidade gestual-visual, e isso faz toda a diferença na análise do letramento surdo.

Em relação à língua alvo ser uma versão da oralidade em sinais, Quadros e Souza (2008) discutem sobre as características da interpretação simultânea que se

manifesta na atividade de tradução do texto escrito na língua portuguesa para a Libras. As características da interpretação apontadas pelos autores também estão relacionadas à performance dos tradutores. A tradução realizada com planejamento por envolver tempo de preparação e revisão, na hora da produção em sinais em que a filmagem é realizada, passa a ter algumas características da interpretação configurando-se como uma atividade mista. Ao contrário de uma tradução escrita das línguas orais, a tradução para língua de sinais envolve a interpretação do tradutor, uma performance que não pode ser completamente “decorada” antes de iniciar a filmagem, isto é, o tradutor sempre deixará uma marca, na filmagem, daquilo que estava pensando no momento da produção da sinalização. Por isso a produção em sinais, por ser “oral”, configura um processo diferenciado de revisão e edição de texto. Não é como um texto escrito, no qual mudamos a pontuação, a grafia, a estrutura, facilitados pelos recursos dos editores de texto do computador. Quando se trata de Libras, a edição não pode cortar um sinal que tenha sido mal executado, é preciso, pois, realizar a filmagem toda novamente.

A oralidade da língua de sinais impõe uma forma diferente de organizar a edição do texto, isto é, as correções e complementações. É diferente o caso das línguas orais, nas quais a reescrita é muito mais simples de ser realizada. Na escrita do português, por exemplo, fica muito evidente a sua diferença em relação à forma oral da língua. A organização da língua na escrita não acontece somente em função das relações semânticas de palavras isoladas, mas, e talvez seja esse o problema maior de uma tradução para Libras de uma prova de vestibular, também em relação à sintaxe. A escrita e a oralidade possuem formas de coesão e contextualização diferentes. Em um outro viés de entendimento das relações entre língua oral e escrita, Tannem (1982 apud KATO, 2003, p. 25) diz que:

- a) A linguagem oral é altamente dependente do contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada.
- b) A coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralinguísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos.

Tannem (1982) destaca que a linguagem oral, expressa num dado momento e situação, depende em muito do contexto no qual ela é realizada. Na verdade, ela é completamente dependente deste contexto para que sua mensagem seja claramente compreendida, de acordo com os objetivos que se estabelecem no momento da comunicação. No caso da linguagem escrita, isso não acontece na mesma proporção. Uma vez expressas as ideias por meio da escrita, estas podem ser acessadas em diferentes momentos e contextos, sem depender necessariamente do momento exato em que sua expressão ocorre, nem retomar o contexto no qual foram produzidas. Essa escrita está disponível para ser acessada, independente do contexto no qual foi produzida.

Na linguagem oral, existem elementos paralinguísticos (TRAGER, 1958), isto é, não verbais, que acompanham a comunicação e alteram a compreensão do discurso, além de elementos suprasegmentais, ou seja, prosódicos (como a entoação das palavras ou a maneira como os falantes do português utilizam a variação do tom da voz). Eco (1991) chama atenção para o fato de que a linguística se ocupa apenas do nível da articulação. Entretanto, a língua vai muito mais além disso, por isso eu referi, anteriormente, a importância da análise linguística das línguas de sinais em situações de uso.

Vejamos um exemplo de uma fala, numa situação real, com a finalidade de exemplificar os elementos aqui considerados.

(1) *Você não tem um trocado aí, esqueci a carteira.*

A afirmação “Você não tem um trocado aí” tem um tom de questionamento, apesar de ser uma frase afirmativa. Numa situação de comunicação real, uma pessoa pode emitir a primeira oração num tom de monólogo e, mesmo assim, seu interlocutor poderá compreender que se trata de um questionamento e um pedido. Ou seja, a pessoa está dizendo, em outras palavras, “Você tem dinheiro trocado? Eu quero que você me empreste dinheiro, porque eu esqueci a carteira.”. Chafe (2008), analisando discursos na fala cotidiana, observa o quanto existem discrepâncias entre prosódia e sintaxe, confirmando que, no discurso oral, os sentidos dos enunciados são alterados pelo contexto.

Diferentemente, num texto escrito, não há pistas de entonação. As condições de uso e produção da língua são diferentes. Aquele que escreve escolhe as palavras

de outra maneira, já que esse texto será registrado, isto é, não será perdido como acontece na fala oral. Para Ong (1998), o tempo é uma questão importante na distinção entre a fala e o texto escrito. Segundo esse autor, a fala tem como característica a *evanescência*, enquanto a escrita possui uma *permanência*. Seguindo essa perspectiva, Galvão e Batista (2006, p. 419) dizem que:

Na enunciação oral, o contexto sempre inclui mais do que palavras: a maior precisão das enunciações dá-se mediante elementos não verbais, o que torna os significados situacionais. A escrita se constituiria, então, em um discurso autônomo, fruto do pensamento analítico: a comunicação, por esse meio, está menos embebida das pressões sociais do momento imediato.

O texto escrito possui pressupostos implícitos, já que é uma produção fruto do pensamento analítico. No decorrer de uma escrita, a organização sintática se mostra mais complexa, já que organiza mais ideias, mais palavras, e lança mão de elementos coesivos que organizam o texto e possibilitam ao leitor acessar informações tanto internas quanto externas ao texto. Vejamos um exemplo:

(2) *Epistemologia (do grego ἐπιστήμη [episteme] - ciência; λόγος [logos] - estudo de), também chamada teoria/filosofia do conhecimento, é o ramo da filosofia que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento.*

Percebe-se que a frase acima contém muitas informações justapostas, com mais de um sintagma nominal, com complementos ordenados junto à informação principal e com elementos paratextuais entre parênteses, que completam a informação. Frente à definição de *epistemologia* citada acima, o leitor pode reler o texto e selecionar as informações principais e secundárias. Se, por acaso, alguém quisesse tratar dessa definição em uma conversa, dificilmente diria oralmente o mesmo texto acima, pois ouvir uma definição com tantos elementos corridos seria desgastante e possivelmente a mensagem não seria compreendida.

Percebe-se que a solução de Marcuschi (1997, 2001) ao suplantar Fala x Escrita pela dinâmica social Oralidade x Letramento é a que mais se aproxima da vivência das pessoas surdas, uma vez que os processos de uso da escrita ocorrem mesmo fora do contexto escolar. Por outro lado, Tannem (1982) também parece trazer uma contribuição relevante, apesar de considerar uma aparente dicotomia entre língua oral e escrita. Os surdos vivenciam a apartação entre oralidade e escrita

por conta da diferença de modalidade entre as línguas. São dois processos diferentes: a compreensão e a apreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, o processo de escritura não se relaciona com o que pode ser dito em língua de sinais (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002).

Suponho que há uma mentalidade material e cultural na base daquilo que se entende por tradução, por sujeito surdo, por escrita, por cultura visual e cultura surda, quando os tradutores realizam esta atividade. Isso significa, entre outras coisas, diante do fato de que a tarefa tradutória para a Libras é algo relativamente recente nos termos em que esta tradução é realizada, que o uso do vídeo como meio de registro, que as adequações à realidade cultural e linguística dos surdos e que a concepção de escrita frente à oralidade da língua de sinais é algo em plena transformação. Não estamos observando um objeto pronto, mas, ao contrário, estamos diante de um conjunto de elementos em transformação. Não é um objeto pronto, porque expõe embates sociais e culturais em sua produção, portanto, sendo um objeto em transformação, exige uma análise flexível, não designando um estado de coisas, mas uma dinâmica de relações. Tal transformação está mais ou menos evidente na superfície de um texto, mais ou menos visível no plano expressivo, mais ou menos depurável nas relações sintáticas e semânticas da tradução. Para Mazière (2007, p. 12):

O discurso leva em conta o enunciado atestado, produzido no modo segundo essa relação frástica, ou um de seus termos, pode tomar sentido por meio de uma discursivização datada e especificada, atualizada.

Nessa perspectiva, uma palavra, uma frase ou uma relação sintática não são aqui entendidas como produtos de um plano separado do contexto social e linguístico. Quaisquer desses elementos podem ser vistos como produtos de relações históricas, de institucionalizações do uso da língua e como resultado de contextos de produção específicos. O contexto de produção do material analisado, conforme explorado anteriormente, é o de institucionalização de determinações legais, entre legislação Federal e caminhos percorridos pela própria Universidade Federal de Santa Maria, que possui uma visão singular relativa ao ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior. É também um contexto específico que

conta com profissionais que atendem às exigências da tradução para Libras na instituição, sujeitos que possuem uma formação e um entendimento da cultura e demanda dos surdos. E, por último, é um contexto de sincronia com outros materiais produzidos em Libras no país, já que é possível observar recorrências nas estratégias de tradução, nas adaptações, enfim, na maneira de se apropriar dos recursos tecnológicos visando a uma leitura adequada à realidade linguística e cultural dos surdos.

Nessa contextualização, entendo que a análise da tradução realizada em um terreno tão multifacetado como o que se estabelece entre língua, sujeitos e escrita/leitura em língua portuguesa/Libras não tem como escapar dos efeitos discursivos de tal atividade. Entendo como discurso um enunciado, ou um grupo de enunciados (MAZIÈRE, 2007), que impele efeitos sociais e históricos *quando são ditos*. O discurso é algo a ser investigado, não um dado. Seguindo essa lógica, o efeito *discursivo* da atividade tradutória é o conjunto de modificações, agenciamentos, relações entre leitores e escritores de uma língua, ativados quando uma tradução é realizada. A principal relação a ser considerada, no que concerne a esta pesquisa, é entre oralidade e escrita, os arranjos entre uma língua sinalizada quando registrada, quando tornada *escrita*. Os enunciados encontrados na prova traduzida demonstram tal relação, tornam atual uma relação entre a oralidade e a escrita num registro em Libras. Mas é claro que essa relação não é perpétua, ela é perceptível em um momento, conforme as condições reais de escolarização dos surdos, conforme o nível atual de profissionalização dos tradutores, conforme as possibilidades de pensar a tradução em vídeo como um material escrito, e, sem dúvida, conforme o lugar que *eu* ocupo como pesquisador, meu alcance analítico, os discursos que *me* afetam etc.

Com diz Souza (2014, p. 16), “mais que reformulação, o texto em estado de passagem para outra língua é superfície tópica a ser cartografada em discurso”. Para aqueles que estão próximos ou que possuem algum conhecimento sobre Libras e sobre educação de surdos, ressalto que é bem clara a situação díspar de organização de saberes, de circulação de elementos culturais e de status social da língua de sinais. Na língua de sinais que circula nas comunidades surdas, há uma forma de organização dos conhecimentos, não necessariamente equivalente à que a escola ou a universidade dispõe e valoriza. Tal disparidade não se limita, como acreditam muitos aprendizes de Libras e mesmo alguns intérpretes iniciantes na

área, à “falta” de sinais específicos para conceitos científicos ou filosóficos. O que está em jogo é uma complexa rede, um emaranhado de relações entre educação, escolaridade, tradução e acesso aos bens culturais. Por exemplo, uma comunidade que não acessa livros em sua língua, teatro, e mesmo programas de televisão, irá, provavelmente, ter um acesso fragmentado aos textos, aos conhecimentos, aos discursos relativos a esses objetos culturais. Uma prova de vestibular é, nesse sentido, um *locus* de detecção de problemas *também* concernentes ao léxico, mas igualmente problemático em relação à concepção de leitura e de escrita dos surdos em seu contexto de escolarização.

Diante desse cenário, provooco outro questionamento: é possível exigir que os surdos compreendam inteiramente uma tradução? Aos que desconhecem o contexto da educação de surdos, pode parecer uma pergunta estranha, visto que a acessibilidade está sendo oferecida. Mas, se pensarmos o histórico de acesso dos surdos à leitura, a pergunta passa a fazer sentido. Em adição a isso, se observarmos o acesso que os sujeitos surdos tiveram, em seu histórico de escolarização, a aulas ministradas em língua de sinais, com todas as nuances que os conteúdos escolares exigem, provavelmente estaríamos próximos de compreender o porquê da inadequação de tal exigência. E, se formos um pouco mais adiante, e pensarmos o quanto os surdos praticaram a escrita na escola? Será que faria sentido, todavia, exigir que eles escrevam, em língua portuguesa, uma redação de prova de vestibular, como o é na prova analisada, ainda que a ordem da atividade seja traduzida para a Libras? Não faria mais sentido que eles “escrevessem” seu texto em Libras? Mas há mais um porém, e isto remete ao cerne da discussão da presente tese: mesmo que a escrita da redação fosse realizada na forma de uma filmagem do candidato que sinalizaria seu texto, que padrões de escrita seriam levados em conta pelos avaliadores, lembrando que a relação oralidade/escrita no ambiente escolar é um problema ainda a ser discutido e, quiçá, colocado em pauta nas formulações curriculares?

O corpus da pesquisa deverá, portanto, ser analisado conforme aquilo que expõe ou silencia em relação ao *funcionamento* da tarefa tradutória. Segundo Orlandi (1996), há um *real da língua* e um *real da história*. A autora refere-se aos aspectos materiais dos enunciados em relação à materialidade simbólica, institucional, da ordem social. Acredito que é necessário fazer dessa relação entre língua e história um pressuposto teórico, duas realidades que se mesclam em um

conjunto plural de vozes, de técnicas, de perspectivas, e que se deparam com uma tarefa que funciona como um dispositivo de demonstração de diferenças: a tradução. Ao traduzir, àqueles que são designados para tal atividade impõem-se diferenças de visões de mundo (HUMBOLDT, 2006), de simbolização, de articulação da linguagem, desde uma língua base em direção a uma língua meta.

Nesse sentido, considerando, portanto, o processo de tradução aqui referido, entendo, primeiramente, a *materialidade da língua*: a Libras como língua natural que dispõe de meios para abordar todo e qualquer assunto, um sistema de signos que interpreta todos os outros sistemas de comunicação, incluindo, é claro, a capacidade de abordar conceitos que circulam em outra língua. O impasse atribuído erroneamente à “falta” de sinais e à carência de estruturação em determinados assuntos, como é o caso dos saberes acadêmicos, deve-se não à deficiência da língua, mas à pouca ou nula circulação de conceitos científicos em Libras, ou também à falta de convenções que não se limitem a *uma* escola ou *um* grupo de falantes – marca do tardio reconhecimento da Libras em seu status linguístico e da insuficiência da escolarização em definir diretrizes para que tal circulação possa ocorrer. Em um segundo momento, parto da *materialidade simbólica*: a atual conjuntura dos discursos sobre a língua, dos discursos sobre a tradução para a Libras, a visibilidade dessa língua e o lugar social dos sujeitos surdos. Nesse viés de análise, é possível, inclusive, verificar a positividade da tarefa tradutória. É preciso compreender, é preciso buscar no sistema da língua os arranjos possíveis para aquilo que os tradutores, mesmo sendo fluentes em Libras, têm dificuldade de expressar ou que devem lapidar na sinalização almejando uma sinalização que seja passível de compreensão para todos, ou melhor, para o maior número possível de surdos que serão os leitores da prova.

Os tradutores também estão expostos a esse trabalho. Eles estão implicados na sinalização (na escrita sinalizada, de corpo presente) dessa tradução. No caso das línguas orais, o tradutor está “oculto” no texto escrito (embora suas marcas subjetivas estejam presentes nas escolhas tradutórias, notas de tradução, elementos paratextuais, etc.). O tradutor de Libras, por sua vez, imprime o seu corpo na tela, seu corpo está engajado naquilo que se consideraria a escrita, mesmo que esta seja registrada em um vídeo. Esse profissional imprime na tela a sua compreensão, não uma interpretação estanque de elementos prévios. O sujeito tradutor se engaja não no reconhecimento e transporte de sentido de uma língua a outra, mas na *produção*

de sentido mesma. Isso é demonstrável no fato de o profissional buscar uma articulação possível, na gramática e nos recursos visuais, daquilo que é compreendido, isto é, que está no nível semântico. É recorrente que tradutores e intérpretes de Libras e mesmo de pessoas surdas leitoras fluentes na língua portuguesa, ao se depararem com uma conceituação mais complexa, que envolvam níveis diversos de abstração, expressem o seguinte: “Não sei dizer isso em Libras”. Mas o que significa isso? O sujeito, nesse caso, compreende um conceito em uma língua, mas não consegue expressar em outra. Isso é muito comum em bilíngues que falam uma língua em casa e outra no ambiente de trabalho, ou no ambiente escolar. Tais sujeitos dispõem de diferentes níveis de competência nas línguas que utilizam pelo fato de não tratarem dos mesmos assuntos em casa, no trabalho, na igreja etc. Vemos, portanto, que o bilinguismo deve ser visto como um fenômeno relativo (HARMERS e BLANC, 2000; WEI, 2000). Mas o que ocorre quando tais conceitos DEVEM ser enunciados em duas línguas? Qual o jogo e qual a negociação presente nessa passagem de uma língua a outra?

Para complementar a discussão, julgo pertinente trazer o estudo de Quadros, Stumpf e Oliveira (2011), que discutem sobre a avaliação na universidade. As autoras abordam a avaliação como um direito linguístico. Elas focam na avaliação para selecionar, pois reflete as atividades de avaliação desempenhadas pela universidade. Os candidatos para as vagas dos cursos se inscrevem para realizar uma prova que selecionará aqueles com melhor desempenho. Essa prática faz parte do cotidiano escolar por meio de atividades de avaliação que promovem os alunos de um nível para o outro, de um ano para outro. Quando esses alunos chegam no pré-vestibular, há uma prática de avaliação de seleção que antecede o momento em si da avaliação, ao que chamam “simulados” das provas do vestibular (atualmente esta prática tem se aplicado às provas do ENEM). No caso dos candidatos surdos, eles não têm a oportunidade de desenvolver as habilidades de realizar provas na Libras ao longo do seu processo escolar, porque isso simplesmente não acontece. Essa prática escolar não é uma realidade dos alunos surdos. Assim, também, não tem ainda uma forma específica. As questões de vestibular e as questões das provas do ENEM apresentam relações com os conteúdos aprendidos pelos alunos ao longo da sua trajetória escolar. No caso dos surdos, isso não acontece, pois ainda não é uma prática efetiva nas escolas a apresentação de conteúdos acadêmicos na língua de sinais, explorando as possibilidades dessa língua em sua

totalidade. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 prevê uma educação bilíngue que irá instaurar este processo a partir de políticas durante a sua vigência. A Lei de Libras 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 já preveem a implementação da educação bilíngue atentando ao direito linguístico dos surdos de serem avaliados na própria língua. Isso já está sendo observado em algumas universidades brasileiras, por meio, por exemplo da tradução do vestibular, como é o caso da UFSM e da UFSC. No entanto, até esta prática ser instaurada na educação básica, os candidatos surdos serão “surpreendidos” pela prova em Libras do vestibular e do ENEM e, muitas vezes, ainda irão fracassar. A prova em Libras ainda não é uma prática escolar já consolidada. Ela está sendo concebida por meio de tradutores que pensam a partir da perspectiva da tradução. Com certeza, ao longo deste processo de instauração de avaliações em Libras, questões linguísticas e tradutórias não serão suficientes, pois questões pedagógicas e culturais precisarão fazer parte deste processo. Quadros, Stumpf e Oliveira (2011) destacam que, mesmo que as provas estejam em língua de sinais, ainda não são suficientes para garantir a aprovação dos candidatos surdos na mesma proporção em que podemos ter a aprovação de candidatos ouvintes. A questão que colocamos nesta tese está diretamente relacionada a esse ponto, ou seja, as traduções das provas de vestibular da língua portuguesa para a Libras, apesar de representarem uma iniciativa altamente desejável, ainda estão sendo constituídas enquanto instrumento de avaliação em Libras.

Uma prova de vestibular tem como objetivo avaliar exatamente essas competências em relação à língua escrita. O candidato deve estar atento tanto ao conteúdo das áreas de conhecimento avaliadas, quanto à forma como são enunciadas as questões. É com esse intuito que os elaboradores de uma prova a formulam. Se pensarmos na tradução de uma prova escrita para a língua de sinais, esses problemas aparecem de uma maneira bastante singular. Sendo a Libras uma língua cujo sistema de escrita não foi totalmente convencionado, a tradução ocorre a partir de um suporte escrito (a prova escrita), para um meio de comunicação oral (filmagem em Língua Brasileira de Sinais).

A tarefa de empreitar uma tradução para a Libras de uma prova elaborada na escrita da Língua Portuguesa, portanto, vai além da versão em Libras. A prova em Libras deve também ser pensada na perspectiva surda para avaliar conhecimentos e organização textual. Estamos vivenciando um processo que ainda está em fase

experimental, em construção, e isso se reflete nas traduções das provas do vestibular. Ainda estamos aprendendo sobre o ensino em Libras, a inserção escolar de surdos com acesso a sua língua, a Libras, e as formas de avaliar em Libras

As reflexões trazidas nesse momento permitem justificar por que configurei a presente pesquisa no contexto dos Estudos da Tradução.

No capítulo seguinte, são apresentados os aspectos técnicos relacionados ao processo de tradução da prova de vestibular em estudo, orientando o leitor para o foco de análise. Em seguida, as questões selecionadas recebem atenção, com o detalhamento do processo de tradução, evidenciando decisões tomadas e estratégias adotadas visando, como já foi dito, à melhor compreensão do candidato surdo.

4 APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO DO ESTUDO: PROCESSO SELETIVO DA UFSM

Explicitadas as discussões que permeiam a tradução para a Libras no contexto educacional dos surdos brasileiros, apresento o cenário de estudo, contextualizando um pouco mais o lugar onde as provas de vestibular analisadas foram elaboradas na língua portuguesa escrita, traduzidas para a Libras e aplicadas aos candidatos surdos inscritos naquele ano. Após esse panorama, procedo ao detalhamento da prova selecionada para análise, indicando as características gerais para, depois, chamar atenção aos dados que serão considerados como foco de estudo.

4.1 Local de elaboração, tradução e aplicação da prova de vestibular em estudo

A atual perspectiva de inclusão educacional adotada pelo governo federal, especialmente através das diretrizes preconizadas pelo Ministério da Educação, tem em seu discurso o foco voltado para a inclusão irrestrita de todos os alunos, cujo slogan é “Educação para Todos”. Observando a lógica com que tais políticas são postas em prática, parece-me ser possível concluir que os processos inclusivos somente ocorram estando todos os alunos em um mesmo espaço, destacando esta questão como prerrogativa para que a prática inclusiva se concretize. Neste viés, a necessidade de promover ações que possibilitem a surdos e a não surdos realizarem a mesma prova, em igualdade de oportunidades, surge como imperativo para a promoção da inclusão no contexto do ingresso à universidade.

A presente Tese se baseia no produto final do processo tradutório das provas de vestibular realizados no ano de 2012 pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujos textos originalmente estavam em Língua Portuguesa, sendo traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A UFSM, fundada em 1960, está localizada no centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul, a 290 km da capital Porto Alegre, região que concentra um

importante polo de produção agropecuária, sendo a primeira universidade federal criada fora de uma capital. Sua sede está na Cidade Universitária Professor José Mariano da Rocha Filho, sendo o campus localizado no bairro Camobi, na Rodovia RS 509, km 9, onde se realiza a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. A extensão do campus universitário é de 1.863,57 hectares, com edificações que perfazem 239.578 metros quadrados, mais 42.036 metros quadrados fora da sede, totalizando 281.614 metros quadrados de área construída. Fazem parte, ainda, duas outras unidades acadêmicas e de atendimento à comunidade, localizadas no centro da cidade. Atualmente, são ofertados 89 cursos de graduação em Santa Maria, além dos cursos ofertados em Frederico Westphalen, Palmeira das Missões, Silveira Martins e em Cachoeira do Sul, além de 12 cursos de graduação na modalidade EAD.

Segundo dados da publicação institucional “A UFSM EM NÚMEROS”, tendo como base 2012, ano no qual foram realizadas as traduções das provas de vestibular analisadas pela presente pesquisa, a UFSM tinha um corpo discente constituído por 28.992 estudantes, considerando todas as modalidades de ensino. Nesse mesmo ano, o quadro de recursos humanos da UFSM era de 4.682, considerando os docentes do ensino superior, docentes da educação básica, técnica e tecnológica, além dos funcionários do quadro de técnico-administrativos em educação.

Cabe ressaltar que, no contexto onde a Universidade está inserida, existe uma comunidade surda bastante ativa na sociedade local, motivo pelo qual também a procura dos surdos pelos cursos e vagas oferecidos pela Universidade acaba sendo significativa.

Seguindo a lógica da promoção de acessibilidade a partir do que destaca a política de educação inclusiva brasileira, a instituição permite que surdos vivenciem formas avaliativas adaptadas, como a prova do vestibular analisada nesta produção. Essas formas, evidentemente, não são instrumentos elaborados para surdos, uma vez que levam em conta um processo anterior de apropriação de termos padronizados nas escolas e desconhecem as especificidades da língua de sinais. São provas elaboradas para candidatos ouvintes que têm a língua portuguesa escrita como sua primeira língua.

Outro problema que costuma decorrer dessa desarticulação entre a prova elaborada pelos professores da universidade e a tradução disponibilizada aos alunos

é o próprio tempo que os tradutores dispõem para realizar o trabalho. Normalmente, o tempo disponibilizado para a concretização do trabalho pela equipe de tradutores é muito curto, se comparado ao período que os professores tiveram para elaborar a prova e de que dispuseram para pensar cada questão de maneira cuidadosa. Para além da preparação, existe a necessidade de adequação no que tange à estrutura necessária para o próprio registro em vídeo, aos técnicos de multimídia envolvidos, à edição. Soma-se a isso minha atuação de tradutor, marcada por outras experiências, em especial a de professor surdo da Universidade onde tais provas eram aplicadas. Assumindo este lugar, eu, enquanto membro da equipe de tradução, juntava as “peças do quebra-cabeças” composto pelos vídeos, pelas legendas, pelos destaques etc.

Fica bastante nítida uma dicotomia entre o que se pensa ser o ideal, proporcionando a acessibilidade ao surdo com a tradução da prova, ao mesmo tempo em que se imagina que um simples processo tradutório desarticulado com o público alvo da tradução dará conta de tal demanda.

O processo seletivo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) possui especificidades que devem ser colocadas antes da descrição do material a ser utilizado. O vestibular é composto de cadernos de provas, contendo as questões das diferentes áreas. Até 2010, a UFSM fazia seu processo seletivo de duas maneiras: uma era a prova comum, para todos os candidatos já com o Ensino Médio completo e que pleiteavam uma vaga; e havia outro processo paralelo, que era o PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior). Tal programa consistia em uma prova alternativa de caráter seriado, e quem prestava tal exame eram alunos do Ensino Médio de várias escolas do país. Então havia a prova universal do vestibular, mais três provas do PEIES, cada uma de nível correspondente ao ano do Ensino Médio que o candidato cursava.

A partir de 2010, a UFSM suspendeu a continuidade dessa modalidade de seleção, apenas respeitando aqueles alunos que já haviam se inscrito e que teriam mais dois anos para concluir seu processo seletivo. Em 2012, o PEIES foi extinto. Vários candidatos da prova universal entraram com recurso contra a UFSM, sob a alegação de que a prova seriada seria mais fácil, favorecendo aqueles que se inscreviam no programa PEIES. A UFSM compreendeu essa alegação e suspendeu o programa, visando a um processo seletivo mais justo para todos os candidatos.

No que concerne às traduções da língua portuguesa para a Libras, a Coperves (Comissão Permanente do Vestibular da UFSM), na organização dos concursos vestibulares recentes, vem demonstrando sua confiança e segurança em relação à atuação dos profissionais responsáveis pela acessibilidade dos surdos, dando a esses profissionais a necessária autonomia de trabalho para que busquem a melhor forma de realizar as traduções.

Tal informação é relevante a partir do momento em que a demanda de traduções das provas até 2012 era bem maior do que os processos seletivos seguintes, já que, a partir de então, apenas uma prova passou a ser traduzida. Até 2012, muitos surdos se inscreveram no vestibular através do PEIES, mas, de 2012 em diante, somente a prova universal está disponível, como já foi comentado.

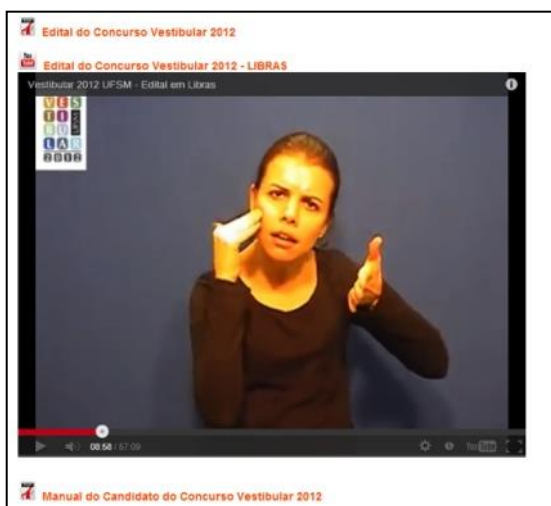
O material que utilizado para esta pesquisa consistia, inicialmente, nos vídeos da tradução para Libras do conteúdo expresso nos cadernos de provas do processo seletivo do Concurso Vestibular da Universidade Federal de Santa Maria, considerando a prova universal e PEIES, de 2009 até 2012. No decorrer da seleção e do levantamento dos dados, nas muitas horas de análise do produto final das traduções reproduzidas em vídeo, analisadas em comparação aos enunciados e questões descritos na língua portuguesa nos respectivos cadernos de prova, cheguei à conclusão de que a análise deveria ser mais específica. Decidi, portanto, utilizar o material registrado em vídeo, acompanhado dos cadernos de prova impressos, utilizados no concurso vestibular universalizado do ano de 2012.

Como já anunciado, a partir de 2012, somente a prova universal passou a ser aplicada, e, com isso, a tradução ganhou mais tempo para esse trabalho. Consequentemente, foi possível qualificar ainda mais o processo tradutório das provas de vestibular da UFSM.

Contextualizando a proposta de acessibilidade para os candidatos surdos às vagas do vestibular analisado, cabe destacar que todas as informações referentes ao processo seletivo analisado foram disponibilizadas em versão escrita na língua portuguesa e em versão traduzida para a Libras, inclusive o edital de abertura e demais orientações aos candidatos. A Figura 1 ilustra esse acesso por meio de imagem do vídeo que traz as informações do edital. Todo esse material fica disponível no site da Coperves⁷.

⁷ www.coperves.ufsm.br

Figura 1 – Imagem do Edital traduzido do concurso Vestibular da UFSM/2012



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Os profissionais envolvidos, equipe da qual pude fazer parte como tradutor surdo, desde a primeira vez em que foi pensada uma forma de tornar o vestibular acessível aos surdos, constantemente discutiam sobre as limitações que a interpretação poderia ocasionar, se realizada apenas no momento da prova por um intérprete no local. Um dos exemplos mais comuns ocorre quando um candidato surdo está sendo atendido: outros candidatos surdos da mesma sala deveriam aguardar a disponibilidade do intérprete, ou seja, quando ele encerrasse o esclarecimento anterior, caso necessitassem da tradução de algum trecho da prova. Outra questão recorrente tem relação com a percepção dos limites do que pode e deve ser traduzido em um processo seletivo, no qual variações das mais diferentes naturezas podem interferir na atuação do intérprete no momento da prova. Tal situação não se evidencia em processos previamente preparados de tradução. Tais considerações já mostram a importância e necessidade de se prever e se planejar o acesso à prova em Libras.

Nesse sentido, foi ganhando cada vez mais força a ideia de fazer uma tradução completa da primeira versão de prova traduzida para Libras, dias antes de sua realização oficial, compreendendo que os candidatos surdos passariam a

acessar a prova tanto através do caderno impresso quanto por meio de computadores, onde o vídeo da prova traduzida poderia ser consultado quantas vezes o candidato julgasse necessário. Estes procedimentos foram acatados pela UFSM, e todas as adequações logísticas e instrumentais foram efetivadas, permitindo que os candidatos surdos tivessem, no momento da realização do vestibular, no mesmo horário em que todos os outros candidatos ouvintes, mas em uma sala separada, acesso à prova traduzida em Libras, apresentada de forma a favorecer a autonomia do candidato.

Os candidatos surdos participantes do processo de seleção, segundo dados da própria Universidade Federal de Santa Maria, atingiram, na ocasião da prova de vestibular analisada, o número de vinte, dentre os quais havia pessoas de outros estados, além de surdos de Santa Maria, esses dados foram constados, pois na ocasião atuei como aplicador da prova para os candidatos surdos. O laboratório onde a prova fora realizada contava com várias máquinas utilizadas para a consulta individual da versão em Libras da prova. Nesse laboratório também estavam presentes fiscais bilíngues que, além de dar as orientações para a prova, também verificavam se havia problemas técnicos com os computadores, informando, se necessário, os responsáveis pela manutenção dos equipamentos.

A prova da UFSM (assim como a prova da UFSC, que guarda ainda outras características que não são o foco da presente tese) possui algumas características que a diferenciam das demais provas de vestibular de outras universidades do país. No início da presente pesquisa, um desses diferenciais fazia referência ao próprio PEIES, que, como recém explicitado, possibilitava aos estudantes de Ensino Médio ingressarem no Ensino Superior através de um processo específico. Mas, como esta forma de ingresso foi encerrada, ao longo do processo de pesquisa, optei por deixar de fora o material relativo ao PEIES, uma vez que, para futuras análises e comparações, este não teria mais como ser equiparado exatamente pelo fato de não mais ser ofertado.

Considerando o processo seletivo de 2012, que consiste, portanto, no objeto de análise da presente pesquisa, outro aspecto diferencial da prova de vestibular refere-se à organização destas provas nos cadernos. São três os cadernos de questões objetivas, e cada um traz na capa quais áreas do conhecimento estão contempladas, como se observa na imagem a seguir.

Figura 2 - Capas dos cadernos de questões PS 1, PS 2, PS 3 do concurso Vestibular UFSM/2012



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Por exemplo, a “PS⁸ 1” do vestibular UFSM de 2012 (Figura 2) traz na capa a especificação de que aquele caderno contém questões de Biologia, Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática e Química. Porém, no decorrer das páginas da prova, não há discriminação das questões por área, ficando todas as questões misturadas. Essa forma de organização parece ser uma estratégia que visa estabelecer uma perspectiva de interdisciplinaridade, por meio da qual os conhecimentos aparecem sob a luz de temáticas transversais, agregando os saberes dos diferentes campos do conhecimento apresentados na capa do caderno de forma conjunta.

Considerando a experiência que venho construindo ao longo de muitos anos nos quais atuo em áreas relacionadas às questões que envolvem a Libras, tanto em âmbito educacional quanto em atividades tradutórias, sinto-me à vontade para afirmar que a tradução de uma prova de vestibular que apresente este tipo de organização textual não linear dos conceitos dos variados campos de saber para a Libras consiste em um grande desafio tradutório, uma questão nada tranquila para a execução do processo de tradução em si. Existem muitos atravessamentos numa

⁸ PS diz respeito ao caderno de questões, ou seja, a Prova Seletiva de cada um dos dias do Vestibular.

tradução desse tipo. Primeiro, há o contexto linguístico vivido pelos surdos; segundo, há uma legislação vigente que começa a regulamentar o ensino e a acessibilidade dos surdos; e, terceiro, há uma instituição de ensino, no caso a UFSM, através da atuação de alguns profissionais, que faz a mediação desses elementos. No que se refere ao contexto linguístico vivido pelas pessoas surdas, existe uma situação de rebaixamento, de não-reconhecimento da Libras como *língua*.

O contexto linguístico vivido pelos surdos, no Brasil e em outros países, pode ser definido como sendo fragmentado e descontínuo. Isso se deve, em grande parte, como já foi comentado em seção anterior, ao fato de as metodologias para o ensino de pessoas surdas terem sofrido drásticas alterações em curtos espaços de tempo, assim como a apropriação da língua de sinais pelos sujeitos ser dificultada pelo contexto familiar, no qual os pais desconhecem os sinais, provocando rupturas que configuraram um aspecto negativo na construção linguística dos sujeitos surdos. Outro problema decisivo para tal contexto é a indecisão entre o entendimento clínico e cultural da surdez, que acarreta dinâmicas educacionais diversas. Se, por exemplo, um surdo é tratado como deficiente, em falta, a ser corrigido, é provável que a língua de sinais não seja entendida como uma língua completa e rica, tanto pelos professores e familiares como pelo próprio sujeito surdo.

A forma mais coerente de resolver esses impasses seria fazer com que os surdos que usam a Libras e fazem parte da comunidade surda se tornassem professores ou profissionais que pudessem ser modelos de sucesso acadêmico, como usuários dessa língua. É nesse contexto que a atenção ao trabalho de tradução de uma prova de vestibular é importante, e a instituição de ensino deve estar ciente e apta para lidar com as problemáticas decorrentes desse cenário.

Procurando mostrar que a prova de vestibular é uma ferramenta de acessibilidade e, portanto, de cunho político, vejo que esta insere os surdos num contexto acadêmico, consistindo em uma perspectiva de mudança de status social desse grupo.

Na continuidade desse estudo, a seção que segue apresenta a descrição do processo de tradução das provas do vestibular aqui visadas.

4.2 Apresentando o objeto de análise: a prova seletiva UFSM do ano de 2012

A prova seletiva do concurso de vestibular de 2012 da UFSM ocorreu em dezembro do ano anterior, ou seja, em 2011. Os cadernos de questões, PS, foram organizados em três cadernos, um para cada dia de prova. As questões foram distribuídas por área, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Questões por área do conhecimento conforme Provas Vestibular UFSM/2012

PS 1	PS 2	PS 3
38 Questões	52 Questões	53 Questões
Biologia Física Língua Estrangeira Língua Portuguesa Literatura Brasileira Matemática Química	Biologia Física Geografia História Língua Estrangeira Língua Portuguesa Literatura Brasileira Matemática Química	Biologia Filosofia Física Geografia História Língua Portuguesa Literatura Brasileira Matemática Química

Fonte: Elaborado pelo autor

PS 1 continha questões de sete disciplinas, totalizando 38 questões, conforme a língua estrangeira escolhida pelo candidato. O caderno contava com duas provas de língua estrangeira: espanhol e inglês. O candidato realizava a prova da língua conforme opção no momento da inscrição no concurso vestibular e simplesmente ignorava a outra prova. PS 2 continha 52 questões, também conforme a língua estrangeira escolhida pelo candidato. PS 3 continha 53 questões e não contemplava os conhecimentos de língua estrangeira.

Do universo de questões da prova de 2012, num primeiro momento, selecionei apenas as questões onde o enfoque avaliativo estava voltado para os conhecimentos de língua portuguesa e Redação. No decorrer do processo de análise do material selecionado, considerando as orientações recebidas durante a qualificação do projeto, bem como o próprio conteúdo semântico dos textos

envolvidos nos processos de tradução da referida prova, observei também a potencialidade da discussão das traduções voltadas ao enunciado, à explicação e demais informações contidas na versão em Libras da Prova de Redação. Esta escolha se deve, em parte, pelo já explicitado fato de que a prova de vestibular da UFSM em análise se propunha em formular questões voltadas para uma avaliação transdisciplinar e interdisciplinar, apresentando-as sem uma organização visual que definisse a qual área do conhecimento cada uma delas pertencia. Neste sentido, um exemplo desta transdisciplinaridade e interdisciplinaridade pode ser destacado na presença textos que deveriam ser lidos pelos candidatos nas provas analisadas, dando subsídio para várias questões posteriores, relacionadas a conhecimentos de diferentes áreas. Assim, um mesmo texto poderia ser a base para responder a uma questão de química e, em seguida, outra de Língua Portuguesa, por exemplo.

Diante do fato de não haver essa discriminação por área, após a necessária leitura e a reflexão minuciosa e atenta das questões dos três cadernos do processo seletivo, delimitar quais questões eram exclusivamente de língua portuguesa e, frente à comparação das informações contidas na versão impressa e na versão sinalizada em Libras, defini o enfoque principal da presente pesquisa, que propõe-se a problematizar as traduções da prova de vestibular da UFSM de 2012, verificando questões que remetem ao conhecimento da língua portuguesa e o que é solicitado na prova de redação, já que esta é uma prova que indica, na minha opinião, um conflito cultural e político. Entendo a prova de redação dessa maneira porque os surdos devem realizar a escrita em português, e o mais adequado, a meu ver, seria que pudessem filmar as respostas apresentadas em Libras. Obviamente alguns outros exemplos interessantes percebidos na análise dos demais pontos da prova do vestibular em questão serão citados no decorrer da análise, pois julgo serem de relevância à temática abordada na presente produção.

A escolha por analisar também a prova de redação, seu enunciado e o texto base apresentado para a reflexão dos candidatos, onde se apresenta a tradução do caderno escrito em língua portuguesa para a Libras, de certa forma, também tem motivações pessoais, uma vez que a produção escrita na segunda língua é um grande desafio para os surdos sinalizantes. Este fato me causou maior interesse, promovendo uma reflexão que também motiva os questionamentos a direcionarem-se para além do que está posto, situado nas entrelinhas das aproximações e dos distanciamentos entre as línguas envolvidas.

Para fins de organização dos dados que serviram de base para a presente produção, além das imagens ilustrativas (recortes dos movimentos captados pelos vídeos em Libras das traduções das provas) que acompanham as análises realizadas, ao final da tese encontra-se um DVD, contendo os recortes dos vídeos da prova de redação selecionados para análise. Além disso, estão presentes outros trechos que, ao longo da escrita, percebi como relevantes para contextualizar as descobertas e observações que pude tecer. Os vídeos estão editados, apresentando duas versões: uma com cada vídeo analisado recortado do início ao fim da questão e outro, sobre o mesmo trecho, apresentado com o recurso de transcrição ELAN⁹, para que o leitor que desconhece a Libras possa acompanhar a leitura e as referências às questões de maneira mais ágil.

O ELAN foi eleito o recurso de transcrição dos vídeos em Libras utilizados nesta tese, uma vez nele é possível usar vídeos que podem ser transcritos em paralelo. Também é uma ferramenta que está sendo usada por vários pesquisadores de línguas de sinais. No caso do Brasil, temos, por exemplo, Quadros e Pizzio (2007), que se valem desta ferramenta para uso nas pesquisas do Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais, da UFSC, desde 2006. McCleary and Viotti (2010) apresentam o ELAN como ferramenta para a transcrição de dados de corpus de Libras. As vantagens deste recurso são inúmeras, pois, além de permitir a inclusão de vídeos, o sistema de busca e a visualização dos sinais em paralelo com a transcrição, é uma ferramenta bastante amigável, auxiliando as análises evidenciadas nesta pesquisa. Além disso, o ELAN permite a criação de trilhas e o estabelecimento de tipos linguísticos e vocabulário controlado específicos à pesquisa desenvolvida. No caso da presente tese, o ELAN foi usado para transcrever os sinais que foram usados na versão da prova já em Libras. Os sinais transcritos servirão de referência para localizar no vídeo expressões de sentidos que nem sempre foram identificadas na prova de língua portuguesa em estudo.

No decorrer da seção 4, o programa ELAN será brevemente apresentado, contextualizando seu uso no processo de análise desta tese.

A seguir, discorro sobre as decisões tomadas e as estratégias utilizadas pelos tradutores no processo de tradução em análise. Os recursos visuais possibilitados pela edição dos vídeos das traduções mostram o desenvolvimento do trabalho,

⁹ Software de transcrição de línguas, uma ferramenta profissional para a criação de anotações complexas em vídeo e recursos de áudio. Mais detalhes em <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>.

assim como as criações necessárias para adequar o material do ponto de vista cultural e linguístico.

4.2.1 Tomada de decisões e estratégias da tradução das provas de vestibular da UFSM: o processo em si¹⁰

Nesta seção, com participante ativo do processo de tradução das provas de Vestibular da UFSM, de 2009 a 2014, apresento detalhes do trabalho realizado no ano de 2011, considerando as provas aplicadas na edição de 2012. Embora o foco desta tese esteja nas questões de língua portuguesa e na proposta de redação, para melhor ilustrar o processo de tradução, considerando as estratégias utilizadas, colocam-se em evidência questões de Geografia e Biologia. Levando em conta que essas últimas áreas de conhecimento também envolvem interpretação de texto, é importante frisar que as dificuldades encontradas se assemelham com a prova de língua portuguesa e redação.

É importante ressaltar que o trabalho de tradução da prova do vestibular segue critérios rigorosos em relação ao sigilo, por isso a UFSM conta, prioritariamente, com funcionários e pessoas já vinculados à instituição. Pessoas de fora da instituição são aceitas, mas devem seguir uma conduta ética muito rigorosa. A Coperves exige que os tradutores não estejam envolvidos com candidatos e, de preferência, que não comentem sequer que estão envolvidos no processo de tradução. O local onde é realizada a tradução é seguro, possui uma entrada ao prédio, onde há a recepção, outra que dá acesso aos diversos setores da Comissão e mais uma entrada onde são tratadas as questões dos concursos realizados na instituição. Por fim, existem as salas onde o trabalho é realizado efetivamente. O ambiente é silencioso e não possui janelas, pelo fato de não ser desejável o contato com o exterior e também pela concentração exigida para tal demanda.

No processo de tradução das provas, com o passar do tempo, foi-se percebendo a necessidade de que houvesse três profissionais envolvidos. No primeiro ano em que houve a tradução, em 2009, foram apenas duas intérpretes responsáveis por todo o processo. Naquele ano, elas perceberam que a presença

¹⁰ As informações relativas a essa atividade estão aqui descritas, pois foram autorizadas informalmente pela COPERVES e pelos envolvidos na tradução desta edição da prova. A autorização formal está em processo de conclusão junto à Universidade.

de mais um profissional iria dinamizar o trabalho, havendo mais possibilidades de troca entre os envolvidos, permitindo também que, enquanto dois intérpretes participavam da gravação, o terceiro estudasse as próximas gravações.

Foi também observada a necessidade de haver um tradutor surdo no grupo de profissionais que desenvolveram a tradução das provas. A presença deste profissional se justifica pela questão linguística, pois, mesmo que os tradutores ouvintes detenham o conhecimento linguístico, a presença de um tradutor surdo auxilia na construção da tradução, uma vez que utiliza a mesma língua que o candidato, ou seja, tem competência mais próxima para avaliar a forma como as informações podem ser processadas pelo candidato surdo. Além disso, muitas foram as limitações no primeiro ano da tradução, já que “detalhes” como iluminação do local da gravação, recursos visuais e técnicas adequadas a uma gravação desse tipo foram fatores que passaram a ser considerados durante o processo. Nas edições anteriores não havia uma preocupação maior quanto às as técnicas de filmagem, de edição, de uso de recursos linguísticos de apoio (como as legendas e os destaques inseridos sobre o vídeo sinalizado).

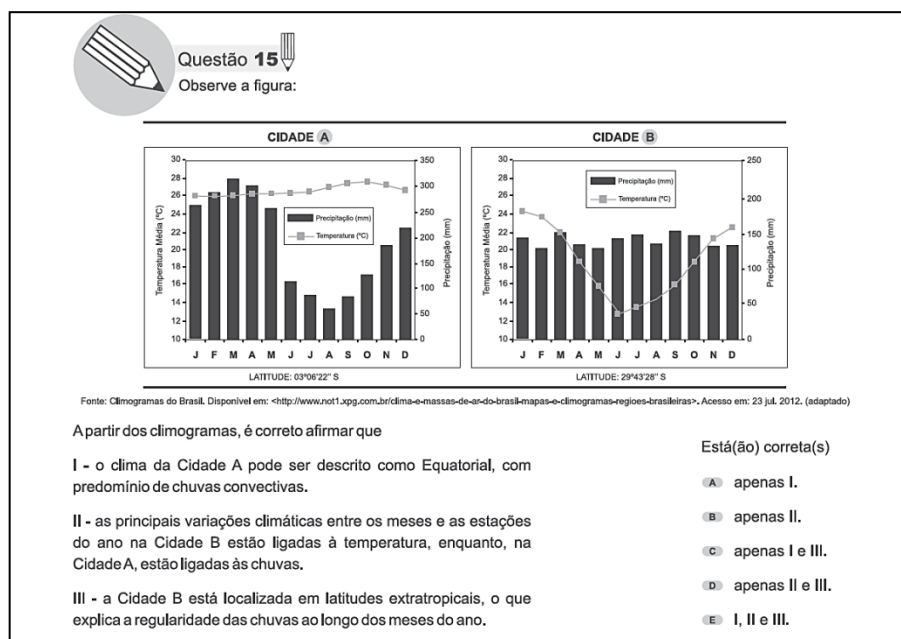
O primeiro aspecto organizacional do trabalho de tradução tem sido o da separação das questões conforme a área do conhecimento para que o processo fosse facilitado e dinamizado entre os tradutores. Cada tradutor recebeu seu conjunto de cadernos de prova para seu estudo individual. Para o início do processo de tradução, a equipe elaborou um cronograma de estudos, determinando quais provas cada um assumiria e estipulando um prazo para o término dos estudos e início das traduções em vídeo.

A fase de estudos das provas teve duração de, mais ou menos, duas semanas, e, com a conclusão desta, foi iniciada uma fase de trocas entre a equipe, quando cada um mostrava suas traduções, observando vocabulário, construções sintáticas e adaptações culturais. A estratégia, nesse momento, era, primeiro, observar a tradução do colega e depois fazer a leitura do texto em português, com a finalidade de verificar a adequação das estratégias de tradução. Em alguns momentos, os tradutores se cansavam de um mesmo assunto, e, nesse caso, faziam trocas entre si, assumindo o estudo da prova do colega. Em geral, todo o processo foi feito em equipe, desde o estudo até, principalmente, a filmagem, quando todos deviam prestar atenção no que o colega sinalizava. Nesse momento, por ser o registro final do trabalho, era necessária máxima atenção sobre as

convenções utilizadas na construção dos conceitos e na utilização dos recursos de edição, feitos posteriormente pelo responsável pela filmagem. Conforme a necessidade, poderiam ser agendadas conversas com os professores elaboradores das provas, para esclarecer dúvidas sobre as questões.

O processo de edição da prova, ou seja, os cortes, ajustes e, principalmente, a inserção de imagens, contribuía para a clareza das questões, como exemplificadas na Figura 3. Esses recursos de edição permitem que a prova tenha informações no vídeo, disponibilizando imagens constantes na prova e destacando os conceitos relevantes às perguntas. Um pouco desse processo pode ser compreendido pelas ilustrações relacionadas à questão 15, presente na PS 3.

Figura 3 – Questão 15, PS 3 (Vestibular UFSM 2012)



Fonte: www.coperves.ufsm.br

A questão 15, ilustrada pela Figura 3, é apresentada em forma de vídeo, por meio de recursos visuais e interativos. Dessa forma, os intérpretes podiam interagir com as proposições na própria tela, utilizando apontação para melhor orientar as informações das questões, proporcionando uma melhor visualização das imagens da prova, como é possível perceber na apresentação dos gráficos relacionados à Questão 15, indicados no registro escrito da prova e apontados pela intérprete, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Exemplo de “apontação” na questão 15, PS3 (Vestibular UFSM 2012)

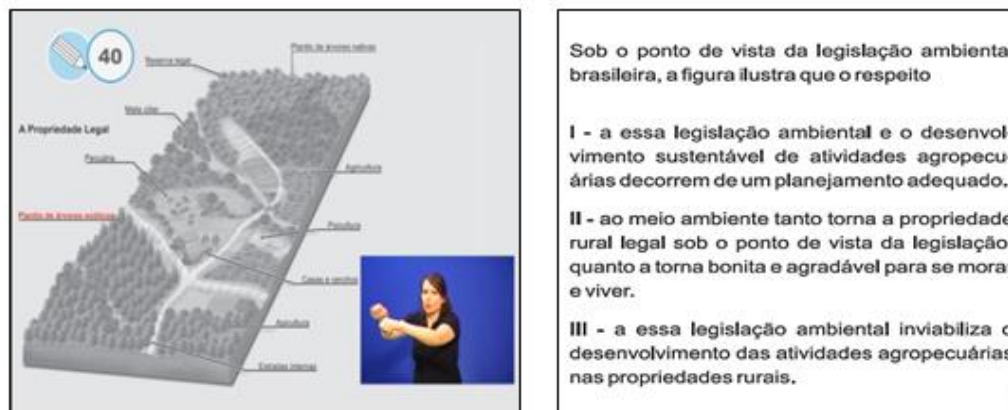


Fonte: www.coperves.ufsm.br

Esse tipo de alternativa possibilitada pelos recursos de vídeo vai além do dinamismo do acesso às questões da prova, pois configura uma maneira de organizar o texto em língua de sinais. Os ouvintes, quando leem um texto em português, não dependem do vídeo. Por exemplo, um enunciado que faz referências anafóricas do tipo “Conforme o gráfico anterior...” é uma forma de “se movimentar no texto” e lida com a subjetividade leitora, processo de construção que normalmente se dá ao longo da escolarização e do letramento em geral. Os surdos podem até chegar a fazer esse tipo de relação na leitura em língua portuguesa, mas como ela ocorrerá no texto em língua de sinais?

Diante de tal tarefa e para o fim em questão, é preciso definir critérios para o uso do vídeo, e aí, mais uma vez, é evidenciada a importância deste tipo de tradução: mostrar como o texto em língua de sinais toma corpo. Essa perspectiva, efetivamente, ajuda definir e/ou consolidar tais recursos. Outro exemplo nessa direção é ilustrado por meio das Figuras 5 e 6, quando evidenciam a questão 40.

Figura 5 e 6 – Imagem e alternativas da questão 40/PS 3 (Vestibular UFSM 2012)



40

Sob o ponto de vista da legislação ambiental brasileira, a figura ilustra que o respeito

I - a essa legislação ambiental e o desenvolvimento sustentável de atividades agropecuárias decorrem de um planejamento adequado.

II - ao meio ambiente tanto torna a propriedade rural legal sob o ponto de vista da legislação, quanto a torna bonita e agradável para se morar e viver.

III - a essa legislação ambiental inviabiliza o desenvolvimento das atividades agropecuárias nas propriedades rurais.

Fonte: www.coperves.ufsm.br

A imagem da Figura 5 ilustra outra situação do uso da “marcação”: palavras lançadas na tela que facilitam a incorporação dos termos utilizados na própria dêixis das construções frasais em Libras. O elemento dêítico se refere à indicação de “pontos” no espaço de sinalização. Esses pontos podem ser informações sobre o *lôcus*, caracterizar-se como *dêíticos-anafóricos* ou *anafóricos*, dependendo da natureza dos elementos. Os pontos funcionam como marcadores que promovem uma economia linguística, ou seja, o tradutor não necessitará rerepresentar o objeto antes sinalizado. Por exemplo, se o tradutor sinalizar uma casa no início de uma frase, e, depois de algum tempo, quiser se referir novamente à casa, bastará apontar para o ponto onde este sinal foi marcado, utilizando a apontação.

Quando há uma questão que contém gráficos, fórmulas químicas, equações matemáticas ou imagens de células, por exemplo, questão 09, PS 3/2012, a imagem é capturada e colocada, no vídeo, ao lado do sinalizador, que aponta para o que é relevante na imagem e faz a tradução. Em alguns casos, como em mapas, a exemplo da questão 09, PS 3/2012, apresentada pela Figura 7, é necessário chamar a atenção do candidato para uma parte apenas da imagem.

Figura 7 – Questão 9/PS 3 (Vestibular UFSM 2012)

Questão 09

As carapaças de crustáceos são resíduos abundantes e rejeitados pela indústria pesqueira, que, em muitos casos, considera-as poluentes. A utilização dessas carapaças reduz o impacto ambiental causado pelo seu acúmulo nos locais onde são geradas ou estocadas. Dessa biomassa é extraída a quitina, que, por sua vez, é transformada na quitosana, cujas propriedades vêm sendo exploradas em aplicações industriais e tecnológicas. Ambas são polissacarídeos atóxicos, biodegradáveis, biocompatíveis, obtidos de fonte renovável.

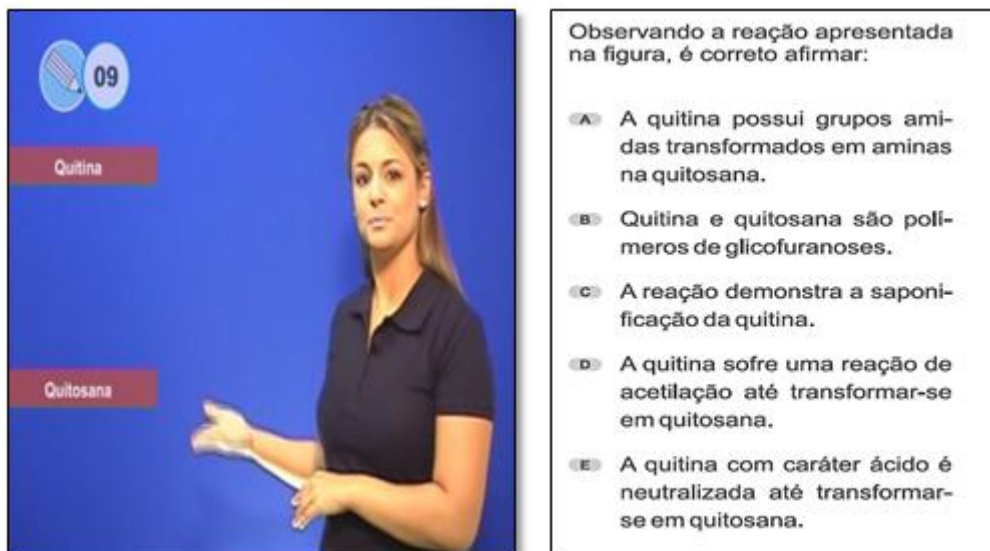
Observando a reação apresentada na figura, é correto afirmar:

A A quitina possui grupos amidas transformados em aminas na quitosana.
 B Quitina e quitosana são polímeros de glicofuranoses.
 C A reação demonstra a saponificação da quitina.
 D A quitina sofre uma reação de acetilação até transformar-se em quitosana.
 E A quitina com caráter ácido é neutralizada até transformar-se em quitosana.

Fonte: www.coperves.ufsm.br

No caso da questão 9, então, foi utilizado um efeito de “brilho” na parte que interessa, e, assim, o aluno pode acompanhar melhor a pergunta, como é verificado nas Figuras 8 e 9: de um lado, as indicações da intérprete, remetendo às palavras que nomeiam as representações das substâncias em foco, e, de outro, as alternativas de escolha do candidato.

Figuras 8 e 9 – Exemplo do uso do “brilho” e alternativas da questão 09/PS 3
(Vestibular UFSM 2012)



Observando a reação apresentada na figura, é correto afirmar:

- Ⓐ A quitina possui grupos amidas transformados em aminas na quitosana.
- Ⓑ Quitina e quitosana são polímeros de glicofuranoses.
- Ⓒ A reação demonstra a saponificação da quitina.
- Ⓓ A quitina sofre uma reação de acetilação até transformar-se em quitosana.
- Ⓔ A quitina com caráter ácido é neutralizada até transformar-se em quitosana.

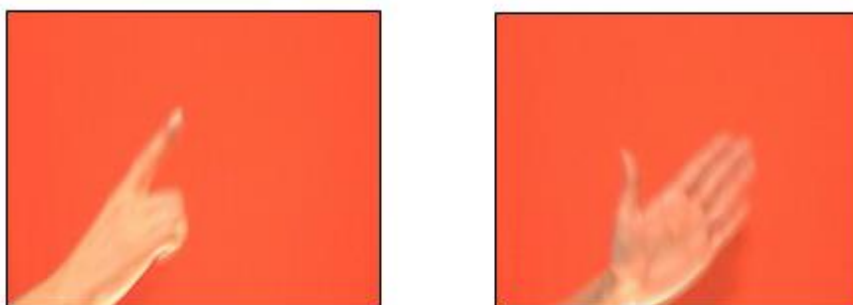
Fonte: www.coperves.ufsm.br

Até aqui foi possível verificar algumas das estratégias avaliadas e implementadas pela equipe de tradutores da instituição. Desde então, o grupo vem buscando maneiras de editar, comparar, elucidar informações para o candidato de maneira a tornar a prova mais acessível, inclusive além do âmbito da UFSM. A equipe da UFSM continua sendo até hoje composta por três pessoas, sendo que eu fui substituído por não ser mais professor da instituição. Na UFSC, também é visível que, ano após ano, novas estratégias vêm sendo criadas para resolver impasses dessa natureza. Destaco que, no ano de 2014, eu também fiz parte da equipe de tradução da UFSC. O que pude perceber, considerando minha participação nas duas instituições é que nesta última a equipe de tradução é maior, porém organiza o trabalho de forma bem diferente. Enquanto na UFSM os tradutores trocam informações e realizam um trabalho conjunto, na UFSC este é realizado de forma individual, provavelmente com a preocupação de que menos pessoas tenham conhecimento do conteúdo da prova em sua totalidade. Na sequência, trago mais detalhes sobre a gravação e edição das provas filmadas na UFSM.

Nas provas traduzidas para Libras gravadas em DVDs, as perguntas e respostas são organizadas separadamente para que os candidatos se orientem melhor durante a prova. Há uma tela anterior à sinalização da pergunta com o sinal de “pergunta Nº...”. Da mesma forma, antes da tradução ou apresentação das

respostas, há uma tela com o sinal de “resposta”, e, em seguida, um tempo regressivo de três segundos até que a questão seja mostrada. Isso é ilustrado por meio das Figuras 10 e 11, 12 e 13.

Figura 10 e 11 – Sinal de “pergunta” em Libras



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Figura 12 – Sinal de “resposta” em Libras



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Figura 13 - Contagem regressiva apresentada após o sinal de “pergunta” de todas as questões do concurso Vestibular da UFSM 2012



Fonte: www.coperves.ufsm.br

O fundo utilizado para a gravação é de cor azul, com iluminação adequada à visualização da tradução. As camisas utilizadas pelos tradutores são de duas cores,

sendo as pretas para as perguntas e brancas para as respostas. Dessa maneira, o candidato organiza melhor o entendimento da prova. Pelo fato de a sinalização ser realizada na frente do peito do sinalizador, é importante que a roupa seja lisa e de cor neutra, para a clareza da sinalização. A roupa de cor neutra é uma espécie de convenção entre os tradutores/intérpretes (conforme Figuras 14 e 15)

Figura 14 e 15 – Camiseta preta para perguntas e branca para respostas



Fonte: www.coperves.ufsm.br

A filmagem é realizada em uma sala onde ficam presentes apenas os tradutores e o técnico responsável pela gravação. Enquanto um tradutor fica em frente à câmera, os outros dois ficam atrás da mesma, realizando o apoio. O apoio poderá funcionar de várias maneiras. No caso do tradutor ouvinte, um tradutor apoiador lerá a questão para o que está em frente à câmera de forma pausada e em glosa¹¹, e fará isso com determinado ritmo, que dependerá da combinação com o tradutor que está atuando. Quando o tradutor é uma pessoa surda, e caso não haja o recurso do *teleprompter*¹², aquele que faz a leitura o faz para outro tradutor ouvinte, que, por sua vez, irá informar, em Libras, o texto ao tradutor surdo em frente à câmera. Mas tudo dependerá das combinações anteriores, pois é possível que, em algumas situações, o tradutor surdo memorize toda a questão e traduza sem a necessidade de apoio.

Em geral, as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Literatura, Filosofia e, em alguns casos, Geografia e Biologia, são as que mais demandam apoio com

¹¹ Por meio da glosa são feitas traduções simplificadas de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral (WILCOX, 2005, p. 66).

¹² Um *teleprompter* ou teleprompter é um equipamento que exibe a fala que o apresentador de um vídeo deve dizer. Geralmente é utilizado pelos telejornalistas.

leitura oral dos textos. É também nesses casos que as glosas são mais utilizadas, por se tratarem de textos mais extensos, e o tradutor pode, porventura, esquecer-se de algumas construções necessárias ao entendimento. As glosas, nesse caso, são notações que auxiliam na memorização das construções sintáticas.

4.2.2 Realização das provas

O ingresso do candidato surdo ao local da prova ocorre da mesma forma que os demais candidatos: desloca-se até a sala onde será aplicada a prova e se identificam. O diferencial na aplicação da prova para os candidatos surdos, além da prova traduzida, é que, antes do acesso, são inseridas as versões das provas em Libras nos computadores. Ao adentrar a sala, os candidatos encontram os computadores com etiquetas que identificam a língua estrangeira escolhida no ato da inscrição. Nesse momento, não é permitido abrir o programa nos computadores antes do sinal que indica o início da prova. Os fiscais passam as informações sobre a aplicação da prova e solicitam que os candidatos certifiquem se o material contém o número correto de questões. A campanha que marca o início da prova se dá pelo acender e apagar das luzes para os candidatos surdos e, a partir desse momento, eles podem pausar ou voltar para assistir às questões quantas vezes forem necessárias, segundo orientações dos intérpretes. Durante a prova, os candidatos podem solicitar o auxílio dos intérpretes para identificar sinais desconhecidos da prova em vídeo: os intérpretes estão autorizados a apontar as palavras equivalentes aos questionamentos na prova impressa.

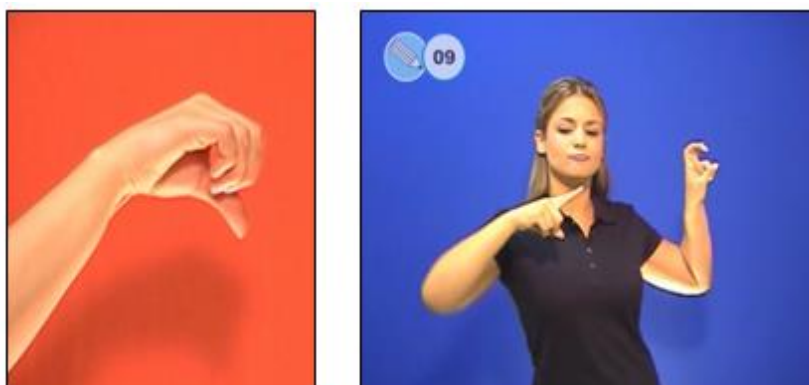
A prova é acessada tanto em língua portuguesa quanto em língua de sinais, que é a primeira língua do surdo. Ao terminar, o candidato deve passar as respostas da prova para a grade de respostas. Nisso, verifica-se que o processo de tradução das provas em vídeo dinamizou o momento da prova e deu mais autonomia aos surdos. A interpretação da prova apenas no momento do concurso, além de ser pouco dinâmica, também pode ser entendida como um ato de assistencialismo, algo que não acontece quando se tem o registro da tradução. O registro dessas questões em momento anterior torna-se, no meu entendimento, além de um recurso de acessibilidade, um elemento de pesquisa para os envolvidos com a tradução/interpretação de Libras e educadores de surdos, já que as estratégias de tradução realizadas nessa etapa podem servir de insumo para as próprias

discussões sobre currículo, metodologias e recursos didáticos voltados para a educação de surdos. Torna-se evidente, como já foi indicado ao longo desta tese, que as provas de vestibular da UFSM consistem em uma fonte de discussão que abrange os Estudos de Tradução e a Pedagogia Surda, aqui considerados pelo viés da Linguística Aplicada.

O fato de haver esse tipo de acessibilidade para os surdos, além das cotas específicas para o ingresso de pessoas com deficiência em seus bancos, faz da UFSM uma universidade pioneira nas iniciativas que visam à inclusão. Mas, diferentes de outras instituições de ensino superior, a UFSM e a UFSC demonstram um real empenho em abrir suas portas a uma diferença linguística e cultural há muito segregada de espaços de empoderamento social.

Tendo em vista essa acessibilidade, durante a realização da prova, há as informações na tela, que dinamizam a consulta ao vídeo da prova. As questões são apresentadas seguindo a sequência da prova escrita, sempre mostrando a numeração da questão que está sendo traduzida no canto superior esquerdo da tela, como ilustram as Figuras 16 e 17. Quando a tradução da questão é finalizada, há as alternativas, que podem ser também sinalizadas ou mostradas na tela, conforme as limitações que serão exploradas a seguir. Além disso, quando existem imagens na questão do caderno escrito, essas são capturadas e colocadas na tela por um tempo determinado para que o aluno possa se guiar na respectiva questão.

Figura 16 e 17 – Sinal de “9” e apresentação da numeração no canto da tela



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Quando, na questão, existem alternativas a serem avaliadas pelo candidato, estas são sinalizadas, exceto quando se tratam de equações, fórmulas etc. Neste

caso, a imagem com as alternativas é colocada na tela para a visualização mais rápida. A ideia é que a prova ofereça a totalidade das informações contidas na prova escrita.

No momento em que são apresentadas as respostas, há duas possibilidades. Ou as alternativas exigem sinalização ou, em se tratando de números apenas, de fórmulas, ou mesmo imagens, é capturada a imagem da prova escrita, e esta é apresentada na tela, para que os candidatos façam sua opção. Se as respostas exigem remissão constante a algum conceito apresentado na questão da prova escrita, este termo pode ser colocado na tela para que, na sinalização, seja possível o recurso da apontação dos termos. Tal recurso é utilizado principalmente quando não há sinal convencionado em Libras, como no caso ilustrado pela Figura 18, para os termos “Quitina” e “Quitosana”:

Figura 18 – Apresentação das alternativas na tela e dos termos da questão



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Na Figura 18, podemos ver a intérprete interagindo com dois conceitos apresentados na questão 09 da prova, enquanto as alternativas são marcadas no lado direito da tela (no caso da figura, a letra D). As palavras colocadas no vídeo não possuem sinal específico na Libras, apesar de, é claro, poderem ser explicadas, conceituadas. Esse recurso visual torna o trabalho de tradução mais ágil, uma vez que, ao fazer a retomada do conceito utilizando apenas o alfabeto manual, seria visualmente cansativo para alguns candidatos que, porventura, não tenham uma

leitura ágil da datilologia¹³. A datilologia deve ser utilizada em momentos pontuais, que estejam em conexão com a sinalização.

Observados os aspectos que tratam do uso dos recursos visuais e de edição na tradução das provas do processo de vestibular 2012 da UFSM da língua portuguesa para a Libras, bem como a aplicação das provas para os candidatos surdos, na próxima seção, pretendo apresentar os destaques relativos às análises referentes ao processo tradutório, que está no alvo desta tese.

¹³ Utilização do alfabeto manual das línguas de sinais: consiste em empréstimos linguísticos advindos da oralidade.

5 A TRADUÇÃO EM FOCO: DESVELANDO AS QUESTÕES DA PROVA

O lugar de onde parte esta tese é composto de um conjunto de preocupações relativas à tradução de uma prova de vestibular para a Libras. Tais preocupações foram desveladas a partir das reflexões expostas no capítulo anterior, que têm como perspectiva um entendimento sócio antropológico da surdez. Esta perspectiva não pode ser enunciada sem que posicionamentos políticos emerjam, pois os discursos sobre a surdez e sobre a tradução para Libras marcam, na esteira da atual conjuntura, políticas de acessibilidade para as pessoas surdas. Portanto, a análise dos fatores que caracterizam uma tradução dessa natureza é ela mesma um discurso que imprime mudanças ou, ao menos, possibilidades de mudanças em tais políticas.

Os tradutores possuem um poder de escolha no sentido de que eles, efetivamente, como foi mostrado na seção 3.2.1 desta tese, precisam, muitas vezes, criar estratégias de tradução, mesmo tendo, à época da prova analisada, alguns subsídios para traduções da língua portuguesa escrita para a língua de sinais.

Com base nessas considerações, a análise teve como foco identificar alguns aspectos das traduções, tais como:

1. contrastes entre texto em português e tradução para a Libras;
2. Marcas de oralidade na tradução;
3. padrões de linguagem formal da gravação.

Em consonância com os objetivos específicos apresentados na página 13, os três aspectos acima elencados foram destacados como os principais disparadores para a análise. A forma como tais análises são apresentadas é a descritiva-reflexiva, sendo esta escolha motivada pela amplitude das possibilidades de categorização. Os aspectos descritos me levaram a reflexões que não me permitiram, neste momento, isolar categorias, mesmo que desta forma a tese pudesse ser melhor organizada. As reflexões disparadas convocavam os aspectos de forma conjunta, sendo assim, acreditei ser mais proveitoso realizar uma discussão mais ampla que levasse em conta diversos aspectos ao invés de definir categorias.

Os focos de análise apresentados acima serão apresentados descritivamente e não separados por categorias, uma vez que os elementos identificados serão

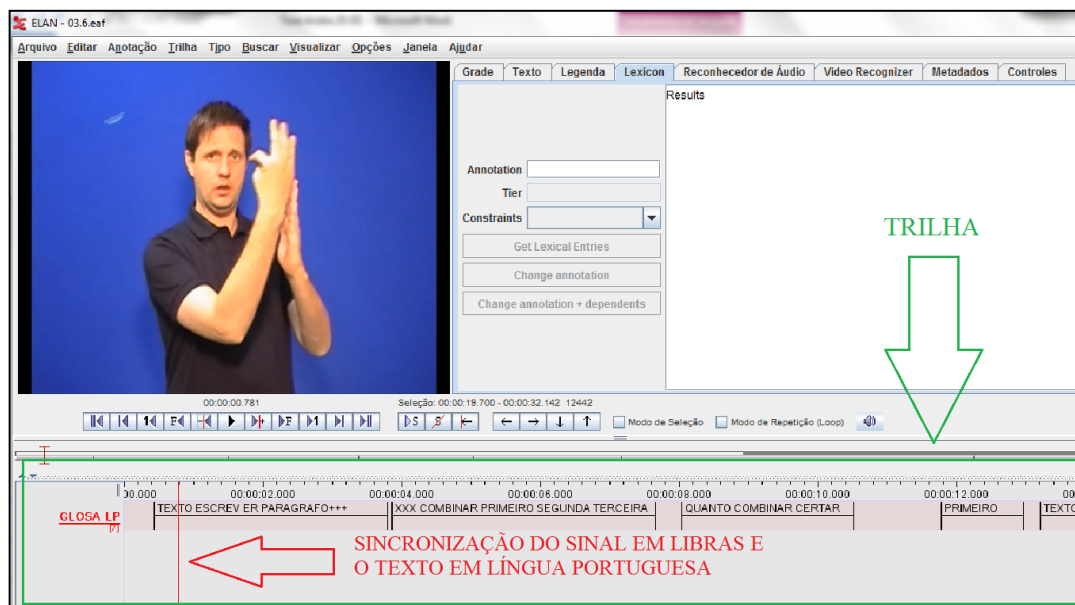
destacados do corpus analisado conforme forem julgados pertinentes, durante o desenvolvimento de reflexões apoiadas na teoria. Como aspecto metodológico adotado para essa pesquisa e no intuito de tornar mais clara a análise dos dados para que estes sejam bem compreendidos pelos leitores, farei a transcrição das questões utilizando o sistema ELAN¹⁴ (*Eudico Language Annotator*). Quadros e Pizzio (2009) afirmam que o processo de transcrição dos dados tem sofrido grandes transformações em virtude dos avanços tecnológicos que possibilitam a melhor transcrição da língua de sinais. Cada grupo de pesquisadores opta por um sistema de transcrição. Na atualidade, temos disponíveis quatro sistemas: BTS, o *File Make Pro*, o *SignStream* e o ELAN. Segundo Quadros e Pizzio (2009), o ELAN é o que mais tem sido utilizado pelos pesquisadores aqui no Brasil, numa tentativa de padronizar as transcrições da Libras.

A finalidade do uso do ELAN como recurso para a análise dos dados é que se tornem claras as estratégias de tradução e as adaptações culturais utilizadas pelos tradutores. Da mesma forma, tendo em mente que nem todos os leitores da pesquisa são fluentes na língua de sinais, acredito ser importante apontar com precisão quais segmentos dos vídeos estão sendo analisados e discutidos.

O ELAN apresentará uma transcrição dos sinais por palavras, bem como expressões faciais e corporais, do nível prosódico e entonação. As transcrições dos sinais para a língua portuguesa ocorrem em trilhas. As trilhas são espaços onde o que é sinalizado no vídeo passa a ser escrito na língua portuguesa, ou em outra língua, se assim desejar. As trilhas ficam localizadas abaixo do vídeo e são acompanhadas com o auxílio do sincronizador, uma linha vermelha que marca o momento exato do vídeo a cada ponto de transcrição. Este sistema de transcrição facilita a realização das análises linguísticas, como exemplifica a Figura 19, em que podem ser observados elementos que compõem a explicitação dos dados por meio do ELAN.

¹⁴ Sistema disponível para acesso no DVD que acompanha esta proposta no arquivo **ELAN_4-6-2_win_install**. Será necessário realizar instalação do programa para acessar os arquivos no ELAN, também gravados no DVD.

Figura 19 – Imagem ilustrativa do sistema de transcrição ELAN



Fonte: Elaborado pelo autor

As transcrições apresentadas pelo ELAN permitem uma visualização das situações sinalizadas, de forma clara, sendo possível estabelecer relação entre a língua de sinais e as descrições. As tomadas de vídeos do processo de tradução das provas de vestibular têm duração média de 1 a 2 min. A partir das transcrições, portanto, ficam mais evidentes os diferentes níveis frasais, aproximações e distanciamentos entre os enunciados escritos e a tradução para língua de sinais. Assim como afirmam Quadros e Pizzio (2009, p. 17), “através deste sistema, o pesquisador pode visualizar diferentes blocos de informação simultaneamente (como os vídeos, as glosas, as traduções das glosas, as marcas não-manuais, os sons associados aos sinais, o contexto, os comentários, entre outros.)”

Os estudos da tradução, principalmente no que tange às questões referentes à língua de sinais, são recentes em nosso país, e as contribuições desta pesquisa estão diretamente relacionadas às negociações de sentido visualizadas no processo tradutório da prova de redação e de língua portuguesa. Como já foi manifestado, o texto escrito é elaborado uniformemente, não levando em conta as especificidades da língua de sinais e da cultura das pessoas surdas. Portanto, o texto escrito impõe cuidados, limites e exigências, principalmente em se tratando de uma prova que avalia conhecimentos linguísticos.

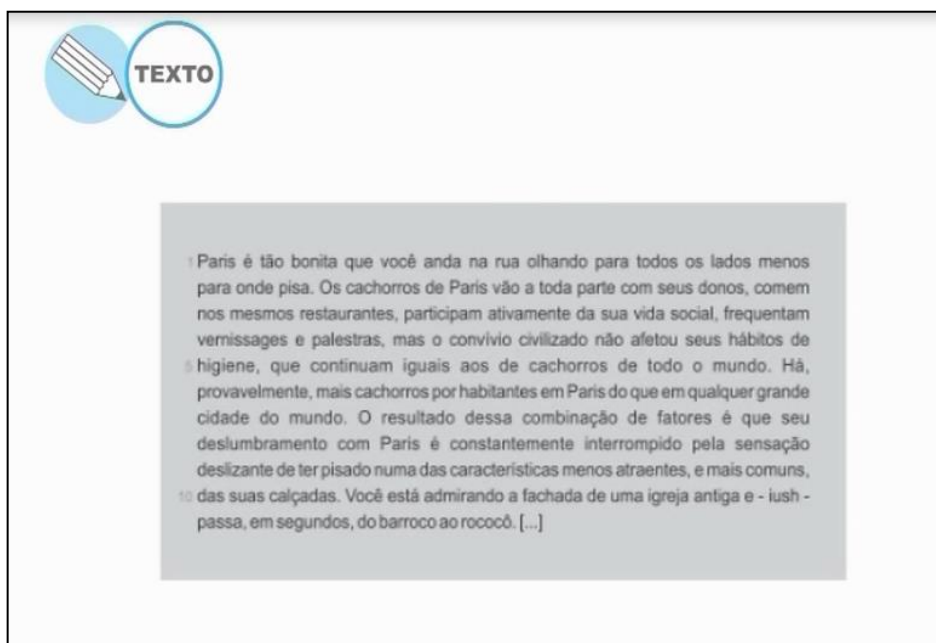
5.1 Apresentação das análises

A partir das estratégias de tradução e recursos escolhidos pelos tradutores, as análises irão se desenvolver de maneira descritiva e reflexiva. Para iniciar, apresento uma enumeração das ditas estratégias e recursos: a. recursos visuais e corporais através da espacialização; b. explicações metalinguísticas; c. acréscimos contextualizadores; d. datilologia; e. sinalização retórica; f. orientações adicionais para fins de explicação; g. recursos tecnológicos (edição de vídeo); h. substituições lexicais; i. explicações e paráfrases.

Como explicado anteriormente, as provas de vestibular, do ano de 2012, foram organizadas em 3 cadernos evidenciados no Quadro 1. Em todos os cadernos existiam questões de todas as disciplinas. Nas linhas que seguem apresentarei as análises das questões presentes no caderno 1, pois estas solicitam conhecimentos de língua portuguesa.

Nesse caderno, as questões de língua portuguesa totalizaram quatro (4). Além das orientações para a resolução das questões, há um texto que subsidia duas questões, aqui indicado pela Figura 20.


Figura 20 – Texto da página 04/PS 1 (Vestibular UFSM 2012)




Fonte: www.coperves.ufsm.br

É importante prestar atenção na tradução do texto, disponível no DVD que acompanha esta tese¹⁵, para compreender as negociações culturais envolvidas nas questões 6 e 7¹⁶, em destaque nas Figuras 21 e 22. Vale destacar a questão número 7, já que esta envolve a análise de funções semânticas de algumas palavras do texto.

Figura 21 – Questão 06/PS 1 (Vestibular UFSM 2012)



Questão 06 

Analise as seguintes afirmativas em relação à organização do texto:

I - O texto ressalta consequências um tanto desagradáveis da prática de certas necessidades fisiológicas por parte dos fiéis acompanhantes dos parisienses.

II - Ao fazer uso do processo descritivo na avaliação da cidade, o olhar do observador vai do geral ao particular.

III - O efeito de sentido provocado pela criação da última palavra do texto é incompatível com uma das definições de dicionário para rococó: "estilo decorativo originado na França do início do século XVIII que representava uma reação à imponência e à sublimidade do barroco (...)" (Houaiss, p. 2466).

Está(ão) correta(s)

A) apenas I.

B) apenas II.


C) apenas III.


D) apenas I e II.

E) I, II, III.

Fonte: www.coperves.ufsm.br

Figura 22 – Questão 07/PS 1 (Vestibular UFSM 2012)



Questão 07 

Levando em consideração as relações de sentido entre elementos do texto, associe as colunas e, na sequência, assinale a alternativa correspondente.

1 - gradação	<input type="checkbox"/> para (l.1)
2 - direção	<input type="checkbox"/> menos (l.1)
3 - explicação	<input type="checkbox"/> qualquer (l.6)
4 - indefinição	<input type="checkbox"/> menos (l.9)
5 - exclusão	

Fonte: www.coperves.ufsm.br

¹⁵ Arquivos disponíveis na pasta: **Informativo e Texto 6 e 7**, salvo na pasta **PS1**.

¹⁶ Os arquivos de vídeo e transcritos no sistema ELAN encontram-se no DVD que acompanha esta tese. Os referidos arquivos estão salvos na pasta **PS1**, respectivamente **Questão 6** e **Questão 7**.

Antes de iniciar a tradução do texto da página 04, o tradutor dá ênfase à importância da leitura para que as questões seguintes possam ser respondidas adequadamente. Antes da tradução propriamente dita, foi colocado o texto na tela, para que o candidato o localizasse mais rapidamente no caderno de questões.

O texto faz referência a uma relação sonora entre as palavras “rococô” e *rococó*, numa conotação satírica do estilo de arte francesa com o fato de, em Paris, ser comum que os cachorros façam suas necessidades na rua, mesmo sendo cães que passeiam com seus donos. O problema principal da tradução deste texto foi realizar uma tradução que desse conta dessa proximidade sonora que interfere no contexto do uso da palavra “rococô”, um trocadilho, inexistente na língua de sinais, buscando recursos visuais que pudessem dar certa equivalência dessa situação em língua de sinais. A opção da equipe de tradução foi realizar uma espacialização dos dois termos, *rococó* e “rococô” (ver Figura 23(a)(b)(c)(d)), já que qualquer inferência do tipo “percebam a semelhança das duas palavras” ou ainda qualquer explicação sobre os conceitos de barroco e *rococó* seriam acréscimos ao texto, não viáveis do ponto de vista ético, segundo as regras do concurso vestibular, além do que iriam fornecer dicas de compreensão do texto.

Figura 23 (a)(b)(c)(d) – Sequência em Libras do texto da página 04/ PS 1 com legenda extraída do ELAN



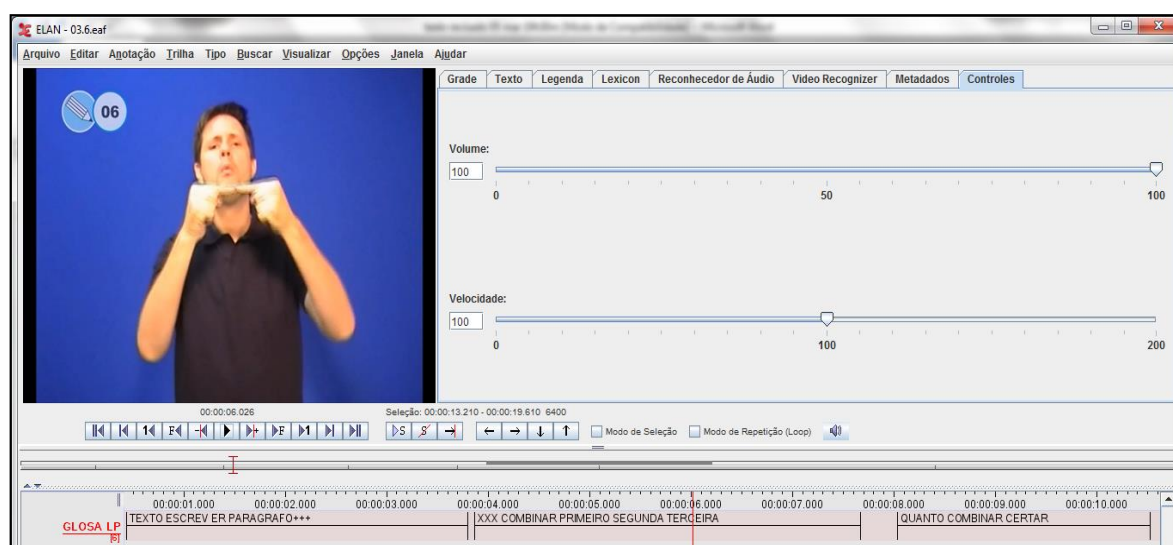
Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 23 apresenta a descrição exata do momento em que o sinalizador apresenta a ideia da arte *rococó* nas paredes (quadros a e b). A expressão facial indica o fascínio pelo estilo *rococó* das obras. O início da transição para a ideia de

fezes, nos quadros c e d, é percebida pelo deslocamento das mãos do nível superior para o nível inferior, indicando a relação semântica entre o elemento rococó, nos quadros a e b, para o “rococô”, nos quadros c e d. As fezes foram marcadas num trecho anterior do discurso, no plano horizontal em frente ao sinalizador, como sendo o chão. Por fim, é mostrado o final da sentença, sendo que as imagens de arte são relacionadas às fezes por meio de um movimento diagonal que termina no referente correspondente às fezes. Não fica explicitado que o rococó e o rococô possuem uma aproximação fônica em língua de sinais, sendo que tal dedução deverá ser feita, evidentemente, através da leitura do texto da questão pelo candidato. Entretanto, esta relação fonética entre os termos é tarefa complexa para os candidatos surdos, uma vez que não possuem o recurso auditivo, e a tradução, se pensada de outra forma, como descrita anteriormente, acabaria por indicar a resposta aos candidatos.

Na questão de número 06, foram utilizadas algumas técnicas de edição para possibilitar o entendimento do enunciado e das alternativas. Primeiramente, foi anunciado de maneira direta que as alternativas tinham relação com o texto, como apresentam as imagens a seguir, quando, no ELAN (Figura 24), no quadro do vídeo, o sinalizador realiza o sinal de COMBINAR, indicando a relação entre as alternativas e o texto lido.

Figura 24 – Sinal “combinar” extraída do ELAN



Fonte: Elaborado pelo autor

Devido à impossibilidade de cortes do próprio sistema para visualização do leitor, optei pelo recurso de edição do vídeo, apresentado na Figura 23, a partir da qual é possível acompanhar os movimentos do sinalizador e os trechos da transcrição escrita extraída do sistema de transcrição.

Figura 25 – Tradução de trecho do enunciado da questão 6/ PS 1

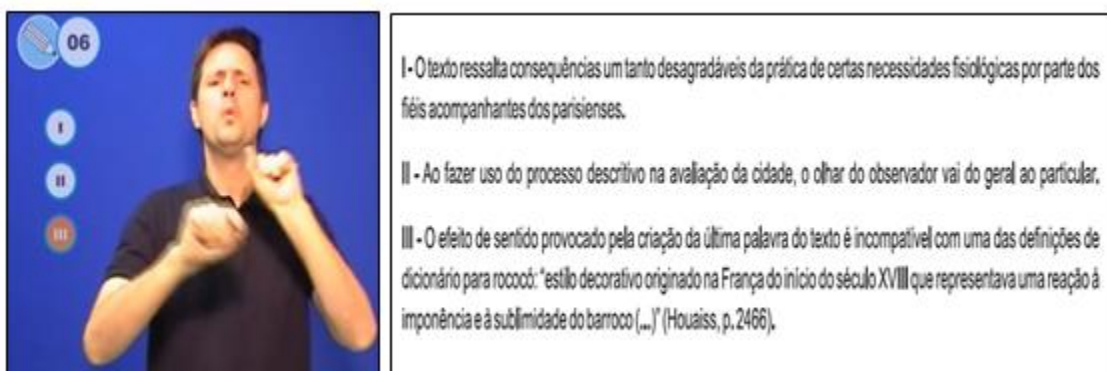


Fonte: Elaborado pelo autor

As imagens da Figura 25 têm como objetivo apresentar um dos recursos de tradução utilizados para as provas de vestibular, quando o sinalizador apresenta as alternativas e as têm indicadas no canto esquerdo da tela. Dessa forma, os candidatos podem acompanhar a tradução e ter os elementos da prova escrita no vídeo. Essa maneira de traduzir o enunciado da questão mostra como as funções comunicativas em Libras e em língua portuguesa ocorrem de maneira diferente. Enquanto o candidato ouvinte irá ler a questão a partir de uma premissa de “análise” – deve-se analisar algo e daí pode-se subentender que existem dois planos textuais –, o candidato surdo percebe essa ordem no decorrer da exposição (tradução pelo intérprete), quando deve ficar claro que existem dois planos textuais, o do texto e das afirmativas, para daí informar ao surdo que é necessário relacionar tais planos.

Logo após, foram traduzidas as três alternativas constantes no caderno de questões, e, para tanto, foi utilizada uma numeração colocada à direita da tela, conforme Figuras 26 e 27.

Figuras 26 e 27 – Imagem do vídeo com as alternativas e alternativas impressas da questão 06/ PS 1 (Vestibular UFSM 2012)



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Quando o número correspondente à alternativa brilhava, o tradutor sinalizava seu conteúdo. Por último, foram projetadas na tela as opções de resposta. Optou-se pela projeção das opções na tela como formatação dessa projeção idêntica ao caderno de prova, pelo fato de a informação ser resumida, por exemplo: A. apenas I, B. apenas II, etc.

Percebe-se, desta forma, que o enunciado da questão em língua portuguesa difere drasticamente em termos lexicais. O enunciado é uma padronização necessária para que o candidato compreenda visualmente o que está sendo solicitado. Quando o sinalizador coloca a ideia de “combinar” no quadro c, da figura 25 (00:00:04.000), por exemplo, ele se refere à relação existente entre as alternativas e o texto escrito.

A tradução da questão 07 destaca, em primeiro lugar, os elementos do texto a serem analisados, e, para isso, utiliza uma caixa de texto que aparece no canto inferior direito, próximo ao tronco do sinalizador (ver Figura 28). O texto foi traduzido anteriormente. Portanto, as funções semânticas das palavras “para”, “menos” e “qualquer”, indicadas na Figura 29, não podem ser diretamente identificadas pelo candidato surdo, a não ser que este tenha uma compreensão ampla das possibilidades semânticas no texto escrito. Sendo a tradução para Língua de Sinais um novo texto, que guarda relações semânticas específicas entre os elementos próprios à Língua de Sinais. Essa questão, portanto, acaba sendo, para o surdo, um teste de conhecimento das funções das palavras no texto. Como a tradução das funções designadas na primeira coluna demandaria uma (re)tradução dos

segmentos do texto apontados na segunda coluna, optou-se por apenas indicar na tela as colunas, deixando o candidato resolver conforme seu conhecimento dos sentidos das palavras em construção da língua portuguesa. Nesse sentido, a tradução não se descola das funções da língua portuguesa, consistindo mais em um acesso ao sentido do enunciado, mas não ao conteúdo da questão.

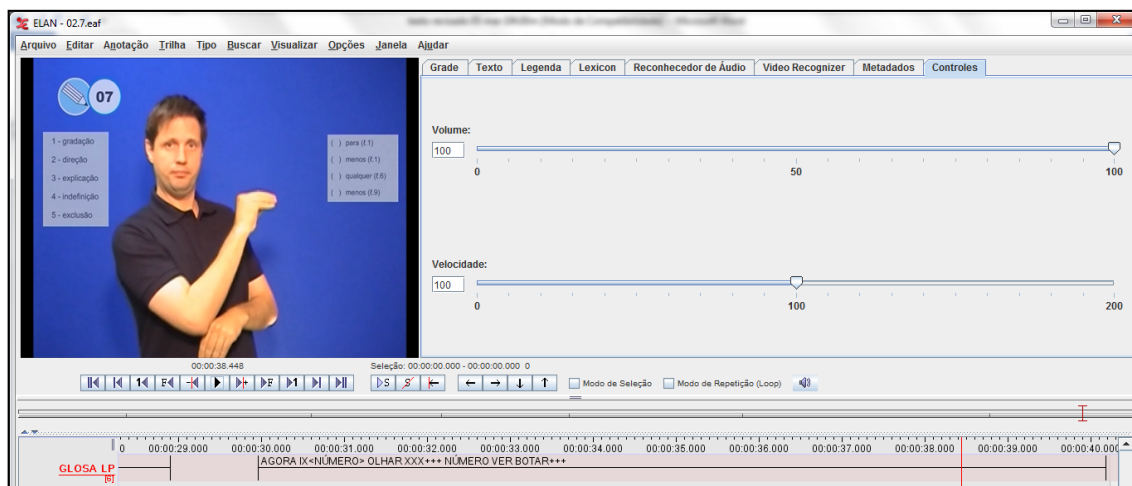
Figuras 28 e 29 – Vídeo da tradução das alternativas e alternativas da questão 7 (Vestibular UFSM 2012)



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Logo depois, o tradutor enfatiza os conceitos que servirão de base para as relações encontradas no texto. Para tanto, o vídeo mostra uma caixa no canto superior esquerdo da tela. O tradutor se vale destas duas caixas de texto para indicar ao candidato que ele deverá estabelecer relações entre as palavras extraídas do texto, que estão na caixa inferior e os conceitos que dão sustentação à análise, na caixa superior. Na Figura 30, extraída do ELAN, o sinalizador realiza o movimento que indica que a numeração da primeira caixa deverá completar os parênteses da segunda caixa.

Figura 30 – Sequência extraída do ELAN da questão 07/PS 1



Fonte: Elaborado pelo autor

Para melhor compreensão do leitor, realizei cortes no vídeo, como mostram os quadros da Figura 31, seguidos das glosas, abaixo das imagens, extraídas do ELAN.

Figura 31 (a)(b)(c)(d) – Sequência da tradução das alternativas - Questão 07/PS 1




Fonte: Elaborado pelo autor

Além desses elementos técnicos, como a inserção das caixas na tela de tradução, há um elemento extralinguístico, que serve para enfatizar que o candidato deve estabelecer relação entre as palavras e conceitos que estão contidos nas caixas de texto. Vemos aqui a mesma situação da questão anterior. No quadro (00:00:30.00, Figura 31(a)), o sinalizador mostra com a mão as alternativas. No quadro (00:00:31.00, Figura 31 (b)) seguinte, ele vira o corpo, para ficar de frente para as lacunas que devem ser relacionadas às alternativas. O movimento das mãos

ênfatiza que as alternativas devem preencher as lacunas, e, para tanto, deve-se “botar” no quadro (00:00:34.000, Figura 31(c) (d)) os números correspondentes às alternativas nas lacunas da coluna mostrada à direita do vídeo. Verifico aí que o movimento corporal estabelece uma relação de transposição de elementos do lado esquerdo para o lado direito. Isso é uma relação sintática que, em língua portuguesa, ocorre, por exemplo, na forma “Relacione as colunas”. Colocar essas informações no vídeo, mostrando as palavras em português, dá mais clareza quanto ao tipo de relação que o candidato deve estabelecer entre as colunas.

A questão referente à prova de redação¹⁷, por sua vez, solicita ao candidato que seja feita uma reflexão sobre a expressão *ter de*, considerando quatro possibilidades de sentido a partir de fragmentos de texto que serão mostrados na sequência. A Figura 32 apresenta a primeira parte da questão.

Figura 32 – Proposta de redação (Vestibular UFSM 2012)



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Vive-se uma época em que predomina a escravidão do “ter de”.

Parece que, quanto mais insatisfeitos estamos em nossa intimidade, mais bradamos aos quatro ventos sobre sexualidade, erotismo e coisas semelhantes. Mais receitas aparecem, mais obrigações: nisso, como em tantas coisas, somos escravos do “ter de”. A gente tem de ser rico, ser famoso, ter os melhores cartões de crédito, comprar muito, viajar muito, conhecer os resorts, ser bonito, jovem, magro, atlético, conhecer comidas sofisticadas mas estar de dieta, apreciar bons vinhos mas beber só água (sem gás!), ser saudável mas entupir-se de remédios, enfim: viver está mais complicado. (LUFT, Lya – Revista *Veja* – 10 de outubro, 2012, p.24.) (fragmento).

Ainda não estou satisfeita. Já tentei todo tipo de dieta, fiz exercícios e nunca consegui manter o peso por muito tempo. Fui a spas mais de dez vezes e, há dois meses, fiz lipoaspiração. Mas ainda não estou satisfeita. (Karina Costa – empresária. Revista *Veja* – 03 de outubro, 2012, p.95.) É o “ter de” ser magra.

Não me atrai viajar para a Europa, mas todos os meus amigos conhecem a Europa, viajam muito. Então..., eu também “tenho de” viajar.

Mensagens a nossa volta alertam que, para alguém estar “por dentro”, “tem de” usar roupa de grife, “tem de” comer barras de cereais, “tem de” ser o “bam-bam-bam”.

Fonte: www.coperves.ufsm.br

¹⁷ O vídeo da tradução da prova de redação encontra-se, na íntegra, no DVD que acompanha esta tese. Poderá ser visualizada no sistema ELAN ou em outro programa que reproduza arquivos em vídeo; os vídeos estão salvos na pasta **Redação**.

A tradução desta expressão em língua de sinais leva o candidato surdo a refletir sobre outras relações além das que são exigidas na prova. Na língua de sinais, tal expressão não é traduzida por apenas um sinal, mas, dependendo do contexto, o sentido de *ter de* será traduzido de duas formas: uma cuja tradução literal é MANDAR-PRECISAR FAZER, e a outra é INFLUÊNCIA-PRECISAR. Para destacar a expressão *ter de* e indicar que esta expressão é recorrente em língua portuguesa e que há um efeito discursivo sugerido pelos textos que indica uma obrigação, uma sujeição, é preciso que os tradutores enfatizem a expressão em língua portuguesa, utilizando a datilologia, assim como a tradução para a língua de sinais mais natural, que vai propiciar a compreensão da referida estrutura. Para que fosse evidenciado tal destaque, a tradução optou por realizar um empréstimo linguístico, marcando a expressão através do uso de datilologia. Portanto, nesse caso, há um trabalho além da tradução, que é o controle da interferência da língua portuguesa, uma explicação metalinguística que, no texto escrito, é implícita e deve ser percebida pelo candidato ouvinte. Os surdos, tendo acesso à tradução, têm destacado esse elemento do texto, partindo do entendimento de que, mesmo havendo uma tradução fluente em Libras, apresenta-se neste ponto um impasse tradutório para a constatação da dificuldade de contemplar a expressão que é mote da redação. Ao mesmo tempo, é preciso que o controle da interferência da língua portuguesa não facilite a leitura, isto é, é preciso evitar que a tradução favoreça os surdos naquilo que é solicitado na questão, conforme indica a Figura 33.

Figura 33 – Orientação da proposta de redação

Da leitura dos fragmentos apresentados, destaca-se a ideia da escravidão à qual as pessoas se submetem, aceitando as imposições da sociedade que dita as regras da boa convivência, da moda, do luxo, da boa forma física, enfim, do “ter de”.

Na sua opinião, é essa pressão do “ter de” que leva as pessoas à insatisfação, à angústia, a frustrações, quando não conseguem corresponder ao que lhes é imposto?

Justifique sua resposta através de um texto dissertativo que tenha, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 25 linhas. Não se esqueça de dar um título a seu texto.

Fonte: www.coperves.ufsm.br

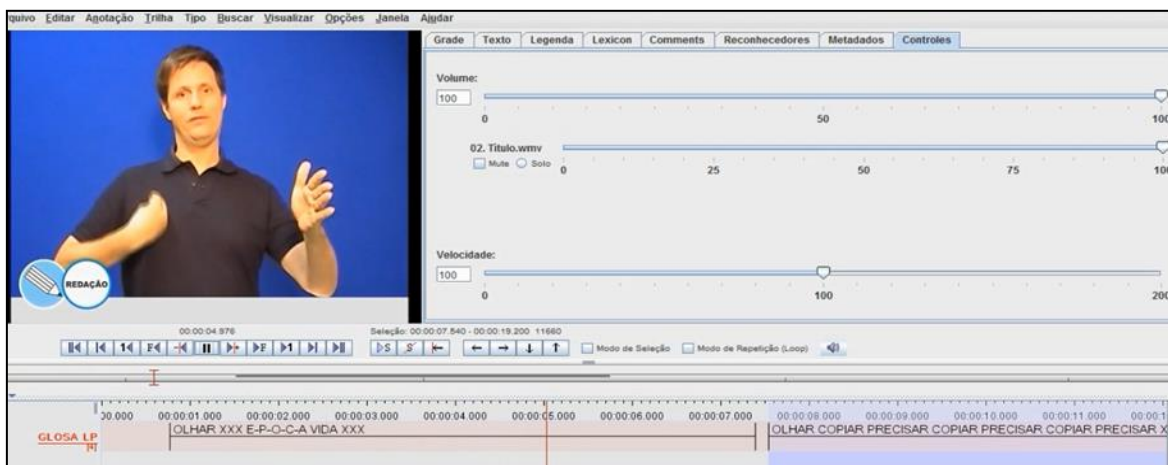
O primeiro elemento para análise da proposta de redação diz respeito à própria disposição dos textos na página. A primeira frase, “Vive-se uma época em

que predomina a escravidão do “ter de”, é uma afirmação que o leitor pode supor ter sido extraída de um texto, contendo informações antes e/ou outras depois. Dando continuidade à leitura da proposta, percebe-se que a frase é uma espécie de síntese que remete ao mote da atividade. A partir da repetição da ideia, nos excertos que seguem, há uma imposição social, percebida em várias situações, e esta imposição se expressa na forma “ter de”.

Quanto ao *layout* da página, a caixa de texto que apresenta a afirmação disparadora é um retângulo disforme, diferente das outras caixas, que são retângulos exatos. O leitor da prova deve compreender (ou ‘teria de’ compreender) que a frase contida na primeira caixa de texto é uma informação de um tipo diferente. Aqui, o leitor em língua portuguesa infere que há algo da primeira caixa de texto que se expressa nas demais, e isso se verifica no encontro do nível semântico com o próprio layout da página.

As estratégias encontradas pelos tradutores para “recuperar” o sentido, tanto da expressão “ter de” quanto das informações meta e paratextuais foram elaboradas no sentido de focalizar a frase “Vive-se uma época em que predomina a escravidão do “ter de”” de uma maneira a dar-lhe um contorno diverso, marcando a diferença em relação aos outros excertos. O texto traduzido optou por acréscimos contextualizadores, para que o leitor surdo tivesse condições de situar os elementos principais da proposta e, primordialmente, o atravessamento da expressão ter de em todos os excertos apresentados. Para melhor organizar a análise da tradução do primeiro enunciado, optei por separar em 4 partes. A parte 1 (disponível no DVD intitulado 02. Título) OLHAR (EM TORNO) É-P-O-C-A VIDA PASSAR FASE. A partícula -se, de Vive-se, sugeriu, na tradução, uma ocorrência de contextualização, dando o tom de neutralidade que tal forma pronominal propõe. O tradutor opta por indicar uma temporalidade (É-P-O-C-A, PASSAR FASE) e insere o sinal de OLHAR e de VIDA, indicando que se trata de uma experiência constatada, uma afirmação, um “vive-se”.

Figura 34 – Sinal para a expressão “vive-se”



Fonte: DVD em anexo – Título

No primeiro trecho, é realizada uma tradução que busca situar os sentidos das palavras utilizadas em língua portuguesa, como se observa na parte 01.

Os elementos em língua de sinais fazem referência direta ao texto na língua portuguesa. Por exemplo, a expressão vive-se pelo sinal VIDA, a datilologia do termo É-P-O-C-A, enquanto que, no segundo trecho em Libras, outros elementos surgem. Na segunda parte, é realizada uma explicação sobre a expressão “ter de” que não está presente no texto em língua portuguesa. O tradutor faz referência às influências que são capturadas do meio social e transformam-se em necessidade, levando a sentir que precisa. Na identificação de que as influências são ocasionadas pelo meio social e podem ser percebidas pelo movimento dos olhos do tradutor, os olhos se deslocam de maneira que o candidato identifica essa informação e, quando realiza o movimento para si, o tradutor reforça essa ideia que influência do meio.

A parte 03 da sinalização corresponde à tradução do título que trata da “predominância”. Para isso, foi utilizado o sinal equivalente a INTERNALIZAR, seguido do sinal de ESCRAVIZAR. Para dar ênfase, utilizaram-se as expressões de SEGUIR, como quem se deixa levar pela sociedade e, para finalizar, volta-se a usar o sinal PRECISA. No trecho de tradução do título, é feita a datilologia da expressão “ter de” seguida do sinal, retórico, de PRECISAR que surge da influência do meio social. Este último trecho sinalizado, na realidade, retoma aspectos explicitados anteriormente e parece fazer um resumo de tudo o que foi sinalizado e explicado sobre o título da proposta de redação.

Podemos observar, no vídeo nomeado “orientação”, na pasta do DVD em anexo, que a tradutora dá uma orientação sobre como proceder para realizar a prova de Redação. Enquanto, na prova escrita, há somente os dizeres em letras maiúsculas “PROPOSTA DE REDAÇÃO”, seguidos dos textos motivadores propriamente ditos, a tradução para Libras optou por acrescentar um “passo a passo” para a realização da atividade. Traduzo, no Quadro 2, a totalidade dessa orientação.

Quadro 2 -Tradução do vídeo de Orientação

Intérprete: Explicação da prova de redação. Primeiro você ver que existem cinco textos na folha, eles estão em Libras, você vai assistir todos os vídeos dos textos. Receba todas as informações sobre os textos e depois verá o vídeo que explica sobre a escrita da redação, primeiro ver tudo em Libras depois verá as orientações para escrever a redação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Esta orientação adicional, que não existe na prova impressa, mas é sinalizada em Libras antes do início da tradução do texto escrito, refere-se à questão introdutória da prova de redação, situando melhor o candidato surdo em relação ao que se espera na redação. Disso podemos depreender que há algo da organização textual e de seus pressupostos no português escrito que os tradutores julgaram de difícil acesso aos surdos. Mas de onde vêm essa pressuposição e conseqüente adição de uma orientação que, para o leitor ouvinte, não está disponível? Como os tradutores julgaram essa necessidade? Em primeiro lugar, havia um surdo na equipe de tradução (no caso, eu) que, segundo sua própria experiência de escolarização, entendeu que há a necessidade desta orientação. De outro modo, as tradutoras ouvintes também compreendem que o acesso à atividade não seria imediato, caso fosse realizada uma tradução *pari passu* da prova impressa. Segundo o entendimento dos profissionais, é necessário realizar tal adição porque possivelmente os surdos não compreenderiam a atividade sem esta adaptação à sua cultura visual.

É preciso perceber quais os momentos em que os tradutores realizaram adaptações culturais. Isso inclui perceber o quanto a tradução deve considerar os

limites impostos pelos sentidos evidenciados nos textos em Língua Portuguesa traduzidos para a Libras, para tanto, as adaptações, as paráfrases e os recursos de edição têm o papel de realizar a aproximação do leitor em relação ao texto sinalizado. Aqui eu reafirmo que não se trata de uma domesticação do texto com a finalidade de torná-lo fluído, mas há uma postura política visível em todo o processo de tradução. Aquilo que Venuti (1995) definiu como domesticação do texto tendo como *background* fatores sociais, culturais e econômicos, no caso das traduções de textos estrangeiros para o inglês, não pode, no meu entender, ser aplicado nas traduções do português para a Libras. A tradução como processo poderia ser melhor identificada aqui: uma desejável investida coletiva, que almeja a traduzibilidade mas percorre o conjunto dos saberes de um grupo cultural em vias de estabelecer e legitimar sua língua e sua cultura.

A proposta de redação (Figura 32) deste concurso de vestibular chama atenção pela forma como foi apresentada. Como pode ser observada, a proposta é composta por extratos de textos que têm como objetivo orientar o candidato na produção escrita. A equipe de tradução do vestibular decidiu que seria interessante que os trechos fossem divididos entre os três tradutores, e assim foi feito. Como os trechos são de fontes diversas, esta escolha tradutória facilita a compreensão do candidato surdo, que pode visualizar os diferentes trechos como orientações e não como um texto único.

Nas questões referentes à redação, tivemos como principal desafio fazer com que a tradução deixasse clara a maneira como os três textos que compunham o tema deveriam ser lidos para sustentar a argumentação do candidato na escrita. “Ter de” é uma forma que supõe necessidade, e, nos textos, a intenção dos elaboradores foi que os candidatos aproximassem essa expressão de uma imposição, fazendo uma leitura social dessa expressão. Para tanto, foi feita uma paráfrase que explicitou essa expressão com o que “se vê socialmente”, sendo que a sinalização resultou em uma sequência do sinal VER (Figura 34 (a)), apontando fatos não evidenciados, mas que indicam o sentido de “ver muitas vezes ao redor, na rua, na sociedade”. Esse “ver na sociedade” foi seguido do sinal de INFLUENCIAR (Figura 34 (b) e (c)), querendo dizer que a ação do indivíduo seria influenciada pelo que se vê. Neste sentido, o tradutor realiza o movimento do sinal INFLUENCIAR para si, capta para dentro em um movimento de fechamento da mão, como algo que adentra o sujeito.

Figura 35 (a)(b)(c) – Sequência em Libras do título da proposta de redação



Fonte: DVD em anexo Título

Os tradutores resolveram realizar essa contextualização com a intenção de colocar um fundamento visível para o “ter de”, que foi interpretado utilizando o sinal de NECESSIDADE, OBJETIVO E DETERMINAÇÃO (Figura 35). Caso essa escolha vocabular não fosse realizada, o “ter de” poderia ser interpretado apenas do ponto de vista linguístico, mesmo que os textos trouxessem informações que seguissem uma lógica em seus conteúdos. O candidato poderia acreditar que deveria fazer uma análise do uso dessa expressão sem o conteúdo social almejado pelo enunciado da prova de Redação.

Figura 36 – Sinal para “ter de” em Libras

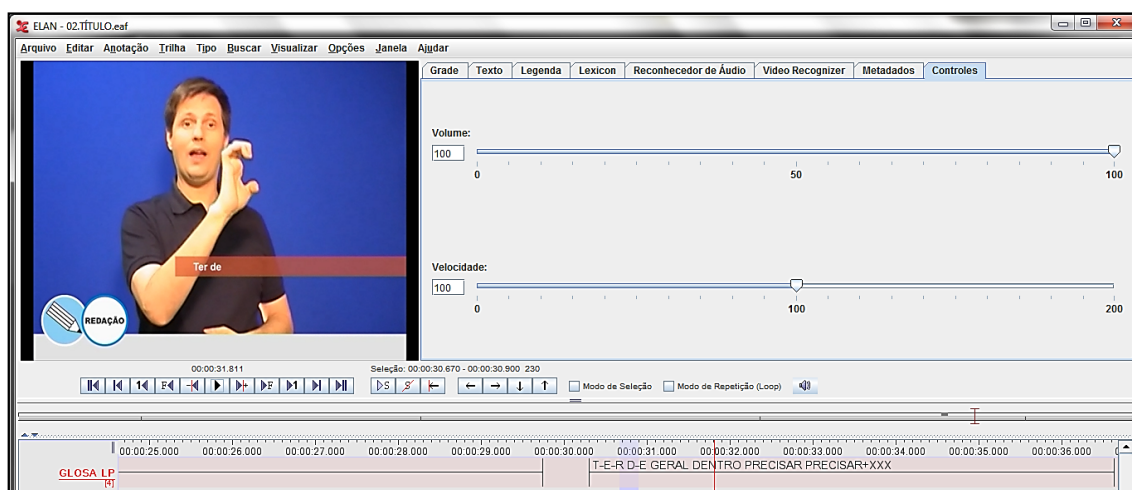


Fonte: DVD em anexo Título

As escolhas pelas substituições lexicais aqui indicadas não podem funcionar como “condutores” para que o surdo compreenda o que há de implícito na questão a ser desenvolvida, mas como delimitação de barreiras interculturais que por vezes se tornam difusas por conta da diferença linguística. A diferença linguística, preponderantemente por conta da diferença de modalidade entre o português e a Língua de Sinais (oral-auditiva x visual-espacial), requer que haja um mínimo de

sugestão de quais relações estão sendo estabelecidas na outra língua. No caso, apresentar textos sucessivos traduzidos estaria produzindo uma interpretação, por parte do leitor, fundada em elementos visuais. A marcação do “ter de” ou da “necessidade”, como foi traduzida para os sinais, deve ser enfatizada apelando a uma digressão e um conseqüente “apontamento” deste elemento no espaço da sinalização, efetuando aí a abertura ao texto em língua portuguesa. Nesse molde, o “ter de” é mostrado utilizando a soletração manual das palavras “ter” e “de”. Ao apresentar o “ter de” utilizando a soletração, abre-se uma nova paráfrase que consiste na operação de verter o “ter de” em algum sinal específico que dê conta desse significado, no caso, o sinal escolhido foi primeiramente o de NECESSIDADE, como apresentando a partir do ELAN, na Figura 36.

Figura 37 – Sequência extraída do ELAN para o termo “ter de”



Fonte: Elaborado pelo autor

A solução para a tradução acima requer, além do conhecimento da língua, o entendimento de que os surdos podem não possuir as referências culturais suficientes para compreender o enunciado. A escolha lexical aqui funciona como uma articulação, uma aproximação do leitor surdo em relação ao texto.

Assim como Souza (2010), vejo a necessidade de implementar uma perspectiva visual na tradução das questões do vestibular. O autor analisa textos traduzidos que servem como material didático do curso de Letras-Libras, dando destaque à preocupação de adaptar o material de maneira à cultura visual dos surdos. Quadros, Souza e Vargas (2012) demonstram também essas preocupações

em relação à tradução da prova de vestibular da UFSC. Os autores dão destaque aos aspectos técnicos envolvendo a edição e criação de sinais específicos para os termos científicos.

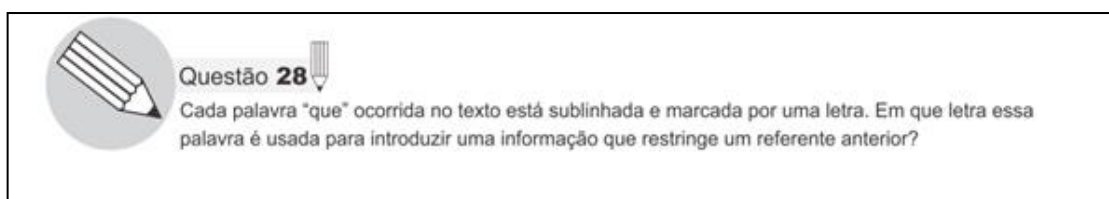
Por meio desses dados, nesta seção, busquei apresentar o uso dos recursos tecnológicos aliados às escolhas tradutórias da equipe de tradução do vestibular da UFSM do ano de 2012. As dificuldades observadas encontram-se na aproximação das duas línguas, língua portuguesa e língua de sinais, quando existe uma dificuldade em aproximar os significados sem que os tradutores interfiram na compreensão dos enunciados.

Uma análise de tradução expõe problemas teóricos que devem definir uma perspectiva de entendimento da linguagem. A linguagem, para Bréal (1904 apud Mounin, 1975, p. 163), “não é – e está longe de ser – um espelho que reflete a realidade: é uma transposição da realidade por meio de sinais particulares, a maioria dos quais não corresponde a nada que seja real”. Isso significa que a realidade é sempre interpretada, sempre refeita a cada vez que se faz uso da linguagem. Analisar uma tradução, por isso, define duas situações: está-se diante de uma interpretação de um texto que, por si, já é uma interpretação; por outro lado, se está diante de um material, uma empiria, que demonstra que, apesar de haver uma distância da realidade em relação à linguagem, há por certo uma base feita, comunicada, no material da tradução.

Na presente análise, é preciso ter atenção tanto àquilo que é dito como àquilo que não é dito. Por quê? Porque a tradução para a Libras vai expor um jogo de relações entre um material escrito e um material sinalizado, entre uma forma consolidada de expressão e de registro que determina diferentes *leituras* de um texto, diferentes gêneros, diferentes formas discursivas que possuem suas próprias convenções no material escrito e diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro (o material impresso). As questões técnicas, portanto, estão ligadas diretamente à tradução (Quadros, Souza e Vargas, 2012). De outra parte, temos uma tradução em Libras que muitas vezes suprime, readapta, convencionada de outra maneira as referências ao conteúdo e cria diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro disponível (no caso, o vídeo). Isto é, temos duas línguas que organizam de formas diferentes o conteúdo semântico e as formas expressivas.

Por exemplo, no texto da Figura 37, há um enunciado de uma das questões da prova de Língua Portuguesa.

Figura 38 – Enunciado da questão 28/PS 2 (Vestibular UFSM 2012)



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Pode parecer algo sem importância, mas, na prova escrita, o candidato, ao ler a ordem da questão, irá acessar muitas informações, muitos “textos”, muitos níveis de atribuição de sentido às palavras escritas. Da mesma forma, quando o candidato surdo acessa a tradução para Libras, irá acessar muitos textos, muitas informações, muitos níveis de atribuição de sentido ao texto sinalizado, mas as organizações dos textos (na versão escrita e na versão em Libras) serão diferentes. Em português, quando se lê “Questão 28”, quando se verifica as aspas antes e depois da palavra *que*, o fato de serem duas frases compondo a ordem da questão, a própria disposição do enunciado na página, acima do conteúdo da questão e das alternativas a serem escolhidas pelo candidato remete a *textos* que ocorrem simultaneamente e foram convencionados numa cultura acadêmica ao longo de uma história da construção do discurso e das funções da pedagogia. A Figura 38 traz outra imagem da tradução desta mesma questão.

Figura 39 – Sinal de “texto” em Libras (Vestibular UFSM 2012)

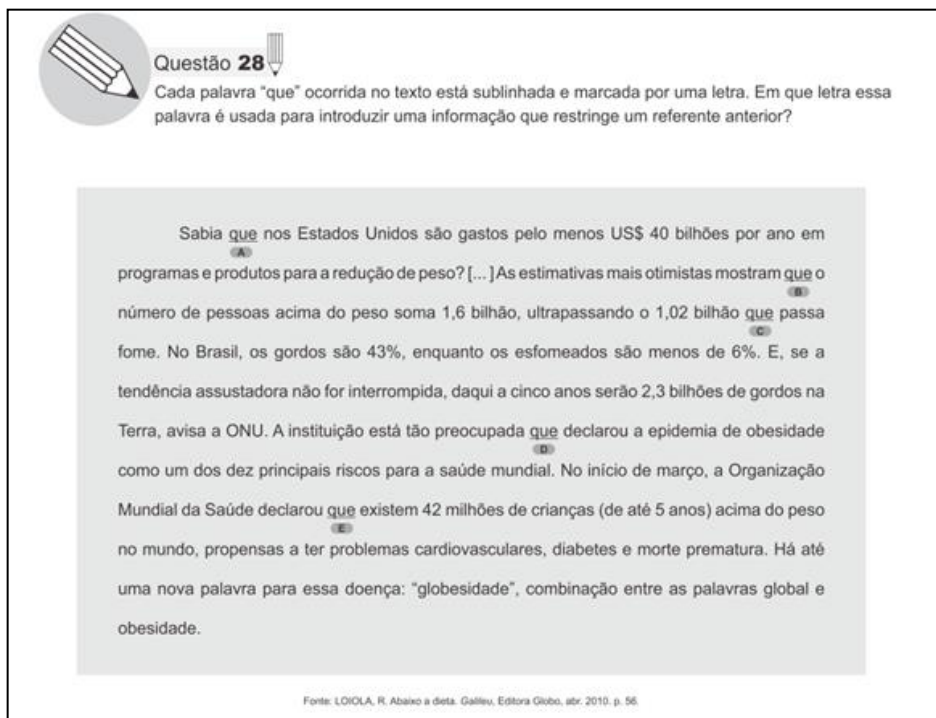


Fonte: www.coperves.ufsm.br

Na imagem extraída do vídeo da tradução da Questão 28, a tradutora adiciona algumas informações como “OBSERVE O TEXTO TRADUZIDO”, “OLHE O TEXTO ESCRITO”, “OLHE A PALAVRA”. Tais orientações evidenciam-se como

classificador, indicando que a palavra *que* está presente no texto e que cada aparição desta corresponde a uma letra (A, B, C, D e E), como pode-se observar na Figura 40, que apresenta a totalidade da questão 28.

Figura 40 – Questão 28/PS 2 (Vestibular UFSM 2012)



Questão 28

Cada palavra "que" ocorrida no texto está sublinhada e marcada por uma letra. Em que letra essa palavra é usada para introduzir uma informação que restringe um referente anterior?

Sabia que nos Estados Unidos são gastos pelo menos US\$ 40 bilhões por ano em programas e produtos para a redução de peso? [...] As estimativas mais otimistas mostram que o número de pessoas acima do peso soma 1,6 bilhão, ultrapassando o 1,02 bilhão que passa fome. No Brasil, os gordos são 43%, enquanto os esfoameados são menos de 6%. E, se a tendência assustadora não for interrompida, daqui a cinco anos serão 2,3 bilhões de gordos na Terra, avisa a ONU. A instituição está tão preocupada que declarou a epidemia de obesidade como um dos dez principais riscos para a saúde mundial. No início de março, a Organização Mundial da Saúde declarou que existem 42 milhões de crianças (de até 5 anos) acima do peso no mundo, propensas a ter problemas cardiovasculares, diabetes e morte prematura. Há até uma nova palavra para essa doença: "globesidade", combinação entre as palavras global e obesidade.

Fonte: LOIOLA, R. Abaixo a dieta. Galileo, Editora Globo, abr. 2010. p. 56.

Fonte: www.coperves.ufsm.br

A tradutora realiza, entre 16" e 22", uma espécie de projeção imaginária do texto impresso em frente ao corpo, a apresenta as lacunas, tal como apresenta a Figura 40.

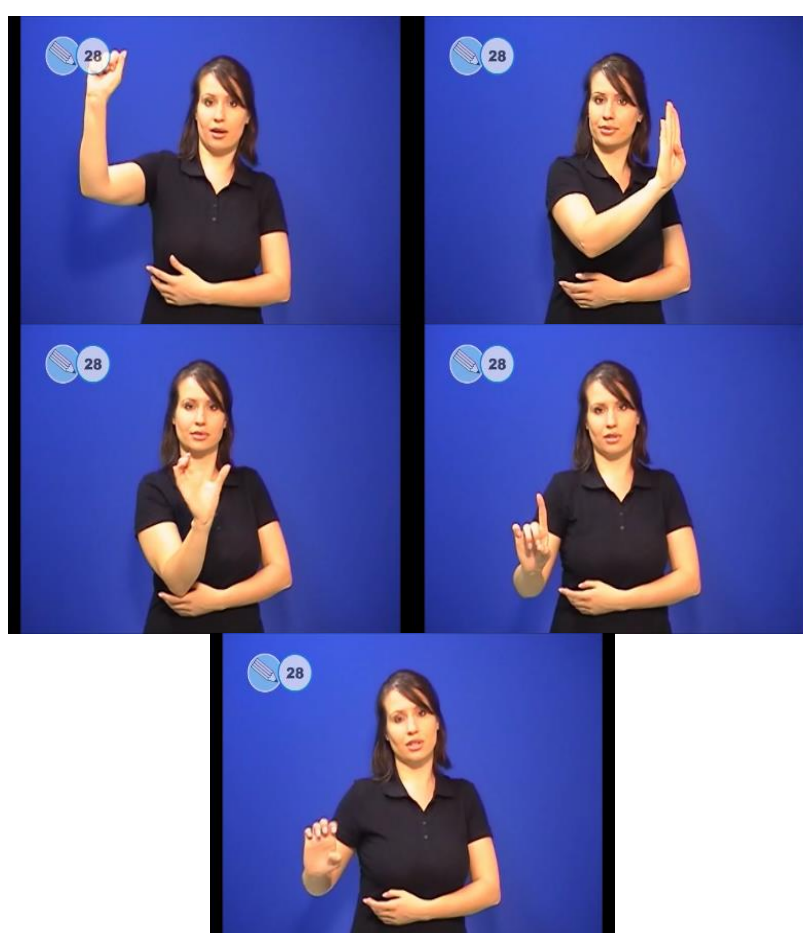
Figura 41 – Indicação da tradutora para as locações do termo "que" no texto



Fonte: www.coperves.ufsm.br

A tradutora reitera a disposição do *que*, primeiro utilizando o sinal de PALAVRA, conforme a Figura 40, referindo-se ao *que* em cinco locações que correspondem, aproximadamente, segundo a projeção imaginada da impressão do texto no papel, ao lugar onde a palavra aparece sublinhada e, mais uma vez, distribuindo as letras A, B, C, D e E nas mesmas locações que foram marcadas com o sinal de PALAVRA, conforme a sequência da Figura 41.

Figura 42 – Sequência das alternativas no corpo do texto



Fonte: www.coperves.ufsm.br

Essas formas de expressão, essas maneiras de apresentar uma pergunta de prova, em uma e outra língua, decorrem de visões de mundo diferentes. São experiências distintas de linguagem, interpretações que se diferenciam por resultarem de experiências diversas, e, no caso da tradução para Libras, a diferença de modalidade é um fator que determina os recursos de referência aos objetos colocados pelo texto. A modalidade visual condiciona um tipo de visão de mundo.

Entendo esta *visão de mundo* da forma como Humboldt (2006) concebe a relação entre linguagem e padrão de pensamento de um povo. Para este autor, linguagem e pensamento são justapostos, a força criadora da linguagem também é o que impulsiona o pensamento. Na mesma direção, é possível dizer que a criatividade própria da linguagem busca soluções em seus termos, em suas possibilidades.

A força criadora da língua de sinais está, portanto, ligada ao seu meio de produção, espacial, gestual, visual. Para Marcuschi (2001), a língua é uma atividade que integra as relações sociais, históricas e a produção cognitiva dos seus usuários. Em dada situação, o emprego de formas linguísticas em um *discurso significativo* é o que caracteriza o bem escrever e o bem falar. Diante das formas disponíveis em uma língua, há uma arquitetura do discurso que se coloca em prática produzindo efeitos. O bom uso de uma língua, então, não diz respeito somente à adequação às regras gramaticais, mas também ao contexto de produção de uma fala.

Podemos dizer que produzir um texto que relacione formas textuais do português diante das possibilidades expressivas da Libras é algo relativamente novo. Diante disso, é notável o esforço dos tradutores em fazer tais aproximações. De um lado, temos o texto em língua portuguesa com seus níveis diversos de textualização e, de outro, o esforço em considerar e selecionar as possibilidades expressivas de maneira a fazer fluir, na Libras, um texto escrito com certas balizas formais (apesar de tal tradução ser, indiscutivelmente, um texto oral). Estas balizas podem ser percebidas desde o enquadramento do corpo do tradutor/sinalizador até os padrões de ênfase nas ordens das questões da prova e, mais ainda, nas perguntas retóricas, frequentes em uma tradução para Libras. Vejamos um exemplo a partir da Figura 42.

Figura 43 – Pergunta retórica



Fonte: www.coperves.ufsm.br

A tradutora questiona, primeiramente, qual é o assunto da imagem mostrada na tela. Ela diz: “ASSUNTO (aponta a imagem) O QUÊ?”. Segundo Santiago (2012, p. 47), o uso da *pergunta retórica* “é corriqueiro nas enunciações em Libras, estilo facilmente incorporado pelos tradutores/intérpretes de língua de sinais e utilizado em quase todos os âmbitos de tradução/interpretação”. A sinalização O QUÊ, neste caso, é considerada uma pergunta retórica que organiza a tradução.

Os contextos formais de produção textual em Libras vêm sendo incrementados à medida que os surdos ganham espaço social, e a Libras se torna mais visível, principalmente no contexto acadêmico e midiático. Silva (2013) realizou uma pesquisa com foco no fenômeno da formalidade dos textos acadêmicos e a demarcação de usos formais e informais da Libras. Diz o autor:

Sabe-se que, em grande parte, as universidades brasileiras costumam adotar as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a normatização de textos acadêmicos e científicos registrados na língua portuguesa escrita. Entende-se que essa normatização, intrinsecamente, fortalece a formalidade acadêmica necessária e o padrão técnico no desenvolvimento das produções científicas. Já no caso da Libras essa normatização pode ser aplicada no seu registro em vídeo e entendida como uma proposta de orientação técnica nas produções acadêmicas e científicas desenvolvidas em língua de sinais. (SILVA, 2013, p. 66)

As normatizações em textos sinalizados vêm sendo gradativamente convencionados à medida que as demandas crescem junto à multiplicação de pesquisadores surdos e ouvintes sinalizantes que trazem para o contexto acadêmico discussões sobre a língua de sinais. É muito diferente das normatizações para os textos escritos em língua portuguesa, já que há um histórico muito amplo de registros da língua portuguesa escrita, embora se saiba que mudanças na ABNT são frequentes. O registro da sinalização em vídeo poderia ser considerado uma forma “escrita” da língua de sinais (MARQUES e OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2013) e, portanto, precisaria também ter suas normas técnicas determinadas.

Seriam as escolhas dos tradutores, o respeito à cultura visual dos surdos, as soluções para as diferenças lexicais e os cuidados relativos à fidelidade textual, reveladores das limitações impostas pelos discursos sobre os sujeitos surdos? Por outro lado, a oralidade da Libras presente nos textos traduzidos interfere de alguma forma na consolidação do vídeo sinalizado enquanto um TEXTO legítimo? A oralidade se coloca como um problema quando se percebe que a escrita da língua portuguesa provê aos ouvintes diversas marcas da cultura escrita que acabam não sendo disponibilizadas para os surdos. A aceitação da Libras em nível institucional é ainda uma questão a ser problematizada, já que foram detectados problemas não remetem apenas ao processo de tradução, mas ao entendimento desta língua como um sistema legítimo de comunicação e expressão. Ao fim e ao cabo, acredito ser importante destacar que a oralidade dos textos sinalizados, como, por exemplo, as traduções da prova de vestibular, revelam uma não aceitação da cultura dos surdos, por parte das instituições de ensino, e os tradutores se inserem, nesse contexto, como expressões de um tensionamento político e discursivo. A partir da investigação, percebi que a oralidade da Libras, por ser uma marca que imprime um diferencial na tradução para essa língua, consiste em foco de mais investigações sobre as alternativas de padronização da tarefa tradutória. A acessibilidade para surdos requer modelos que possam ser integrados aos processos seletivos de outras instituições, e, por que não, até mesmo de práticas escolares, que irão preparar os alunos do ensino básico para o ingresso no ensino superior ou outros tipos de seleção via concurso.

Uma das principais descobertas propiciadas a partir da observação e análise das provas traduzidas é a prova de redação. Percebo esta como um dos focos dos

conflitos vivenciados por surdos e tradutores. Pelo fato de os surdos acessarem o enunciado desta prova em Libras, mas terem que produzir a redação em língua portuguesa, é possível perceber um movimento ainda não totalmente resolvido do ponto de vista cultural: os surdos, para terem uma acessibilidade mais adequada, deveriam também “escrever” suas respostas em Libras, sendo esta uma questão disparadora de outras pesquisas sobre tradução e políticas linguísticas para as pessoas surdas.

Nesta tese busquei compreender de que formas *uma situação de avaliação, como uma prova de vestibular, pode ser capaz de revelar dificuldades de tradução no contato entre a língua portuguesa escrita e a Língua Brasileira de Sinais e como os tradutores resolvem tais dificuldades*. Tal contato, no meu entender, se evidencia mais fortemente na prova de Redação, pelo motivo de esta prova exigir uma leitura e subsequente produção do candidato. Os tradutores, na tradução dessa prova, como pude constatar e vivenciar durante o processo, sentiram uma grande aflição no sentido de tornar a proposta de redação clara para o leitor surdo. Por isso foram muitas as explicações, as discussões sobre as seleções lexicais, os acréscimos, para que nada escapasse da percepção dos leitores. No caso específico dessa prova, a leitura se deu através da Libras, e a produção escrita, em Língua Portuguesa. O fato de o surdo ler a prova em uma língua e ter que produzir o texto em outra, na minha opinião, revela um certo contrassenso, já que o candidato deverá pensar o texto e as estruturas linguísticas que irá produzir a partir de uma tradução. Produzir um texto nesses termos é, no meu entender, uma atividade que expõe relações entre as duas línguas envolvidas, exigindo habilidades não apenas linguísticas, mas tradutórias, já que o candidato deverá pensar sobre a língua portuguesa a partir de insumos recebidos em Libras. Acredito que os candidatos, mesmo que sejam provenientes de escolarização bilíngue, não devem necessariamente saber traduzir, mas devem ser capazes de transitar entre as duas línguas. Verifico, entretanto, que dos candidatos é exigido um saber que não é somente a leitura e escrita, mas muito mais complexo. Tal complexidade caracteriza não apenas a prova de redação do vestibular da UFSM, mas a atividade de tradução que, nestes termos, carrega uma série de experiências descontínuas de leitura e escrita, de leituras dos profissionais em relação à escolarização dos surdos e do histórico social desses sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicado, o objetivo geral da pesquisa foi analisar elementos que, no processo de tradução, evidenciam o que foi captado pelos tradutores nas formas que os textos em Libras tomam, ou seja, aspectos da tradução que precisam assumir a cultura surda como central para que os textos em Libras sejam traduzidos adequadamente. Entendemos que as perspectivas educacionais, através das concepções de sujeito surdo e de cultura surda, contribuem para o trabalho dos intérpretes. Isso se evidencia nas estratégias de tradução, que, muitas vezes, parecem “explicar” o texto escrito, desdobrando elementos que, culturalmente, seriam de difícil acesso aos surdos.

Este atravessamento das concepções sobre o sujeito surdo, que é explicitado em grande parte nos estudos sobre a educação de surdos, foi verificado nos contrastes entre o texto em língua portuguesa e a Libras. Os padrões estabelecidos pelos tradutores na busca por uma formalidade da tradução possuem, como se pode verificar nas escolhas lexicais de expressões como “ter de”, um viés pedagógico. Não poderia ser de outra forma, já que esta é uma expressão da língua portuguesa que não possui equivalente em Libras. Os tradutores precisaram, de certa forma, ainda que de maneira não explícita, explicar o que significa tal expressão. Uma evidência de que o viés da tradução, nesse caso, foi explicativo, foi a recorrência ao uso da datilologia, demonstrando a necessidade de se referir à língua fonte.

As traduções demonstraram um esforço, por parte dos tradutores, em realizar uma aproximação entre o texto escrito e os candidatos surdos. Esta tarefa foi desenvolvida com o apoio de recursos visuais que melhor contemplassem a cultura visual dos surdos, tanto através de técnicas de imagem como paráfrases textuais, seleção lexical, que tornassem claro para os candidatos o que o conteúdo das questões da prova expressava. À primeira vista, podemos dizer que as traduções realizadas envolveram profissionais que, diante do que foi possível analisar, captaram em parte os sentidos que permeiam as relações estabelecidas entre os falantes de língua portuguesa e os sinalizantes de Libras, tomando como base o conhecimento que os tradutores possuem da cultura e da língua dos surdos.

Seriam as escolhas dos tradutores, o respeito à cultura visual dos surdos, as soluções para as diferenças lexicais e os cuidados relativos à fidelidade textual, reveladores das limitações impostas pelos discursos sobre os sujeitos surdos? Por outro lado, a oralidade presente nos textos traduzidos interfere de alguma forma na consolidação do vídeo sinalizado enquanto um TEXTO legítimo?

A oralidade pode ser concebida como um problema quando se percebe que a escrita da língua portuguesa coloca aos ouvintes diversas marcas da cultura oral que acabam não sendo disponibilizadas para os surdos. A aceitação da Libras em nível institucional é ainda uma questão a ser problematizada, já que foram detectados problemas que não remetem apenas ao processo de tradução, mas ao entendimento desta língua como um sistema legítimo de comunicação e expressão.

Ao fim e ao cabo, acredito ser importante destacar que a oralidade dos textos sinalizados, assim como observado nos exemplos das traduções da prova de vestibular analisadas, ainda revelam um distanciamento da cultura surda por parte das instituições de ensino, e os tradutores se inserem, nesse contexto, como expressões de um tensionamento político e discursivo.

A partir da investigação, pude perceber que essa oralidade da Libras aqui assumida, por ser uma marca que imprime um diferencial na tradução para essa língua, aponta a necessidade de mais investigações sobre as alternativas de padronização da tarefa tradutória. A acessibilidade para surdos requer isso: modelos que possam ser integrados aos processos seletivos de outras instituições, e, por que não, até mesmo de práticas escolares capazes de preparar os alunos do ensino básico para o ingresso no ensino superior ou a outros tipos de seleção via concurso.

Ao aprofundar a leitura e a reflexão que constituem esta Tese, é possível perceber que uma das principais discussões propiciadas a partir da observação e análise das provas traduzidas diz respeito à prova de redação. Percebo esta como um dos principais focos dos conflitos vivenciados por surdos e tradutores. Esta afirmação se dá em especial pelo fato de os surdos acessarem o enunciado da prova em Libras, ao passo que devem produzir a redação em língua portuguesa. Neste contexto, é possível perceber um movimento ainda não totalmente resolvido do ponto de vista cultural: os surdos, para terem garantida uma acessibilidade mais adequada, deveriam também ter o direito de “escrever” o texto em Libras, sendo esta uma questão disparadora de outras pesquisas sobre tradução e políticas linguísticas para as pessoas surdas.

Os tradutores, no processo de tradução da prova em foco, como pude constatar e vivenciar, sentiram uma grande aflição no sentido de tornar a proposta de redação clara para o leitor surdo. Por isso foram muitas as explicações, as paráfrases, os acréscimos, para que nada escapasse da percepção dos leitores. No caso específico dessa prova, a leitura se deu através da Libras, e a produção escrita, em língua portuguesa. O fato de o surdo ler a prova em uma língua e ter que produzir o texto em outra, na minha opinião, revela um certo contrassenso, já que o candidato deverá pensar o texto e as estruturas linguísticas que irá produzir a partir de uma tradução. Produzir um texto nesses termos é, no meu entender, uma atividade que expõe relações entre as duas línguas envolvidas, exigindo habilidades não apenas linguísticas, mas tradutórias, já que o candidato deverá pensar sobre a língua portuguesa a partir de insumos recebidos em Libras. Acredito que os candidatos, mesmo que sejam provenientes de escolarização bilíngue, não devem necessariamente saber traduzir, mas devem ser capazes de transitar entre as duas línguas. Verifico, entretanto, que dos candidatos é exigido um saber que não é somente a leitura e escrita, mas muito mais complexo. Tal complexidade caracteriza não apenas a prova de redação do vestibular da UFSM, mas a atividade de tradução que, nestes termos, carrega uma série de experiências descontínuas de leitura e escrita, de leituras dos profissionais em relação à escolarização dos surdos e do histórico social desses sujeitos.

O processo de construção desta Tese também evidencia as diferenças linguísticas envolvidas no uso da língua portuguesa e da Libras. É fato que, nesta produção acadêmica, existe uma exigência da produção escrita, desta forma de registro amplamente utilizada, que será responsável por garantir a obtenção de título, promovendo o avanço formativo desejado. No meu caso, para obter a titulação de Doutor em Linguística, sendo surdo usuário da Libras enquanto primeira língua, necessitei do acompanhamento constante de profissionais tradutores intérpretes para que chegasse ao produto final desta etapa.

O que percebi ao longo do processo, além das muitas idas e vindas deste texto, é que a forma como me relaciono com a escrita da língua portuguesa é muito parecida com a forma como ocorre a comunicação em língua de sinais: minha forma de expressar é muito mais direta e objetiva do que a forma escrita costumeiramente utilizada por um pesquisador ouvinte, por exemplo. Acredito que neste ponto se

evidenciam algumas das diferenças na construção da oralidade em língua de sinais e em língua portuguesa.

Nesta constatação, por outro lado, em muitos momentos, pude identificar dúvidas ao me deparar com as escolhas expressas em língua portuguesa para aquilo que eu construía na abstração de meus pensamentos e reflexões, o que ocorre em minha primeira língua, Libras. Minha relação com a leitura em língua portuguesa é excelente, não apresentando dificuldades de entendimento, mesmo quando se trata de uma leitura mais densa, como no caso dos estudos que estiveram envolvidos ao longo do Doutorado. No entanto, no momento de fazer uso da escrita desta língua, em muitos momentos, tive a nítida sensação de que “aquilo que escrevia não era bem a mesma coisa que eu pensava”. Pode-se dizer que é uma relação muito particular de cada surdo a forma como estas aproximações e distanciamentos entre línguas se constituem. Mas, ao mesmo tempo, as dúvidas e incertezas no uso da língua portuguesa, em maior ou menor grau, parecem ser comuns a quase todos os surdos que dela se utilizam.

Merece ser indicada ainda, considerando possibilidades de investigação motivadas pelo trabalho aqui desenvolvido, a pertinência de uma aproximação com os surdos que participaram do processo seletivo destacado neste estudo, ou de outros processos seletivos equivalentes, no sentido de sondar o que e como perceberam a tradução em Libras em suas respectivas provas. Tal desdobramento parece importante para verificar o quanto a tradução é compreendida, aceita como legitimamente *texto* em Libras e o quanto seria necessário investir na escolarização dos surdos para que estivessem em sintonia com aquilo que a seleção do vestibular exige. No que é concernente à cultura surda, o mais coerente, é claro, seria o contrário: que existissem materiais didáticos e produções literárias em Libras para uso constante nas escolas e que as provas de vestibular pudessem se remeter a esses materiais. Pela pouca e esparsa produção em Libras, portanto, situações como um vestibular suscitam questões relacionadas à padronização dos sinais acadêmicos e à própria formação de tradutores que merecem ser exploradas.

Outra aproximação possível, que não foi realizada na presente tese, é o contato com os outros tradutores envolvidos no processo referido, a fim de buscar suas após a tradução ter sido realizada. Durante esta investigação, fizeram-se presentes a minha própria marca como tradutor, a minha própria leitura como surdo. Seria necessário, portanto, que fosse estabelecido um diálogo com os tradutores,

para verificar aquilo que eles entenderam como problemático como perspectiva pedagógica nas traduções. Esta percepção foi minha, e acredito que seja algo a ser ainda mais explorado.

Acredito que a presente tese é capaz de contribuir para o processo de planejamento e de avaliação das traduções de provas de processos seletivos para Libras, lembrando que o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) é uma recente conquista desse tipo de acessibilidade, além de ser um potencial campo de estudo e pesquisa. Pensando nessa situação e ainda mais complexa, consigo prever dificuldades em alcançar uma padronização dos sinais, das estratégias de uso da edição e de legendagem etc.

O resultado final desta pesquisa necessitou de um tempo maior do que o previsto inicialmente. Em grande parte, isto também se deve às diferenças linguísticas e aos processos tradutórios envolvidos ao longo desta produção. E, mesmo assim, não posso considerar que tenha chegado, de fato, a um “ponto final”. O foco principal das reflexões aqui discorridas, que, em resumo, encontra-se imerso nas questões que envolvem a oralidade e a escrita utilizadas por nós, surdos, não se esgota ao fechamento desta etapa. Pelo contrário, sinto que o tema carece de mais aprofundamento, de novas pesquisas e discussões, enfim, de processos de análise capazes de compreender os fenômenos dos quais busquei tratar nesta produção. Há, portanto, muito a considerar no que diz respeito aos processos de avaliação do qual os surdos fazem parte nos mais diversos contextos, além da esfera escolar e acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. de A. *Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-graduação em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. 100f.
- BARBOSA, D. Omissões na interpretação simultânea de conferência: língua portuguesa - língua brasileira de sinais. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina 2014.
- BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
- BASSO, I. M. S. *Educação De Pessoas Surdas: Novos Olhares Sobre As Questões Do Ensinar E Do Aprender Língua Portuguesa* – Dissertação mestrado PPGE – UFSC -2003.
- CALVET, L.J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. 2002.
- CAMPELLO, A. R. S.; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Em defesa de educação bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro*. Educar em Revista (Impresso), v. 2/2014, p. 71-92, 2014.
- CARTA. Carta de Porto Alegre: a educação que nós surdos queremos. Disponível em: <[HTTP://www.feneis.com.br/arquivos/A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS.doc](http://www.feneis.com.br/arquivos/A_EDUCAÇÃO_QUE_NÓS_SURDOS_QUEREMOS.doc)>. Acesso em: 7 de dezembro de 2009.
- CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. *Globalização da cultura*. Barueri: Manole, 2005.
- CICCONI, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- ECO, H. *A estrutura ausente*. 7ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 1991.
- FELIPE, T. *Bilinguismo e Surdez*. In. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Vol.14, Florianópolis, UFSC, 1989.
- FISHER, R., LANE H. *The looking back: a reader on the history of deaf communities and their sign languages*. Hamburg: Signum-Verlag; 1993.
- FIORIN, J. L. *Introdução à Linguística. I. Objetos Teóricos*. São Paulo. Editora Contexto. 2012.

- FRONZA, C. A. *A escrita inicial na escola: sobre ouvintes e surdos*. In: XVI Congreso Internacional de la ALFAL, 2011, Alcalá de Henares. Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Alcalá de Henares: Universidade de Alcalá Servicio de Publicaciones, 2011. v. 1. p. 1-10.
- GALVÃO, A. M. O., BATISTA, A. A. G. *Oralidade e escrita: Uma revisão*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago 2006.
- GARCÊZ, R. L. O. *O valor político dos testemunhos: os surdos e a luta por reconhecimento na internet*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 2008.
- GÓES, M.C.R. *Com quem as crianças dialogam?* In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.
- HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (orgs). *Wilhem von Humboldt – Linguagem, Literatura, Bildung*. Florianopolis: UFSC, 2006.
- HERMANS, T. *“The Translator’s Voice in Translated Narrative”*. In: *Target*. Vol. 8, n. 1. Amsterdam: John Benjamins B.V., 1996. p. 23-48.
- HUMBOLDT, W. *Sobre a natureza da língua em geral* (Trad. Paulo Oliveira). In: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (orgs.), 2006. p. 2-19.
- ISHAM, W. P. *Signed language interpreting*. In: BAKER, M. e MALMKAEJER, K. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge. London/New York, págs. 231-235, 1998.
- KARNOPP, L. B. ; PEREIRA, M. C . *Concepções de leitura e escrita na educação de surdos*. In: Ana Lodi; Ana Dorziat; Eulália Fernandes. (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2012, v. , p. 125-133.
- KARNOPP, L. B. *A Língua na Educação do surdo*. Brasil. Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação/Departamento Pedagógico/Divisão de Educação Especial. Porto Alegre. 2005.
- _____. *Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: Eulália Fernandes. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. 5ed.Porto Alegre (RS): Editora Mediação, 2012, v. , p. 65-80.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

KENDON, P. *Semiotic diversity in utterance production and the concept of 'language'*. Philosophical Transactions of the Royal Society. 2015. Acessado em: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/> em julho de 2015.

LACERDA, C. B. F. de. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos*. Cadernos CEDES (Impresso), Campinas - SP, v. 50, p. 70-83, 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>

_____. *O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão*. In: Lacerda, C.B.F. de; Góes, M. C. R. de. (Org.). Surdez: Processo Educativos e Subjetividade. 1ed.São Paulo: Lovise, 2000b, v. 1, p. 51-84.

LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. S. ; MARTINS, F. C. ; KLEIN, M. . *A Língua de Sinais e os Direitos Linguístico e Cultural: uma Discussão Sobre Os Tensionamento do Movimento Surdo e as Políticas Públicas*. In: Francisca Ferreira Michelon; Cláudio de Sá Machado Júnior. (Org.). POLÍTICAS PÚBLICAS DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Ensaio, trajetórias e contextos. 1ed.Pelotas: , 2012, v. , p. 232-245.

LEITE, T. A. *O futuro dos estudos das línguas (de sinais)*. In: QUADROS, R. M., STUMPF, M. R., LEITE, T. A. de (orgs). *Estudos da língua brasileira de sinais*. Série Estudos de Língua de Sinais V.I. Florianópolis: Insular. 2013.

LEMOS, A. M. *As estratégias de interpretação de unidades fraseológicas do português para a Libras em discursos de políticos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012. 177f.

LIDDELL S. K. *Grammar, gesture and meaning in American sign language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.P. CAMPOS, S. R. L. de. *Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: LODI, A. C. B. et. al. (Org.) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. P, et al. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOPES, M. C.; THOMA, A. S. *Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains*. La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, v. 01, p. 105-116, 2013.

MACHADO, F. M. Á. *Interpretação e tradução de libras/português dos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA*. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade. Caxias do Sul. Dissertação de Mestrado. 2012. 200f.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. *A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores*. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: ISSN 2316-2198, 2012.

MARUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Oralidade e escrita*. Signótica. 9: 119-145. jan/dez, 1997.

McCLEARY, L.E.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: A questão da transcrição dos dados. *Revista Alfa*, v. 54, n. 1, UNESP. 2010.

METZGER, M.; QUADROS, R. M. *Cognitive Control in Intermodal Bilingual Interpreters*. In: Ronice Muller de Quadros; Earl Fleetwood; Melanie Metzger. (Org.). *Signed Language Interpreting in Brazil*. 1ed. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012, v. 1, p. 43-56.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 jul. 2011.

MIRANDA, W. De O. *A experiência e a Pedagogia que nós surdos queremos*, Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007. 152p.

NOTA TECNICA FENEIS CONCURSOS PUBLICOS. Acessado na página: http://www.libras.unir.br/menus_arquivos/1307_nota_feneis___concursos_publicos_e_professores_de_libras.pdf

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

PEREIRA, M.C.C. *Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos*. Anais do Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2000, 95- 100.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. *Bilinguismo e Educação de Surdos*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PERLIN, G. T. *O Ser e Estar sendo Surdos: Alteridade, diferença e identidade*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. 2003. 156f.

_____. *Surdos por uma pedagogia da diferença*. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). A INVENÇÃO DA SURDEZ II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, v. II, p. 9-25.

QUADROS, R. M. de; CAMPELLO, A. R. S. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. In: Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Maura Corcini Lopes. (Org.). Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. 1 ed. Santa Cruz/RS: EDUNISC, 2010, v. 1, p. 15-47.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L. *Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos 'corpora'*. In: Heloisa Salles. (Org.). Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. 1ed.Goiânia: Cênone, 2007, v., p. 47-71.

QUADROS, R. M. De; SOUSA, A. N. & VARGAS, R. D. *Tradução do vestibular UFSC/2012 para a libras*. Em anais do III congresso nacional de pesquisas em tradução e interpretação de libras e língua portuguesa. 2012. (http://www.congressotils.com.br/anais/anais2012_busca.html)

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X.; SEGALA, R. R. *Brazilian Sign Language Deaf-Translation Performance: Descriptive Concepts and Approaches to Procedures Led by Deaf Translator-Actors*. Signed Language Interpreting in Brazil. 1ed.Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012, v. 1, p. 31-43.

QUADROS, Ronice Muller de; SOUZA, S. X. *Aspectos da tradução/encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de letras libras*. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). Estudos Surdos III. 1ed.Petropolis: Editora Arara Azul, 2008, v. III, p. 170-209.

QUADROS, R. M., STROBEL, K. L., MASUTTI, M. L. *Deaf Gains in Brazil: Linguistic Policies and Network Establishment* In: Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity.1 ed.Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014, v.1, p. 341-355.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M.; OLIVEIRA, J. *Avaliação de Surdos na Universidade*. In: HEINING, Otília; FRONZA, Cátia (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. v. 2. Edifurb. Blumenau, 2011.

QUADROS, R. M. *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema permite criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina*. In: 28 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. *40 anos de Pós-Graduação em Educação em Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. v. 1. p. 1-19.

_____. *Bilinguismo: as línguas na educação de surdos*. In: III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, 2005, Pelotas. *O Plurilinguíssimo no Contexto Educacional*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária - PREC - UFPEL, 2004. v. 1. p. 206-230.

_____. *Educação de Surdos - a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

_____. *O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos*. In E. Fernandes (org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

_____. *Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros*. In: *Linguística luso-brasileira*. 1 ed. Madrid: IBEROAMERICANA EDITORIAL VERVUERT, 2009, v.2, p. 215-235.

QUER, J., QUADROS, R. M. *Language policies and planning in Deaf Communities* In: *Sociolinguistics and Deaf Communities*. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, v.1, p. 120-145.

ROSA, A. da S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005. 179f

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTIAGO, V. A. A. *Português e libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido*. In: *Libras em estudo: tradução/interpretação* / Neiva de Aquino Albres e Vânia de Aquino Albres Santiago (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2012.

SANTOS, S. A.; *Tradução/Interpretação De Língua De Sinais No Brasil: Uma Análise Das Teses E Dissertações De 1990 A 2010*. Tese (doutorado) - Universidade

- Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- SEGALLA, R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2010.
- SILVA, R. C. *Indicadores de formalidade no gênero monológico em libras*. Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis: 2013. 161f.
- SKLIAR, C. (ed.) *A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SOARES, M. A. L. *A Educação do Surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, EDUSF, 1999.
- SOUZA, S. X. *Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras*. Dissertação (mestrado em estudos da tradução), Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.
- SOUZA, R.G. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STOKOE, W. C. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8)*. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo. 1960.
- STONE, C. *Toward a Deaf Translation Norm*. Washington-DC, USA: Gallaudet University Press, 2009.
- STROBEL, K. *As imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. 2ª. Ed Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- TANNEM, D. *Oral and literate strategies in spoken and written narratives*. Languages, volume 58, number 1, 1982.
- THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- TRAGER, G. L. *Paralanguage: A First Approximation*. In: Studies in Linguistics, 13, pp. 1-12. 1958.

UNESCO/Ministry of Education and Science (1994) Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994.

VASCONCELLOS, M. L. B. "*O nome e a natureza dos Estudos da Tradução*": *Inserção da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) no campo disciplinar desde a década de 70 até os desdobramentos de 2008*. In: I Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, 2008, Florianópolis.

_____. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar 'Estudos da Tradução'. Cadernos de Tradução v.2, n.26. Ronice Müller de Quadros (org.). Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, 2010. 119-143.

VASCONCELLOS, M. L. B. ; BARTHOLAMEI, Lautenai J. . Estudos da Tradução I. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008. v. 1

VASCONCELLOS, M. L. B. ; PAGANO, Adriana . *Estudos da Tradução: perfil da área*. In: Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação, 2004, São Paulo. III CIATI: novos tempos, velha arte, 2004.

VASCONCELLOS, M. L.; QUADROS, R. M. ; SANTOS, S. A. ; Pereira, M.C.P . Mapping Libras Interpretation Research in the Context of Translation Studies. In: Ronice Müller de Quadros, Earl Fleetwood, and Melanie Metzger. (Org.). Mapping Libras Interpretation Research in the Context of Translation Studies. 1ed.Washington: Gallaudet University Press, 2012, v. 1, p. 03-20.

VENUTI, L. *The translator's Invisibility: a history of translation*. London, England: Taylor & Francis Group. 1995.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. *Do bilinguismo ao multilinguíssimo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística*. ReVEL. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-893 [www.revel.inf.br].

ANEXOS

