



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

Jardel Joaquim Alves dos Santos

**Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: uma tradução comentada
com foco nas figuras de linguagem**

Ribeirão das Neves/MG

2020

Jardel Joaquim Alves dos Santos

**Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: uma tradução comentada
com foco nas figuras de linguagem**

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

Professor Orientador: Prof. Ms. José Ednilson
Gomes de Souza Júnior

Ribeirão das Neves/MG

2020

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

Santos, Jardel Joaquim Alves dos
Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire : uma tradução
comentar com foco nas figuras de linguagem / Jardel
Joaquim Alves dos Santos ; orientador, José Ednilson
Gomes de Souza Júnior, 2020.
94 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Graduação em Letras LIBRAS,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Letras LIBRAS. 2. Língua de Sinais. 3. Metáfora. 4.
Metonímia. 5. Surdos. I. Souza Júnior, José Ednilson Gomes
de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação
em Letras LIBRAS. III. Título.

*“Tradução é uma arte. Uma pintura que pinta com outras cores
nova cópia original, para que outros olhos enxerguem a mesma
cena. ” Mário Persona*

AGRADECIMENTOS

Agradeço meu orientador professor José Ednilson, pelos ensinamentos ao longo de todo o curso, especialmente pelas dedicadas aulas sobre os estudos da tradução, tecnicamente chamadas de orientações. Sua extrema dedicação, entusiasmo demonstrados a este projeto e elogios acerca dos produtos apresentados, sempre encorajou e recarregou minhas energias, dando um folego extra para continuar a pesquisar e escrever.

A meus amigos Jaqueline e Oswaldo Vinícius pela parceria nesse projeto, inicialmente de cunho individual e particular, mas, que se tornará uma obra maior e de grande importância para comunidade acadêmica surda. Foram inúmeras e incessantes buscas com intuito de compreender a obra de Paulo Freire, pelos diálogos em busca de léxicos equivalentes e apoio que transcende a esfera acadêmica.

RESUMO

Paulo Freire, possui uma vasta obra acadêmica literária e é referência bibliográfica básica em cursos de pedagogia e licenciaturas pelo Brasil e no mundo. Com seu perfil de educador social, atento as manobras opressoras e em defesa dos oprimidos, há de celebrar seu centenário natalício no ano próximo. Data importante para educação brasileira e uma oportunidade de revisitar sua obra tão atual e reconhecida – *Pedagogia do Oprimido*. Com a crescente ocupação por Surdos utentes da Libras nos espaços acadêmicos voltados as licenciaturas, a necessidade de bibliografias traduzidas faz – se indispensável para atender de forma eficiente as demandas linguísticas e de acessibilidade desses alunos. Porém, as editoras não se atentaram em mitigar a barreira por vezes existente entre os Surdos e a Língua Portuguesa. A presente pesquisa debruça – se sobre essa lacuna editorial e propõe uma tradução comentada da Língua Portuguesa para Libras do capítulo 2 da obra *Pedagogia do Oprimido – O manuscrito*. Cujo objetivo é a análise de figuras de estilo, mais especificamente metáforas e metonímias bem como possíveis problemas de ordem tradutória oriundos de textos de natureza técnico-acadêmica. Ao longo do processo de decupagem do texto fonte, de seus significados, conceitos e demais concepções acerca das quais Freire dissertou com amplitude terminológica. Foram realizadas pesquisas em dicionários, livros, artigos, obras afins, além de conversas com docentes da área de letras e pedagogia que lidam cotidianamente com as obras e feitos de Freire na área político – educacional. Dito isto e ciente dos significados almejados com o uso das figuras de linguagem e as reais definições terminológicas usadas pelo autor, foi realizada a tradução da língua portuguesa para a Libras da então notável obra freiriana com produção de glosas, gravações preliminares, refinamento das escolhas tradutórias, até chegar a tradução final. Pesquisadores como Wilcox, Lakoff, Johnson, Taub, Albres, entre outros permearam as análises na perspectiva das figuras de estilo utilizadas por Freire. Nord e Venuti nortearam as reflexões sobre as estratégias de tradução visando a solução de problemas tradutórios. Dado o exposto entende-se que há possibilidades de manutenção de estilo entre o texto fonte e o texto alvo, bem como modificação dos mesmos ou omissões sem prejuízo a inteligibilidade do discurso. Alternativas estas balizadas na fidelidade ao público alvo e nas idiosincrasias culturais inerentes a falantes de língua com modalidade diferente ao texto fonte.

Palavras-chave: Língua de Sinais, Metáfora, Metonímia, Surdos, Libras.

RESUMO EM LIBRAS

Link de acesso: <https://youtu.be/oN7crkch9-A>



ABSTRACT

Paulo Freire, possesses a wide academic literary work and is a basic bibliographic reference in pedagogy and degree courses throughout Brazil and the world. With his profile as a social educator, always attentive to oppressive maneuvers and in defense of the oppressed, he will celebrate his birth centenary next year. Important date for Brazilian education and an opportunity to revisit his still up-to-date and recognized work - *Pedagogy of the Oppressed*. With the growing occupation by deaf users of Brazilian Sign Language - Libras in the academic spaces focused on teaching degrees, the need for translated bibliographies is essential to efficiently meet the language and accessibility demands of these students. However, the publishers have not attempted to minimize the barrier that sometimes exists between the Deaf and the Portuguese language. The present research focuses on this editorial gap and proposes a commented translation of the Portuguese Language into Libras from chapter 2 of *Pedagogy of the Oppressed – The manuscript* . Its objective is the analysis of figures of speech, more specifically metaphors and metonymies as well as possible problems of a translatory order originated from texts of a technical-academic nature. Throughout the process of decoupling the source text, its meanings, concepts and other conceptions about which Freire spoke with terminological breadth. Research was carried out on dictionaries, books, articles, related works, as well as conversations with teachers in the area of Arts and Pedagogy who deal with Freire's works and deeds in the political - educational area on a daily basis. Having said that and aware of the meanings desired with the use of figures of speech and the actual terminological definitions used by the author, a translation from the Portuguese language into Libras of the then notable Freirian work with the production of glosses, preliminary recordings, refinement of translation choices was carried out, until the final translation was achieved. Researchers such as Wilcox, Lakoff, Johnson, Taub, Albres, among others, fed the analyzes in the perspective of the figures of speech used by Freire. Nord and Venuti guided the reflections on translation strategies aimed at solving translation problems. Given the above, it is understood that there are possibilities of maintaining style between the source text and the target text, as well as modifying them or making omissions with no speech intelligibility harm. Alternatives based on loyalty to the target audience and on the cultural idiosyncrasies inherent to language speakers with a modality different from the source text.

Keywords: Sign Language, Metaphor, Metonymy, Deaf, Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- QR Code – Resumo em Libras.....	07
Figura 2	- Caricatura de Paulo Freire.....	31
Figura 3	- Método de alfabetização de jovens e adultos.....	33
Figura 4	- Capa da obra traduzida – <i>Pedagogia do Oprimido</i>	42
Figura 5	- QR Code – Metonímia 1.....	51
Figura 6	- QR Code – Metáfora 1.....	52
Figura 7	- QR Code – Metáfora 2.....	53
Figura 8	- QR Code – Metonímia 2.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Capas de <i>Pedagogia do Oprimido</i> pelo mundo	37
Quadro 2	- Figuras de linguagem encontradas no capítulo II.....	44
Quadro 3	- Anotações do diário de tradução.....	51
Quadro 4	- Anotações do diário de tradução.....	52
Quadro 5	- Anotações do diário de tradução.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1.1 Figuras de linguagem, recursos <i>artísticos-literários</i> ou parte da <i>vida cotidiana?</i>	17
1.2 As figuras de linguagem e as línguas de sinais.....	19
1.3 Metáfora em Língua de Sinais.....	19
1.4 Metonímia em Língua de Sinais.....	21
2 TRADUÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS.....	23
2.1 Domesticação.....	25
2.2 Estrangeirização.....	27
2.3 Tradução Minorizante.....	29
3 PAULO REGLUS FREIRE – VIDA E OBRA.....	31
3.1 O educador.....	31
3.2 O escritor.....	35
3.3 Pedagogia do Oprimido.....	35
4 METODOLOGIA.....	43
4.1 Tradução Comentada.....	43
4.2 Preparação.....	43
4.3 Produção do texto alvo.....	47
4.4 Registro.....	48
5 ANÁLISE DE DADOS.....	50
6 CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE.....	61
APÊNDICE 1 – GLOSA.....	61
APÊNDICE 2 – DIÁRIO DE TRADUÇÃO.....	85
ANEXOS.....	90
ANEXO 1 – SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO PARA LIBRAS (FELIPE 2009)...	90
ANEXO 2 – PORTARIA COVID-19 E OUTRAS PROVIDÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos são notórias as conquistas da comunidade surda dentre elas: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, por meio da lei de número 10.436 no ano de 2002, a sua devida regulamentação por meio do decreto de número 5.626 no ano de 2005 e mais recentemente no ano de 2015, a lei 13.146, denominada lei da inclusão que busca a promoção da igualdade e inclusão social. Juntamente com o reconhecimento e diretrizes balizadoras, a comunidade surda começa a participar mais ativamente de recintos antes não acessíveis e um espaço no qual fica evidente tal avanço são as instituições educacionais nos seus mais diversos níveis.

Fazendo um recorte com foco na educação em nível superior, dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com a autarquia federal Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revelam um crescente número de matrículas entre os anos de 2009 a 2017 de estudantes inclusos. Segundo o censo da educação superior de 2017, haviam 20.530 estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ano de 2009, já em 2017 esse número era de 38.272 alunos. Entre eles contamos 5.404 acadêmicos com alguma deficiência auditiva e outros 2.138 com surdez (BRASIL,2018). Outro dado revelado é o aumento de matrículas no mesmo período nos cursos de pedagogia (somadas faculdades públicas e privadas, nas modalidades presenciais e à distância), saltando de 513.006 matriculados em 2009 (terceiro curso melhor ranqueado no quadro geral) para 714.345 matriculados em 2017 (segundo curso melhor ranqueado no total geral e o primeiro ranqueado entre as licenciaturas) (BRASIL, 2018).

Tal salto fruto de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, consolidando em legislações tais como, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que visa implementar diretrizes, parâmetros, equipamentos e estratégias para uma inclusão ampla e efetiva. Em seu segundo título, mais precisamente no capítulo IV tal lei versa sobre o direito a educação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; (BRASIL, 2015)

Porém, no contexto da educação em nível superior, sabemos que os discursos e textos são regidos pelo rigor acadêmico, dotados de estruturas menos simplórias e cunhados de terminologias específicas. Mesmo o estatuto supracitado discorrendo sobre alternativas referentes a acessibilidade à informação e à comunicação, o mercado editorial ainda não se atentou para esse nicho, sendo raras as traduções para língua de sinais de obras consideradas bibliográfica básica de muitos cursos.

A lei de inclusão é clara em relação aos livros e acervos de bibliotecas de instituições educacionais e/ou públicas:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis. (BRASIL, 2015)

A percepção dessa demanda em contrapartida a reduzida oferta de produtos traduzidos e o marco legal para ofertar acessibilidade a livros de todos os gêneros e esferas educacionais, foram motivações para este estudo. Pois, a lei de inclusão traz em seu capítulo IX do direito a cultural, ao esporte, ao turismo e ao lazer:

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual. (BRASIL, 2015)

De modo que a tradução de parte de uma obra, como este estudo ou a sua integra, produto final deste estudo somado a mais dois trabalhos (desenvolvidos simultaneamente, porém, com focos distintos) não ferem o direito autoral que existe sobre o original. Como bem trata o parágrafo 1ª supracitado, se enquadrando no âmbito das limitações e exceções (L&E) que “reúnem usos livres legais que podem ser feitos, sem necessidade de remuneração e autorização ao titular, de obras protegidas por direitos autorais” (ROCHA DE SOUZA, 2020. p.7).

Havendo assim legislação que respalde a tradução de obras literárias, acadêmicas constituídas de direito autoral para fins educativos e sem fins lucrativos.

O Superior Tribunal de Justiça em decisão paradigmática e unânime proferida no Recurso Especial 964.404/ES de 2011 estabeleceu que as limitações e exceções estabelecidas nos artigos 46, 47 e 48 da Lei de Direitos Autorais são exemplos de usos livres, devendo ser interpretadas extensivamente. Decisões posteriores do Tribunal seguiram e solidificaram este entendimento, que obrigatoriamente deve ser espelhado pelos Tribunais inferiores, estaduais e federais. Para não restar dúvidas, mais recentemente a interpretação e aplicação das L&E foram consolidadas no Enunciado 115 da III Jornada de Direito Comercial do Conselho da Justiça Federal (CJF) da seguinte forma: “ENUNCIADO 115 – As limitações de direitos autorais estabelecidas nos arts. 46, 47 e 48 da Lei de Direitos Autorais devem ser interpretadas extensivamente, em conformidade com os direitos fundamentais e a função social da propriedade estabelecida no art. 5º, XXIII, da CF/88.” Portanto, as limitações e exceções constantes no rol dos artigos 46, 47 e 48 não concentram as únicas situações e usos livres legalmente permitidos, mas servem como parâmetro e criam as bases para situações análogas de usos livres. (ROCHA DE SOUZA, 2020. p.7).

Ou seja, amplia o entendimento sobre o artigo 46 da lei de Direitos Autorais, que versa sobre a ofensa aos direitos autorais mais precisamente sua alínea D: “obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários” (BRASIL, 1998). Sendo também, estendido esse direito a traduções para o público utente da Libras. E para além disso o Brasil é signatário de “dois Tratados Internacionais – Convenção Das Pessoas com Deficiência e Tratado de Marraqueche –

incorporados como Emenda Constitucional e têm efeito imediato sobre todo o ordenamento” (ROCHA DE SOUZA, 2020. p.10).

Portanto, a oportunidade de refletir sobre estratégias para manutenção ou não de figuras de linguagem em uma tradução, pensar sobre problemas de natureza tradutória, propondo possíveis resoluções e narrar possíveis procedimentos normativos para tradução de textos acadêmicos foram os critérios que levaram a escolha por uma tradução comentada. A redação do capítulo selecionado e em especial sua construção estilística a começar pelo título despertar a seguinte questão: uma boa tradução deve prezar pela integridade das figuras de estilo do texto fonte no texto alvo?

Segundo Pagura (2015) chamamos de tradução a conversão de um texto escrito em uma língua, denominada língua de partida, para uma outra, designada língua de chegada. Em resumo, a tradução é escrita e a interpretação, oral. (PAGURA,2015. p.183). Portanto, nesse estudo partimos da conversação do texto escrito em Língua Portuguesa, a língua de partida para a Libras, sendo sua língua de chegada. Porém, a forma de registro na língua de chegada não se estabelece da mesma forma do texto de partida pois, são línguas de modalidades distintas e necessitam de formas de registros distintos. Logo, temos como tradução o registro em vídeo das escolhas, léxicas e semânticas pensadas sobre o texto de partida.

No tocante a seleção da obra para tradução, fora pensado sobre um título presente na bibliografia básica de qualquer curso de pedagogia no Brasil e em muitos pelo mundo. A revelar sua importância biunívoca deste estudo pois, vai de encontro ao propósito de traduzir uma obra que possibilite utilizar os conhecimentos consolidados ao longo dessa formação e atenderá a comunidade surda com um produto final de grande utilidade.

Atendendo a todos os pré-requisitos listados, a tradução do Capítulo 2 – *A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica*, da obra *Pedagogia do Oprimido* de autoria de Paulo Freire se torna propícia e relevante para o cenário acadêmico nacional e internacional. Pois, o educador e autor dessa obra é reconhecido mundialmente por suas ideias, ideais e metodologia de ensino para adultos não alfabetizados. Somado a isso, celebraremos o seu centenário de natalício no mês de setembro do ano seguinte e brindando essa data a oferta de um trecho de sua obra será acessível.

Tal processo tradutório se pautou no trabalho de Nord (2006) e sua perspectiva funcionalista sobre as escolhas tradutórias visando lealdade e funcionalidade ao público alvo, ou seja, a comunidade surda. Este estudo revisita literaturas que abordam a ocorrência das

figuras de linguagem na comunicação humana, reflete sobre as considerações de Venuti e suas abordagens tradutórias, discorre um pouco sobre os tipos de tradução, apresenta um pouco da vida e obra de Paulo Freire, descreve a metodologia percorrida para obtenção da tradução e se finda numa análise sobre as escolhas do tradutor e considerações sobre possíveis desdobramentos. Logo, temos um estudo que se inclina sobre as idiossincrasias de um texto acadêmico, apresenta possibilidades sobre sua tradução e gera um oportuno produto final.

1. CAPÍTULO DE REVISÃO DE LITERATURA

1.1 *Figuras de linguagem: recursos artísticos-literários ou parte da vida cotidiana?*

As figuras de linguagem e estilo, presentes na produção e nos estudos de obras literárias por vezes determinantes para conceituar o estilo de um autor, estariam presentes somente em discursos poéticos-literários e artísticos, ou toda a comunicação humana é permeada por esses fenômenos e não os observamos cotidianamente?

Até a década de 1980 residia a crença que não passavam de meros adornos estilísticos da língua, ao redigir textos de natureza literária e artística, acrescentavam as figuras de linguagem com cunho retórico e ornamental. Porém, estudos de Wilcox (2000), Taub (2001), Lakoff e Johnson (2002), inclinaram sobre o tema pesquisando se tal condição era estanque ao campo literário ou se fazemos o uso corrente de figuras de linguagem não nos dando conta do mesmo. Lakoff e Johnson (2002) concentram suas análises sobre a língua inglesa, enquanto Wilcox (2000) e Taub (2001) discorrem acerca da Língua de Sinais A (ASL). Porém, fenômeno que ocorre no campo linguístico sempre será recorrente independentemente do idioma ou modalidade pretendida. Nesse capítulo vamos discutir essa questão de maneira mais genérica e nos demais capítulos vamos abordar uma perspectiva sobre as línguas de sinais.

Para Lakoff e Johnson (2002) a vida é permeada de contextos cognitivos de ordens simples e contextos cognitivos de ordens complexas. Onde a inteligibilidade dos contextos ditos simples (geralmente ligados a ocorrências concretas, como uso do espaço e referentes) ocorre de maneira direta, já os contextos de natureza complexa (relacionados ao abstrato, como o tempo) necessitam de metáforas para sua compreensão.

Os trabalhos identificaram duas figuras de linguagem de uso cotidiano no trato dialógico, a metáfora e a metonímia. Ambas à serviço da percepção, inteligibilidade e dinamismo linguístico.

A metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF e JOHNSON, 2002 [1980]. p.45).

Logo, fazemos uso desse recurso não só em textos e por vezes não nos atemos que muito do pensar, expressar e falar são metafóricos. Não distinguimos os contextos para seu uso e registro.

A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. [...] o conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada. [...] a metáfora não é somente uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras, pelo contrário, os processos do pensamento são em grande parte metafóricos (LAKOFF e JOHNSON, 2002. p.48)

A partir dessa teoria, os autores conceituam as metáforas de acordo com sua ocorrência cotidiana classificando-as em: *(a) estruturais; (b) orientacionais e (c) ontológicas:*

(a) metáforas estruturais – definidas como um conceito estruturado em termos de outro, por exemplo, ‘pessoas são animais’; (b) metáforas espaciais ou orientacionais– que dão a um conceito uma orientação espacial; organizam todo um sistema de conceitos em relação a um outro a partir de várias bases físicas, sociais e culturais possíveis que estão enraizadas na experiência física e cultural e, por isso, não construídas ao acaso. [...] e (c) metáforas ontológicas – formas de conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias. Na metáfora ontológica, a mente é uma entidade (LAKOFF e JOHNSON [1980], 2002. p.59-69 e 76).

Não obstante, para além dessas constatações, como supracitado fora identificada outra figura de linguagem cotidianamente presente em nosso discurso, a metonímia.

A metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra (LAKOFF e JOHNSON [1980], 2002. p.92)

Logo, a grosso modo podemos dizer que metonímia com sua “*função referencial de uma entidade para representar outra*” (op. cit.) é a figura de linguagem que trata dos contextos cognitivos simples e a metáfora como “*modo de conceber uma coisa em termos de outra, projetar espaço e tempo e forjar emoções, idéias e etc*” (op. cit.) abarca as questões referentes aos contextos cognitivos ditos de natureza complexa.

Os postulados de Lakoff e Johnson (2002) retratam que a palavra não finda em seu significado etimológico, ela toma a proporção de seu uso. Por vezes lançamos mão de enunciados, que se analisados isoladamente cada léxico constituinte não alcançariam a mesma intenção comunicativa pretendida pelo seu emissor. Portanto, existe uma relação de sentido criada metafórica ou metonimicamente para idear o devido significado ao discurso, seja ele artístico-literário ou dialógico.

1.2 As figuras de linguagem e as Línguas de Sinais

Dotadas do mesmo *status* linguístico que as línguas orais, as línguas de sinais também se inclinam sobre os estudos das figuras de linguagem. Segundo Albres (2012) “os estudos sobre línguas de sinais recentemente passaram a olhar para os diversos significados pretendidos com os sinais, pesquisas mais precisamente sobre a significação dos sinais observam discursos em contextos reais de uso da língua” (ALBRES, 2012, p.34).

Ao fazer uso distinto dos órgãos sensoriais as experiências, os pensamentos, os significados vivenciados e construídos pela comunidade surda utente de línguas de sinais, abarcam construções linguísticas próprias. Lakoff e Johnson (2002) afirmam que “*assim como metáforas, os conceitos metonímicos estruturam não somente nossa linguagem, mas também nossos pensamentos, atitudes e ações e, também, baseiam-se na nossa experiência*” (LAKOFF e JOHNSON, 2002[1980]. p.97).

A percepção do mundo por meio da orientação visual, desenha uma nova forma de construção e enunciação comunicativa. Tal fato se soma a cultura, ao modo de se apropriar do mundo e “*peças surdas usam seus olhos para propósitos funcionais, além do que os usam os ouvintes*” Wilcox (apud FARIA 2006, p.183).

Dessa forma, as ocorrências de metáforas, metonímias assim como nas línguas de modalidade oral-auditiva também ocorrem nas línguas de modalidade visual-motora pois, o que impera em ambas é o ato comunicativo em si e não as modalidades que as abarcam.

1.3 Metáfora em Língua de Sinais

Como já sabido a literatura sobre línguas de sinais em geral é escassa, em Libras (Língua Brasileira de Sinais) o cenário também se faz parco. Entre as poucas referências sobre os estudos de figuras de linguagem e Libras se destaca a dissertação de mestrado de Faria (2003) e nos trabalhos de Albres (2006), aqui também vamos nos valer das contribuições de Wilcox (2000), Taub (2001) e suas reflexões sobre a ASL.

Dentro dos estudos realizados em ASL, Wilcox (2000) traz reflexões interessantes sobre a metáfora está relacionada ao “objeto” que produz a ação. Ela lista verbos que remetem a função cerebral como pensar, entender, esquecer dentre outros e demonstra que a metáfora se faz pela sinalização de tais verbos ser realizada na altura da cabeça. Ou seja, os surdos recorrem metaforicamente a região para idealizar ações realizadas pelo cérebro.

Taub (2001) por sua vez, reflete sobre as metáforas observadas durante um estudo experimental. Construções temporais relacionadas ao futuro são projetadas sempre à frente do sinalizante, relações de afetividade possuem produção próxima ao corpo do sinalizante e as mãos também possuem espaço curto entre elas e ocorrências de iconicidades com cunho metafórico, ou seja, uma representação icônica (por vez metonímica) se preenche de significado passado a ser uma metáfora.

No Brasil o estudo de Faria (2003) discorre sobre os “*fraseologismos*”, termo que abarca expressões idiomáticas, gírias, colocações e locuções em Libras que foram analisadas em seu pleno uso. Corroborando a teoria de Lakoff e Johnson (2002) sobre a ocorrência cotidiana das figuras de linguagem.

A autora identificou os tipos de metáforas produzidas e traçou um paralelo descritivo entre as metáforas em Libras e na Língua Portuguesa, sendo “*Metáfora Equivalente (equivalente na forma e no sentido): itens e/ou fraseologismos da LSB em contraste com itens e/ou fraseologismos da LP*” (FARIA, 2006 p.188). Nesse tipo de metáfora se identifica singularidade entre o registro em Língua Portuguesa e a execução do sinal em Libras. Como exemplo podemos citar “cabeça dura”, no qual o registro em português remete bem a sinalização que faz uso dos sinais de cabeça seguido do sinal de duro.

“*Metáfora Semelhante (equivalente no sentido, mas diferente na forma): itens e/ou fraseologismos da LSB em contraste com itens e/ou fraseologismos da LP*” (FARIA, 2006, p. 189). Já nesse tipo de metáfora temos uma correspondência semântica entre as duas línguas, porém, o registro em português se difere da sinalização em Libras. Por exemplo, “entrar num ouvido e sair em outro” em Língua Portuguesa uma vez que os ouvintes fazem uso da audição como principal canal receptor de mensagens. Em Libras a mesma expressão com o mesmo significado é sinalizada evidenciando a forma como a comunidade surda mais apreende a vida, ou seja, pela visão, de modo a metáfora ser sinalizada “entrar num olho e sair no outro”.

Uma terceira ocorrência delimitada por Faria (2006) é a “*Metáfora Diferente (diferente no sentido e na forma): itens e/ou fraseologismos da LSB sem itens e/ou fraseologismos equivalentes na LP*” (FARIA, 2006, p.191). Estritamente vinculada ao arcabouço linguístico da comunidade surda, esse tipo de metáfora não encontra correspondente semântico equivalente em Língua Portuguesa. Possuem uso e relação significativa dentro da comunidade surda que se comunica por meio da Libras. Como exemplo, podemos citar “olhos caros”, “mãos duras”, “mãos leves”.

Albres (2006) ainda evidencia em sua pesquisa um quarto evento metafórico de natureza equivalente. Porém, distinto ao que Faria (2003) identificou, devido haver equivalência na forma e diferença no sentido, “*por exemplo, /COROA/, que significa em português ‘mulher mais velha, mas enxuta’ e em Libras ‘pessoa entendida em um assunto’*”. (ALBRES, 2006. p.4). O enunciado é mesmo mas, o sentido será atribuído ao receptor da mensagem.

Logo, a Libras apresenta metáforas assim como as línguas orais. Porém, como se dá o processo das metonímias em línguas de sinais? É o que veremos no capítulo seguinte.

1.4 Metonímia em língua de sinais

Partindo do pressuposto que a natureza da figura de linguagem metonímia é a representatividade de um todo por meio de uma parte, a relação dessa figura de linguagem em línguas de sinais, nos remete diretamente aos sinais icônicos. Albres (2012) nos apresenta a iconicidade como “*a propriedade das palavras ou dos sinais de tomar como base para sua criação as características físicas do referente, parte ou todo o referente, ou mesmo a relação cultural que o homem tem com esse referente*” (ALBRES, 2012, p.26).

Logo, o que vai determinar a relação metonímica no discurso será a finalidade do uso do sinal icônico no ato comunicativo.

De forma genérica, pode-se dizer que um item lexical é criado em língua de sinais a partir de uma metonímia do referente. Nos exemplos ‘cavalo’, ‘coelho’ e ‘boi/vaca’, as partes do corpo – orelhas ou chifres – são escolhidas, prototipicamente, por muitas línguas de sinais para representar o referente, ou seja, para especificar o animal inteiro (ALBRES, 2012. p.68).

No exemplo supracitado, a intenção comunicativa é a ideia do animal como um todo. Logo, as iconicidades referentes a chifres ou orelhas tomam forma metonímica no discurso, ou seja, passam a ter um significado semântico para além da forma inicialmente referenciada, abandonando a representatividade ligada estritamente a forma ou parte.

Não obstante, além da forma prototípica podemos observar a metonímia nos discursos em línguas de sinais por meio da descrição de ações/atividades e dos sinais próprios (sinais pessoais), como nos apresenta Wilcox e Jarque (2003):

A estratégia de usar um protótipo de interação com um componente específico metonimicamente para expressar uma atividade toda é comum em uma série de objetos e atividades.

PARTE DA AÇÃO PELA AÇÃO:

Por exemplo, em ASL DRINK-BRANDY (beber conhaque) usa uma forma da mão diferente, como se estivesse segurando prototipicamente um copo de conhaque. Exemplos similares de ASL incluem WATER (para regar um jardim usando uma mangueira), SHAMPOO (para aplicar shampoo à cabeça), bem como os sinais para uma série de atividades esportivas como TÊNIS (as mãos representam o processo de segurar e balançar uma raquete de tênis), e VOLEIBOL (ambas as mãos para cima batendo, como se devolver uma bola de vôlei).

CARACTERÍSTICA FÍSICA PELA PESSOA:

Já os sinais de nome descritivo(...), (...) são comuns em ASL, a escolha de uma característica proeminente da pessoa, fazendo uso então da metonímia, é mais prevalente do que os descritivos misturados ou os tipos arbitrários (WILCOX, WILCOX e JARQUE, 2003). Nos sinais pessoais, por exemplo, é comum que o sinal de uma pessoa faça referência a uma marca ou uma cicatriz. Assim quando se sinaliza a cicatriz, não se pensa na cicatriz em si, mas na pessoa como um todo. Assim, a parte – cicatriz – representa o todo – pessoa. (apud ALBRES, 2012. p.68)

Algo que chama atenção é a relação entre metonímia e iconicidade não existir no que diz respeito aos sinais pessoais. Temos nesses casos uma relação de natureza arbitrária, ou seja, as características e/ou marcas pessoais/individuais por vezes únicas são elencadas convencionalmente para representar um todo.

2. TRADUÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS

Antes de iniciar as considerações sobre esse capítulo, precisamos conceituar o que é tradução e mais especificamente, tradução em língua de sinais. Ao pensarmos na palavra *traduzir*, nos vemos em meio a línguas diferentes, na possível necessidade de que falantes de idiomas distintos expressem suas ideias e sejam entendidos.

Consultando o dicionário Aurélio a palavra *traduzir* vem descrita como: 1 - Transpor, trasladar, duma língua para outra; verter. 2 - Explicar, manifestar. 3 - Simbolizar, representar. 4 - Traduzir. 5 - Saber traduzir. 6 - Manifestar-se, exprimir-se. Já obra *Terminologia da Tradução* (2013) nos diz que *traduzir* é uma:

1 – Operação de transferência interlinguística que consiste em interpretar o <sentido> de um <texto de partida> e em produzir um <texto de chegada>, procurando estabelecer uma relação de <equivalência> entre os dois, segundo os parâmetros inerentes à comunicação e dentro dos limites das <restrições> impostas pelo <tradutor>. 2- Resultado dessa operação. (LEE-JAHNKE, Hannelore. 2013, p.112)

Ao fazer uso do primeiro significado que o dicionário traz sobre o referido verbete, nos deparamos com a ideia de trasladar duma língua para outra, ou seja, receber uma mensagem em uma língua, compreender tal mensagem e reproduzi-la em outro idioma sem que haja alteração do conteúdo, de seu significado. Porém, o ato tradutório não se resume em ouvir e/ou ver uma mensagem em um idioma e repassá-la para outro. Demanda muito mais que apenas conhecimento entre as duas línguas, depende de esforços maiores e o fato de se conhecer substancialmente os dois idiomas nos quais se precisa transitar, não é garantia de êxito para acontecer o processo tradutório. Como bem pode-se observar a definição de número um da obra de Lee- Jahnke (2013) *Terminologia da Tradução*, traduzir passa por uma interpretação reflexiva sobre o sentido, em busca de uma equivalência determinada pelo tradutor. Para que uma tradução seja considerada de qualidade é necessário um grande domínio, fluência e conhecimento tanto linguístico quanto cultural de ambas as línguas. “Embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo falante bilíngue possui competência tradutória” (HURTADO, 2005, p. 19).

Vale lembrar que muitas vezes o ato de se traduzir é confundido com o ato de se interpretar e vice-versa. Atividades estas consideradas “irmãs” por lidarem com idiomas, mas,

suas áreas de atuação são distintas pois, uma trabalha no âmbito mais restrito a escrita e o outra a verbalização imediatista. Pagura (2015, p.183) diz que “a tradução é escrita e a interpretação, oral”. Lee-Jahnke (2013, p.65) descreve a interpretação como “atividade que consiste em estabelecer, simultaneamente ou consecutivamente, a comunicação oral ou gestual entre dois ou vários interlocutores que não falam a mesma língua”. Pereira (2008, p.136) amplia este conceito e designa que devemos observar o produto, “se a língua meta estiver na modalidade escrita, trata-se de uma tradução; se estiver na modalidade vocal (também chamada de oral) ou sinalizada (presenciais ou de interação imediata), o termo utilizado é interpretação”.

Partindo desses pressupostos podemos afirmar que tal estudo se debruça sobre uma tradução, visto que seu produto é fruto da transposição da Língua Portuguesa como língua fonte (LF) para a Libras como língua alvo (LA). Tomando os estudos realizados por Jakobson poderíamos inferir que o tipo tradutório envolvido é uma *tradução interlingual* ou tradução propriamente dita, a interpretação de uma língua para outra, ou seja, uma interpretação de signos verbais de uma língua para outra (JAKOBSON, 1969). Porém, há um outro tipo de tradução que vem de encontro ao produto final, a *tradução intermodal* - tradução entre línguas diferentes e de diferentes modalidades - Quadros e Souza exemplificam:

A LF, portanto, é a Língua Portuguesa escrita e a LA, é a Língua Brasileira de Sinais na sua versão “oral”. Entende-se por oral em como a língua na sua forma de expressão oral, no caso específico das Línguas de Sinais, expressão em sinais. Como as duas modalidades envolvidas são diferentes, percebem-se os efeitos de modalidade. (QUADROS e SOUZA, 2008, p.3)

Portanto, a assimetria entre as modalidades das línguas envolvidas no processo (uma de modalidade vocal-auditiva e a outra visual-motora) determina o tipo de tradução realizada. Logo, devido aos efeitos de modalidade temos tradução intermodal.

Não obstante, além de cravar um tipo tradutório devemos pensar na servidão do texto traduzido. Franz Rosenzweig (apud CASTRO, 2007, p.32) diz que “ ‘traduzir é servir a dois senhores’, à língua estrangeira (primeiro senhor) e ao público à língua própria (segundo senhor) ”. Posto isso, devemos refletir sobre a utilidade fim da tradução, a quem a mesma deve-se declinar.

Lawrence Venuti, teórico e historiador da tradução nos apresenta inicialmente em suas estudos dois caminhos distintos para a tradução. Primeiro é aproximar o TF ao máximo da cultura do TA ou primar pela manutenção das distinções linguísticas e por ventura culturais, ocorrendo em evidenciar as assimetrias, sendo descontínuo e pouco fluente. Posto assim, ao naturalizar o texto e flertar com a cultura do leitor ou pelo contrário promover que o leitor flerte com a cultura do texto original temos uma tradução de natureza domesticadora e outra estrangeirizadora respectivamente.

Nos capítulos seguintes vamos discorrer sobre cada estratégia. Mas, vale ressaltar aqui que não há distinções de natureza qualitativa sobre as mesmas, cada uma é dotada de função específica em contexto específico.

2.1 Domesticação

Optar por obras traduzidas pode significar diversas variantes, desde um desconhecimento da LF ao qual o texto fora primariamente redigido ou até por conforto linguístico, devido a maior naturalidade e fluência com o idioma ao qual fora traduzido. Porém, não devemos nos furtar que as escolhas lexicais, linguísticas e até de estilo adotadas em qualquer tradução são de responsabilidade de seu tradutor.

Traduzir é um ato complexo, delicado e por vezes suspeito como destaca Berman (apud CASTRO, 2007:

O domínio hiper-delicado das relações entre tradutor e “ ‘seus’ autores” – e eu acrescentaria seus leitores –, o drama que vive o tradutor entre a traição e a fidelidade não é “uma realidade em si: ela está fundamentada em um certo número de pressupostos ideológicos”, dentre eles a “sacralização da língua materna”. O fato de nossas culturas ocidentais sacralizarem suas línguas coloca o tradutor sempre sob suspeita. (BERMAN apud CASTRO, 2007 p.33)

Traduzir um texto de maneira a se conseguir uma boa aceitação do público requer muitas estratégias, procedimentos que são pensados e discutidos a longa data:

Para Cícero, por exemplo, o tradutor deveria atentar para a retórica e a eloquência: “Instruir é uma obrigação, deleitar, uma honra, comover, indispensável.” E, mais adiante, quando comenta uma tradução sua de Ésquines e Demóstenes, ele afirma: “Traduzi (...) com os mesmos pensamentos e suas formas bem como com suas figuras, com palavras adequadas ao nosso costume. Para tanto não tive necessidade

de traduzir palavra por palavra, mas mantive o gênero das palavras e sua força. ” (CÍCERO apud FREITAS, p.96).

Nessa passagem podemos observar que Cícero enquanto tradutor se ocupou “*com palavras adequadas ao nosso costume*” remetendo a ideia de adaptação da LF a LA. Sendo assim, lançou mão de estratégias que tornassem a leitura mais fluente e próxima das tradições de sua cultura. Não obstante, observamos o seu cuidado com a manutenção dos “*pensamentos e suas formas bem como com suas figuras (...) o gênero das palavras e sua força*”. De maneira a não ofuscar os autores e se evidenciar.

Dessa forma estamos diante uma *tradução domesticadora* pois,

“autores estrangeiros geralmente dirigem-se a uma comunidade linguística e cultural que não inclui os leitores de seus trabalhos em tradução. Os tradutores dirigem-se a uma comunidade doméstica cuja exigência de inteligibilidade em termos de sua língua e cultura ultrapassa a intenção do autor estrangeiro sugerida no texto estrangeiro” (VENUTI, p.130).

Tarefa complicada, pois, o texto deve se apresentar familiar ao leitor, mas, deve coexistir a marca autoral, ou seja, uma identidade estrangeira.

É uma prática em que o tradutor deve domesticar o texto estrangeiro, mas de uma forma tal que não permita que o leitor perceba sua presença. Essa atitude tende a apagar a intervenção do tradutor, “quanto mais ‘bem-sucedida’ a tradução, maior a [suposta] invisibilidade do tradutor, e maior a visibilidade do autor ou do significado do texto original”. Ele realiza todo um esforço de adaptar o texto estrangeiro à cultura-meta, para que fique “fluente” e para criar um efeito de transparência, mas ao mesmo tempo deve permanecer invisível. (CASTRO, 2007 p.93)

Mas, se tratarmos especificamente de uma tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, línguas estas sabidamente de modalidades distintas, seria possível uma tradução domesticadora? Segala (2010) nos apresenta essa resposta:

Se o texto é de um autor ouvinte que compartilha a cultura e os valores sociais da comunidade ouvinte de Língua Portuguesa, sabemos que o texto não pode simplesmente ser traduzido literalmente; é necessário que o tradutor adapte-o para a cultura surda, ou seja, as imagens, valores e significações têm de ser considerados do ponto de vista do surdo (SEGALA, 2010 p.47)

Logo, podemos imaginar que em uma *tradução domesticadora* para as Línguas de Sinais, será ausente de empréstimos linguísticos como a datilologia, também alheia às

expressões idiomáticas e metáforas que reflitam a cultura ouvinte. Dessa forma não haverá traços ou marcas da cultura estrangeira do qual o texto fora traduzido.

2.2 Estrangeirização

A neutralidade e invisibilidade desejada pela *tradução domesticadora* por vezes não são alcançadas e isso acarreta problemas. Alguns tradutores ao omitir traços da língua ou cultura fonte acabam por deturpar o significado real por meio de reduções ou ampliações. Fato esse que pode acarretar em questões éticas sobre a tradução.

Para Berman, “a tradução não pode ser definida unicamente em termos de comunicação, de transmissão de mensagens ou de *rewording* ampliado. Traduzir é, obviamente, escrever e transmitir. Mas essa escritura e essa transmissão só ganham seu verdadeiro sentido a partir da visada ética que as rege” (Berman apud CASTRO, 2007 p.35). Diante dessa afirmativa Venuti, defensor das manutenções de marcas culturais e linguísticas do idioma fonte propõe uma tradução dita mais ética, denominada *tradução estrangeirizadora*.

Dessa forma a tradução vai apresentar ao público novas culturas, novos olhares e identidades. Assim “como Schleiermacher, Venuti defende que o tradutor deve trazer o leitor para perto do texto original e não domesticar o original para que fique mais acessível ao leitor” (CASTRO, 2007 p.95). Destarte, ao ler uma tradução o leitor saberá que se trata de tal pois, o texto apresentará suas singularidades e idiosincrasias.

Nas *traduções estrangeirizadoras* “o leitor é capaz de perceber certa estranheza e identificar que aquele texto tem outras origens, diferentes de sua cultura e língua domésticas” (CASTRO, 2007 p.96). Ainda seguindo essa lógica, Schleiermacher exemplifica melhor que estranhezas são essas:

(...) as traduções de outras línguas para o alemão devem soar diferente: o leitor deve ser capaz de intuir o espanhol por trás de uma tradução do espanhol, ou o grego, por trás de uma tradução do grego. Se todas as traduções forem parecidas (como ocorria nas traduções vitorianas dos clássicos), a identidade do texto-fonte se perde. (Schleiermacher apud CASTRO, 2007, p.95)

O produto de uma *tradução estrangeirizadora* pode ter uma absorção inferior no mercado e suas críticas podem não ser positivas pois, “o tradutor estrangeirizador para

Schleiermacher segue o texto fonte o mais literalmente possível, para dar a seu público a sensação do estrangeiro. Essa estratégia pode gerar como consequência a sensação para o leitor de estar lendo não um texto estrangeirizador, mas um texto muito mal traduzido” (FREITAS, 2008, p.101).

Não obstante, algumas culturas já assimilam bem *estrangeirização*. Aqui no Brasil, por exemplo, observamos em larga escala termos principalmente no idioma inglês não serem traduzidos, adaptados ou *domesticados*. Podemos citar manutenção de denominações de logradouros, personalidades, personagens, produtos, eventos entre outros. Tudo isso com intuito de referendar a cultura estrangeira.

No tocante a Libras, podemos perceber a tradução de cunho *estrangeirizador* soar de maneira mais estranha. Já existe uma referência cultural ouvinte em tempo quase integral na vida dos surdos, uma vez que os mesmos são “estrangeiros” em seu próprio país e fazer alusões a Língua Portuguesa pode soar de maneira inteligível. Segala (2010) aponta 5 estranhamentos percebidos em *traduções estrangeirizadoras*:

Português sinalizado - é a utilização simultânea das duas modalidades de língua, a oral-auditiva e a gestual-visual, como Português e Língua Brasileira de Sinais, misturando as duas línguas e as deformando. Por exemplo, traduzir palavra por palavra.

Empréstimo linguístico, para língua da modalidade oral-auditiva - às vezes palavras novas não nascem dentro da mesma língua, mas sim nascem por outras línguas, como emprestada e para língua da modalidade visual-espacial, a Língua Brasileira de Sinais, que utiliza o alfabeto manual para introduzir um termo e/ou algumas palavras que não existem na Libras;

Neologismo, criação de sinais, ou seja, novo sinal, como o conceito da Língua Portuguesa dá para sinal, o novo sinal, quando há novos sinais na língua traduzida, sempre há incompreensão entre os leitores, ou seja, usuários de Libras, os surdos, devidamente o uso linguístico é muito pouco.

Linguagem de ouvintes, ou seja, a linguagem da Língua Portuguesa; A linguagem é usada para se fazer coisas. As pessoas a usam na conversa diária para fazer negócio, planejar refeições e férias, discutir política, fazer fofocas. Assim, entre a linguagem de cada língua, suas retóricas são sempre diferentes, como a linguagem, ou seja, sua retórica de surdos é diferente, então, na tradução de Libras, como a interferência à linguagem de ouvintes.

Entre outros como níveis sintáticos, semânticos, pragmáticos e outros. (SEGALA, 2010, p.43)

2.3 Tradução Minorizante

Para além das visões domesticadoras e estrangeirizadoras, será que podemos contar com uma terceira via? Na qual haja um *território comum*, remetendo a reflexão de Franz Rosenzweig sem inclinação para A ou B? Pois bem, Venuti também percebeu que essa dicotomia era polarizadora e propõe uma terceira via, a *tradução minorizante*.

“Minha preferência pela tradução minorizante também se dá a partir de uma postura ética que reconhece as relações assimétricas em qualquer projeto de tradução. A tradução nunca pode ser simplesmente a comunicação entre similares, porque ela é fundamentalmente etnocêntrica”.(VENUTI. p. 27)

Nesse viés Berman (1985) assume uma postura qualitativa em relação as traduções e considera que *“a boa tradução é desmistificadora: manifesta em sua própria língua a estrangeiridade do texto estrangeiro”* (apud VENUTI. p.28). Venuti () também versa sobre a sua predileção e afirma que *“a boa tradução é a minorização: libera o resíduo ao cultivar o discurso heterogêneo, abrindo o dialeto-padrão e os cânones literários para aquilo que é estrangeiro para eles mesmos, para o subpadrão e para o marginal”*(VENUTI, p. 28).

Tal predileção por esse tipo de tradutório revela uma relação de respeito entre os idiomas envolvidos. Venuti reafirma seu gosto justificando que *“minha preferência pela tradução minorizante também se dá a partir de uma postura ética que reconhece as relações assimétricas em qualquer projeto de tradução. A tradução nunca pode ser simplesmente a comunicação entre similares, porque ela é fundamentalmente etnocêntrica”*(VENUTI, p. 27).

Logo, o papel do tradutor perpassa o trânsito reflexivo entre idiomas. É um laboro que envolve responsabilidade e princípios éticos:

A responsabilidade do tradutor não é apenas dupla, tanto estrangeira como doméstica, mas divide-se em duas obrigações opostas: estabelecer uma equivalência lexicográfica para um texto conceitualmente denso e, ao mesmo tempo, preservar seu caráter estrangeiro de modo inteligível para o público leitor doméstico. (VENUTI, P.234)

O tradutor realiza seu ofício domesticando o possível/necessário e estrangeiriza de forma sutil de maneira a apresentar uma nova cultura, realidade, conceito e/ou filosofia. Com essa alternativa o tradutor pode conciliar as duas línguas envolvidas no processo, suas culturas, singularidades e historicidade. Facilitando a busca por equivalentes e sendo o mais fidedigno aos LF e LA.

Desse modo, embora seja difícil falar em uma equivalência plena, em que duas palavras fossem idênticas em todos os aspectos (o que, por definição é impossível, afinal, duas palavras idênticas em todos os aspectos seriam literalmente a mesma palavra), podemos falar em equivalência em diferentes aspectos – semânticos, pragmáticos, rítmicos, etc. (FUJIHARA, 2009 página 275).

Em linhas gerais podemos observar tal solução dentro de uma tradução para Libras, com o uso de datilologias (explicitação da LF) acompanhados do léxico significante sinalizado em seguida, ampliação para uma possível explicação de termo específico da cultural ouvinte, adaptações de metáforas para cultural receptora (domesticação) e fazendo o uso de reduções ou ampliações sempre que necessário.

3. PAULO REGLUS FREIRE – EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E OBRA

3.1 O Educador

Homem que dedicou sua vida a educar desde crianças até adultos, porém, mais focado a estes últimos, pensador e educador brasileiro: Paulo Reglus Freire ou Paulo Freire, mais comumente conhecido viveu aqui no Brasil e mais alguns países pelo mundo.

Nascido no nordeste brasileiro, mais precisamente no bairro de Casa Amarela, no Recife, capital do estado de Pernambuco aos 19 dias do mês de setembro do ano de 1921. Fora praticamente alfabetizado por seus pais, um oficial da polícia militar de Pernambuco e uma bordadeira, sob as frondosas sombras das mangueiras do quintal de sua residência.

Cursou a primeira etapa de sua educação sem muitos percalços. Não obstante, após a morte de seu pai quando Freire contava apenas 13 anos de idade as coisas mudaram. Conseguindo retomar seus estudos ginasiais somente aos 16 anos de idade, momento no qual muitos de seus ex-colegas de classe já vislumbravam o ensino em seu nível superior. Ao longo da completude de seus estudos “entre os anos da adolescência e os da juventude, dedicou-se por conta própria a estudos de filologia e de filosofia da linguagem. Antes mesmo de completar o seu curso na Faculdade de Direito do Recife, Paulo Freire já lecionava Língua Portuguesa” (BRANDÃO, 2005. p.29)

Ingressou aos 22 anos no curso de Direito e após o termino de seus estudos, não chegou a exercer a profissão e retornou as salas de aulas. Casou-se com a professora Elza Maia Costa de Oliveira, nos anos de 1944. Com a qual teve 5 filhos, destes 4 seguiram sua profissão e de sua esposa.



Figura 1. Fonte: Santos 2019

Trabalhou no Sesi de Pernambuco durante 17 anos no setor de Educação. Local onde começou suas observações sobre a relação entre o empregador e os trabalhadores, relação narrada posteriormente em sua perspectiva educacional como *opressores e oprimidos*, se aproximando da visão marxista que versa sobre *burguesia e proletariado*.

Dentre os trabalhos realizados no Brasil por Paulo Freire, a partir da sua óptica de lutas populares e movimentos sociais de natureza pedagógica, podemos citar o Movimento de Cultura Popular (MCP). Freire ficou à frente da Divisão de Pesquisas na qual pode coordenar os projetos de *Círculos de Cultura* e *Centros de Cultura*, bases do seu método de alfabetização. Método esse que se baseava na estrutura tradicional educacional, porém, com termos e princípios distintos.

Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates” (BEISIEGEL, 2010. P.42)

O método de alfabetização criado por Paulo Freire consistia em criar um “universo vocabular mínimo” entre as comunidades no qual fora aplicado, afim de colher verbetes de utilização diária (profissional ou comunitária) para posterior decodificação. Tais palavras eram denominadas *palavras geradoras*, cerca de 15 a 17 palavras eram elencadas em cada comunidade na qual o método fora aplicado e trabalhado como mostra a imagem abaixo:

Tomemos a palavra **TIJOLO**, usada como a primeira palavra em Brasília, nos anos de 60, escolhida por ser uma cidade em construção, para facilitar o entendimento do(a) leitor(a).

1º. Apresenta-se a palavra geradora "tijolo" inserida na representação de uma situação concreta: homens trabalhando numa construção;

2º. Escreve-se simplesmente a palavra:
TIJOLO

3º. Escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas:
TI – JO – LO

4º. Apresenta-se a "família fonêmica" da primeira sílaba:
TA – TE – TI – TO – TU

5º. Apresenta-se a "família fonêmica" da segunda sílaba:
JA – JE – JI – JO – JU

6º. Apresenta-se a "família fonêmica" da terceira sílaba:
LA – LE – LI – LO – LU

7º. Apresentam-se as "famílias fonêmicas" da palavra que está sendo decodificada:
TA – TE – TI – TO – TU
JA – JE – JI – JO – JU
LA – LE – LI – LO – LU
TA – TE – TI – TO – TU

Este conjunto de "famílias fonêmicas" da palavra geradora foi denominado "ficha de descoberta", pois ele propicia ao alfabetizando juntar os "pedaços", isto é, fazer dessas sílabas novas combinações fonêmicas que necessariamente devem formar palavras da língua portuguesa.

8º. Apresentam-se as vogais:
A – E – I – O – U

Em síntese, no momento em que o(a) alfabetizando(a) consegue, articulando as sílabas, formar palavras, ele ou ela está alfabetizado(a). O processo requer, evidentemente, aprofundamento, ou seja, a pós-alfabetização.

Figura 2. Fonte: BRANDÃO, 2005. p.61, 62.

Importante ressaltar que no primeiro passo do método são levantadas questões acerca da palavra e imagem geradora, tais como "o que vemos na figura?", "por que?", "como?", "para quê?" ou "o que vocês pensam sobre isto?". Com o intuito de promover discussões/debates sobre a temática pois, compreendia a parte politizadora do método.

Ao final da aplicação desse método na localidade de Angicos, fora apontado o aproveitamento de 70% dos educandos no critério de alfabetização e no que tange a questão politizadora do método a percentagem sobe para 87% de sucesso do método utilizado para essa finalidade. Tal sucesso se confirma com a palavras proferidas pelo próprio criador e entusiasta do projeto segundo Freire (1963 apud BRANDÃO, 2005, p.54) "trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. Trezentos homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros".

O desejo freiriano não se findou nele próprio, pois como Brandão (2005) nos mostra:

Diversas frentes de lutas buscavam criar novas alternativas para as causas populares. Elas estiveram inicialmente centradas em movimentos de trabalhadores rurais e urbanos, como as ligas camponesas e os sindicatos. Anos mais tarde, distribuíram-se também entre outros vários movimentos sociais, como os dos povos indígenas, dos negros, das lutas pelos direitos das mulheres e das outras várias minorias esquecidas e maiorias silenciadas. (Brandão, 2005. p.45)

A educação idealizada e realizada por Paulo Freire abarcou não somente a erradicação do analfabetismo entre os jovens e adultos brasileiros e também na promoção de uma consciência politizada entre a classe trabalhadora, segundo Brandão (2005):

Paulo Freire concebeu uma educação que, da criança ao adulto, desenvolvesse na pessoa que aprende algo mais do que apenas algumas habilidades instrumentais, como saber ler e escrever palavras, ao lado de algumas habilitações funcionais dirigidas ao simples exercício do trabalho, como o saber usar as palavras aprendidas para ser um pedreiro, um contador, um advogado ou um professor. (Brandão, 2005. P.21)

Seus anseios por muito tempo rejeitados e taxados como instrumentos de massa de manobra e/ou reacionários vingaram, hoje podem ser estudados e observados. Como exemplo, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no ano de 2019 que tem como objetivo a equidade ao acesso e promoção da educação básica. O foco dado aos educandos condizem com a perspectiva adotada por Freire, de acordo com o documento:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2019. p.14)

Porém, a finalidade para além do ato de se alfabetizar – a prática politizadora - vinculada ao método de Freire, não era bem vista pelo governo de natureza militar que passou a governar o Brasil na década de 1964. Tanto que fora preso por um período próximo a setenta dias e decidiu voluntariamente se exilar do país.

Inicialmente busca asilo na embaixada boliviana até o término do ano de 1964 e depois se muda para o Chile onde fixa moradia entre 1965 a 1979. Durante esse período Paulo

Freire revela seu lado escritor, abdicando da educação enquanto *práxis* e se apropria da mesma de maneira a refletir sobre os atos praticados e a praticar.

3.2 O Escritor

O início de sua carreira de escritor, se dá por meio de suas primeiras obras produzidas durante o período de autoexílio no Chile: *Educação como prática da liberdade* de 1965 e *Pedagogia do Oprimido* (objeto desse estudo) de 1968. A bibliografia desse autor é extensa e não se resume a esses dois livros e conta com “*cerca de 40 obras, traduzidas em mais de 20 idiomas*” (FREIRE, 2006).

Mesmo contando vários títulos, a obra fonte desse trabalho é a mais reconhecida, traduzida e agraciada de todo o acervo. Redigida no momento de exílio não só de sua nação e também em sua singularidade que o autor se apropria dos ideais e ideologias de natureza marxista.

Os referenciais adotados pelo educador nesse momento não foram bem quistos no Chile, o que o levou para os Estados Unidos do América onde teve a oportunidade de lecionar e difundir seus pensamentos junto aos acadêmicos de Harvard no ano de 1969. Nos anos de 1970 a 1975 fixa residência na Suíça, mais precisamente em Genebra onde realiza trabalhos junto às igrejas cristãs.

Na década de 1980 finda seu autoexílio, retornando ao Brasil onde passa a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Período de estagnação de suas publicações literárias, retomando somente no fim da década após afastar da vida pública se exonerando do cargo de secretário municipal de educação da cidade de São Paulo.

Nessa volta ao Brasil é possível analisar sua mudança na produção literária, antes sua estilística designada como metafórica (parte da análise desse estudo) e com viés machista devido as concordâncias verbais sempre elencadas a partir do gênero masculino. Agora passa a adotar nova estilística e uso de outras figuras de linguagem.

3.3 A Pedagogia do Oprimido

Obra escrita durante o período inicial que Paulo Freire vivenciou o exílio (1964-1968) e sua história se confunde com o que se passava pelo mundo, segundo Freire:

O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada tempo-espaço com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, a luta em defesa do ambiente, os Verdes, na Europa. Os golpes de Estado com a nova face, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. Os golpes de Estado agora ideologicamente fundados, e todos eles ligados de uma ou de outra maneira ao carro-chefe do Norte, na busca de viabilizar o que lhe parecia dever ser o destino capitalista do continente. As guerrilhas na América Latina; as comunidades de base, os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África. A China. Mao. A Revolução Cultural. A extensão viva do significado de maio de 1968. As lutas políticosindicais e pedagógico-sindicais, todas obviamente políticas, sobretudo na Itália. Guevara assassinado na década anterior e sua presença como símbolo não apenas para os movimentos revolucionários latino-americanos, mas também para lideranças e ativistas progressistas do mundo todo. A Guerra do Vietnã e a reação no interior dos Estados Unidos. A luta pelos direitos civis e o transbordamento do clima político-cultural dos anos 60, naquele país, para a década de 70. (FREIRE 1963 apud BRANDÃO, 2005, p.42).

Esse momento também marca os estudos de Freire sobre os trabalhos “*de Hegel, Marx, Engels, Lenin, Fromm, Sartre, Marcuse, Fanon, Memmi, Lukács, Debray, Freyer, Kossic, Goldman e Althusser (...) e pronunciamentos de Mao Tsé-tung, Fidel Castro, Ernesto Guevara, Camilo Torres*” (BEISIEGEL, 2010. p.86). Tal mudança ideológica a luz de alguns observadores e críticos de Freire vai de encontro a “educação bancária” duramente criticada nessa obra. Segundo Beisiegel (2010), “isto é, teria absorvido ingênua e acriticamente os ensinamentos (os ‘depósitos’) que encontrou entre os autores marxistas”.

Porém, tais críticas não comprometeram o sucesso literário-educacional que tangencia toda a atmosfera em torno dessa publicação, um marco tupiniquim da chamada pedagogia crítica. A importância dessa obra perpassa a exposição pública de seu posicionamento político, mas, dá asas ao seu discurso “*pelos quatro cantos do mundo a que fui levado pela Pedagogia do oprimido*” como afirmou Freire (1992 apud BEISIEGEL 2010) em seu retorno ao Brasil ao fim do autoexílio.

E tal afirmação não se faz hiperbólica quando convertemos a fama de *Pedagogia do Oprimido* na quantidade de idiomas para os quais fora traduzida. Segundo Santana e Souza (2019) a obra possui tradução para 57 idiomas

dentre 35 idiomas com *International Standard Book Number* (ISBN): Alemão, Árabe, Azerbaijano, Bielo-russo, Búlgaro, Chinês, Coreano, Croata, Dinamarquês, Eslovaco, Esloveno, Espanhol, Estoniano, Finlandês, Francês, Grego, Hebraico,

Holandês, Húngaro, Inglês, Islandês, Italiano, Japonês, Norueguês, Polonês, Português, Romeno, Russo, Sueco, Tailandês, Tcheco, Turco, Ucrainiano, Uzbeque, e, Vietnamita; e 22 sem ISBN: Africânes, Albanês, Armênio, Birmanês, Bósnio, Canarês, Catalão, Cazaque, Cingalês, Curdo, Esperanto, Filipino, Georgiano, Hindi, Indonésio, Javanês, Letão, Lituano, Maltês, Maori, Nepalês, e, Sérvio. (SANTANA e SOUZA, 2019. p. 13).

Dessas traduções podemos destacar doze idiomas que ranqueiam entre as edições mais vendidas com tiragem entre 800.000 a 1.000.000 de unidades impressas em 200 edições pelo mundo (op cit.). Sendo: mandarim, espanhol, inglês, árabe, português, russo, japonês, alemão, francês, italiano, turco e holandês. Das quais apresento algumas capas ordenadas cronologicamente:

Quadro 1 – Traduções de Pedagogia do Oprimido pelo mundo

(continua)



	<p>Título: Pedagogia del Oprimido</p> <p>Cidade/ País: Montevideú/ Uruguai</p> <p>Tradutor: Jorge Mellado</p> <p>Editora: Tierra Nueva</p> <p>Ano: 1970</p>
	<p>Título: De undertryktes Paedagogik</p> <p>Cidade/ País: Copenhague/ Dinamarca</p> <p>Tradutor: Christian Eliers</p> <p>Editora: Kobenhan</p> <p>Ano: 1972</p>

Tabela 1 – Traduções de Pedagogia do Oprimido pelo mundo

(continuação)



Título: Pedagogie van de onder drukten

Cidade/ País: Baarn/ Holanda

Tradutor: Ivan Illich

Editora: Anthos

Ano: 1972



Título: Pedagogia do Oprimido

Cidade/ País: Porto/ Portugal

Editora: Afrontamento

Ano: 1972



Título: Pedagogía del Oprimido

Cidade/ País: Buenos Aires / Argentina

Editora: Tierra Nueva

Ano: 1973

Tabela 1 – Traduções de Pedagogia do Oprimido pelo mundo

(continuação)


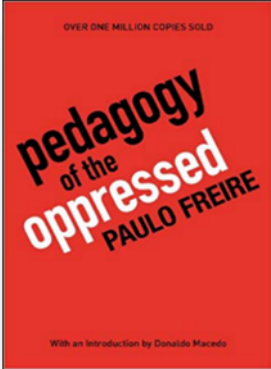
	<p>Título: Pédagogie des Opprimés</p> <p>Cidade/ País: Paris/ França</p> <p>Editora: Maspero</p> <p>Ano: 1974</p>
	<p>Título: Pedagogy of the Oppressed</p> <p>Cidade/ País: Londres/ Inglaterra</p> <p>Tradutor: Myra Bergman Ramos</p> <p>Editora: Continuum</p> <p>Ano: 2000</p>
	<p>Título: Pädagogik der Unterdrückten</p> <p>Cidade/ País: Stuttgart/ Alemanha</p> <p>Tradutor: Kreuz-Verlog</p> <p>Editora: Taschenbuch</p> <p>Ano: 2002</p>

Tabela 1 – Traduções de Pedagogia do Oprimido pelo mundo

(continuação)




	<p>Título: Sorrettujen Pedagogi</p> <p>Cidade/ País: Tampere/ Finlândia</p> <p>Tradutor: Juha Suoranta</p> <p>Editora: Into</p> <p>Ano: 2005</p>
	<p>Título: La Pedagogia degli Oppressi</p> <p>Cidade/ País: Milão/ Itália</p> <p>Tradutor: Oscar Saggi Mondadori</p> <p>Editora: Edizioni Gruppo Abele-EGA</p> <p>Ano: 2011</p>
	<p>Título: 抑圧された者の教育学</p> <p>Yokuatsu as reta mono no kyōiku-gabu</p> <p>Cidade/ País: Tóquio/ Japão</p> <p>Tradutor: Yusaku Ozawa e Tetsuiii Yamamoto</p> <p>Editora: Aki Shobo</p> <p>Ano: 2011</p>

Tabela 1 – Traduções de Pedagogia do Oprimido pelo mundo

(conclusão)


	<p>Título: การสอนของผู้ถูกกดขี่ Kār s̄xn k̄hxng p̄hū thūk kd̄k̄hī</p> <p>Cidade/ País: Bangkok/ Tailândia</p> <p>Editora: Guanabara Koogan</p> <p>Ano: 2013</p>
---	---

Tabela 1. Fonte: ULYSSES CONSENZA. 2005.

Porém, entre essas dezenas de traduções não há se quer uma para língua de sinais. Fato esse que torna este trabalho inédito tanto no que refere a supracitada obra quanto qualquer outro texto redigido por Freire.

O critério para seleção da edição e ano de publicação da obra *Pedagogia do Oprimido* sobre a qual debruçamos para seu estudo, tradução e produção desse estudo foi rigorosamente pensado. Ter a possibilidade de trabalhar diretamente com o discurso original de Paulo Freire, redigido por suas mãos, ter acesso a rasuras, anotações, reflexões, possíveis omissões e/ou ampliações, entre outros registros/recursos que o autor possa ter lançado mão, amplia substancialmente nossas estratégias interpretativas e tradutórias. E a partir dessas possibilidades podemos refletir melhor sobre nossas escolhas tradutórias frente a algum problema de tradução, recorrendo à análise de pistas dentro do próprio texto ou entre as dezenas de publicações já traduzidas em mesmo idioma ou não, para apreciação de escolhas tradutórias elencadas por outros tradutores.

Portanto, entre tantas edições, a obra elencada para este estudo é um

fac-similar (também chamada de *fac-símile*, *fac-similada* ou *mecânica*) baseia-se, em princípio, no *grau zero de mediação*, porque, nesse tipo, apenas se reproduz a

imagem de um testemunho através de meios mecânicos, como fotografia, xerografia, escanerização, etc.

Este tipo de edição tem como vantagem permitir o acesso ao texto de forma praticamente direta, o que confere ao consulente grande autonomia e liberdade na interpretação do testemunho. (CAMBRAIA, 2005.p.91).

Pedagogia do Oprimido (o manuscrito), como supracitado é um *fac-similar* do ano de 2018, com projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti articuladores do “resgate” do manuscrito. Este que se encontrava em Santiago do Chile confiado ao ex-ministro da Agricultura do Chile, Jacques Chonchol e sua esposa Maria Edy devido ao receio do autor (Paulo Freire) de ter a obra confiscada pelas forças de inteligências chilena devido ao conteúdo ser considerado subversivo e perigoso ao fim da década de 1960.

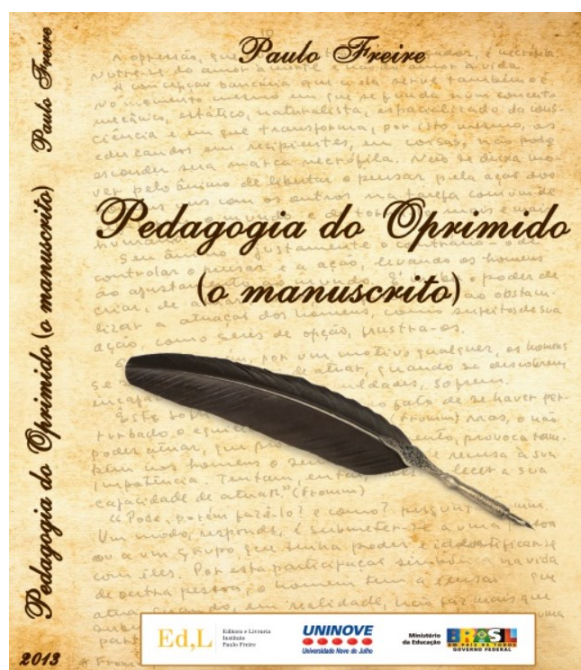


Figura 3 Fonte: UNINOVE. Faculdade Nove de Julho. 2013

4. METODOLOGIA

4.1 Tradução Comentada

O delineamento da pesquisa elencado para averiguar problemas de natureza prática, relacionados as escolhas tradutórias e seus desdobramentos fora a tradução comentada ou anotada, como designam alguns autores. Também entendida como um estudo de caso pois caracteriza “*pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado*” (GIL, 2008. p.57), “*investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos*” (YIN, 2005. p.32) no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

De modo que podemos identificar dentre os três tipos de modelos teóricos de tradução propostos por Williams & Chesterman (2002) o modelo de processo – balizado pelo modelo emissor-mensagem-receptor de modo reproduzir o original, porém com alterações ínfimas com vistas a fazer sentido aos leitores. O fenômeno tradutório parte deste princípio visto que, as escolhas lexicais além de linguísticas são extremamente pessoais, de maneira a não se produzir traduções idênticas a partir de tradutores distintos.

4.2 Preparação

Todo o processo teve início com leitura da obra a ser traduzida de modo a apreender sobre a temática desenvolvida, conceitos utilizados, terminologias desconhecidas e possíveis marcas de estilo do autor, visando traçar um foco de possíveis dificuldades/problemas de tradução passíveis de análise e identificação das possíveis figuras de linguagem que o autor lança mão ao longo do capítulo. Identificada a ocorrência dos elementos supracitados fora iniciada uma nova etapa.

A partir da identificação de possíveis ruídos tradutórios, foram realizadas pesquisas e consultas em dicionários, livros, artigos, obras fíns, bibliografias e até biográficas com relação ao autor, a conjuntura sócio-histórica que circundaram a produção do TF para apropriar sobre as palavras pouco conhecidas e dos conceitos específicos. Sobre as figuras de linguagem identificadas e a suas funções recursivas, houve estudos das figuras de linguagem na língua alvo pretendida. Quantos e quais estudos já foram realizados? Todas as figuras de linguagem

presentes no TF são percorridas na literatura da LA? Se não, quais há registro? Realizado esse levantamento houve nova leitura do TF.

A realização da segunda leitura deteve a uma maior e melhor compreensão do texto visto que, verbetes anteriormente desconhecidos por hora já foram elucidados. No que diz respeito as figuras de linguagem essa segunda leitura deteve sobre o mapeamento de novas ocorrências.

Ao longo das 22 páginas nas quais se discorre o capítulo II, foram identificadas, recortadas, enumeradas e organizadas por ordem de ocorrência 13 figuras de linguagem. Todas organizadas em uma tabela por meio do parágrafo ou frase que ocorre e destacadas em negrito por esse autor para melhor percepção.

Quadro 2 - Lista de Figuras de Linguagem em “Pedagogia do Oprimido – o manuscrito”
Capítulo II - *A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica*

(continua)

Nº	Sentença	Tipo de Figura	Linha/página
1	Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador	Metonímia	Linha 2/ página 141
2	Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.	Metáfora	Linha 6 /página 141
3	Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.	Metáfora	Linha 9/ página 141
4	Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana , reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.	Metonímia	Linha 26/ Página 141

Quadro 2 - Lista de Figuras de Linguagem em “Pedagogia do Oprimido – o manuscrito” Capítulo II - *A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica*

(continuação)

5	Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele.	Antítese	Linha 2/ Página 145
6	Sua solução estaria em deixarem a condição de “ seres fora de ” e assumirem a de “ seres dentro de ”.	Antítese	Linha 3/ Página 147
7	Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria	Anáfora	Linha 11/ página 149
8	Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida .	Antítese	Linha 1/ página 157
9	Cisão em que a consciência é consciência de consciência .	Quiasmo	Linha 7/ Página 163
10	Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente . Como situação gnoseológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes , educador, de um lado; educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos, sem a qual não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes , em torno do mesmo objeto cognoscível .	Anáfora	Linha 8 /página 163

Quadro 2 - Lista de Figuras de Linguagem em “Pedagogia do Oprimido – o manuscrito” Capítulo II - *A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica*

(conclusão)

11	Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa , mas o que, enquanto educa , é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa .	Anáfora	Linha 8/ Página 165
12	Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído.	Quiasmo	Linha 10/ Página 171
13	Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito e seu objetivo.	Anáfora	Linha 3/ página 177

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante da quantidade de figuras de linguagem identificadas e do tempo disponível para conclusão dessa pesquisa, ficara inviável uma análise mais detalhada como propõe esse estudo. Logo, houve um direcionamento sobre quais figuras de linguagem seriam foco desse

estudo. A solução encontrada foi balizar essa escolha em consonância com o referencial teórico sobre as figuras de linguagem na língua alvo, de modo que selecionamos duas figuras de linguagem distintas (metáfora e metonímia) totalizando 4 ocorrências (duas para cada figura elencada).

4.3 Produção texto alvo

Após o conhecimento da dinâmica geohistórica de produção do TF, compreensão da ocorrência dos fenômenos linguísticos e estilísticos listados no TF na LA, chegou a hora de ocupar com o TA. Inicialmente com a divisão e organização do TF em glosas para facilitar a compreensão e produção do TA. Feito isso, foram elencadas as unidades de tradução (UT's), as delimitando a cada ponto final, já postulando suas equivalências na LA (automação) e passando por todas as etapas narradas por Alves, Magalhães e Pagano (2000): bloqueio processual, apoio externo, apoio interno, combinações de apoio externo e interno, priorização e omissão de informações e o aperfeiçoamento do texto de chegada.

Para uma organização mais efetiva e de natureza acadêmica, as glosas foram produzidas de acordo com o modelo apresentado por Felipe (2009), sendo: i) registro dos sinais na LA com letras em caixa alta; ii) separação de expressões compostas na LF separadas por hífen; iii) registro de sinais compostos utilizando a separação ^, iv) letras em caixa alta e separadas por hífen demarcando o uso de datilologia; v) letras minúsculas mas, separadas por hífen para designar empréstimos linguísticos do TF; vi) desinência de gênero do TF marcadas pelo uso de @; vii) registro lateral indicando tipos frasais e intensidades de termos sinalizados; viii) subscrição de verbos com concordância de gênero que apresentem sinalização por classificadores; ix) concordância numeral e de espaço devem apresentar indicativos alfabéticos representativos; x) uso do sinal + para indicação de plural (FELIPE, 2009. p.24) .

Consoante ao processo de tradução por meio das glosas, fora criado um diário de tradução em um arquivo digital à parte no qual foram registradas todas as elucubrações referentes as escolhas tradutórias, ruídos e resoluções de problemas. Diariamente ao longo do processo tradutório foram registradas as UT's que apresentavam problemas de tradução, registro das reflexões sobre as possibilidades tradutórias, consulta a apoios externos (textos complementares e dicionários), estratégias elencadas (omissões e priorizações), registro de

mais de uma possibilidade de tradução, seus aperfeiçoamentos e o texto alvo que posteriormente fora anexado à glosa e registrado em vídeo. De modo a registrar todo o processo, justificar as escolhas tradutórias e gerar um repositório para consulta das ocorrências similares.

4.4 Registro

Após a realização dos processos de pré-tradução e de tradução como já na discorrido:

1. Leitura inicial identificando as figuras de estilos, termos desconhecidos e possíveis problemas de tradução;
2. Pesquisa em dicionários e gramáticas afim de identificar a função comunicativa das figuras de linguagem e conhecer o significado das palavras de significado não sabido;
3. Segunda leitura, com um arcabouço maior sobre o texto e listando ocorrências antes que passaram despercebidas;
4. Delimitação das figuras de estilo a serem analisadas devido ao pouco tempo disponível e ao referencial teórico levantado;
5. Processo de tradução por meio de glosas e registro de um diário de tradução.

Chegamos a gravação do vídeo, fruto da tradução do TF a ser comentado nesse estudo foi uma produção independente e amadora. Tal cenário se desenhou em virtude da pandemia do novo Corona vírus (Covid – 19). Por meio da Portaria Nº 3, de 19 de março de 2020 o município no qual resido acatou as normas da Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde e Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais em relação aos cuidados diante a Covid – 19. Tal instrumento permitiu somente comércios considerados essenciais manterem seu pleno funcionamento, impossibilitando assim a gravação em um estúdio profissional¹.

Logo o registro das imagens fora realizado por uma câmera digital *Samsung* – PL20 com 14.2 megapixels de resolução, a iluminação natural contou com o auxílio de um *ring light* da marca *Wancell* de 6,5 polegadas. A edição do vídeo bem como os recortes dos intervalos que registram a tradução das figuras de linguagem fora feita com o programa *Shotcut*.

¹ Possibilidade está ventilada para o ano seguinte com a junção de mais dois projetos distintos, resultando na tradução completa da obra *Pedagogia do Oprimido*.

O ambiente elencado para gravação contou com o espaçamento necessário, a devida marcação no solo da posição do tradutor, visando um enquadramento adequado bem como uma distância da parede ao fundo afim de evitar projeção de sombra.

Para o vestuário fora utilizadas duas camisas de cores distintas (azul e preta), contrastantes ao fundo do recinto, ao cabelo e pele do tradutor. A implementação de tal recursividade se deu para dar destaque as partes distintas do texto, sendo: título, citações, notas de rodapé sinalizadas com a camisa azul e o texto propriamente dito sinalizado com a camisa de cor preta.

Os resultados obtidos serão fruto de análise nos próximos capítulos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a produção das glosas por meio da seleção das UT's, traduções das mesmas por meio de escolha lexicais pré-determinadas coerentes, resolução de problemas de tradução com auxílio de meios externos e internos, por vezes a combinação de ambos chegamos a uma tradução com uma perspectiva funcional. Segundo Nord (2016):

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

Porém, tal ato comunicativo por vezes é perpassado por problemas de tradução sejam eles intratextuais ou extratextuais. No tocante aos fatores de ordem intratextual por vezes a retomada ao TF ou o avanço sobre o mesmo pode elucidar questões por ora obscuras. Já os fatores extratextuais

(...) são analisados mediante a solicitação de informações sobre o autor ou emissor do texto (quem?), a intenção do emissor (para quê?), o público para o qual o texto é direcionado (para quem?), o meio ou canal pelo qual o texto é comunicado (por qual meio?), o lugar (em qual lugar?), o tempo da produção e recepção do texto (quando?) e o motivo da comunicação (por quê?). O conjunto de informações referentes a esses sete fatores extratextuais pode fornecer uma resposta à última questão, que diz respeito à função que o texto pode alcançar (com qual função?)(NORD, 2016. p.75).

Então, passamos agora a analisar os problemas de tradução encontrados, bem como as resoluções propostas por este tradutor. Levando em conta o recorte já mencionado com foco nas figuras de estilo e mais especificamente sobre duas figuras em especial (metáfora e metonímia), pelo fato de existir referencial teórico na LA sobre tais figuras como já mencionado.

A primeira ocorrência dentre as figuras de estilo elencadas se dá na linha de número 2 da página 141, sendo uma metonímia no trecho seguinte: “*Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador*”.

As metonímias partem da premissa básica de uma entidade ser referenciada em seu todo em função representativa de outra (LAKOFF e JOHNSON 2002) . Os alunos são personificados como vasilhas e o ato de ensino aprendizagem relatado é expresso como uma substância a preencher. Diante dessa reflexão o tradutor optou pela não manutenção da figura

de estilo no TA, lançando mão de outra, a comparação na qual faz uma analogia explícita entre o cérebro e sua capacidade de memorizar com a vasilha com sua capacidade de preencher. Perceba essas considerações no diário de tradução:

Quadro 3 – Recorte do Diário de Tradução

Unidade de Tradução	<i>Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.</i>
Considerações	O léxico transformar será traduzido como comparar pois, a sinalização ficará mais visual e possibilitará uma relação explícita entre o ato de depositar e o encher de uma vasilha.

Fonte: Elaborado pelo autor

Podendo ser observada tal estratégia na tradução disponível em:



Tradução - Metonímia

Link: <https://youtu.be/wQYZjQJyy88>

A segunda ocorrência se deu na 6ª linha da página de número 141, sendo uma metáfora apresentada em: *“Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”*.

Como já discorrido, as ocorrências metafóricas têm por natureza idealizar uma coisa por meio de outra (LAKOFF e JOHNSON 2002). Nesse caso em específico os alunos são vistos como depositários e o professor como quem faz os depósitos, remetendo assim a uma natureza mercantil, bancária. Estratégia essa designada como uma metáfora ontológica, uma maneira de se engendrar acontecimentos, ações, sentimentos e convicções (op.cit.).

Nessa situação o tradutor optou pela manutenção da figura de estilo a tornando equivalente tanto em sua forma quanto em estilo (FARIA, 2006). Onde o educando é sinalizado como um depositário e o educador como depositante. Veja as elucubrações no diário e logo após a tradução:

Quadro 4 – Recorte do Diário de Tradução

Unidade de Tradução	<i>Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.</i>
Considerações	Sinalização pode manter os “mesmos” léxicos, bem como a figura de estilo. Antes já comparamos a cabeça a uma vasilha e sua capacidade de encher, agora a tradução pode ir direto para essa figura de linguagem

Fonte: Elaborado pelo autor



Tradução – Metáfora 1

Link: https://youtu.be/_pQ5yguM4hw

Já na página 141 em sua linha de número 9, fora identificada a presença de mais uma metáfora no seguinte seguimento: *“Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”*.

Nessa perspectiva segundo Lakoff e Johnson (2002) temos uma metáfora estrutural pois, fora estruturado o ensinamento/conhecimento ofertado aos estudantes há um depósito e esses educando a arquivos. De modo que temos uma designação metafórica da maneira como esse ensinamento/educação é realizado, por meio de depósitos e arquivamento (memorização).

Diante disso, o tradutor por meio de suas escolhas lexicais manteve a figura de estilo no TA com base nas reflexões de Wilcox (2000) relacionadas ao “objeto” que produz a ação. Ou seja, escolhas léxicas que remetem ao arquivamento do fora ensinado na região do cérebro, repassando a ideia de recepção da informação e sua memorização (organização e arquivamento). Obtendo as considerações durante o processo e chegando a tal tradução:

Quadro 5 – Recorte do Diário de Tradução

Unidade de Tradução	<i>Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.</i>
Considerações	<p>Seguindo as linhas anteriores de apresentação de uma metonímia por meio de uma comparação, em sequência a manutenção de uma metáfora nessa UT também é possível tal manutenção.</p> <p>De maneira mais visual onde os depósitos serão sinalizados na região do cérebro, fazendo alusão ao aprendizado/memorização.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor



Tradução – Metáfora 2

Link: <https://youtu.be/NekSmR7RJRI>

Já a última ocorrência dentre as figuras de linguagem selecionadas, acontece na linha 26 da página 141 e se trata de uma metonímia, veja: *“Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam ne si que ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador”*.

Nesse caso a figura de estilo é utilizada para referendar toda a obra através da identificação do seu autor. Ou seja, a entidade do autor Hegel como a representação de toda a sua vertente filosófica e seus desdobramentos.

O desejo de manter o estilo do TF implicaria em utilizar o sinal do referido autor como uma referência as suas obras, pensamento e filosofia. Não obstante, os estudos de Wilcox e Jarque (apud ALBRES, 2012) versam sobre a característica física (via mais comum de criação de sinal pessoal em línguas de sinais) pela pessoa. De modo que uma característica física é tomada como a representação do todo (a pessoa). No diário de tradução tal reflexão se torna mais evidente:

Quadro 6 – Recorte do Diário de Tradução

Unidade de Tradução	<i>Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.</i>
Pesquisa realizada	<p>Dialética hegeliana – <i>processo espiral sobre o conhecimento, partindo de uma ideia base que é chama de tese, contrariada por outra ideia, chamada de antítese e chegando a uma conclusão chamada de síntese, que passa a ser uma nova tese, por isso, espiral, algo que não tem fim, mas uma evolução de ideia.</i></p> <p>Dialética do escravo – <i>marco da relação desigual entre os seres humanos, criou uma desigualdade na autoconsciência dos seres humanos.</i></p>
Considerações	<p>Aqui temos a citação de Hegel como referência a sua obra, portanto, metonímia. Não sei como traduzir tal filosofia sem passar pelo seu autor, lançar mão de seu sinal. Porém, sinalizar o filósofo como referência a sua obra não traz o mesmo em línguas de sinais.</p> <p>Logo, opto por omitir essa referência a obra de Hegel mantendo só a consciência que um escravo possui sobre suas possibilidades.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Logo, a utilização do sinal do referido autor não produziria o mesmo efeito no TA pois, referenciaria o autor e não seu legado. De modo que manter da figura estilística do TF é alterar o significado da UT. Tomando como base as considerações de Nord (2016) e as reflexões sobre a atuação do tradutor

(...)pode ser comparada à do produtor do texto. Apesar de ambos terem de seguir as instruções do emissor ou iniciador e cumprir as normas e regras da língua e da cultura alvo, geralmente lhes é permitido exercer o livre arbítrio quanto à sua própria criatividade e às suas preferências estilísticas, se assim o desejarem. Por outro lado, podem decidir manter as características estilísticas do texto fonte, desde que sua imitação não viole as normas e convenções textuais da cultura alvo.
(NORD, 2016. p.86)

Diante disso o tradutor omitiu a menção a Hegel, chegando a seguinte tradução:

Tradução – Metonímia 2



Link: <https://youtu.be/wR-nmjT8Lp0>

Em linhas gerais as traduções alcançaram o objetivo almejado visto que passaram por análise de uma profissional tradutora e interprete de libras e não fora feito nenhum apontamento considerável no que diz respeito a erros e equívocos. Claro, que após finalizado o trabalho de tradução e com o produto final já registrado novas escolhas tradutórias e/ou lexicais perpassam a cabeça do tradutor na perspectiva de melhora e refino do produto final.

Como destaque desse processo tradutório a percepção sobre a manutenção ou não das figuras de estilo no TA podem ser destacadas como estratégias positivas pois, o tradutor buscou “(...) recursos estilísticos para alcançar tal propósito na língua e na cultura alvo, em vez de traduzir metáfora por metáfora ou (...)” (NORD, 2016. p.201) metonímia por metonímia. De maneira a promover uma tradução funcionalista objetivando a função pretendida do TA.

6 CONCLUSÃO

Diante dos dados apresentados e informações discorridas acerca da necessidade de acessibilidade para Libras de obras literárias, nosso trabalho é ínfimo em vista do que precisa e pode ser feito. Trouxemos aqui um enfoque sobre uma obra de natureza acadêmica, mas, outros gêneros como títulos clássicos, biografias e literaturas destinadas ao público adulto precisam ser acessíveis.

O enfoque desse estudo, como já explicitado traz consigo a proposta de tradução de uma obra do educador Paulo Freire. Algo surpreendente devido a sua relevância no cenário educacional nacional, internacional e as dezenas de traduções já realizadas no tocante as línguas de natureza oral-auditiva. Porém, mesmo com esse arcabouço tradutório, a existência de um dicionário que apresenta explicações sobre os termos utilizados pelo autor, não ofertam subsídios suficientes para uma tradução para Libras.

Textos acadêmicos, técnicos e suas traduções, bem como os comentários promovidos pelo registro de um diário de tradução, auxiliam o campo acadêmico e profissional para uma sistematicidade, uma possível padronização das dinâmicas e efeitos de modalidade que compreendem línguas tão distintas. A produção de estudos de mesma natureza pode apresentar soluções ou metodologias mais assertivas para a produção de TA mais eficientes e funcionais.

Bem como este estudo apresenta a possibilidade de manutenções de figuras de estilo, sua troca ou a possibilidade de omissões sem prejuízo ao *skopo* semântico do TF para o TA. Permitindo assim, certa liberdade no processo tradutório, não se prendendo as marcas do TF de maneira a pensar diretamente no público alvo, na sua cultura e os efeitos de modalidade inerentes a esse processo.

Portanto, propomos o desdobramento desse estudo, sua replicação com melhorias e refinamentos a fim de promover um *know how* para futuras padronizações de natureza técnica, estética e etc sobre traduções em língua de sinais com perspectivas mais culturais.

REFERÊNCIAS

ALBIR, Amparo Hurtado. Aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2005. Cap. 1. p. 19-57.

ALBRES, Neiva de Aquino. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. In: CÁSSIA GECIAUKAS SOFIATO (São Paulo). Universidade Federal de São Carlos (org.). **Língua Brasileira de Sinais - Libras: aspectos linguísticos e históricos**. São Carlos: Edufscar, 2012. Cap. 2. p. 25-40.

ALBRES, Neiva de Aquino (org.). Integração entre metáfora, metonímia e iconicidade: estudos da linguística cognitiva. In: DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati; AGUIAR, Mônica Cruz; DEDINO, Magaly de Lourdes Serpa Monteiro; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (org.). **Libras em estudo: descrição e análise**. São Paulo: Editora Feneis Ltda, 2012. Cap. 2. p. 57-83.

ALBRES, Neiva de Aquino. Tenha "olho caro": a interpretação de expressões idiomáticas na língua de sinais brasileira. In: 2º ENCONTRO DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DE MATO GROSSO DO SUL, 2., 2006, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande, Ms: Apilms, 2006. v. 1.

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010. 128 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm . Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Ibge. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Mec, 2018. 58 p.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2019. 600 p.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução a crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, Marcelle de Souza. **Tradução ética e subversão: desafios práticos e teóricos**. 2007. 116 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Cap. 6.

FARIA, Sandra Patrícia de. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos: desafios práticos e teóricos**. 2006. 316 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Cap. 3.

FELIPE, Tanya A.. **Libras em contexto: curso básico livro do estudante**. 9. ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire, uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006. 655 p.

FREITAS, Luana Ferreira de. Tradução e autoria: de Schleiermacher a Venutti. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 95-107, 2008.

FUJIHARA, Álvaro Kasuaki. Equivalência tradutória e significação: (meaning and equivalence in translation). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 38, p. 273-283, jan. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p.

HURTADO ALBIR, Amparo. **A Aquisição da Competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos**. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (orgs). **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969. Cap. 3. p. 63-72.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark L. **Metáforas da Vida Cotidiana: educar para transformar**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. 360 p.

LEE-JAHNKE, Hannelore; DELISLE, Jean; CORMIER, Monique C. (org.). **Terminologia da Tradução: educar para transformar**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. 172 p.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. São Paulo: Rafael Copetti, 2016.

PAGURA, Reynaldo José. Tradução & Interpretação. In: AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade (org.). **Tradução & Perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 183-207.

QUADROS, Ronice Muller de; SOUZA, Saulo Xavier de. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de letras libras. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos Surdos III: série pesquisas**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. Cap. 8. p. 168-207.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodernir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA DE SOUZA, A.; AMIEL, T. Direito Autoral e Educação Aberta e a Distância: Perguntas e Respostas. V1.0. Iniciativa Educação Aberta, 2020.

SANTANA, Otacílio Antunes; SOUZA, Suzana Carvalho de. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO REFERÊNCIA: 50 anos de dados geohistóricos (1968-2017) e o perfil de seu leitor. **História da Educação**, [S.L.], v. 23, p. 1-31, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/83528>.

SANTOS, Joaquim Rodrigues dos. **Caricatura Paulo Freire**. 2019. Disponível em: <https://kimcartunista.com.br/2014/01/09/paulo-freire/>. Acesso em: 15 set. 2020.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais**. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TAUB, Sarah F.. **Language from the body: iconicity and metaphor in american sign language**. New York: Cambridge University Press, 2004.

ULYSSES CONSENZA (São Paulo). Fundação Banco do Brasil (comp.). **Paulo Freire: projeto memória. projeto memória**. 2005. Disponível em: http://www.projeto memoria.art.br/PauloFreire/obras/obras_livros.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (São Paulo). Uninove (org.). **Capa Pedagogia do Oprimido: o manuscrito. o manuscrito**. Disponível em: <https://s3.uninove.br/app/uploads/2016/06/19084913/1508420953-1508420953-capa-colorida.jpg>. Acesso em: 17 set. 2020.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução: por uma ética da diferença**. São Paulo: Editora Unesp, 2019. 421 p.

WILCOX, P. P. **Metaphor in American Sign Language**. Program at the University of New Mexico: Albuquerque, NM, 2000.

WILLIAMS, J & CHESTERMAN, A. The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

_____, Sherman, WILCOX, Phyllis Perrin; JARQUE, Maria Josep. **Mappings in conceptual space:** Metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. In: Jezikoslovlje 4.1. 2003 - pp. 139-156.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - GLOSA

Texto de Partida	Definições	Texto de Chegada
<p>II Capítulo</p> <p><i>A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica.</i></p> <p><i>A concepção problematizadora da educação e a libertação. Seus pressupostos.</i></p> <p><i>A concepção “bancária” e a contradição <u>educador-educando</u>.</i></p> <p><i>A concepção problematizadora e a superação da contradição educador-educando: Ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.</i></p> <p><i>O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do ser mais. Página 137</i></p>	<p><u>educador-educando</u></p> <p>Educador - educando" é aquele que não vê o aluno apenas como um depósito de conhecimento, e sim como um ser que tras consigo um conhecimento adquirido de forma diferente em suas vivencias e de seu cotidiano, assim o Educador aprende com as experiencias e conhecimento pré adquiridos de seus alunos.</p>	<p>CAPÍTULO 2º</p> <p>TÍTULO</p> <p>OPINIÃO ENSINAR (DEPOSITAR)_{CL} OPRIMIR. OBJETIVO+ TAMBÉM CRÍTICA SUA.</p> <p>OPINIÃO ENSINAR REFLETIR LIBERDADE. OBJETIVO+</p> <p>ENSINAR (DEPOSITAR)_{CL} COMBINAR PROFESSOR PERCEPÇÃO ALUNO HISTÓRIA TER.</p> <p>PROBLEMA PROFESSOR PERCEPÇÃO TER-NÃO ALUNO HISTÓRIA TER IDEIA REFLETIR SOLUÇÃO TER. EU EDUCAR-NÃO OUTRO, EU PRÓPRIA ME EDUCAR TAMBÉM NÃO. PESSOA+ TROCAR, ENSINA TAMBÉM DISSEMINAR MUNDO.</p> <p>HUMANO CONSCIENCIA TER PRONTO-NÃO, CONTINUAR COMPLETAR, APRENDER.</p>

<p>Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela) parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, discertadoras.</p> <p>Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões empíricas da realidade. Narração ou discertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.</p> <p>Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.</p> <p>Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou discertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreída ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de</p>		<p>PESQUISAR PROFUNDO PROFESSOR PERCEBER ALUNO VAZIO HISTÓRIA TER-NÃO, ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO TANTO-FAZ. RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO MARCA TER, PROFESSOR FALAR+, PALESTRA+, FALAR+.</p> <p>FALAR, LER SÓ, PRÁTICA TER-NÃO, DISCIPLINAS PESADAS. RELAÇÃO TER UM@ PESSOA FALAR, (ALUNO++)_{CL} OUVIR+ CALMA OUVIR+</p> <p>BASE ENSINAR CONECTADA FALAR+ SEMPRE FALAR+.</p> <p>PROFESSOR FALAR+ VIDA VERDADE MAS, PARADA, SEPARADA+ ALGUMAS FALA+ COMBINAR-NÃO EXPERIÊNCIA VIDA ALUNO. PRÓPRIO EDUCAÇÃO (DEPOISTAR)_{CL}. PROFESSOR (FIRME)_{CL} PRINCIPAL OBJETIVO TER (ENCHER)_{CL} ALUNO FALAR+, PALESTRA DISCIPLINA. MAS, DISCIPLINA PROFUNDO TER-NÃO, CONECTAR DISCIPLINA+ TER-NÃO FALTAR SIGNIFICADO, FALTAR REFLETIR.</p> <p>FOCO FALAR+, PALESTRA (CONHECIMENTO)_{CL} EVANESCÊNCIA, APREDENDER (NADA)_{CL}. SIGNIFICADO TER-NÃO FALAR+ SÓ SOM.</p>
---	--	--

<p>sua narração. Conteudos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas discertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter e se transforma em palavra ôca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, por isto, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação discertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; <u>Pará, capital Belém</u>, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.³¹ Página 139</p> <p>A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem dócilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.</p> <p><u>Desta maneira, a educação se torna um ato de</u></p>	<p><u>Pará, capital Belém</u> – mão em [B] batendo atrás do pescoço, mão em [B_b] batendo atrás do pescoço.</p>	<p>CARACTERÍSTIA PRÓPRIA FALAR+ REFLETIR TER-NÃO. PROFESSOR FALAR+ EXEMPLO DISCIPLINA MATEMÁTICA 4X4= 16, DISCIPLINA GEOGRAFIA ESTADO PARÁ CAPITAL BELÉM. ACONTECER ALUNO MEMORIZAR, DEPOIS REPETIR+ MAS, SIGNIFICADO TER-NÃO. FALTAR REFLETIR SIGNIFICADO VERDADE FRASE. PARÁ, CAPITAL BELÉM, BELÉM RELAÇÃO PARÁ, PARÁ RELAÇÃO PÁIS BRASIL.</p> <p>ALUNO OUVIR+ PROFESSOR FALAR+ DISCIPLINA+ MEMÓRIZAR. COMPARAR CABEÇA (VASILHA)_{CL} PODER ENCHER. ACREDITAR MEMORIZAR+ (ENCHER CABEÇA)_{CL} ALUNO PERFEITO.</p> <p>ENTÃO, ENSINAR IGUAL D-E-P-O-S-I-T-A-R SINAL DEPOSITAR. ALUNO (DEPOSITAR)_{CL},</p>
---	---	--

<p><u>depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.</u></p> <p>Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta [na melhor das hipóteses] equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.</p> <p>Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações</p>		<p>PROFESSOR ENSINAR_(me) DEPOSITAR_(md).</p> <p>COMUNICAÇÃO, TROCAR TER-NÃO, PROFESSOR ANUNCIAR, DEPOSITAR. ALUNO ACEITAR, CALMO, MEMORIZAR. CARACTERÍSTICA PRÓPRIA TÍTULO ENSINAR BANCO DEPOSITAR. PORQUE ALUNO SÓ RECEBER, MEMORIZAR, (DEPOSITAR)_{CL}. (CABEÇA)_{ix} (DENTRO)_{CL} ORGANIZAR INFORMAÇÃO-RECEBER MAS, REFLETIR TER-NÃO.</p> <p>ENTÃO, PESSOAS+ (DEPOSITO RECEBER)_{CL} PARAR. PORQUE FALTAR (PESQUISAR PROFUNDO)_{CL}, TREINAR. IDEIA+, CRIAR+ TER-NÃO, TAMBÉM MUDANÇAR TER-NÃO. PESSOA APRENDER DESENVOLVER CONECTAR PESQUISAR, TREINAR, TENTAR, CORRIGIR, TROCA PESSOA+ TROCA SOCIEDADE TROCA MUNDO.</p> <p>PERSPECTIVA ENSINAR (DEPOSITAR)_{CL} TER (UM@ PESSOA) PRINCIPAL, INTELIGENTE. (ESSA PESSOA)_{ix} DOAR OUTRO+ SABER (NADA)_{CL}.</p>
--	--	--

<p>instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.</p> <p>O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.</p> <p>O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador,</p> <p>Página 141</p> <p>mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.</p> <p>Na verdade, como mais adiante discutiremos, a razão de ser da educação está no seu impulso inicial conciliador. A educação tem de começar pela superação da contradição educador-educando. Tem de fundar-se na conciliação de seus polos, de tal forma que se façam ambos educadores e educandos simultaneamente.</p> <p>Na concepção bancária</p>		<p>MAS, VERDADE (DOAR)_{IX} SIGNIFICAR OPRESSÃO. (OUTRO+)_{IX} CONTINUAR SABER (NADA)_{CL} PORQUE FALTA REFLETIR. PRINCIPAL PROFESSOR, (EL@)_{IX} SABER TUDO! (ALUNOS+)_{IX} DESIGUAL. DESIGUAL DIFERENTE IDEIA, ENSINO, APRENDER, DESENVOLVER.</p> <p>SALA^ENSINAR PROFESSOR ALUNO+ IGUALDADE TER-NÃO. AMBOS ACREDITAR PROFESSOR (MELHOR QUE)_{CL} ALUNO+. ALUNO+ ACREDITAR PROFESSOR SABER MAIS, (EL@+)_{CL} (NADA)_{CL}.</p> <p>RELAÇÃO PODER COMPARAR ESCRAVO, SENHOR ORDENAR. DESIGUALDADE MAS, ESCRAVO SABE PODER CONSEGUIR LIBERDADE. ALUNO+ ACREDITAR-NÃO IGUALDADE, DESIGUALDADE NORMAL.</p> <p>PAPEL ENSINO DESIGUALDE PROFUNDA DIFERENTE. PAPEL VERDADE IGUALDADE, UNIÃO PROFESSOR ALUNO, TROCAR ENTRE AMBOS.</p> <p>MAS, ENSINAR FOCO (DEPOSITAR)_{CL} DESIGUALDE TER. (ALUNO+)_{CL} SILÊNCIO, ACEITAR (DEPOSITAR)_{CL} (DESIGUALDE APROFUNDAR)_{CL}.</p>
---	--	---

<p>que estamos criticando, em que a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.</p> <p>Daí, então, que nela:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. o educador é o que educa; os educandos, os educados. b. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. c. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados. d. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam dócilmente. e. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. f. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição. g. o educador é o que atua; os 		<p>(POR QUE?)^{QU} ATENÇÃO (MOSTRAR)^{CL}</p> <p>A) PROFESSOR, ENSINAR; ALUNO+ APRENDER;</p> <p>B) PROFESSOR INTELIGENTE, SABER; ALUNO+ (NADA)^{CL};</p> <p>C) PROFESSOR REFLETIR, PENSAR; ALUNO+ NADA.</p> <p>D) PROFESSOR FALAR+, ORDENAR; ALUNO+ ESCUTAR, ENTENDER CALMA.</p> <p>E) PROFESSOR EXIGIR CONTROLAR; aluno+CONTROLADO EXIGIDO;</p> <p>F) PROFESSOR OPINIÃO TER, ALUNO+ RESPEITAR.</p> <p>G) PROFESSOR PRINCIPAL, FAZER TUDO; ALUNO+ ACHAR TER TROCAR, UNIÃO MAS, DIFERENTE.</p>
--	--	---

<p>educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.</p> <p>h. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.</p> <p>i. o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagônicamente à liberdade dos educandos; êstes devem adaptar-se às determinações daquele.</p> <p>j. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.</p> <p>Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Página 143</p>		<p>H) PROFESSOR DISCIPLINA (ESCOLHER ENSINAR)_{CL}; ALUNO+ PERGUNTADO (QUERER APREDNER O QUE?)_{QU}, <i>N-U-N-C-A</i>, SÓ RESPEITAR.</p> <p>I) PROFESSOR (ÚNICO)_{CLmd} SABER_{me}, CONHECIMENTO_{me} TER, PRINCIPAL; ALUNOS LIBERDADE TER-NÃO, RESPEITAR ADAPTAR PROFESSOR ORDENAR.</p> <p>J) DESIGUALDE, PROFESSOR_{md} (EM CIMA)_{CL}; ALUNOS_{me} (EMBAIXO)_{CL}.</p> <p>SI PROFESSOR SABER TUDO, ALUNO+ (NADA)_{CL}. PROFESSOR (TRANSMITIR SABER)_{CL} (ALUNOS)_{IX}. TENTAR, TREINAR, REFLETIR , EXPERIÊNCIA ACESSAR TER-NÃO. (OUVIR ENTENDER)_{CL} FALAR+</p> <p>PERSPECTIVA ENSINAR (DEPOSITAR)_{CL} INDIVÍDUO+</p>
--	--	---

<p>Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.</p> <p>Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.</p> <p>Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores. Para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu humanitarismo e não humanismo está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que</p>		<p>PRECISAR ADAPTAR, CONTROLAR. SEMPRE MEMORIZAR, (DEPOSITAR)_{CL} (ENCHER CABEÇA)_{CL} . INCLUIR MUNDO, MELHORAR VIDA, SE VER PESSOA CAPAZ, CONSCIÊNCIA, REFLETIR TER-NÃO.</p> <p>INCENTIVAR TER-NÃO, ACEITAR RESPEITAR TUDO, VIVER METADE, BASE SIMPLES.</p> <p>ALUNO+ ACEITAR (DEPOSITAR)_{CL} VONTADE PESQUISAR, IMAGINAR REDUZIR, FÁCIL OPRESSOR CONTROLAR. OBJETIVO CONSEGUIR. OPRESSOR DESEJAR-NÃO PESSOAS REFLETIR, MUDAR.</p> <p>DESEJO AJUDAR VERDADE, DESENVOLVER MUDAR DE VIDA TER-NÃO. AJUDAR MAS, MANTER DESIGUALDADE IGUAL CAPÍTULO 1 MOSTRAR JÁ. POR ISSO, ENSINO ESTIMULAR, REFLETIR DESENVOLVER VERDADE, OPRESSOR EVITAR.</p>
---	--	---

<p>prendem um ponto a outro, ou um problema a outro.</p> <p>Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”,³² e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.</p> <p>Para isto se servem da concepção “bancária” da educação a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade são, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens “<u>ineptos</u> e preguiçosos”.</p> <p>Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”,</p>	<p><i>Inepto</i> = denota falta de inteligência</p>	<p>VONTADE OPRESSOR É MUDAR PENSAR OPRIMIDO, CONTROLAR TUDO. MAS, ACABAR OPRESSÃO N-U-N-C-A.</p> <p>POR ISSO, USAR ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} REFLETIR TERNÃO, SOMAR AJUDA SOCIAL PARECER OPRESSÃO NÃO TER , OPRIMIDO SENTI SER AJUDADO. OPRIMIDO+ POUCOS AFASTAR SOCIEDADE, DESPREZAR. SOCIEDADE MAOIR É BOA, CORRETA, JUSTIÇA TER. OPRIMIDO+ COMPORAR DOENÇA, PRECISAR CURA, PRECISAR AJUDAR.</p>
<p>Página 145</p> <p>a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde “partiram”, renunciando, como <u>trânsfugas</u>, a uma vida feliz.</p> <p>Sua solução estaria em deixarem a condição de “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”.</p> <p>Na verdade, porém, os</p>	<p><u>Trânsfugas</u> — deserção, mudança</p>	<p>OPRIMIDO+ AFASTADO, DESCRIMINADO DA SOCIEDADE PRECISAR INCLUIR, INCORPORAR. VOLTAR SOCIEDADE VIVER, AGORA PARECER FELIZ.</p>

<p>chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.</p> <p>Êste não pode ser, obviamente, o objetivo dos opressores. Daí que a “educação bancária”, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos.</p> <p>Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, oferecer-lhes textos de leitura cujo desafio está em perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara”.</p> <p>A questão está em que, pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais.</p> <p>O que não percebe a visão “bancária”, deliberada ou não [porque há um sem número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem</p>		<p>RESOLVER TER-NÃO SEPARAR, DISCRIMINAR, MAS, SIM INCORPORAR, INCLUIR, UNIR.</p> <p>MAS, OPRIMIDO AFASTAR SOCIEDADE <i>N-U-N-C-A</i>. SEMPRE SOCIEDADE VIVER. SENTIR SERVO SOCIEDADE ENTÃO, INCLUIR, INCORPORAR ACABAR-NÃO OPRESSÃO, PRECISAR MUDAR OPRIMIDO PERCEBER SUBJETIVIDADE.</p> <p>OBJETIVO OPRESSOR DIFERENTE TRANSFORMAR. ENSINO (DEPOSITAR)_{CL}, PENSAR, REFLETIR, (ABRIR MENTE)_{CL} PODER-NÃO.</p> <p>EXEMPLO E-J-A OBJETIVO CONHECER MUNDO AMPLIAR TER-NÃO. USAR TEXTO SIMPLES PERGUNTAR+ SIMPLES TAMBÉM DESAFIO PESQUISA TER-NÃO.</p> <p>OPRIMIDO+ REFLETIR CONTA PRÓPRIA OPRESSOR NEGAR. VONTADE CONTROLAR OPRIMIDO+ IGUAL ROBÔ.</p>
--	--	---

<p>o “bancarismo”] é que, nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”.</p> <p>A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, podem despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na, em suas relações com ela, como devenir constante.</p> <p>Página 147</p> <p>É que, se os homens são êstes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.</p> <p>Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença</p>		<p>PROPOSTA ENSINO (DEPOSITAR)_{CL}, MEMORIZAR SABER-NÃO ALGUNS PROFESSOR@+ TRBABLAHAR (DEPOSITAR)_{CL} CONSCIÊNCIA TER- NÃO OPRESSÃO, TAMBÉM OPRIMIDOS+ SUJETIVIDADE TER PODER REVOLTAR. ALUNO+ PARA PENSAR DESCOBRIR OPRESSÃO DESAFIAR OPRESSOR.</p> <p>CONTROLAR, OPRIMIR FALAR OPRIMIDO+ DESENVOLVER CAPACIDADE TER-NÃO, PODE OPRIMIDO+ OLHAR PRA SI ENTENDER ORPRESSÃO ERRADA. OPRESSÃO COMBINAR-NÃO VIDA VERDADE LIVRE, DESENVOLVER. VIDA REAL OPORTUNIDADE+ NOVA TER.</p> <p>PESQUISAR, DESEJAR PRÓPRIO SER HUMANO, SE ENTEDNER PESSOAS CAPAZ, OPRESSÃO OBJETIVO PRENDER DESENVOLVER TER-NÃO. MAS, ALGUM MOMENTO DESCOBRIR VERDADE, LUTAR OJETIVO LIBERDADE.</p> <p>PROFESSOR@ ACREDITAR EDUCAÇÃO CAMINHO TRANSFORMAR HOMEM, ESFORÇAR MUDAR.</p>
--	--	---

<p>nos homens. Crença no seu poder criador.</p> <p>Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com êstes.</p> <p>A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechassa este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos enquanto êstes soubessem com êle seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.</p> <p>Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática.</p> <p>Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fôsse alguma secção “dentro” dos homens, mecanicistamente</p>		<p>TRABALHAR TROCAR ALUNOS, INCENTIVAR DESENVOLVER. MAS, DESENVOLVER AMBOS, TROCAR EMPATIA. ENSINAR PENSAR, REFLETIR (TRANSFIRER CONHECIMENTO)_{CL} NÃO. ACREDITAR ALUNOS CONSEGUIR CAPACIDADE TER.</p> <p>POR ISSO, PROFESSOR ALUNO+ PRECISAR UNIR INTIMIDADE TER. MAS, ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} PROFESSOR ALUNO+ SEPARAR, UNIR, TROCAR TER-NÃO. PORQUE SI PROFESSOR ALUNO+ APROXIMAR, INTIMIDADE TER ENSINAR DIFERENTE. (DEPOSITAR)_{CL} PARAR, OPRESSÃO PARAR, FALAR+me LONGOmd PARAR. FOCO MUDAR, AGORA PERSPECTIVA LIBERDADE.</p> <p>PROPOSTA ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} PERCEPÇÃO ERRADA SER HUMANO MAIS CARACTERÍSTICA EXPLICADA JÁ.</p> <p>(ESSA PROPOSTA)_{IX} SUGERIR SEPARAR HOMEM MUNDO. LIGAÇÃO (AMBOS)_{DUAL} TER-NÃO. HOMEM FAZER, PARTICIPAR, DESENVOLVER MUNDO (NÃO)_{CL} , HOMEM IGUAL OBJETO COISAS. CONSCIÊNCIA CLARA CONSCIÊNCIA GLOBAL TER-NÃO. CONSCIÊNCIA CÉREBRO (A PARTE, FECHADA)_{CL} EL@_{IX} ACEITAR (DEPOSITAR)_{CL} CRIAR VERDADE PRÓPRIA OPRIMIDA. MUNDO CONTROLAR, INFLUENCIAR O HOMEM,</p>
---	--	---

<p>compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os ho-</p> <p>Página 149</p> <p>mens fossem uma presa do mundo e êste um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração enchê-los de pedaços seus.</p> <p>Para esta equivocada concepção dos homens, no momento mesmo em que escrevo, estariam “dentro” de mim, como pedaços do mundo que me circunda, a mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que aqui estão, exatamente como dentro dêste quarto estou agora.</p> <p>Desta forma, não distingue presentificação à consciência de entrada na consciência. A mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente presentes à minha consciência e não dentro dela. Tenho a consciência deles mas não os tenho dentro de mim.</p> <p>Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a êle, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum</p>		<p>(HOMEM)_{IX} ACEITAR ACREDITAR VERDADE ÚNICA (DEPOSITAR)_{CL}. HOMEM COMPARADO UMA COISA DENTRO DO MUNDO, MUNDO TER O HOMEM DENTRO.</p> <p>DISCORDO (PROPOSTA)_{IX} PORQUE HOMEM+ IGUAL (MESA, LIVROS, XÍCARA)_{CL} COISAS DENTRO QUARTO.</p> <p>COISA+ VERDADE QUARTO TER (ENUMERAR)_{CL} MAS, SIGNIFICADO CONSCIÊNCIA TER-NÃO. ENTENDER, VER, SABER AQUI PRESENCIAL MAS, RELAÇÃO SIGNIFICADO TER-NÃO.</p> <p>SI CONSCIÊNCIA (LUGAR A PARTE)_{CL} CONEXÃO MUNDO TER-NÃO, PAPEL PROFESSOR RESUME CONTROLAR CONHECIMENTO, APREDNER CADA ALUNO+.</p>
---	--	---

<p>outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de comunicados – falso saber – que êle considera como verdadeiro saber³³.</p> <p>E porque os homens, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Página 151</p> <p>Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.</p> <p>Quanto mais se adaptem as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever.</p> <p>A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para</p>		<p>PROFESSOR ORDENAR ALUNO+ FAZER, (ALUNO+_{IX} PENSAR, REFLETIR <i>N-U-N-C-A</i> FAZER, SEMPRE FAZER, ACOSTUMAR JÁ. PROFESSOR ESCOLHER (ALUNO+)_{IX} PRECISAR APRENDER. CONHECIMENTO PROFUNDO NÃO, MAS, PROFESSOR ACHA IMPORTANTE.</p> <p>INDIVÍDUO+ RECEBER INFORMAÇÃO+, CONHECIMENTO+, QUESTIONAR NÃO, (TRANSFERÊNCIA DE CONTEÚDOS)_{CL} MOLDAR FUTURO. SI CALMO PERGUNTAR NADA, ACEITAR TUDO ADAPTADO MUNDO JÁ.</p> <p>(ESSA PROPOSTA) OBJETIVO PRINCIPAL OPRESSOR, PORQUE OPRIMO PERGUNTAR, REFLEITR NADA OPRESSOR PAZ TER. MAS, SI MUDAR OPRIMIDO PERGUNTAR, PENSAR OPRESSOR PREOCUPAR.</p> <p>MAIS OPRESSÃO, MAIORIA OPRIMDA ADAPTAR, VONTADE PRÓPRIA TER-NÃO ESPERAR ORDEM MINORIA OPRESSORA.</p> <p>PROPOSTA ENSINO ESTRATÉGIA PERFEITA OPRESSÃO ACONTECER CONTINUAR. (1 ESTRATÉGIA PENSAR LIVRE EVITAR.</p>
---	--	--

<p>êste fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar em tudo o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “contrôle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica,³⁴ em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar.</p> <p>Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar ser com os outros. É con-viver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.</p> <p>Mas, em nada disto pode o educador “bancário” crer. Con-viver, sim-patizar implicam em comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechassa e teme. Não pode perceber que sòmente na comunicação tem</p> <p>Página 153</p> <p>sentido a vida humana. Que o pensar do educador sòmente ganha substância na substância do pensar dos educandos, portanto, na intercomunicação.</p>		<p>2 AULAS PROFESSOR FALA ALUNO+ OUVIR, 3 AVALIAÇÃO LEITURA, PERGUNTAR ENCONTAR RESPOSTA TEXTO_{IX} COPIAR RESPOSTA, 4 PROFESSOR ALUNO+ DISTANTE, DESIGUAL INTIMIDADE TER-NÃO, 5 LIVROS PROFESSOR ESCOLHER, ACESSO LIVRE LEITURA, LIVRO PODER-NÃO)_{CL}. TUDO PENSADO ADAPTADO ALUNO+ PENSAR PROIBIDO.</p> <p>PROFESSOR TER DOIS CAMINHOS. 1 SE VER COMO INCENTIVADOR APRENDIZAGEM MAS, DESPREZADO EDUCAÇÃO TRADICIONAL, 2 MANTER DESIGUALDADE ORDENAR CONTINUAR SISTEMA TRADICIONAL. VONTADE MANDAR IMPOR, ESCOLHE 2 CAMINHO. PERCEBER NÃO CAMINHO 1 É TROCAR, INTIMIDADE. (DESIGUALDADE BILATERAL) TER-NÃO.</p> <p>MAS, PROFESSOR CAMINHO 2º ESCOLHER PORQUE ACREDITAR-NÃO 1º. TROCAR, UNIR, INTIMIDADE (PRECISAR COMUNICAR)_{CL} PROPOSTA (DEPOSITAR)_{CL} COMUNICAÇÃO TER-NÃO , COMUNICAR UNILATERAL)_{CL}.</p> <p>PERPECCÃO TER-NÃO COMUNICAÇÃO IMPORTANTE VIDA PESSOA+. PROFESSOR</p>
---	--	---

<p>Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para êstes nem a êstes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em tórno de uma realidade.</p> <p>E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na comunicação das consciências mediatizadas pelo mundo, não será possível a superposição dos homens aos homens.</p> <p>Esta superposição, que é uma das notas fundamentais da concepção “educativa” que estamos criticando, mais uma vez a situa como prática da dominação.</p> <p>Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens, – reduzidos a meras coisas – não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de <u>biofilia</u>, mas o desenvolvimento de seu contrario, a necrofilia.</p> <p><u>“Mientras la vida, diz Fromm, se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecânico. La persona necrófila es movida por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente, como si todas las personas vivientes fuesen cosas. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La</u></p>	<p><u>Biofilia</u> amor a vida, instinto de conservação, preservação</p> <p><i>“Enquanto a vida, diz Fromm, se caracteriza pelo crescimento de forma estruturada e funcional, o necrófilo ama tudo que não cresce, tudo que é mecânico. O necrófilo é movido pelo desejo de transformar o orgânico em inorgânico, de olhar a vida mecanicamente, como se todos os seres vivos fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos da vida se transformam em coisas. Memória e não experiência; ter e não ser é o que conta. O necrófilo só pode se realizar com um objeto - uma flor ou uma pessoa - se o possuir; conseqüentemente, uma ameaça à sua posse é uma ameaça a si mesmo; se ele perder a posse, ele perderá o contato com o mundo.”</i></p> <p>E, mais adiante: “Ama</p>	<p>PENSAR ALUNO+ PERCEBER SINGNIFCADO TER, TROCA TER. (DESIGUALDADE PROFESSOR SOZINHO PENSAR)_{CL}, NÃO, IGUALDADE COMUNICAÇÃO, RELAÇÃO VERDADE.</p> <p>SI PENSAMENTOS PROFESSOR, PENSAMENTO ALUNO+ CONECTAR IGUALDADE , DESIGUALDADE ACEITAR-NÃO.</p> <p>NÓS CRITICAR DESIGUALDADE, PORQUE DESIGUALDADE IGUAL OPRESSÃO. (OPRESSÃO DESIGUALDADE OPRIMIDO)_{CL}</p> <p>DESIGUALDADE IDEIA FALSA SIGINIFACADO HUMANO, REDUZIR COMPARA COISA+ , EXPERIÊNCIA, TENATR ABANDONAR, QUERER INTIMIDADE AUTOMÁTICO EXPLICAR HOMEM F-R-O-M-M</p>
--	---	---

<p><u>memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto – una flor o una persona – únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.” E, mais adiante: “Ama el control y en el acto de controlar, mata la vida”.</u>³⁵ Página 155</p> <p>A opressão, que é um contrôle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.</p> <p>A concepção bancária que a ela serve também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, naturalista, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensar pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano.</p> <p>Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.</p> <p>Quando, porém, por um</p>	<p>o controle e no ato de controlar mata a vida”</p>	<p>OPRIMIR, É CONTROLAR, ESMAGAR COMPARAR PALAVRA N-E-C-R-O-F-I-L-I-A. SENTIR AMOR MORTE MAS, AMOR VIDA TERNÃO.</p> <p>ENSINO (DEPOSITAR)_{CL}, OPRESSOR É IGUAL. TUDO AUTOMÁTICO, REALIDADE DIFERENTE, IDEIA TRANSFORMAR ALUNO+ (RECIPIENTE)_{CL}, COISA+, AMARNÃO VIDA, DESENVOLVER-NÃO, AMAR MORTE. LIBERDADE, TRANSFORMAR MUNDO, FAZER MUNDO MELHOR, SENTIR DESEJO MUDAR SUMIR.</p> <p>SENTIR, DESEJAR DIFERENTE, QUERER OPRIMIR, CONTROLAR PENSAR, FAZER. MUNDO ADAPTAR O HOMEM. INCENTIVAR CRIAR, PENSAR TERNÃO. HOMEM+ ENCONTRAR BARREIRA, TENTAR, EXPERIENCIA PODERNÃO DECEPÇÃO SENTIR.</p> <p>HOMEM PERCEBER PROIBIDO</p>
--	--	--

<p>motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem.</p> <p>Êste sofrimento provém “do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano”. (Fromm) Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também nos homens o sentimento de recusa à sua impotência. Tentam, então, “reestabelecer a sua capacidade de atuar”. (Fromm)</p> <p>“Pode, porém, fazê-lo? e como? pergunta Fromm. Um modo, responde, é submeter-se a uma pessoa ou a um grupo que tenha poder e identificar-se com êles. Por esta participação simbólica na vida de outra pessoa, o homem tem a ilusão de que atua, quando, em realidade, não faz mais que submeter-se aos que atuam e converter-se em uma parte deles.”³⁶ Página 157</p> <p>Talvez possamos encontrar nos oprimidos êste tipo de reação nas manifestações populistas. Sua identificação com líderes carismáticos, através de quem se possam sentir atuantes e, portanto, no uso de sua potência. A sua rebeldia, quando de sua emersão no processo histórico, está envolvida por êste ímpeto de busca de atuação de sua potência.</p> <p>Para as elites dominadoras, esta rebeldia, que é ameaça a elas, tem o seu</p>		<p>FAZER, TENTAR, CÉREBRO USAR TRANFORMAR, MELHORAR CONSEGUIR-NÃO, SOFRER (DECEPÇÃO)_{CL}.</p> <p>SOFRER TER PORQUE HOMEM PERCEBER CONTROLE PRÓPRIO TER-NÃO. F-R-O-M-M PODER-NÃO PENSAR, FAZER, REFLETIR PODER-NÃO HOMEM SOFRER, ACEITAR-NÃO CAPACIDADE TER-NÃO. ENTÃO, TENTAR PENSAR, FAZER, REFLETIR DE NOVO.</p> <p>(MAS, CONSEGUIR? COMO?)_{QU} ESTRATÉGIA POSSÍVEL É UNIR PESSOA OU GRUPO EMPATIA TER.EMPATIA, TROCAR HOMEM ACHAR PODE PENSAR, REFLETIR, FAZER MAS, VERDADE CONTINUA OPRIMIDO E ADAPTAR COMPLETAR GRUPO OU PESSOA F-R-O-M-M</p> <p>TALVEZ ACONTECER IGUAL POLÍTICA GOVERNO P-O-P-U-L-I-S- T-A SINAL (GOVERNO MAIORIA)_{CL}. PESSOA POLÍTICO POLIDO CARINHOSO, OPRIMIDO EMPATIA UNIR, ACREDITAR CAPACIDADE PRÓPRIA USAR LUTAR. VONTADE LUTAR, INQUIETO SOMAR DESENVOLVER HISTÓRICO, UNIR PROCURAR DESEJAR CAPACIDADE VÁRIAS CONSEGUIR.</p> <p>DESIGUALDADE (ELITE_{md})_{CL} MEDO TER REBELDIA ENTENDER oprimido+DESAFIAR OPRESSORES</p>
--	--	--

<p>remédio em mais dominação – na repressão feita em nome, inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social. Paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada dos dominadores.</p> <p>Por isto mesmo é que podem considerar, logicamente, do seu ponto de vista, um absurdo “a violência própria de uma greve de operários e exigir simultaneamente ao estado que utilize a violência para terminar a greve”.³⁷</p> <p>A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico [nem sempre percebido por muitos dos que a realizam] é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.</p> <p>Ao <u>denunciá-la</u>, não esperamos que as elites dominadoras renunciem a sua prática – seria demasiado ingenuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da humanização, servir-se da concepção “bancária” sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opres-</p> <p>Página 159</p> <p>sora à sociedade revolucionária.</p>	<p><u>Denunciar</u> mão em [G_d] mão base, movimento de encontro indicador centro da mão base</p> <p><u>Revolução</u> mãos [˘5] horizontal movimento circular</p>	<p>POR ISSO, OPRIMIR MAIS FALAR SOCIEDADE PAZ TER, LIBERDADE TER PRECISAR CONTROLAR.</p> <p>MAS, PAZ SOCIEDADE TOTAL NÃO (OPRESSOR)_{IX} PAZ TER. ENTÃO, FÁCIL EXPLICAR PORQUE GREVE TRABALHADOR+ (ELITE)_{CL} ENTENDER IGUAL VIOLÊNCIA PEDIR GOVERNO (EXATO MOMENTO)_{CL} ACABAR GREVER, SI PRECISAR USAR VIOLENCIA LIVRE.</p> <p>USAR EDUCAÇÃO PARA OPRIMIR, NÓS DISCORDAR PORQUE MANTÉM ALUNO+ PENSAR SIMPLES, MARCAR PRÓPRIA ENSINO (DEPOSITAR)_{CL}, ALGUNS PROFESSOR+ FAZER MAS, PERCEPÇÃO TER-NÃO (TRANSFERÊNCIA)_{CL} POLIDEZ ALUNO+ ACREDITAR NORMAL OPRIMIR.</p> <p>NÓS DENUNCIAR, MOSTRAR VONTADE IGUALDADE ACREDITAR NÃO, SABER POSSÍVEL NÃO.</p> <p>OBJETIVO É (ATRAIR OLHAR+)_{CL} PESSOA+ VERDADE HUMANA MOSTRAR CAMINHO ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} DIFERENTE ENSINO HUMANO. EVITAR ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} PRÓPRIA SOCIEDADE OPRESSÃO HERANÇA SOCIEDADE REVOLUÇÃO.</p>
---	---	---

<p>A sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação “bancária” ou se equivocou nesta manutenção ou se deixou “morder” pela desconfiança e pela descrença nos homens. Em qualquer das hipóteses, estará ameaçada pelo espectro da reação.</p> <p>Disto, infelizmente, parece que nem sempre estão convencidos os que se inquietam pela causa da libertação. É que, envolvidos pelo clima gerador da concepção “bancária” e sofrendo sua influência, não chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora. <u>Paradoxalmente</u>, então, usam o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador. E há até os que, usando o mesmo instrumento alienador, chamam aos que divergem desta prática de ingênuos ou sonhadores, quando não de reacionários.</p> <p>O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ôca, mitificante. É praxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.</p> <p>Exatamente porque não podemos aceitar a concepção</p>	<p>Paradoxo – cm [“L] duas mãos, movimento uma mão para baixo repetitivo</p>	<p>SOCIEDADE REVOLUÇÃO ACEITAR HERANÇA ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} CONTINUAR (DEPOSITAR)_{CL} OU ERROU ACREDITAR-NÃO DESENVOLVIMENTO HOMEM.</p> <p>PERIGO TER POVO INFLAMAR REVOLUCIONAR.</p> <p>MAS, DESEJAR LIBERTAÇÃO ACREDITAR VERDADE TER-NÃO. OBJETIVO VERDADE PROPOSTA ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} IMPLÍCITO, PROFESSOR+ INCENTIVADO+_{IX} SEDUZIDO PERCEPÇÃO TER-NÃO.</p> <p>PARADOXO USAR ENSINO IGUAL ACREDITAR RESULTADO DIFERENTE. PROFESSOR USAR ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} FALAR PROFESSOR (ESCOLHER CAMINHO OUTRO)_{CL} SONHAR OU REVOLUÇÃO.</p> <p>SI DESEJAR LIBERDADE REAL PODER-NÃO INICIAR OU PERMANECER (DEPOSITAR)_{CL} ALIENAR. ENSINO HUMANO LIBERDADE REAL (DEPOSITAR)_{CL} TER-NÃO. (FALAR+)_{CL} PARAR. ENSINO EXPERIÊNCIA, PRÁTICA, PRECISA REFLETIR , PENSAR TRANSFORMAR MUNDO.</p> <p>ACEITAR-NÃO PROPOSTA FALAR</p>
--	--	---

<p>mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão “bancária” criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda, dos “slogans”, dos “depósitos”.</p> <p>A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a humanização não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e Página 161</p> <p>na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.</p> <p>Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existencia a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers</p>	<p>Cognoscente – <i>Capaz de assimilar conhecimento, de conhecer, de passar a saber; quem busca saber ou tomar conhecimento sobre</i></p> <p>Gnoseológica - <i>teoria que se dedica a uma análise reflexiva</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA É (VAZIA)_{CL} PRECISAR ENCHER)_{CL} OBJETIVO IMPLÍCITO PROPOSTA ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} , ENSINO LIBERDADE PRECISAR ESTRATÉGIA DIFERENTE EVITAR PROPAGANDA FRASE TEMA, (DEPÓSITAR)_{CL} EVITAR.</p> <p>ENSINO ACREDITAR HUMANO, FAZER, REFLETIR BASE PODER-NÃO ENTENDER HOMEM VAZIO, MUNDO (TRANSMITIR CONHECIMENTO)_{CL} ENCHER CABEÇA, ESTÁ A PARTE CONSCIÊNCIA AUTOMÁTICA PRECISAR ENTENDER HOMEM CONSCIÊNCIA TER CONSCIÊNCIA CONECTADA MUNDO.</p> <p>DIFERENTE ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} ENSINO REFLETIR, ACEITAR- NÃO FALAR+, TRANSMITIR CONHECIMENTO. CONSCIÊNCIA TUDO TER OBJETOS TAMBÉM SOBRE SI ENTÃO SEPARAR, COISAS E HOMEM, CONSCIÊNCIA PERCEPÇÃO, ENTENDIMENTO SI MESMO.</p>
---	---	---

<p>chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência.</p> <p>Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato <u>cognoscente</u>. Como situação <u>gnoseológica</u>, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado; educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos, sem a qual não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.</p> <p>O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a</p>	<p><i>acerca da origem, da natureza e da essência da ação cognitiva, do ato de conhecer, do conhecimento humano.</i></p> <p><u>Mediatizador</u> <i>Aquele que serve como ajustador, no sentido figurado ajustador de ideias, que pondera, que concilia,</i></p>	<p>ENTÃO, ENSINO LIBERDADE, PENSAR REFLETIR, COMBINAR-NÃO (DEPOSITAR)_{CL} FALAR+, TRANSMITIR ENSINAMENTOS ALUNO+ ACEITAR MAS, CONECTAR TRANSFORMAR PESQUISAR PROCURAR SABER.</p> <p>COMPARADO CAPACIDADE COGNITIVA APRENDER, OBJETIVO É APRENDER OBJETIVO ÚNICO NÃO, PROFESSOR ALUNO+ TROCAR, PENSAR REFLETIR, DIFERENTE TRANSFERIR, AGORA COMUNICAÇÃO TER, CONVERSAR, TROCAR INCENTIVAR DESENVOLVER APRENDER, PESSOAS CAPCIDADE APRENDER.</p> <p>DIFERENTE DUAS PROPOSTA+ ENSINAR, ENSINO (DEPOSITAR)_{CL} OPRESSORA, ENSINAR PENSAR, REFLETIR OPRESSÃO TER-NÃO. (PROPOSTA ENSINO DEPOSITAR)_{IX} ACREDITAR PROFEESOR SABER, TRANSFERIR ALUNO (SABER NADA)_{CL} (OUTRA PROPOSTA) MOSTRAR IGUALDADE.</p> <p>(PRIMEIRA)_{IX} DIALOGAR, TROCAR TER-NÃO. (SEGUNDA)_{IX} LIVRE TROCA, CONVERSAR.</p> <p>CONSEGUIR ENSINAR PENSAR, REFLETIR POR CAUSA, ENTENDER</p>
---	---	---

<p>superação, a educação problematizadora – situação gnoseológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Página 163</p> <p>Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.</p> <p>É através dêste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.</p> <p>Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que ser, funcionalmente, autoridade, necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.</p> <p>Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se</p>		<p>PROFESSOR ALUNO+ (DIFERENÇA TER-NÃO)_{CL} DOIS IGUAL. JUNTO CAPACIDADE CONVERSAR, TROCAR.</p> <p>POR CAUSA, DIÁLOGO (DESIGUALDADE SUMIR)_{CL}. PROFESSOR TRANSFERIR TER-NÃO, ALUNO+ ACEITAR TER-NÃO AGORA IGUALDADE.</p> <p>ENTÃO, PROFESSOR ENSINAR SIM MAS, TAMBÉM APRENDER. ALUNOS APRENDER SIM, MAS TAMBÉM ENSINAR. TROCAR. AMBOS UNIDOS, DESENVOLVER DESIGUALDADE ORDEM OPRESSÃO TER-NÃO. AGORA RESPONSÁVEL LIBERDADE MANTÉR.</p> <p>(ESTE)_{IX} ENSINAR (AQUELE)_{IX} TER-NÃO, EU PRÓPRIO APRENDER SOZINHO TER-NÃO, NÓS APRENDER ENSINAR JUNTOS, TROCAR. ORGANIZADO OBJETIVO CONHECIMENTO ANTES PROFESSOR ESCOLHER, TRANFERIR, DEPOSITAR.</p> <p>TRANFERIR CONHECIMENTO TER DUAS PARTES. (PRIMEIRO)_{CL} BIBLIOTECA OU LABORATÓRIO</p>
---	--	---

<p>educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.</p> <p>Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue, na ação do educador, dois momentos. O primeiro, em que êle, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou discerta a respeito do objeto sôbre o qual exerceu o seu ato cognoscente. O papel que cabe a êstes, como salientamos nas páginas precedentes, é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da “preservação da cultura e do conhecimento”, não há conhecimento. Página 165</p>		<p>ESCOLHER O QUE ALUNO+ APRENDER, PROFESSOR ESTUDAR, APRENDER. (SEGUNDO)^{CL} TRANSFERIR, FALAR EXPLICAR O QUE ENTENDER, APRENDER.</p> <p>ALUNOS ENTÃO, MOSTRAR JÁ ACEITAR, MEMORIZAR, DEPOSITAR. RESPEITAR CULTURA TRANSFERÊNCIA, CONHECIMENTO PROFUNDO TER-NÃO.</p>
---	--	--

APÊNDICE 2 – DIÁRIO DE TRADUÇÃO

Diário de Tradução	
Jardel Santos	
1º dia	
Unidade de Tradução	Foi necessária a pesquisa acerca da expressão “ <i>educador-educando</i> ”
Pesquisa realizada	<p><i>"Educador - educando" é aquele que não vê o aluno apenas como um depósito de conhecimento, e sim como um ser que tras consigo um conhecimento adquirido de forma diferente em suas vivencias e de seu cotidiano, assim o Educador aprende com as experiencias e conhecimento pré adquiridos de seus alunos.</i></p> <p><i>"Educando-educador" é o aluno que atraves de seus conhecimentos pre adquiridos, tambem ensina seu professor, mostra que se é capaz de aprender de várias formas sem ter frequentado a escola antes, como é o caso de crianças que já chegam nas escolas sabendo escrever seu, ou contar. são conhecimentos trasmitidos de forma leiga muitas vezes por pais, um ensino extra escolar.</i></p>
Considerações	
Unidade de Tradução	<i>Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela) parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, discertadoras.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	<p>Que níveis seriam esses? Da educação infantil ao nível superior? Ensino Fundamental e médio?</p> <p>Refletindo um pouco, na época de produção do livro a educação infantil não era obrigatória e na frase deixa claro que se trata de escola, logo, <i>em qualquer de seus níveis</i> só pode ser ensino fundamental e médio.</p>
Unidade de Tradução	<i>Por isto mesmo é que uma das características desta educação discertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	No segundo segmento optou-se por acrescentar os sinais das disciplinas matemática antes da multiplicação proferida e geografia bem, como o sinal de estado antes da informação Pará. Dessa forma fica mais claro a narração de um conteúdo escolar.
Unidade de Tradução	<i>Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.</i>
Pesquisa	

realizada	
Considerações	O léxico transformar será traduzido como comparar pois, a sinalização ficará mais visual e possibilitará uma relação explícita entre o ato de depositar e o encher de uma vasilha.
Unidade de Tradução	<i>Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	Sinalização pode manter os “mesmos” léxicos, bem como a figura de estilo. Antes já comparamos a cabeça a uma vasilha e sua capacidade de encher, agora a tradução pode ir direto para essa figura de linguagem
Unidade de Tradução	<i>Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	Seguindo as linhas anteriores de apresentação de uma metonímia por meio de uma comparação, em sequência a manutenção de uma metáfora nessa UT também é possível tal manutenção. De maneira mais visual onde os depósitos serão sinalizados na região do cérebro, fazendo alusão ao aprendizado/memorização.
Unidade de Tradução	<i>Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.</i>
Pesquisa realizada	<i>Dialética hegeliana - processo espiral sobre o conhecimento, partindo de uma ideia base que é chamada de tese, contrariada por outra ideia, chamada de antítese e chegando a uma conclusão chamada de síntese, que passa a ser uma nova tese, por isso, espiral, algo que não tem fim, mas uma evolução de ideia.</i> <i>Dialética de escravo – marco da relação desigual entre os seres humanos, criou uma desigualdade na autoconsciência dos seres humanos.</i>
Considerações	Aqui temos a citação de Hegel como referência a sua obra, portanto, metonímia. Não sei como traduzir tal filosofia sem passar pelo seu autor, lançar mão de seu sinal. Porém, sinalizar o filósofo como referência a sua obra não traz o mesmo em línguas de sinais. Logo, opto por omitir essa referência a obra de Hegel mantendo só a consciência que um escravo possui sobre suas possibilidades.

Unidade de Tradução	<i>Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	Que estrutura é essa? Seres para o outro – servidão? Escravidão? Relendo o parágrafo anterior concebi que estrutura é a sociedade e seres para outro pode ser a servidão, visto que se trata dos oprimidos com relação aos opressos. Reflexão que Freire domesticou sobre proletariado e burguesia.
Diário de Tradução	
Jardel Santos	
2º dia	
Unidade de Tradução	<i>“O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária”.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	Estariam eles em sala de aula? Recorrendo mais uma vez a época de criação da obra, seria pouco provável que professor e estudantes frequentassem o mesmo espaço a não ser o escolar. Logo, optou-se por sinalizar em quanto sala de aula.
Unidade de Tradução	<i>Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, oferecer-lhes textos de leitura cujo desafio está em perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara”.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	Como traduzir educação de adultos, uma vez que hoje se entende como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e contemporaneamente a escrita do livro (1964-1968) se referia como Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e atendia exclusivamente só adultos? E a frase exemplo de leitura e sua pergunta? Visando a funcionalidade do texto a tradução de educação de adultos escolhida foi EJA e as frases foram omitidas, dando lugar a textos simples e perguntas simples.
Unidade de Tradução	<i>O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais.</i>
Pesquisa realizada	

Considerações	Como traduzir autômato, uma vez que hoje vivemos numa sociedade que desconhecem os precursores dos robôs? Portanto, fiz a escolha por robô devido o viés ser semelhante, ter movimentos, ações programadas
Diário de Tradução	
Jardel Santos	
3º dia	
Unidade de Tradução	<i>E porque os homens, ao <u>receberem o mundo que neles entra</u>, já são <u>seres passivos</u>, cabe à educação <u>apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo</u>. Quanto mais adaptados, tanto mais <u>“educados”</u>, porque adequados ao mundo.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	Receberem o mundo é receber os conhecimentos? Educados é a educação ampla ou a restrita? Escolhi os sinais informação, conhecimento para referir ao mundo que entra e de educação como forma de polidez uma vez que preparar para o mundo, faz inferência ao trabalho.
Diário de Tradução	
Jardel Santos	
4º dia	
Unidade de Tradução	<i>Talvez possamos encontrar nos oprimidos este tipo de reação nas <u>manifestações populistas</u>. Sua identificação com <u>líderes carismáticos</u>, através de quem se possam sentir atuantes e, portanto, no uso de sua <u>potência</u>.</i>
Pesquisa realizada	
Considerações	O que seria essas manifestações políticas e esse líderes carismáticos? Considerando o período político brasileiro no tocante a escrita do livro tais manifestações não partiam do povo como hoje conseguimos observar. Uma vez que a repressão da ditadura militar coibia tais atos e os líderes da época eram os próprios militares, no entanto trajados de políticos. Para uma melhor leitura e demonstração que a relação opressores e oprimidos ainda resiste nos tempos atuais optei por <i>manifestações populistas</i> (dactilologia POPULISTA, seguido do sinal governo maioria) e <i>líderes carismáticos</i> (político polido carinhoso).
Unidade de Tradução	<i>Por isto mesmo é que <u>podem considerar</u>, logicamente, do seu ponto de vista, um absurdo “a violência própria de uma greve de operários e exigir simultaneamente ao <u>estado</u> que utilize a violência para terminar a greve”.</i>
Pesquisa realizada	

Considerações	Foi necessário o uso de anáfora para identificar sem opacidades que quem considera é a elite. E para estado adotou-se o sinal de governo.
Diário de Tradução	
Jardel Santos	
5º dia	
Unidade de Tradução	<i>Cisão em que a consciência é consciência de consciência.</i>
Pesquisa realizada	Cisão = cindir, dividir Consciência 1 = sinal comum Consciência 2 = percepção Consciência 3 = concepção do eu por si mesmo
Considerações	Como traduzir algo que possui a mesma palavra com significados que se distinguem e completam? Logo, Divisão consciência, percepção, entendimento próprio si mesmo.
Unidade de Tradução	<i>Como situação gnoseológica, em que o objeto <u>cognoscível</u>, em lugar de ser o término do ato <u>cognoscente</u> de um sujeito, é o <u>mediatizador</u> de <u>sujeitos cognoscentes</u>, educador, de um lado; educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos, sem a qual não é possível a relação dialógica, indispensável à <u>cognoscibilidade</u> dos <u>sujeitos cognoscentes</u>, em torno do mesmo objeto <u>cognoscível</u>.</i>
Pesquisa realizada	Gnoseológica – reflexão sobre o ato cognitivo por meio do qual se detém conhecimento Cognoscente – capacidade de assimilar, aprender, saber tomar conhecimento Mediatizador – mediador Sujeitos cognoscentes – sujeitos capazes de aprender Cognoscibilidade – capacidade de aprender Cognoscível – passível de aprendizado
Considerações	Comparado ato cognitivo de aprendizagem, aquilo que pode ser aprendido não termina na aprendizagem, professor promove trocas entre ele e os estudantes, agora tem reflexão diferente transferência de conhecido há comunicação, diálogo troca importante incentivar desenvolver aprendizado de pessoas capazes de aprender

ANEXOS

ANEXO 1 – SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO PARA LIBRAS (FELIPE, 2009)

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

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

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

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

Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA.

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

Exemplos: **Cortar-com-faca “cortar”; Querer-não “não querer”; Gostar-não “não gostar”; Ainda-não “ainda não”**

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

Exemplos: **Cavalo^lstra “Zebra”; Leão^bolinha-PELO-CORPO “Onça”**

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

Exemplos: **J-O-S-É, M-A-R-Y**

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

Exemplos: ***A-D-A “Nada”; N-U-N-C-A “Nunca”; M-Ç-O “Março”***.

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

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

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

a- tipo de frase: **interrogativa** ou ... **i ...** , **negativa** ou ... **neg ...**

Exemplos: **Nomeinterrogativa; Admirarexclamativo**

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

b- advérbio de modo ou um intensificador: **muito; rapidamente; exp.f "espantado"**;

Exemplos: **Longemuito; Andarrapidamente; Casad@espantado**

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

Exemplos: **pessoaMOVER, veículoMOVER, animalMOVER**

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

a) a variável para o lugar: i = ponto próximo à 1a pessoa,

j = ponto próximo à 2a pessoa,

k e k' = pontos próximos à 3a pessoas,

e = esquerda,

d = direita;

b) as pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1a, 2a e 3a pessoas do singular;

1d, 2d, 3d = 1a, 2a e 3a pessoas do dual;

1p, 2p, 3p = 1a, 2a e 3a pessoas do plural;

Exemplos: 1sDAR2s "eu dou para você",

2sPERGUNTAR3p "você pergunta para eles/elas",

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

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

Exemplo: **Prédio Prédio+** “**prédios**”; **Árvore Árvore+** “**árvores**”

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

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

IGUAL (me) PESSOA-EM-PÉ (md)

Estas convenções foram utilizadas para poder representar, linearmente, uma língua gestual-visual, que é tridimensional.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: Curso básico - livro do estudante. 9. ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2009.

ANEXO 2 – PORTARIA COVID-19 E OUTRAS PROVIDÊNCIAS



MUNICÍPIO DE ITAÚNA
Estado de Minas Gerais

PORTARIA Nº 3, DE 19 DE MARÇO DE 2020

Determina a suspensão temporária dos Alvarás de Localização e Funcionamento e autorizações emitidos para realização de atividades com potencial de aglomeração de pessoas para enfrentamento da Situação de Emergência Pública causada pelo agente Novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências.

O Comitê de Prevenção e Enfrentamento ao Novo Coronavírus (COVID-19), e o Prefeito do Município de Itaúna, no uso das atribuições legais, conferidas pelo Decreto nº 7.120, de 16 de março de 2020 e Portaria nº 5.803, de 17 de março de 2020 e outras disposições, em continuidade aos trabalhos de prevenção e enfrentamento ao Novo Coronavírus – COVID-19, quanto ao funcionamento de estabelecimentos comerciais,

RESOLVEM:

Art. 1º Ficam suspensos, a partir do dia 23/03/2020 (segunda-feira) até, pelo menos, 31/03/2020, os Alvarás de Localização e Funcionamento e autorizações emitidos para realização de atividades com potencial de aglomeração de pessoas para enfrentamento da Situação de Emergência Pública causada pelo agente Novo Coronavírus – COVID-19, especialmente para:

- I - casas de shows e espetáculos de qualquer natureza;
- II - boates, danceterias, salões de dança;
- III - casas de festas e eventos;
- IV - feiras, exposições, congressos e seminários;
- V - *shoppings centers*, centros de comércio, lojas e galerias de lojas;
- VI - cinemas e teatros;
- VII - clubes de serviços (Lions, Rotary, Casa da Amizade, Maçonaria, etc) e de lazer;
- VIII - academias, centro de ginástica e estabelecimentos de condicionamento físico;
- IX - clínicas de estética e salões de beleza;
- X - parques de diversão, parques temáticos e parques municipais;
- XI - bares, restaurantes, lanchonetes e *food trucks*;
- XII - autoescolas; e,
- XIII - templos religiosos.

§ 1º Recomenda-se que a suspensão das atividades descritas no *caput* sejam, na medida do possível, antecipadas para o dia 20/03/2020 (sexta-feira).

§ 2º Caso tenham estrutura e logística adequadas, os estabelecimentos de que trata este artigo poderão efetuar entrega em domicílio e disponibilizar a retirada no local de alimentos prontos e embalados para consumo fora do estabelecimento, desde que adotadas as medidas estabelecidas pelas autoridades de saúde de prevenção ao contágio e contenção da propagação de infecção viral relativa ao Novo Coronavírus – COVID-19.



MUNICÍPIO DE ITAÚNA
Estado de Minas Gerais

... continuação da Portaria nº 3/2020 – Comitê de Prevenção e Enfrentamento ao Novo Coronavírus (COVID-19) – Fl. 2

§ 3º A suspensão prevista neste artigo não se aplica aos supermercados, padarias, açougues, varejões, farmácias, laboratórios, clínicas, hospitais e demais serviços de saúde, casas lotéricas e estabelecimentos bancários, desde que adotadas as medidas estabelecidas pelas autoridades de saúde de prevenção ao contágio e contenção da propagação de infecção viral relativa ao Novo Coronavírus – COVID-19, tais como: limitação de acesso aos referidos estabelecimentos de forma a preservar distância mínima de 1 (um) metro entre as pessoas e higienização dos equipamentos de uso coletivo, com disponibilização de álcool gel, sabonetes nos banheiros e toalhas descartáveis, sob pena de, em caso de descumprimento, aplicação do disposto no *caput* deste artigo.

§ 4º O funcionamento de bares, restaurantes, lanchonetes e estabelecimentos congêneres no interior de hotéis, pousadas e similares, poderá ser mantido para atendimento exclusivo aos hóspedes, desde que adotadas as medidas estabelecidas pelas autoridades, tais como: limitação de acesso aos referidos estabelecimentos de forma a preservar distância mínima de 1 (um) metro entre as pessoas e higienização dos equipamentos de uso coletivo, com disponibilização de álcool gel, sabonetes nos banheiros e toalhas descartáveis, sob pena de, em caso de descumprimento, aplicação do disposto no *caput* deste artigo.

§ 5º As atividades administrativas e os serviços essenciais de manutenção de equipamentos, dependências e infraestruturas referentes aos estabelecimentos cujas atividades são mencionadas nesta Portaria poderão ser realizadas com adoção de escala mínima de pessoas e, quando possível, preferencialmente por meio virtual.

Art. 2º Ficam suspensas enquanto perdurar a Situação de Emergência em Saúde Pública:

I - autorizações para realização de feiras e eventos em propriedades particulares ou públicas e em logradouros públicos;

II - autorizações para atividades de circos e parques de diversões.

VIII - academias, centro de ginástica e estabelecimentos de condicionamento físico;

Art. 3º A fiscalização quanto ao cumprimento das medidas determinadas nesta Portaria ficará a cargo das Secretarias Municipais de Finanças, Saúde e Regulação Urbana, com o apoio da segurança pública, caso necessário.

Art. 4º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Comitê Municipal de Prevenção e Enfrentamento ao Novo Coronavírus – COVID 2019

Itaúna-MG, 19 de março de 2020.

Fernando Meira de Faria
Presidente do Comitê

Neider Moreira de Faria
Prefeito do Município de Itaúna