



PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

ORGANIZADORES
THAISY BENTES
LUCAS NASCIMENTO



PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

PARECERISTAS AD HOC

Fabiano Tadeu Grazioli
Janaína Amaral Botelho Luna
Lucas Nascimento
Thaisy Bentes

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda
Anderson dos Santos Paiva
Bianca Jorge Sequeira Costa
Fabio Luiz de Arruda Herrig
Georgia Patrícia Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
José Ivanildo de Lima
José Manuel Flores Lopes
Luiza Câmara Beserra Neta
Núbia Abrantes Gomes
Rafael Assumpção Rocha
Rickson Rios Figueira
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil
e-mail: editora@ufrr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Organizadores

Thaisy Bentes

Lucas Nascimento



Boa Vista-RR
2020

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P466 Perspectivas dos estudos em tradução e interpretação /, Thaisy Bentes, Lucas Nascimento, organizadores. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2020.

256 p. : il.

ISBN: 978-65-86062-87-8

Livro eletrônico.

1 – Libras. 2 – Linguagem por sinais. 3 – Tradução e interpretação. I – Título. II – Bentes, Thaisy. III – Nascimento, Lucas. IV – Universidade Federal de Roraima.

CDU – 376.33

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507/AM

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	08
<i>Sandra Moraes da Silva Cardoso</i>	
APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Lucas Nascimento e Thaisy Bentes</i>	
1. POSSIBILIDADES DE TRADUÇÃO DE TROCADILHOS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS PARA A LIBRAS.....	17
<i>Thaisy Bentes</i> <i>Paulo Jeferson Pilar Araújo</i>	
2. TÉRMINOS BÁSICOS SOBRE QUÍMICA INORGÂNICA EXISTENTES EN LA LENGUA DE SEÑAS VENEZOLANA (LSV).....	39
<i>Carla Vanessa Pacheco Guerrero</i> <i>Mariana García Mora</i> <i>Andrea López</i>	
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO GLOSSNUTRI GLOSSÁRIO BILÍNGUE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....	60
<i>Vilma Rodrigues Cardoso</i>	
4. METODOLOGIA DE TRADUÇÃO UTILIZANDO ELIS.....	81
<i>Aline Alkmin Camargo Spicacci</i>	
5. ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS EM SALA DE AULA DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DO PROFISSIONAL E SUAS CARENCIAS DE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA....	108
<i>Alexis Pier Aguayo</i> <i>Luciana Marques Vale</i>	

6. USO DE RECURSOS VISUAIS COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS.....	123
<i>Welbert Vinícius de Souza Sansão</i>	
<i>Verônica Gomes Silva Cerqueira</i>	
<i>José Antônio Araújo Andrade</i>	
<i>Helena Maria Ferreira</i>	
7. PORTUGUÊS BRASILEIRO TRADUZIDO E LEITURA DE TRADUÇÕES DE PÉCHEUX.....	139
<i>Lucas Nascimento</i>	
8. CONSIDERAÇÕES PARA UM PROJETO DE (RE)TRADUÇÃO FEMINISTA: INCIDENTS IN THE LIFE OF A SLAVE GIRL (1861) E O MODELO FUNCIONALISTA DE CHRISTIANE NORD.....	177
<i>Luciene do Rêgo da Silva</i>	
<i>Alessandra Ramos de Oliveira Harden</i>	
9. ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA LEGENDAGEM.....	211
<i>Janailton Mick Vitor da Silva</i>	
10. QUESTÕES DE FÉ: A INFLUÊNCIA BÍBLICA NAS ADAPTAÇÕES DE ANDERSEN E GRIMM.....	236
<i>Luciana Florentino de Lima</i>	
<i>Hans Theo Harden</i>	

PREFÁCIO

O livro reúne artigos de um grupo de competentes, docentes e estudantes de pós-graduação de diferentes instituições de ensino. É o encontro de pesquisadoras e pesquisadores oriundos de regiões brasileiras e *fronterísticas* para uma viagem ao mundo dos Estudos da Tradução e Interpretação e na relação com as Línguas de Sinais.

Ao apresentar os resultados dos trabalhos de pesquisas realizados, a obra constrói um mosaico de olhares que se complementam no sentido de que cada artigo responde por um foco de interesse da área. Tudo é proposto de modo didático, com profundidade e rigor acadêmico-científico. O olhar é sensível e orientado pelo método na articulação do diálogo com as línguas orais, as línguas de sinais, os tradutores e os intérpretes.

A organização do livro é prova de um envolvimento coletivo e comprometido. É expressivo nos artigos o compromisso com questões pertinentes aos contextos sociais e políticos dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Temas como: memória discursiva, efeito discursivo e variações discursivas, a partir das leituras de tradução científica em Michel Pêcheux. As teorias da tradução feminista e o modelo funcionalista de Nord, que reivindicam uma interseccionalidade para uma inclusão dos diversos feminismos. Os conceitos de legendagem e sua classificação, segundo alguns pesquisadores renomados na área, também são temas tratados no investimento acadêmico, aqui. A reflexão sobre a necessidade de diálogo entre o conhecimento teológico e a crítica literária recebe abordagem cuidadosa e atenta. A diversidade de possibilidades e de estratégias de tradução entre línguas de diferentes modalidades, que podem

contemplar o riso e o humor surdo, é tema também discutido na obra. A importância de termos básicos na área de química inorgânica para o desenvolvimento de um processo adequado de ensino aos surdos trata profundamente de questões propostas, em língua espanhola. O uso de estratégias inovadoras para auxiliar no processo de interpretação em Libras apresenta reflexões didático-pedagógicas. A importância da escrita das línguas de sinais como ferramenta imprescindível na Educação Bilíngue para o registro histórico das experiências surdas alerta para o lugar do objeto analisado e a sua função no bilinguismo e na vida dos sujeitos envolvidos. A importância de uma pedagogia visual nos processos de ensino e aprendizagem e a urgência na criação de repertórios com sinais-termo da área específica, para o auxílio dos tradutores e intérpretes de língua de sinais, dão um suporte teórico-metodológico riquíssimo para pesquisadores, estudantes e professores da Educação Básica e do Ensino Superior, de diferentes áreas de conhecimento.

Os estudos apresentados nos trazem muitas inquietudes e reflexões, que nos farão repensar 'os feitos e os ditos' do processo de Tradução e de Interpretação, além da relação com os sujeitos surdos, com as línguas orais e de sinais, além da mediação dos tradutores-intérpretes.

Esse livro pode ser de grande contribuição para os acadêmicos que iniciam seus estudos no campo da Tradução e da Interpretação, pois terão acesso às principais categorias teóricas, aos métodos, às técnicas e aos instrumentos de pesquisa específicos da área da Tradução e da Interpretação discutidos recentemente. Os textos também contribuem para quem já atua na área da tradução e deseja aprofundar seus conhecimentos, bem como aprimorar a sua reflexão teórico-prática na atuação profissional.

O livro é a construção de várias vozes, em uma expressão de Bakhtin, que ecoam na relação com os outros e com o mundo de forma autêntica, comprometida e generosa. Os leitores serão apresentados com uma sinfonia de formas, de conteúdos e de belezas no complexo mundo da Tradução.

Sandra Moraes da Silva Cardoso

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
Professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Roraima

APRESENTAÇÃO

Este livro se origina dos inúmeros questionamentos que subjazem os Estudos da Tradução e da Interpretação. Nosso objetivo, ao reunir estudos e pesquisas sobre tradução e interpretação, desdobra-se no intuito de tecer reflexões sobre este campo. Os textos que compõem este livro trazem os mais diversos pontos de vista e experiências, visando colaborar com professores, tradutores e intérpretes.

O livro é composto por dez textos. Os seis primeiros versam sobre diversos aspectos teóricos e práticos da tradução e interpretação das línguas de sinais. Os outros quatro, sobre aspectos teóricos da tradução, da adaptação, da retradução e da legendagem. Todos de autoria de tradutores e de intérpretes, assim como de professores de Universidades Federais convidados.

No texto 1, **Possibilidades de tradução de trocadilhos de *Alice no País das Maravilhas* para a Libras**, Thaisy Bentes e Paulo Jeferson Pilar Araújo apresentam os mecanismos de produção de trocadilhos possíveis nas línguas de sinais e sua relação com a cultura e o humor surdo. Para análise, foram selecionadas as traduções da obra-prima de Lewis Carroll (1866), *Alice's Adventures in Wonderland*, feitas por Ramos (2000), Araújo e Bentes (2016) e Bentes (2018). A partir da análise das traduções, são discutidas questões de (in)traduzibilidade de trocadilhos, refletindo-se sobre os fatores que devem ser levados em conta quando estão em jogo duas línguas de modalidades diferentes.

No texto 2, **Términos básicos sobre química inorgánica existentes en la Lengua de Señas Venezolana (LSV)**, Carla Vanessa Pacheco Guerrero, Mariana García Mora e Andrea López realizam o trabalho de pesquisa que teve como objetivo compilar

os termos básicos existentes na Língua de Sinais Venezuelana (LSV), especificamente na área de química orgânica. Apresenta-se uma investigação qualitativa com orientação etnográfica, cujo instrumento de coleta de dados foi uma lista de perguntas, utilizando a técnica da sessão em profundidade, com a participação de sete informantes-chave, selecionados intencionalmente. Como conclusão, tem-se que, dos noventa e nove termos, apenas vinte e quatro deles têm um sinal, setenta e cinco não possuem.

No texto 3, **Procedimentos metodológicos e estrutura do Glossnutri glossário bilíngue de Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, Vilma Rodrigues Cardoso tem como objetivo expor como se deu a elaboração de um glossário bilíngue de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Português em nutrição, representado por sinais-termo de repertórios lexicográficos já existentes na língua de sinais, mas que estão destinados a outras áreas. O questionamento deste trabalho se deu em torno de como padronizar os sinais-termo condizentes com a área da nutrição, de modo a contribuir e atender as necessidades dos usuários da Libras? Para tal, fez-se pertinente a elaboração de um glossário bilíngue Libras/Português em nutrição com a amostragem de um pequeno *corpus*, sendo que os autores não tiveram como intenção a feitura de uma obra terminográfica completa. Neste modelo de glossário é possível visualizar o sinal-termo em Língua Portuguesa e na Escrita das Línguas de Sinais (ELiS).

No texto 4, **Metodologia de tradução utilizando ELiS**, Aline Alkmin Camargo Spicacci apresenta a tradução comentada de uma tirinha da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, do personagem Cebolinha. Considerando um cenário de Educação Bilíngue para o surdo, o público-alvo da tradução são as crianças surdas que, supostamente, serão alfabetizadas com uma escrita em sua própria língua, no caso, ELiS. O objetivo é apresentar a

metodologia usada para traduzir a tirinha do personagem Cebolinha, de modo a mostrar as escolhas tradutórias, levando em consideração vários aspectos como o gênero textual HQ, a característica da fala do personagem, o tamanho e a forma do balão de fala. Por último, a autora analisa as escolhas processuais em cada unidade tradutória da tirinha exposta.

No texto 5, **Estratégias e desafios dos intérpretes de Libras em sala de aula de pós-graduação: uma análise da presença do profissional e suas carências de uma formação específica**, Alexis Pier Aguayo e Luciana Marques Vale verificam como ocorre o processo de interpretação do português para a língua brasileira de sinais – Libras de termos da área de Sociolinguística, durante uma aula de pós-graduação. Para tanto, realizam revisão bibliográfica e procuram em sites glossários em Libras de termos da Sociolinguística. Aplicaram um questionário junto aos tradutores e intérpretes de língua de sinais – TILS, da disciplina de Sociolinguística e Tradução, da Universidade de Brasília – UnB, para verificar se estes tinham conhecimento dos termos específicos apresentados no decorrer da disciplina, de que forma se preparavam para a disciplina e se tinham conhecimento da existência de algum glossário de termos da área em Libras.

No texto 6, **Uso de recursos visuais como instrumento potencializador na aprendizagem de estudantes surdos**, Welbert Vinícius de Souza Sansão, Verônica Gomes Silva Cerqueira, José Antônio Araújo Andrade e Helena Maria Ferreira defendem que o uso de artefatos visuais são importantes mecanismos pedagógicos para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que abrangem todo universo e atuam como mecanismo que ajudam a compreender melhor o mundo. O presente estudo busca refletir a importância da experiência visual como elemento potencializador na aprendizagem de estudantes Surdos. Com este pano-

rama, a pesquisa objetiva contribuir com as discussões sobre a Educação de Surdos nos processos de aprendizagem, refletindo nos aspectos ligados ao papel do signo visual, promovendo sua potencialidade na (re)construção e (re)afirmação do pensamento dos estudantes Surdos. Definiu-se para o estudo uma revisão de literatura tomando como base autores do campo histórico-cultural e que refletem sobre a aprendizagem de surdos, na perspectiva da valorização da diferença política, cultural e linguística.

No texto 7, **Português brasileiro traduzido e leitura de traduções de Pêcheux**, Lucas Nascimento apresenta reflexões sobre a leitura de traduções do autor Michel Pêcheux como fonte de referência para a pesquisa em Análise do Discurso (AD) no Brasil. O objeto de trabalho é artigo científico da área. Por meio da pergunta “Será que do modo correlacionado *teoria, português traduzido e análise* dá resultados para a pesquisa em AD no Brasil?”, o autor defende que a pesquisa precisa apresentar o resultado de produção textual qualificada: apropriar-se de conceitos, endereçá-los aos dados e mobilizá-los, para que se tenham análises produtivas, coerentes e autorais (NASCIMENTO, 2014; 2016a; 2017a).

No texto 8, **Considerações para um projeto de (re)tradução feminista: *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861) e o modelo funcionalista de Christiane Nord**, Luciene do Rêgo da Silva propõe a (re)tradução feminista comentada de *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861), de Harriet Ann Jacobs. Como embasamento teórico, segue-se o modelo funcionalista, proposto por Christiane Nord. O objetivo é verificar a aplicabilidade desse modelo para a tradução feminista, especificamente no texto do século XIX, protagonizado e escrito por uma mulher negra em situação de escravidão. Do mesmo modo, busca-se verificar se o modelo de Nord atende às necessidades do projeto de tradução feminista.

No texto 9, **Aspectos teóricos e práticos da legendagem**, Janailton Mick Vitor da Silva busca apresentar o conceito de legendagem e sua classificação, segundo alguns autores, bem como fomentar discussões acerca das relações polissemióticas, entre textos audiovisuais e a legendagem, e a inter-relação oralidade-escrita na legendagem. Além disso, são apresentados os aspectos técnicos, linguísticos e tradutórios envolvidos na produção de legendas, com enfoque especial para as normas estipuladas pela empresa Netflix em dois guias (Guia de Estilo Geral e Guia de Estilo do Português Brasileiro).

No texto 10, **Questões de fé: a influência bíblica nas adaptações de Andersen e Grimm**, de Luciana Florentino de Lima e Hans Theo Harden, concentra-se uma análise da influência bíblica nas obras dos escritores Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm. Devido à relevância das obras para a literatura infanto-juvenil, os autores propõem uma reflexão de contos clássicos que influenciaram e ainda influenciam inúmeras gerações, assim como um pequeno estudo sobre a utilização de elementos subjacentes, claramente bíblicos, em vários contos escritos ou adaptados por Andersen e os Grimm.

Com os dez textos, o livro objetiva colaborar para endossar as atuais pesquisas sobre os Estudos de Tradução e de Interpretação, que ganham espaço nas instituições e nas publicações acadêmicas. A partir da década de 1960, as tentativas são ampliar e consolidar esses espaços, de modo a tornar as reflexões o mais racional e sistemática possível, para não só legitimar enquanto área de pesquisa, como também instrumentalizar a prática de tradução e de interpretação. Distante da tendência de disciplinar a tarefa do tradutor, aqui, temos como foco reunir investigações sobre línguas que objetivam pesquisar os “estudos da tradução”, sobretudo, com abordagens linguísticas

à tradução, influenciados ou não por tendências contemporâneas, que, de uma forma ou de outra, apresentam implicações e/ou consequências responsivas e qualificadas às demandas da prática profissional.

Esperamos que todos tenham o prazer de perceber, ao longo das leituras, as experimentações feitas pelos autores, por meio das discussões e do detalhamento do que se tem realizado recentemente.

Rio de Janeiro/RJ, Boa Vista/RR, verão de 2020.

Lucas Nascimento e Thaisy Bentes

POSSIBILIDADES DE TRADUÇÃO DE TROCADILHOS DE *ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS* PARA A LIBRAS

Thaisy Bentes¹

Paulo Jeferson Pilar Araújo²

Introdução³

Os estudos das línguas de sinais têm possibilitado, desde o trabalho pioneiro de Stokoe, na década de 1960 (STOKOE, 1960), novas perspectivas de estudo e linhas de investigação sobre a natureza da linguagem humana, fato considerado com recentes publicações e obras de referência como as de Pfau, Steinbach e Woll (2012), dentre outras. No entanto, os estudos sobre a tradução e a interpretação de línguas de sinais ainda estão em consolidação como bem atestam Leeson e Vermeerbergen (2010). Vários aspectos da tradução de línguas de sinais estão à disposição dos estudiosos, os jogos de palavras ou trocadilhos são um deles. Neste trabalho, entendem-se jogos de palavras como termo guarda-chuva para os diversos recursos de jogar com as palavras, reservando a trocadilhos a especificidade de produzir, intencionalmente, humor. A tradução intermodal, entre uma língua oral-auditiva e uma língua visuoespacial, é um exemplo de campo a ser explorado nos Estudos da Tradução de Línguas de Sinais.

1. Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília-Unb. Professora Assistente do Curso de Letras-Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima-UFRR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tradução e Interpretação Intermodal-TradIn (Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq).

2. Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo-USP. Professor Adjunto do Curso de Letras-Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima-UFRR. Líder do Laboratório de Pesquisas em Línguas Oraís e de Sinais-LaPLOS (Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq).

3. Este artigo é uma versão adaptada de um dos capítulos da dissertação de mestrado do primeiro autor, sobre tradução de trocadilhos em “Alice no País das Maravilhas” para a Libras, defendida e aprovada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Tradução - POSTRAD da Universidade de Brasília-Unb.

Diante da escassez de trabalhos que abordem a temática nas línguas de sinais, o objetivo deste capítulo é trazer algumas reflexões sobre as (im)possibilidades de traduzir trocadilhos e jogos de sinais de línguas orais (LOs) para línguas de sinais (LSs) e vice-versa, o que perpassa também por discussões sobre tradução de humor e da diferença de modalidade entre LOs e LSs. Para alcançar tal objetivo, analisamos algumas traduções/adaptações da obra de Lewis Carroll *Alice's Adventures in Wonderland* (CARROLL, 1866), para o português e para a Língua Brasileira de Sinais-Libras, especificamente, de um pequeno trecho do capítulo “A história da falsa tartaruga”, sem deixar de analisar as estratégias levantadas por Delabastita (1996) nas propostas de tradução do referido trecho encontradas nos trabalhos de Araújo e Bentes (2016) e Bentes (2018).

Trocadilhos em Língua de Sinais

Klima e Bellugi (1979) foram os pioneiros na pesquisa e descrição dos jogos com os sinais da American Sign Language - ASL. Um primeiro exemplo de trocadilho oferecido pelos autores é o dos sinais para THIRTEEN (treze) e EJACULATE (ejacular).

Figura 1 - TREZE



Figura 2 - EJACULATE



Fonte: KLIMA; BELLUGI (1979, p. 321)

Estes exemplos se assemelham na forma, diferenciando-se em poucos parâmetros como Movimento e Orientação das mãos, produzindo o trocadilho na Figura 3, abaixo.

Figura 3 - IDADE^EJACULAÇÃO



Fonte: KLIMA; BELLUGI (1979, p. 321)⁴

No sistema de transcrição de línguas de sinais⁵, os autores descrevem o trocadilho com o seguinte sentido:

- (1) SUPPOSE (HE) MAN, (HE) AGE^EJACULATE
SUPOR (ELE) HOMEM (ELE) IDADE^EJACULAR"
Você sabe, ele é um homem quando chega na idade da ejaculação"

O trocadilho acontece justamente na “junção” dos sinais TREZE e EJACULAR que na ASL permite o sentido de AGE^EJACULATE, ou “a idade de ejacular”, produzindo em certa medida humor para os sinalizantes daquela língua.

4. Os parâmetros aqui considerados são: Configuração de mão (CM), Movimento (M), Ponto de Articulação (P.A.) ou Localização (L), Orientação (O), Marcas não-manuais (MNM). Outras siglas presentes neste trabalho são: Línguas de Sinais (LSs); Línguas Orais (LOs).

5. Existem algumas convenções para transcrição de exemplos em línguas de sinais, sendo que os sinais são geralmente transcritos em CAIXA ALTA.

Klima e Bellugi (1979) apontam ainda algumas das principais estratégias utilizadas na produção de jogos de sinais, ou nas palavras dos autores: jogos sobre os sinais (*plays on signs*): **(a) substituições de configuração de mão, (b) substituições do ponto de articulação, (c) substituição de movimento, (d) substituições de parâmetros menores e (f) dupla articulação de sinais ou articulação simultânea.** Os autores descrevem ainda rapidamente outros processos: *mesclas de sinais (blending of signs); epítetos; mesclas de movimento (movement blends); mesclas de transição (transition blends)*. Para a Libras, apresentam-se alguns exemplos de trocadilhos coletados da interação com surdos na cidade de Boa Vista-RR, como exemplo abaixo:

Figura 4a e 4b - BURRO e INTELIGENTE

Figura 5 - BURRO^INTELIGENTE



Fonte: A autora

O sinadilho⁶ acima (Figuras 5) foi coletado em uma conversa informal, quando o sujeito surdo falava de uma terceira pessoa que havia passado em concurso público, mas não tinha capacidade para o cargo, fazendo o sinadilho INTELIGENTE^BURRO. Para a composição do sinadilho, o sujeito surdo usou a CM do sinal de “INTELIGENTE” com os Movimentos e Ponto de articulação do sinal de “BURRO”.

6. Termo criado por Araújo e Bentes (2016) para designar trocadilhos e jogos de palavras.

Figura 6a e 6b - VICIADO e SEXO



Figura 7 - VICIADO^SEXO



Fonte: Araújo e Bentes (2017)

O sinadilho acima (Figura 7) foi realizado por um surdo em um momento de interação e ao se referir a um dos interlocutores, bateu a mão ativa com a configuração de mão em E aberto, no antebraço da mão passiva, insinuando que seu amigo era “viciado em sexo”. O sinal de sexo usado é feito com a mão ativa batendo nas costas da mão passiva, iconicamente simulando o ato sexual e o sinal para viciado usado é a mão ativa fechada com a configuração em S batendo no antebraço da mão passiva. Outras brincadeiras com sinais podem ser encontradas no trabalho de Klima e Bellugi (1970), Sutton-Spence (2012) e em Bentes (2018).

O que pode ser depreendido dos exemplos das Figuras 4, 5, 6 e 7 é que para um trocadilho em língua de sinais ser compreendido ao menos dois fatores devem ser considerados: (a) um interno, o da produção dos trocadilhos, na modalidade visual e espacial; (b) externo, o do contexto ou da cultura surda. Nesse ponto, entram em cena questões de efeitos de modalidade e de humor surdo.

Os efeitos de modalidade e humor surdo

Autores como Sutton-Spence e Napolli (2012) que discutem sobre o humor surdo apontam as possibilidades de brincar com a

estrutura interna dos sinais para produzir trocadilhos que façam rir. Em outras palavras, a modalidade das línguas de sinais apresenta sua particularidade na produção de trocadilhos de forma que o humor também se apresenta de forma única. Os efeitos de modalidade são aqueles decorrentes do canal em que é produzida a língua (ARAÚJO, 2016). Para as línguas orais, o canal sonoro tem como um dos efeitos a linearidade da sequência sonora, um fonema por vez. Já para as línguas de sinais, há a possibilidade de coarticulação de sinais com o uso dos articuladores principais, as mãos, em conjunto com as expressões faciais, por exemplo. Essa característica é denominada simultaneidade. Além desta, a iconicidade e o uso do espaço são outros efeitos de modalidade das LSs decorrentes do seu canal de produção, visuoespacial. Meier (2009) resume, na Tabela abaixo, as principais fontes dos efeitos de modalidade entre LOs e LSs:

Tabela 1 – Fontes possíveis de efeitos de modalidade na estrutura linguística

<p>Propriedades diferentes dos articuladores: - línguas orais: os órgãos do aparelho fonador - línguas de sinais: as mãos, expressões faciais, o tronco</p>
<p>Propriedades diferentes dos sistemas perceptuais: - línguas orais: a forma como a produção de sons é percebida - línguas de sinais: a forma como o espaço é utilizado</p>
<p>Maior potencial do sistema visuo-gestual para representações icônicas e indexicais: as línguas de sinais por serem línguas que fazem uso do espaço, exploram muito mais as possibilidades figurativas para o sistema linguístico</p>
<p>A ‘juventude’ das línguas de sinais e suas origens em gestos não linguísticos: grande parte das línguas de sinais emergiram ou só foram bem descritas muito recentemente</p>

Fonte: Adaptado de Meier (2009, p. 6)

O humor surdo está intrinsecamente baseado no movimento das mãos, na simultaneidade dos sinais e nas expressões fa-

ciais/corporais, e os temas, principalmente das piadas, estão voltados para a sua língua, a comunicação (ou falta dela), a zombaria com os ouvintes que não sabem a língua, os privilégios por ser surdo etc. (SILVEIRA, 2014; SUTTON-SPENCE; NAPOLI, 2012).

Segundo Sutton-Spence e Napoli (2012), o humor surdo é uma característica forte na comunidade surda, também sendo necessário ser fluente na língua de sinais para conseguir compreender algumas de suas sutilezas linguísticas. Dentre algumas formas de brincar e produzir humor na cultura surda, segundo Morgado (2011), destacam-se: (a) imitação de filmes, de pessoas, de animais, de objetos que possam ser incorporados e retratados, a partir de expressões corporais e faciais, (b) brincadeiras com configurações do alfabeto ou de números, (c) brincadeiras com o movimento, (d) brincadeiras com temas tabus e (e) anedotas que vão passando de mão em mão e de país para país, entre os surdos.

Essas particularidades do humor surdo devem ser consideradas na tradução de trocadilhos para a Libras. Sendo assim, tanto as questões internas, a organização gramatical da LS, como as questões externas, o humor surdo, contribuem de certa maneira para uma tradução adequada que respeite os traços da cultura surda e da estrutura da LS.

A tradução dos trocadilhos dos ramos da Aritmética da história da Falsa Tartaruga para a Libras

A tradução de Araújo e Bentes (2016) consistiram apenas em um trecho (Tabela 2), por sua vez Bentes (2018) traduziu boa parte do capítulo 9, a “História da Falsa Tartaruga”. Neste trabalho, iremos analisar as traduções somente do trecho em que aparecerem os ramos da aritmética, como a tabela 2 mostra.

Tabela 2 – Trecho de Alice selecionado para tradução para a Libras

Trecho original em Inglês	
<i>Lewis Carroll's, 1866: 143</i>	<p>"I couldn't afford to learn it." said the Mock Turtle with a sigh. "I only took the regular course."</p> <p>"What was that?" inquired Alice.</p> <p>"Reeling and Writhing, of course, to begin with," the Mock Turtle replied; "and then the different branches of Arithmetic – Ambition, Distraction, Uglification, and Derision."</p>

Fonte: Adaptado de Bentes (2018)

Bentes (2018) consultou diversas traduções para o português, como mostra a tabela abaixo, para perceber quais as estratégias mais recorrentes usadas por alguns tradutores de línguas orais:

Tabela 3 – Traduções de Alice para o português

Tradutor(a)	Dados da Edição	Recorte
Sebastião Uchôa Leite	Ano 1980 Editora Fontana/Sumus Rio de Janeiro	As Belas Tretas e o Bom Estrilo , pra começar, é claro - replicou a Falsa Tartaruga - e depois os diferentes ramos da Aritmética: Ambição, Distração, Murchificação e Derrisão ."
Ana Maria Machado	Ano 1997 Editora Ática Porto Alegre	Bom para começar, a gente tinha as primeiras leras e aprendia Leiteria e Distrira - replicou a Falsa Tartaruga, - Depois vinham as quatro operações aritméticas: Ambição, Distração, Publicificação e Diversão .
Rosaura Eichenberg	Ano 2005 Editora L&M Porto Alegre	Lerdear e Esquivar , para início de conversa, respondeu a Tartaruga Falsa, "e depois os diferentes ramos da aritmética- Ambição, Distração, Amiudação e Derrisão ."

Jorge Furtado e Liziane Kugland	Ano 2008 Objetiva São Paulo	Para começar, Portosseco e Mar-temática , é claro – respondeu a falsa tartaruga. – e também as quatro operações Maritiméticas: Ondição, Submersão, Multinatação e Diversão . E sem esquecer da Educação Química.
Maria Luiza X. de A. Borges	Ano 2009, Editora Zahar Rio de Janeiro	Lectura e Estricta , é claro para começar”, respondeu a Tartaruga falsa; “e depois os diferentes ramos da aritmética: Ambição, Subversão, Desembelezação e Distração .
Márcia Ferriotti Meira	Ano 2013 3ed. Editora Martin Claret São Paulo	Lectura e Descrita , claro – replicou a Tartaruga Falsa. – Depois vinham as quatro operações aritméticas: Ambição, Subcomissão, Diversão e Enfeimento .

Fonte: Adaptado de Bentes (2018)

Os excertos acima foram usados como parte da metodologia de Bentes (2018), nas oficinas de tradução em conjunto, que consiste na mútua colaboração de sujeitos com “manifesto interesse linguístico” (RÓNAL, 1981, p. 95). A ordem cronológica, o público alvo e as pretensões ideológicas não foram levados em consideração. Os excertos apenas serviram como base de verificação para a compreensão e o entendimento, por parte dos colaboradores, para se pensar a tradução dos trocadilhos, comparar as diferentes escolhas, tendo em vista que, para os surdos (e ouvintes) que participaram das oficinas, a temática sobre trocadilhos em línguas de sinais foi algo novo e nunca pensado antes pelos próprios usuários da língua de sinais. No entanto, a análise das traduções dos trocadilhos para o português permitiu perceber que as traduções não se distanciavam tanto e que diversos autores seguiram uma mesma estratégia.

No caso das traduções para a Libras, parece que Ramos (2000) optou por seguir basicamente a tradução de Uchoa Leite. Dos trocadilhos dos ramos da Aritmética da história da Falsa Tartaruga, apenas três trocadilhos foram traduzidos e um omitido. Assim descritos: para o trocadilho “ambição”, a escolha dos sinais é de difícil compreensão e descrição para contextualizar o surdo sobre o trocadilho pretendido. A estratégia utilizada foi a repetição do sinal PENSAR+PENSAR com expressão facial de preocupação. O trocadilho “distração” foi traduzido com o sinal IMAGINAR. “Enfeiação” por um sinal não muito comum para expressar “FEIO” (mãos em “garra” descendo o rosto, expressão facial franzida) + o sinal “TER”. “Derrisão” (Figura 8) foi omitida e posta uma espécie de nota como mostra a ilustração abaixo:

Figura 8 – Interface da obra Alice... traduzida para a Libras⁷



Fonte: Editora Arara Azul (2002)

Outra tradução encontrada para a Libras foi a de Araújo e Bentes (2016). Os autores, considerando os mecanismos disponíveis das línguas de sinais para a produção de trocadilhos sinalizados (KLIMA; BELLUGI, 1979), realizaram o seguinte

7. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/site/>. Acesso jul. 2020.

procedimento: após explicar para a colaboradora surda o intuito de produzir sinais “parecidos” com os de interesse da pesquisa, mas que pudessem produzir humor (nota sobre a ideia de que trocadilho precisa produzir humor), em Libras. A colaboradora foi convidada a assistir⁸ e ler o trecho da história da Falsa Tartaruga, depois sugerir um trocadilho em Libras, ou seja, criar um sinadilho. A colaboradora instruída com o conceito de trocadilho produziu alguns possíveis sinadilhos tendo como base a ideia inicial do trocadilho de Carrol (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO e DIVISÃO), dos quais ela selecionou como os mais apropriados para brincar os seguintes:

Tabela 4 - Tradução dos trocadilhos

Inglês - Lewis Carrol (1866)	Português - Uchoa Leite (1980)	Libras - Araújo e Bentes (2016)
Ambition	Ambição	INANIÇÃO
Distraction	Distração	PESQUISAR
Uglification	Murchificação	NUNCA MAIS
Derision	Derrisão	PROBLEMAS

Fonte: Adaptado de Araújo e Bentes (2016)

As Figuras de 9 a 12 mostram os trocadilhos sinalizados criados pela colaboradora. Estes trocadilhos foram criados a partir da semelhança com os sinais (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO e DIVISÃO), apresentando as mesmas configurações de mãos (CM). A tradução realizada correspondeu unicamente à associação do parâmetro CM, entre os pares de sinais,

8. Versão leitura fácil, uma iniciativa do Sistema Nacional de Bibliotecas Publica do Ministério da Cultura. Disponibilizou diversos livros em versão audiovisual e com texto em versão leitura fácil. Entre elas “As aventuras de Alice no país das maravilhas” com recurso de acessibilidade. Disponível em: <http://acessibilidadeembibliotecas.culturadigital.br>. Acesso jan. de 2020.

e remeteu apenas à visualidade (superfície) do sinal pelo fato deles não fazerem parte do mesmo campo semântico, assim não conseguiram produzir o mesmo efeito (sentido) dos trocadilhos originais de Carroll.

Figura 9 – INANIÇÃO



Fonte: Araújo e Bentes (2016)

Figura 10 – PESQUISAR



Fonte: Araújo e Bentes (2016)

Figura 11 - NUNCA MAIS



Fonte: Araújo e Bentes (2016)

Figura 12 - PROBLEMAS



Fonte: Araújo e Bentes (2016)

Nessa primeira tentativa de tradução dos trocadilhos dos ramos da aritmética da história da Falsa Tartaruga de Araújo e Bentes (2016), foram dadas as seguintes explicações para as escolhas efetuadas pela colaboradora: para o sinal INANIÇÃO (Figura 9)

corresponde ao fato de o sujeito ter muita fome, pois o sinal fome é realizado com a mão em “B” tocando a lateral do corpo. Inanição é usado apenas quando se tem “muita, mas muita fome, mesmo”, o sentido de “adicionar fome” foi usado como recurso para o riso. PESQUISAR (Figura 10) significa que ao pesquisar algo, por exemplo, quando se pensa em comprar um determinado objeto e se realiza uma pesquisa encontram-se valores menores e o valor da conta diminui. O sinal para NUNCA MAIS (Figura 11) significa que quanto mais se multiplicam os problemas, mais eles aparecem, assim é melhor “nunca mais” multiplicar nada. PROBLEMAS (Figura 12) se refere ao fato de dividir algo, situação que sempre causa problema, como, por exemplo, dividir bens de família (ARAÚJO; BENTES, 2016, p. 351-2).

Os próprios autores consideram que algo falta para a adequação da tradução desses trocadilhos e que isso seria devido à questão cultural das comunidades surdas, em que o riso provém de imagens icônicas. Também advertem que os dados eliciados não conseguem captar a “naturalidade” de uma conversa espontânea (ARAÚJO; BENTES, 2016, p. 17).

Os mesmos trocadilhos da Falsa Tartaruga foram traduzidos novamente nas oficinas de tradução em conjunto, por Bentes (2018). Produziu resultado diferente, com a participação de surdos, de tradutores e de intérpretes de Libras/português.

Tabela 5 – Tradução para a Libras dos quatro ramos da Aritmética

<i>Carroll, 1866</i>	<i>Uchôa, 1980</i>	Tradução
Ambition	Ambição	ESTICAÇÃO
Distraction	Distração	EMBROMAÇÃO
Uglification	Enfeiação	DIMINUIÇÃO
Derision	Derrisão	COLAÇÃO

Fonte: Bentes (2018)

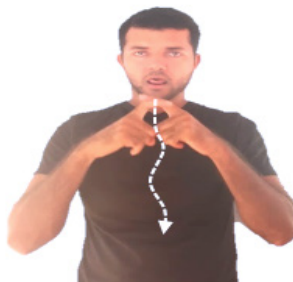
Vejam os sinais:

Figura 13 - ESTICAÇÃO



Fonte: Bentes (2018)

Figura 14 - EMBROMAÇÃO



Bentes (2018)

Figura 15 - DIMINUIÇÃO



Bentes (2018)

Figura 16 - COLAÇÃO



Bentes (2018)

Nessa nova proposta de tradução, Bentes (2018) abandona a ideia lógico-matemático e tenta criar um clima que não segue uma regra de sentidos. Para isso, ESTICAÇÃO (Figura 13), assim transcrito, toma o sentido não convencional na Libras, ao retornar à ideia do Oralismo em que métodos para que os surdos aprendessem a oralizar eram absurdos. Muitas vezes, os surdos eram obrigados a repetir por vezes a mesma palavra. EMBROMAÇÃO (Figura 14) também remete ao período do Oralismo. O sinal DIMINUIÇÃO (Figura 15) é, geralmente, traduzido para o Português

como inferioridade. Muito usado para zombar de alguém quando não faz algo correto, indicando que a pessoa tem um “QI” inferior. Assim como os dois primeiros, é um sinal existente/gramaticalizado na língua. COLAÇÃO (Figura 16) é a fusão dos sinais COLA + CURIOSIDADE, que afere sentido de esperteza dos surdos, decorrentes da não inclusão, afetando a aprovação na escola. O que acontece quando a escola não faz adaptações curriculares a tendência dos surdos é de apenas “copiar e colar”. O sinal curiosidade, dentro da cultura surda, afere este sentido de “copiar a matéria”. A brincadeira desse trocadilho reside exatamente em utilizar o sinal COLA (objeto) no P.A. de CURIOSIDADE.

Bentes (2018) explica a tradução desses sinadilhos da seguinte maneira: os quatro trocadilhos são adaptados à cultura surda, lembram o sofrimento do período em que o Oralismo era imposto como método principal e os surdos eram obrigados a “falar”. Nesse trecho, fica evidente a opção de tradução cultural/etnocêntrica. A adaptação cultural é evidente. Os três primeiros são sinais existentes que ganharam outro sentido na história, apenas o último foi criado com a junção de dois sinais. Porém, o sinal COLA é usado com o sentido de “copiar a matéria”. O que acontece quando a escola não faz adaptações curriculares, obrigando os alunos surdos a simplesmente “copiar e colar” (BENTES, 2018).

Na tentativa de tradução feita por Araújo e Bentes (2016), os autores, por eliciação, associaram o sinal do sentido original às quatro operações aritméticas, com outros sinais com as CMs semelhantes. O resultado causou certa confusão/incompreensão. Os sentidos atribuídos em cada tradução não ficaram claros, necessitando recorrer a explicação minuciosa para o entendimento. Os exemplos oferecidos por Bentes (2018) foram mais contextualizados dentro da cultura surda, sempre relacionados às questões da educação dos surdos, como o Oralismo (sinal ESTICAÇÃO) ou

relacionados aos aspectos da cultura surda, tais como metáforas e outras associações, a exemplo dos sinais DIMINUIÇÃO e COLAÇÃO.

A tradução de Araújo e Bentes (2016) e Bentes (2018) ensinam uma discussão sobre as (im)possibilidades de traduzir trocadilhos literários para uma língua de sinais. As (im)possibilidades de tradução de jogos de palavras de um texto-fonte (TF) para um texto-alvo (TA) são bem discutidas na literatura, tendo em Delabastita (1994; 1996; 2004) um posicionamento otimista, o de que é possível traduzir trocadilhos de uma TF para uma TA. Delabastita (1996, p. 134) oferece as seguintes estratégias de tradução de trocadilhos entre uma LF e uma LA:

- 1 - **TROCADILHO>TROCADILHO** (*Pun-to-Pun*): o trocadilho da LF é traduzido na LA sem necessariamente ter as mesmas propriedades apresentadas na LF;
- 2 - **TROCADILHO>NÃO-TROCADILHO** (*Pun-to-Non-Pun*): neste, o trocadilho na LF é representado por expressão que não seja trocadilho. Pode ser que o tradutor não perceba o trocadilho na LF;
- 3 - **TROCADILHO>DISPOSITIVO RETÓRICO RELACIONADO** (*Pun-related rhetorical device*): o trocadilho foi percebido na LF, mas o tradutor utiliza de outros recursos retóricos (repetição, aliteração, rimas, vagueza, ironia, paradoxo etc.) para tentar capturar o efeito do trocadilho da LF;
- 4 - **TROCADILHO>ZERO** (*Pun-to-Zero*): o trocadilho da LF é simplesmente omitido na LA com seu contexto;
- 5 - **TROCADILHO DO TF>TROCADILHO DO TA** (*Pun ST-Pun TT*): o trocadilho da LF é copiado diretamente para a LA sem mudanças da sua forma e sentido, assegurando total entendimento do leitor;

6 - **NÃO-TROCADILHO>TROCADILHO** (*Nonpun-to-Pun*): o tradutor insere um trocadilho no TA de modo que compense algum trocadilho da LF que foi perdido;

7 - **ZERO>TROCADILHO** (*Zero-pun-to-Pun*): diferentemente da estratégia anterior, o tradutor insere um trocadilho como novo material textual no TA, sem que exista um trocadilho no TF;

8 - **TÉCNICAS EDITORIAIS** (*Editorial Techniques*): notas de rodapé explicativas ou outros recursos editoriais como prefácios utilizados por tradutores e editores para os trocadilhos do TF.

Observa-se com as estratégias de tradução de trocadilhos de Delabastita acima que os recursos estão disponíveis, apesar de os tradutores, por motivos diversos, preferirem recorrer às soluções mais fáceis, sendo a estratégia das técnicas editoriais recorrentes. Todas essas estratégias são de algum modo utilizadas pelos tradutores de Alice (Cf. Quadro 2), no entanto, surge a questão de como se aplicariam essas estratégias quando a tradução é intermodal, ou seja, de uma LO para uma LS? Um primeiro entrave para tradutores de línguas de sinais seria justamente a questão da cultura surda e consequentemente a do humor surdo (SUTTON-SPENCE; NAPOLI, 2012; SILVEIRA, 2014), além dos efeitos de modalidade (ARAÚJO, 2016).

A discussão acerca das (im)possibilidades de tradução do humor pode ser infundável, necessitando estudos mais aprofundados a esse respeito para as línguas de sinais. É um desafio encontrar as estratégias adequadas para “traduções felizes” de trocadilhos de uma língua oral para uma língua

de sinais, o que remete às palavras de Delabastita (1996, p. 135): “... a única maneira de ser fiel ao texto original (isto é, à sua comicidade verbal (*verbal playfulness*)) é paradoxalmente ser infiel a ele (isto é, ao seu vocabulário e gramática).” Este último quesito, “ser infiel” ao original remete à uma particularidade do processo tradutório entre línguas de modalidades diferentes: os efeitos de modalidade, já mencionados (ARAÚJO, 2016).

A compreensão da questão cultural surda é fator primordial para a compreensão da língua de sinais, refletindo na melhor escolha do processo tradutório que respeite a visualidade surda e valorize sua forma de expressão. Desse modo, as duas propostas (ARAÚJO; BENTES, 2016; BENTES, 2018) de tradução dos ramos da Aritmética da história da Falsa Tartaruga de Carroll diferem basicamente nesses dois quesitos. Enquanto nas traduções das sessões de eliciação (ARAÚJO; BENTES, 2016), foram considerados os efeitos de modalidade, ou seja, os recursos visuoespaciais da Libras, o uso da semelhança de CM para produzir trocadilhos, os dados coletados nas oficinas de tradução (BENTES, 2018) respeitaram muito mais as questões da cultura surda e do humor surdo.

Das estratégias elencadas por Delabastita (1996), percebe-se que em Bentes (2018) o intuito foi basicamente o de TROCADILHO>TROCADILHO, apesar de que, para as traduções decorrentes das oficinas de tradução, alguns recursos se aproximaram da estratégia TROCADILHO>DISPOSITIVO RETÓRICO RELACIONADO, pelo fato de os surdos e os tradutores e intérpretes de línguas de sinais-TILS recorrerem a sinais que já eram considerados trocadilhos dentro da comunidade surda, a exemplo de COLAÇÃO.

Considerações finais

Estudos e pesquisas sobre tradução e interpretação intermodal estão em processo de consolidação no campo dos Estudos da Tradução. Estudos e pesquisas sobre jogos de sinais, trocadilhos e humor surdo são escassos, quase inexistentes. Desde o clássico de Klima e Bellugi (1979), no qual foram identificados diversos jogos sobre os sinais na ASL, apenas Sutton-Spence e Napoli (2012) se dedicaram à temática. Alguns trabalhos se concentram muito mais sobre o humor nas LSs (MORGADO, 2012) e bem recentemente têm surgido propostas de tradução de trocadilhos literários (ARAÚJO; BENTES, 2016, BENTES, 2018), demonstrando que há diversas possibilidades e estratégias de tradução entre línguas de diferentes modalidades que podem contemplar o riso e o humor surdo.

As traduções de *Alice* para a Libras geram dados interessantes para o entendimento dos processos de tradução dos jogos de sinais e trocadilhos. Além de serem um bom terreno para o uso das estratégias oferecidas por Delabastita (1996) para as LSs. Em Bentes (2018) encontramos a constatação de que pouquíssimas pessoas têm se aventurado a traduzir literatura para surdos. Também se encontra a informação de que o *YouTube* se estabelece como “vitri-ne” de apresentações culturais, pessoais e humorísticas dos surdos, espaço de produção, circulação e consumo de cultura.

Outros pontos levantados sobre os estudos voltados à tradução intermodal de humor e tradução literária são: a maioria das traduções foca simplesmente na mensagem geral do texto e a tradução de humor se restringe em sua maioria a piadas e a algumas historietas infantis de cunho mais cômico, além de serem comuns omissões de elementos como os jogos de palavras, as expressões idiomáticas, entre outros. Portanto, o cenário aqui discutido é mais complexo e trabalhos como de Araújo e Bentes (2016) e Bentes

(2018) devem ser aprimorados para que seus estudos iniciais sejam aprofundados, a fim de contemplar as especificidades das LSs.

Referências

ARAÚJO, P. J. P. Uma linguística de línguas orais e sinalizadas. **Revista Letras Raras**. v. 5, n. 1, 2016, p. 49-63.

ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. (Un)punlatable Alice in Signland: Wordplays in Brazilian Sign Language (Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS) In: KNOSPE, Sebastian; ONYSKO, Alexander; GOTH, Maik. **Crossing Languages to Play whit Words: Interdisciplinary Perspectives**. Berlim: de Gruyter, 2016.

BENTES, Thaisy. **A tradução dos trocadilhos em Alice no país das maravilhas para a Libras**. Dissertação (Mestrado em Tradução). Universidade de Brasília. 145 p. 2018.

CARROLL, L. **Alice's Adventures in Wonderland**. London: Macmillan, 1866.

_____. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Traduzido por Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980.

_____. **Alice no País das Maravilhas**. Traduzido por Arara Azul. Petrópolis: Arara Azul, 2002.

_____. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Traduzido por Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980.

_____. **Alice no país das maravilhas**. Traduzido por Ana Maria Machado. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. **Alice no País das Maravilhas**. Traduzido por Clélia Regina Ramos, Marlene Pereira do Padro e Wanda Quintanilha Lamarão. Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2002.

_____. **Alice no país das maravilhas**. Traduzido por Edy Lima. São Paulo: Spicione, 2003.

_____**Alice no País das Maravilhas.** Traduzido por Clélia Regina Ramos. São Paulo: Universo dos livros, 2009.

_____**Alice no país das maravilhas.** Traduzido por Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret, 2013.

_____**Alice no país das maravilhas.** Traduzido por Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2015.

DELABASTITA, D. Focus on the pun: Wordplay as a Special Problem in Translation Studies. **Target**, 6:2, 223-243, 1994.

_____**Introduction. The Translator**, 2: 2, 1996, 127-139p.

_____**Wordplay as a translation problem: a linguistic perspective.** In: KITTEL, Harald; FRANK, Armin Paul; GREINER, Norbert; HERMANS, Theo; KOLLER, Werner; LAMBERT, José; PAUL, Fritz. (eds). **Übersetzung - Translation - Traduction.** 600-606. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LEESON, L.; VERMEERBERGEN, M. Sign language interpreting and translation. In: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van. **Handbook of Translation Studies.** (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins, 2010.

MORGADO, M. **Literatura das línguas gestuais.** Lisboa: Universidade Católica, 2011.

MEIER, R. P. Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistics structure in sign and speech. In: MEIER, R. P.; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. **Modality and structure in signed and spoken languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. **Sign Language - An International Handbook.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2012.

RÓNAI, P. **A tradução vivida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

STOKOE, W. Sign language structure: An outline of the communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**, Occasional Papers, 8. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1960.

SUTTON-SPENCE, R.; NAPOLI, D. J. Deaf jokes and sign language humor. **Humor**, 25-3, 2012, 311-337.

SILVEIRA, C. H. **Humor na comunidade surda: Piadas em Línguas de Sinais**. X ANPED Sul. Florianópolis, 2014.

TÉRMINOS BÁSICOS SOBRE QUÍMICA INORGÁNICA EXISTENTES EN LA LENGUA DE SEÑAS VENEZOLANA (LSV)

*Carla Vanessa Pacheco Guerrero*⁹

*Mariana García Mora*¹⁰

*Andrea López*¹¹

Introducción

Las personas Sordas¹² necesitan explicaciones en su lengua natural, la Lengua de Señas, sobre el mundo que los rodea, desde las reglas y costumbres que rigen la sociedad hasta los conocimientos educativos para formarse como profesionales. Su comunicación con el que oye está limitada, debido a que no pueden escuchar las palabras que emplean los individuos oyentes como medio de comunicación y, como en la sociedad prevalece un lenguaje de comunicación verbal, los mismos suelen ser aislados y subestimados en sus capacidades por aquellos que oyen, y que desconocen de la Lengua de Señas y por ende la Cultura Sorda.

Al respecto, señala el Departamento de Educación, Universidades e investigación del Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco¹³ lo siguiente:

Una evidencia constatable es que personas que descono-

9. Magister en Educación Especial Integral (ULAC), Licenciada en Educación menciones Ciencias Físico-Naturales y Lenguas Modernas (ULA), Profesora Asistente en la Universidad de Los Andes en el área de Práctica Profesional Docente y Didáctica de las Lenguas Modernas.

10. Licenciada en Educación mención Ciencias Físico-Naturales (ULA). Docente de Biología y Química en el Colegio Arquidiócesano Arzobispo Salas 2016-2019 y Colegio José Félix Ribas 2013-2016.

11. Licenciada en Educación mención Ciencias Físico-Naturales (ULA). Docente en el Instituto Universitario Dr. Cristóbal Mendoza en el área de Física.

12. Desde hace algunos años, los autores que trabajan en el área utilizan la palabra "Sordo" con mayúscula como una convención para distinguir a las personas con discapacidad auditiva usuarias de las lenguas de señas.

13. Desde hace algunos años, los autores que trabajan en el área utilizan la palabra "Sordo" con mayúscula como una convención para distinguir a las personas con discapacidad auditiva usuarias de las lenguas de señas.

cen la realidad de la sordera suelen sentirse inquietas y a disgusto en presencia de personas sordas y esto que es un primer paso, conduce al segundo, que es, no comunicarse o comunicarse muy poco con ellas, con lo que esto conlleva a un profundo aislamiento para el sordo o sorda, que como todos los seres humanos es sociable por naturaleza (2005, p.6).

Por otra parte, Cruz expresa que:

La historia del sordo está marcada por una lamentable concepción de la sordera porque a pesar de que se ha avanzado en el lenguaje, muchos consideran que el sordo es “mudo”, por tanto, no es una persona capaz de comprender, es un enfermo. Entonces, a través de la historia aconteció que la imposibilidad de adquirir una lengua oral estigmatizó al sordo. Se le internalizó un ser enfermo incapaz de razonar y por ende era desvalorizado en todos los sentidos (2008, p. 7).

Así pues, la persona Sorda en nuestro país emplea la Lengua de Señas Venezolana (LSV), para conocer la realidad del mundo donde vive, transformándose de esta manera la LSV en la primera lengua de los individuos Sordos, por lo que el aprendizaje de la mencionada lengua dependerá de la destreza articulatoria, perceptiva, selectiva, la capacidad para decodificar los mensajes de los Sordos y del ambiente donde crezca, ya que, si crece solo con oyentes, no tendrá el acceso adecuado y temprano a la LSV.

Ahora bien, en el artículo 9 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) sólo se le da reconocimiento como lengua oficial de la nación al español y a las lenguas indígenas, dejando de lado a la LSV como lengua oficial. No obstante, la misma constitución en su artículo 81 logra reconocer a la LSV como lengua de la comunidad sorda al indicar: “(...) Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expre-

sarse y comunicarse a través de la lengua de señas". (s/p), pero trae como consecuencia que no sea obligatoria para los venezolanos aprender dicho idioma o incluirlo dentro de los programas educativos.

Esta situación hace que exista poco interés en elaborar manuales para su enseñanza y difusión, en diseñar diccionarios que lleven al establecimiento de una variedad estandarizada de esa lengua, cuyo léxico abundante permita abarcar todos los temas académicos que necesitan las personas Sordas para desarrollarse como profesionales.

De hecho, Oviedo, Rumbos y Pérez (2004)¹⁴ señalan:

La elaboración de libros de enseñanza y difusión de la LSV y la formación de maestros e intérpretes exige el concierto de muchas más personas y de mayor inversión (...) Los hacedores de las políticas educativas y lingüísticas, por un lado, y las universidades nacionales, por otro, trabajan sin concierto alguno. Eso conlleva a una dispersión de esfuerzos por la falta absoluta de coordinación en el trabajo de los especialistas y la inversión social en el área, que no pocas veces van tras objetivos que se niegan o contradicen mutuamente...Mientras la situación no cambie, no contaremos con recursos para enseñar la LSV a los maestros o a los intérpretes. Y mientras no lo hagamos no crearemos las condiciones para el desarrollo de una variedad estándar de LSV que permitan traducciones eficientes en salones de clases..." (2004, p. 6).

Considerando la cita anterior, se deduce que la variedad de términos o léxico en la LSV para el área de educación media general y técnica no admite abarcar con éxito todos los temas académicos que permitan al estudiante adquirir los conocimientos básicos de su nivel educativo. Por lo tanto, la falta de un manual de lengua de señas para términos básicos no reconoce

14. El trabajo de Oviedo, Rumbos y Pérez (2004) está disponible en: <https://cultura-sorda.org/el-estudio-de-la-lsv/>. Acceso el 8 de marzo de 2019.

que en materia educativa se satisfaga todas las necesidades de los estudiantes y docentes Sordos de educación media general y técnica. Lo ideal es reconocer todos los términos necesarios correspondientes a cada asignatura, de acuerdo con las etapas correspondientes a la educación, permitiendo en un futuro ampliar el léxico básico y especializado correspondiente a los distintos niveles educativos, beneficiando al estudiantado Sordo en su comunicación a niveles de mayor complejidad, propios de esta etapa.

Dentro del escenario antes expuesto, se encuentran los estudiantes Sordos de educación media general y técnica, quienes se hallan en desventaja a la hora de adquirir los conocimientos facilitados por los docentes en las distintas áreas de estudio, específicamente en el área de química inorgánica, en lo que respecta a los contenidos de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones. Debido a que, por una parte, los docentes se enfrentan a la dificultad de dar a conocer los distintos términos básicos químicos existentes en esos contenidos a través de LSV o empleando la ayuda de un intérprete y, por otro lado, a los estudiantes se les dificulta obtener dichos conocimientos debido a la ausencia o desconocimiento de términos específicos necesarios para comprender las temáticas planteadas.

En este orden de ideas, se evidencia la necesidad de recopilar un léxico básico en la LSV para los temas de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, con la finalidad de garantizar que los estudiantes Sordos de educación media general y técnica adquieran correctamente los conocimientos en esa área, ya que dichos contenidos se encuentran relacionados con cada una de las actividades que desarrollamos día a día en nuestros hogares, escuela, entre otros. Para

ilustrar la idea anterior se tiene el siguiente ejemplo: cuando combinamos diferentes sustancias para obtener un producto, comprendemos que estamos realizando una mezcla y a su vez de una solución. Y, por otra parte, son considerados básicos en la asignatura para el aprendizaje del estudiante, pues, son la base para las carreras universitarias de medicina, biología, química, farmacia, bioanálisis, ingeniería química, entre otras.

Dicho de otra manera, el hecho de que a la LSV le hace falta lograr una estandarización como lo han establecido autores como Oviedo, Rumbos y Pérez (2004) trae diversos problemas tanto para el docente como para los estudiantes. En cuanto a los docentes, éstos se enfrentan a la dificultad de impartir con éxito los contenidos programáticos de química inorgánica a los estudiantes, por cuanto, no pueden emplear los términos químicos a través de la LSV. Y con relación a los estudiantes, éstos presentan desafíos en torno a aprender con eficiencia los contenidos de química inorgánica, en virtud de que se les dificulta comprender al docente cuando está impartiendo la clase.

Por otra parte, es novedoso indicar que cada uno de los videos que vayan a surgir de las sesiones a realizarse, va a contener la seña de cada término que tenga su significado correctamente, estrategia que nos va a facilitar la enseñanza y aprendizaje de la asignatura antes mencionada.

Por las razones antes expuestas, es importante recopilar un léxico básico en la LSV en el área de química inorgánica, que permitirá a los educandos Sordos un mayor desarrollo de su nivel lingüístico y cognitivo que favorecerá, sin duda, el aprendizaje de los conocimientos, en este caso particular sobre la química inorgánica.

Al contar con una LSV científica que ayudará a la persona Sorda a obtener de manera eficiente los conocimientos necesarios para enfrentar con éxito los retos que impone realizar estudios de nivel universitario; asegurando de esta manera la incorporación real de los mismos a la vida social en términos de igualdad, evitando que crezcan ajenos a los valores y tradiciones de la comunidad adulta a la que tarde o temprano van a sumarse, dando cumplimiento al artículo 81 de la CRBV que expone:

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promueve su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas. (1999, s/p)

La presente investigación tiene como objetivo general Recopilar los términos básicos existentes en la Lengua de Señas Venezolana (LSV) sobre la química inorgánica, para ser difundidos entre Sordos, educadores e intérpretes, por medio de videos. Entre los objetivos específicos se presentaron como propósitos: a) Identificar los términos básicos de las sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, partiendo del contenido programático propuesto en el Currículum Bolivariano; b) Registrar los términos básicos existentes sobre sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones en la Lengua de Señas Venezolana, por medio de videos; c) Registrar los términos que no existen en la Lengua de Señas Venezolana sobre sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones; d) Registrar los términos básicos que generen una

propuesta de seña, por medio de videos, para ser acuñados posteriormente por la comunidad Sorda venezolana.

Recopilar los términos básicos de la química inorgánica en la Lengua de Señas Venezolana, específicamente en los contenidos de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, para los estudiantes Sordos de educación media general y técnica, tiene su justificación en la necesidad de conocer y tener el léxico especializado en la LSV para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito personal y profesional.

La relevancia del presente estudio radica en que por primera vez se recopilará un léxico básico en la LSV sobre la química inorgánica, específicamente en los contenidos de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, tema que hasta los momentos se desconoce se halla trabajado como investigación a nivel universitario.

Esta investigación beneficiará de manera directa, por una parte, a los docentes, al otorgarle las herramientas necesarias para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que podrán facilitar con mayor eficacia los contenidos arriba descritos. En otras palabras, dicha propuesta, tiene como finalidad recopilar un léxico básico en la LSV sobre los temas de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, para formar al docente en un nuevo léxico, el cual a su vez le facilitará crear materiales educativos para llevar a cabo su propio proceso de enseñanza.

Por otra parte, se beneficiarán los estudiantes Sordos, al poder comprender y recibir con mayor facilidad el conocimiento de dichos contenidos, permitiéndoles a su vez alcanzar

las destrezas y habilidades necesarias para continuar estudios universitarios. Al igual que se favorecerá a los intérpretes, porque al recopilar las señas especializadas en la LSV, contarán con un recurso más técnico que les permitirá comprender y hacer un mejor uso en los términos que son primordiales al momento de facilitar el contenido relacionado con la química inorgánica.

Dicha investigación tiene su aporte en el campo social en virtud de que tanto para la persona oyente como para la Sorda se logre una mejor comunicación, lo cual les va a permitir tener un mejor desempeño en nuestra sociedad, sin ningún tipo de discriminación y garantizando su desarrollo integral como ciudadano venezolano. En el ámbito cultural, el aporte del estudio radica en que el individuo Sordo podrá participar de manera eficaz en todas las actividades científicas y tecnológicas relacionadas con los temas de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, ya que podrá usar una LSV especializada que concederá la realización de investigaciones universitarias en esa materia que ayuden a los planes de desarrollo científico de la nación.

Metodología

El estudio se apoyó en el enfoque de investigación cualitativa, la cual según Hernández, Fernández y Baptista “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (2006, p.7). Es por ello, que esta investigación indaga, determina, describe, identifica, cataloga y analiza a través de palabras y no de números, los diferentes resultados que trasciendan a lo largo de la investigación.

Por otro lado, la investigación se desarrolló a través de una orientación etnográfica ya que permitió a las investigadoras integrarse al contexto educativo existente en la comunidad Sorda, permitiéndoles observar, analizar, explicar y describir prácticas propias de esta cultura, partiendo de las diferentes experiencias vividas con los participantes en cada una de las sesiones realizadas. Para reafirmar lo dicho, Álvarez¹⁵ establece que “el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura” (2008, p.1)

Es indispensable señalar que el presente estudio es etnográfico partiendo del entendimiento de la LSV como elemento fundamental del desarrollo de la Cultura Sorda, ya que no existe una lengua desprovista de su propia cultura. Y no es sino desde la perspectiva de la Comunidad Sorda que se plantean los resultados obtenidos.

Participantes clave

Se contó con la colaboración de siete (07) participantes Sordos. Tomando como muestra, la denominada intencional, ya que las autoras seleccionaron a los participantes partiendo de sus conocimientos y habilidades en el área de química, por lo que se busca la calidad del grupo y no la cantidad.

A continuación, se presenta la información necesaria sobre los participantes clave de la Investigación:

15. El trabajo de Álvarez (2008) está disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html. Acceso el 15 de noviembre de 2016.

Cuadro 1: Datos de los participantes clave em la investigación

Informante	Sexo	Edad (años)	Información académica
11	Masculino	33	Licenciado en Educación Básica Integral. Docente Auxiliar en la Escuela Especial
12	Masculino	39	Licenciado en Educación Básica Integral. Docente Auxiliar en la Escuela Especial.
13	Masculino	34	Licenciado en Educación Básica Integral
14	Masculino	24	Licenciado en Educación Básica Integral. Tesista en la Especialidad de Cultura Sorda
15	Masculino	17	Estudiante de 4° Año de Ciencias
16	Masculino	18	Estudiante de 4° Año de Ciencias
17	Masculino	18	Estudiante de 4° Año de Ciencias

Fuente: Las autoras

Es importante señalar que, durante todo el proceso de discusión de los términos, se contó con la presencia de un intérprete¹⁶ de LSV, quien facilitó la comunicación entre las investigadoras y los participantes clave del estudio. Las investigadoras son usuarias de la LSV, mas no intérpretes. Su conocimiento de la lengua aborda aspectos teóricos de la misma y un uso social, por lo que fue imprescindible contar con la presencia de un profesional de la interpretación español-LSV.

Técnicas y herramientas de Recolección de Datos

En el presente estudio se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación participante y las sesiones a profundidad. Según McMillan y Schumacher, la observación “permite al investigador conocer su percepción de los acontecimientos y de los procesos expresados a través de sus acciones” (2005, p.

16. El intérprete, ejerce profesionalmente en ámbitos universitarios y televisivos. Su formación incluye algunos cursos formales, continua lectura e investigación y, mayormente, contacto permanente con la comunidad sorda venezolana desde hace más de diez años.

453). Mientras que, las sesiones a profundidad, de acuerdo con Hernández y otros consisten en “reuniones de grupos pequeños o medianos (...), en los cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (2006, p.605). Por consiguiente, dichas sesiones consistieron en una reunión entre las investigadoras, los participantes clave (miembros de la Cultura Sorda) y un intérprete de LSV que facilitó la comunicación, para interactuar sobre los términos de química inorgánica existentes o no en la LSV específicamente aquellos utilizados en los contenidos de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó una lista de cotejo compuesta por cuatro columnas, la primera contenitiva de los términos básicos relacionados a la química inorgánica, la segunda y tercera con respuesta cerrada (una para Sí y otra para No) y la cuarta para describir alguna observación relevante.

Fases de la investigación

Esta investigación se realizó a través de tres fases, tomando en cuenta el procedimiento planteado por Albornoz, Pacheco, Anzola y Alizo (2014)¹⁷. A continuación, se presenta detalladamente cada una de ellas:

Fase 1: Construcción y Validación de la Lista de Cotejo

En primera instancia, se seleccionó trabajar en el área de la química inorgánica, específicamente los contenidos de sustancias puras y mezclas, estados físicos o de agregación de la ma-

17. El trabajo de Albornoz, Pacheco, Anzola y Alizo (2014) está disponible en: <https://convite.cenditel.gob.ve/revistacliv/index.php/revistacliv/article/view/531>. Acceso el 20 de septiembre de 2016.

teria y soluciones, ya que se consideró que son los temas más básicos en dicha área existentes en el contenido programático de la propuesta del Currículo Bolivariano (2007) y, porque se correlacionan con la cotidianidad. Posteriormente, se extrajeron los términos básicos que guardan relación con los contenidos mencionados, los cuales se utilizaron para la elaboración de una lista de cotejo, la cual fue sometida a juicio de expertos quienes indicaron según su criterio los términos que guardaban relación con los contenidos mencionados y los que no, teniendo en cuenta que los términos que no eran considerados correctos por los expertos fueron eliminados y aquellos que se sugirieron que faltaban fueron agregados en la versión final, la cual fue empleada en la fase siguiente.

Fase 2: Sesiones Grupales

Esta fase se realizó a través de cinco (5) sesiones. Cada una de ellas duró aproximadamente dos (02) horas en horario comprendido entre las 2:30 y las 5:30pm.

Antes de iniciar cada sesión se organizó cada vocablo de acuerdo con su contenido correspondiente en sustancias puras y mezclas, estados físicos o de agregación de la materia y soluciones, partiendo del término más simple al más complejo, lo que permitió mantener un orden y secuencia en las diferentes sesiones realizadas. Se trabajó con veinte (20) términos aproximadamente por cada sesión. Durante las cinco (5) reuniones, se contó con la presencia del intérprete de lengua de señas que facilitó la discusión y se trabajó de la siguiente manera:

A) Identificación de los términos básicos: se le indicaba al intérprete el término, y él lo deletreaba a los participantes, segui-

damente una de las autoras de la investigación escribía la palabra en el pizarrón.

B) Explicación de la definición: las investigadoras explicaban al intérprete la definición del término con algunas imágenes alusivas al mismo, para que posteriormente el intérprete le tradujera y mostrara a los participantes dichos dibujos para facilitar así su comprensión, logrando una pequeña discusión entre ellos sobre si existe o no el término.

C) Discusión por parte de los participantes: en esta etapa, los participantes discutían entre sí cada término presentado. Si existía alguna duda, preguntaban al intérprete para que éste lo comunicara a las investigadoras. Se presentaron varios casos:

- El término era reconocido inmediatamente por los participantes, manifestando la existencia o no de la misma. En los casos en que existía la seña, la misma era registrada por medio de videos.
- El término era entendido pero los participantes manifestaban la inexistencia de este dentro de la LSV. En este caso se registraba en la lista de cotejo en la columna de NO.
- El término poseía una seña, pero con la explicación de este, los participantes manifestaban su deseo de proponer una seña nueva ya que la que estaban empleando no era acorde a la definición química. En estos casos, se procedió a registrar por medio de videos las señas usadas y las propuestas.
- El término no poseía seña, pero los participantes manifestaron el deseo de proponer una. Discutían entre ellos la posible seña y al lograr un consenso lo manifestaban a las investigadoras para que la misma fuese registrada por medio de videos.

Fase 3: Grabación de términos

En esta fase se procedió a organizar los términos que tenían seña, los que carecían de la misma, y las posibles propuestas que se plantearon durante las sesiones a profundidad. Estos términos se organizaron de acuerdo con su relación con cada contenido programático correspondiente a sustancias puras y mezclas, estados físicos o de agregación de la materia y soluciones en el área de la química inorgánica. Posteriormente, se seleccionaron dos informantes para ser grabados ejecutando cada seña, es decir, la seña que existe en la LSV, y las que fueron propuestas. Durante esta grabación a los informantes seleccionados se les mostraba por escrito el término y en cierto momento se le mostraba cierta parte de la grabación obtenida en la sesión anterior, con el fin de que ellos recordaran su propuesta o alguna seña correspondiente al vocablo que se les estaba indicando, para así, poder efectuar la grabación final. Se contó con material de apoyo en español y en LSV.

Resultados: Identificación del léxico técnico en la asignatura de química inorgánica

A continuación, se presentan los términos básicos de los contenidos de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, correspondientes a la asignatura de química inorgánica, donde se señala aquellos términos que poseen seña y los que no; a su vez, en los recuadros que se muestran a continuación se indica si los términos tienen más de una seña.

Cuadro 2: Lista de Términos Básicos de Sustancias Puras y Mezclas, Estados Físicos de la Materia y Soluciones que poseen seña

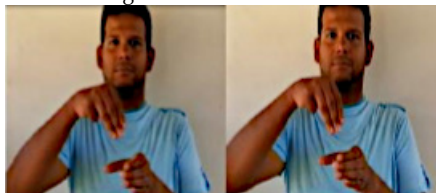
<i>Mezclas (posee dos señas)</i>	<i>No metales</i>	<i>Vapor</i>
<i>Materia</i>	<i>Metales</i>	<i>Temperatura</i>
<i>Solvente</i>	<i>Valencia</i>	<i>Enlaces (se propone nueva seña)</i>
<i>pH</i>	<i>Ciencia</i>	<i>Nomenclatura</i>
<i>Átomo</i>	<i>Fuerzas</i>	<i>Combinación</i>
<i>Elementos</i>	<i>Masa</i>	<i>Ecuaciones (se propone nueva seña)</i>
<i>Sales</i>	<i>Presión</i>	<i>Sustancias</i>
<i>Preparación</i>	<i>Química</i>	<i>Tabla de elementos</i>

Fuente: Las autoras

En el cuadro presentado, se puede apreciar que de noventa y nueve (99) términos estudiados, sólo veinticuatro (24) de ellos poseen seña. Por ende, se concluye que existe una gran carencia de términos básicos de la asignatura de química inorgánica en la LSV, que permitan a la comunidad Sorda venezolana aprender significativamente los contenidos propuestos, lo que impide desarrollar con éxito las clases en el área ya mencionada, lo cual trae como consecuencia que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea de forma limitada tanto para el estudiante, como para el docente.

Seguidamente, se aprecia que de veinticuatro (24) términos que poseen seña, solo uno (1) posee dos señas o más. Por ejemplo: Mezclas.

Figura 1 - Seña MEZCLA



Fuente: Acervo de los autores

Figura 2 - Señal MEZCLA (variación)



Fuente: Acervo de los autores

Por otra parte, es importante destacar que en algunas palabras que ya poseían señal, se generó una nueva propuesta, ya que según el criterio de los participantes clave, era necesario para adecuar la señal al concepto desarrollado. Por ejemplo, en las palabras: Ecuaciones y Enlace.

Figura 3 - Señal ECUACIONES



Fuente: Acervo de los autores

Figura 4 - Señal propuesta ECUACIONES



Fuente: Acervo de los autores

Figura 5: Señal ENLACE



Fuente: Acervo de los autores

Figura 6: Señal propuesta ENLACE



Fuente: Acervo de los autores

Cuadro 3: Lista de Términos Básicos de Sustancias Puras y Mezclas, Estados Físicos de la Materia y Soluciones que no poseen señal

<i>Disoluciones</i>	<i>Molalidad</i>	<i>Viscosidad</i>	<i>Electronegatividad</i>	<i>Gases</i>
<i>Solubilidad</i>	<i>Isotopos</i>	<i>Gravimetría</i>	<i>Estequiometria</i>	<i>Pureza</i>
<i>Insolubilidad</i>	<i>Hidróxidos</i>	<i>Dispersión</i>	<i>Entalpia</i>	<i>Dipolo</i>
<i>Molaridad</i>	<i>Hidruros</i>	<i>Rendimiento</i>	<i>Sustancias puras</i>	<i>Acuoso</i>
<i>Normalidad</i>	<i>Reducción</i>	<i>Electrostático</i>	<i>Sustancia compuesta</i>	<i>Orgánico</i>
<i>Combustión</i>	<i>Igualación</i>	<i>Formación</i>	<i>Intermolecular</i>	<i>Avogadro</i>
<i>Balanceo</i>	<i>Inorgánico</i>	<i>Electrodo</i>	<i>Radioactividad</i>	<i>Destilación</i>
<i>Fraccionada</i>	<i>Inestabilidad</i>	<i>Electrólisis</i>	<i>Neutralización</i>	<i>Absorción</i>
<i>Composición</i>	<i>Centesimal</i>	<i>Electrovalentes</i>	<i>Conductividad</i>	<i>Covalentes</i>

Fuente: Las autoras

Cuadro 4: Lista de Términos Básicos de Sustancias Puras y Mezclas, Estados Físicos de la Materia y Soluciones que no poseen seña pero que lograron proponerse

Soluciones	Sobresaturado	Catión	Metaloides	Calorimetría
Homogéneo	Soluto	Electrón	Reactivo	Transformaciones
Heterogéneo	Ácido	Molécula	Limitante	Descomposición
Concentración	Base	Partícula	Exceso	Desplazamiento
Saturado	Neutro	Óxidos	Mol	Reacción
Insaturado	Ion	Binarios	Energía	Equilibrio

Fuente: Las autoras

De acuerdo con los cuadros presentados, se puede notar que setenta y cinco (75) términos carecen de seña, de los cuales se logran proponer treinta (30) nuevas señas por parte de los participantes.

Otro aspecto importante de señalar es que, en las diferentes sesiones realizadas por las autoras, se logró observar en algunas ocasiones puntuales que al momento del intérprete identificar el vocablo, procedía a realizar la seña, pero cuando alguna de las investigadoras daba la explicación del término, la seña ejecutada no correspondía con el significado, específicamente en los términos de Valencia, Base y Sales.

Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue recopilar los términos básicos existentes en la LSV sobre la química inorgánica, para ser difundidos entre Sordos, educadores e intérpretes. Para llevar a cabo este proceso se seleccionó el área de química inorgánica, trabajando con los contenidos de sustancias puras y mezclas, estados físicos de la materia y soluciones, para segui-

damente realizar una lista de cotejo con los términos básicos correspondiente a estos temas, la cual fue sometida a juicios de expertos, donde nos indicaron si el término correspondía o no a la temática estudiada.

Consecutivamente, se procedió con las sesiones a profundidad, plasmando los acontecimientos que sucedían al deletrear o darles a conocer el término a los participantes, indicándonos a su vez los que poseen seña y los que no. Obteniendo como resultado que de noventa y nueve (99) términos, solo veinticuatro (24) si poseen seña, teniendo en cuenta que como resultado se crearon treinta (30) señas nuevas y dos (02) sufrieron una transformación, ya que la seña empleada no correspondía con el significado químico; logrando evidenciar que existe una enorme carencia de términos en esta área y además el desarrollo de temas del área de química inorgánica en estudiantes Sordos, ya que en su mayoría no expresaron claramente la seña indicada para algunos términos. Sin embargo, no quiere decir que los Sordos sean incapaces de efectuar abstracción para internalizar, al contrario, dejan ver la carencia de innovación y orientación con respecto al tema.

Siguiendo con la idea anterior, se puede decir que es de suma preocupación la carencia de términos básicos en el área de química inorgánica, ya que esto imposibilita a los docentes desarrollar en los estudiantes un proceso de enseñanza y aprendizaje de forma adecuada, limitando así la formación integral del alumnado. Por otro lado, los docentes deben mejorar las estrategias que se emplean en las aulas de clases, procurando en los educandos Sordos, educación constructiva donde ellos sean creadores y hacedores de nuevas señas que logren ser acuñadas y divulgadas dentro de la Comunidad Sorda, para que sean de uso cotidiano dentro de la LSV, contribuyendo a mejorar sus conocimientos, comunicación y lenguaje.

Por otro lado, cabe destacar que el trabajo del intérprete en esta investigación fue significativo e importante, ya que, durante las diferentes sesiones ejecutadas, las ideas y conocimientos aportados a los participantes, jugó un gran papel, pues, los orientaba de tal modo que lograban comprender e identificar términos que no conocían, y a su vez internalizaban significados.

Al culminar este trabajo de investigación, podemos realizar las siguientes recomendaciones:

1. Se debe realizar la determinación del léxico en todas y cada una de las áreas de ciencias naturales, lenguas, ciencias sociales, entre otros ya que cada una de ellas juega un papel fundamental en el proceso enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
2. Es relevante que, desde la etapa de primaria, exista alguna materia que nos permita aprender la Lengua de Señas Venezolana, ya que posee importancia dentro de la sociedad venezolana, permitiendo así mayor integración de las personas Sordas.
3. En investigaciones futuras, se proponga el acuñamiento de los términos básicos en el área de química inorgánica que no posee seña, y que no se lograron proponer, para poder optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el área antes mencionada.
4. Seguir mejorando la metodología planteada para la recolección de diversos corpus en otras áreas del conocimiento, con el fin de consolidar aprendizajes significativos dentro de la comunidad Sorda venezolana.

Referências

ALBORNOZ, R.; PACHECO, C.; ANZOLA, M. & ALIZO, K. Léxico Técnico Existente en Lengua de Señas Venezolana (LSV) para la especialidad atletismo. **Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC)**, 7 (5) Centro Nacional de Desarrollo e Investigación de Tecnologías Libres (CENDITEL): Venezuela, 2014, pp. 19-26.

ÁLVAREZ, C. **La etnografía como modelo de Educación**. Gazeta de Antropología, 24 (1). Universidad de Oviedo: Oviedo, 2008.

BLANCO, J.; MUZALY, E.; PINTO, M. & VIDAL, S. Currículo Nacional Bolivariano. **Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Venezuela: Fundación del Centro Nacional para el Mejoramiento de la enseñanza de la Ciencia, CENAMEC, 2007.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela**, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.

CRUZ, M. **Gramática de la Lengua de Señas Mexicana**. Tesis (Doctorado en Lingüística). El Colegio de México, Ciudad de México, 2008.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL SERVICIO CENTRAL DE PUBLICACIONES DEL GOBIERNO VASCO. **Manual de Lenguaje de Signos**. Hezkuntza, Unibertsitate Eta Ikerketa Saila Departamento De Educación, Universidades E Investigación: País Vasco, 2005.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, L. **Metodología de la investigación**. (4ª. ed.). México: Mc Graw Hill, 2006.

MCMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. **Investigación Educativa**. Madrid: Pearson Educación, 2005.

OVIEDO, A., RUMBOS, H. & PÉREZ, Y. **El estudio de la Lengua de Señas Venezolana**. Mérida-Caracas, 2004.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO GLOSSNUTRI GLOSSÁRIO BILÍNGUE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Vilma Rodrigues Cardoso¹⁸

Introdução

No ano de 2017 foi criado o Glossário Bilíngue de Nutrição, Libras/Português: GLOSNU TRI, com o objetivo de compilar sinais-termo¹⁹ que condizem com a área da nutrição em uma única plataforma virtual, facilitando assim ao usuário a busca pelos sinais desejados, visto que antes disso, os sinais eram divulgados em materiais nas diversas áreas, o que dificulta a padronização e acesso ao consulente. É importante ressaltar que se trata de um material inovador no tocante à área da nutrição e das línguas de sinais, assim como, quanto à plataforma elaborada. O GLOSSNUTRI compreende como modo de visualização seis sinais-termo, sendo que, não houve inicialmente a intenção de obter um número quantitativo de sinais, resultando numa obra terminográfica e lexicográfica completa, mas teve como objetivo trazer à tona a amostragem de um pequeno corpus através de um modelo de glossário.

O projeto tem por base à terminologia e lexicografia, mas oferece suporte também à linguística e pedagogia, afinal, os glossários são comumente usados em situações de pesquisa e de aprendizado de língua. Nele, os sinais-termo são expostos

18. Mestra em Estudos da Tradução pela UnB (Universidade de Brasília), Bacharel em Letras: Tradução e Interpretação em Libras, especialista em docência universitária e psicopedagogia pela UFG (Universidade Federal de Goiás).

19. "Sinal-termo" é uma expressão que foi criada pela professora Enilde Faulstich para designar dois conceitos expressivos: a de sinal e a de termo. De acordo com Faulstich (2014), essa expressão pode representar conceitos de áreas especializadas e também da área da Língua de Sinais Brasileira.

em língua portuguesa, na escrita das línguas de sinais (ELiS), e em Libras. Os sinais não são ilustrados pois, entende-se que por tratar de termos de especialidade em nutrição, as imagens trariam alusão abstrata, o que não resultaria numa interpretação clara ao usuário. No entanto, é possível visualizar a tradução e interpretação tanto em língua portuguesa quanto por vídeo do significado dos sinais-termo, assim como um exemplo de uso em frases. São mostradas também as configurações dos sinais-termo por meio dos parâmetros da Libras ilustradas em uma aba única.

O GLOSSNUTRI está disponível para download através do link: <https://github.com/laazevedo/GLOSSNUTRI>. Pode ser ainda visualizado, na página do Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=uTK_-8olfvo.

Esse artigo tem por objetivo explicitar como se deu a metodologia utilizada para a construção do GLOSSNUTRI - Glossário Bilíngue de Nutrição, Libras/Português, que é resultado de uma dissertação de mestrado, intitulada Terminografia da Língua Brasileira de Sinais - Glossário de Nutrição. Foi finalizado no ano de 2007 no programa de pós-graduação em Estudos da Tradução sob orientação do Prof. Dr. René Gottlieb Strehler. É cabível então ressaltar que para tal execução, a metodologia utilizada foi de natureza exploratória e de operacionalidade participante, aquela que de acordo com Souza (2001) o pesquisador possui contato direto com o fenômeno observado. É também quantitativa, pois foram feitos vários levantamentos de dados essenciais para a criação do material. Os sinais-termo que compõem o GLOSSNUTRI foram discutidos e validados por profissionais tradutores e intérpretes das línguas de sinais (TILS), surdos usuários da Libras e nutricionistas, mas na execução geral do glossário foram necessários também uma profissional cinegrafista, e uma programadora de software.

A validação dos sinais-termo se deu pela formação de um grupo, em que através de um aplicativo de celular, foram inseridos (03) TILS, seis (06) surdos e duas (02) profissionais nutricionistas. Dos TILS, um (01) atua no curso de Letras/Libras na cidade de Goiânia-Goiás, um (01) atua em Porto Nacional - TO, e uma (01) atua na Universidade de Brasília-DF. Dos surdos, três (03) são graduandos do curso de Letras/Libras na cidade de Goiânia, uma (01) surda é graduanda no curso de Nutrição na cidade de Araguaína - Tocantins, um (01) surdo é graduando no curso de Educação Física na cidade de Itabirito - Minas Gerais, e uma (01) surda é graduada em Educação Física na cidade de Goiânia. As duas nutricionistas atuam na cidade de Goiânia-Goiás, e auxiliaram na indicação de autores e dicionários de renome na área da nutrição, assim como, na definição dos termos e na criação frasal dos exemplos de uso.

Os encontros aconteciam via Skype e via aplicativo de celular. Nesses encontros, em sua maioria por meio de sinalizações, discutíamos o real uso dos sinais e também, resolvíamos diversos impasses, no entanto, o principal era escolher um sinal específico para determinado termo, pois muitas vezes, um único termo possuía dois ou mais sinais. Isso pode ocorrer com mais frequência quando se trata de termos de especialidade pois muitas vezes por desconhecer um sinal já existente, o usuário cria um novo sinal e aos poucos este se dissemina. Através do diálogo no grupo, era possível identificar o sinal que era mais utilizado e conhecido e o sinal determinado pelo grupo com base na vivência e no uso, é o que foi exposto no GLOSUTRI. Os encontros tiveram duração de dois meses por meio de reuniões periódicas e foram abertas participações da pesquisa para outros grupos que continham surdos e TILS de diferentes estados.

As etapas metodológicas utilizadas para a execução do glossário foram divididas do seguinte modo (CARDOSO, 2017, p.92):

1. Seleção de termos na área da nutrição obtidos pela equipe;
2. Extração de Corpus: busca por sinais para os termos;
3. Compilação dos sinais-termo;
4. Busca de definição em LP para os sinais-termo, em dicionários de especialidade;
5. Escolha de um exemplo de uso para os sinais-termo em LP;
6. Escrita dos sinais-termo em ELiS;
7. Organização dos sinais-termo em fichas terminológicas na LP;
8. Filmagem da apresentação inicial, dos sinais-termo e exemplos de uso.

A primeira execução foi a *seleção de termos na área da nutrição obtidos pela equipe*. Este levantamento se deu por meio da conversa com a equipe composta para auxílio do GLOSSNUTRI e com demais usuários da Libras. Inicialmente foram levantados quarenta e três (43) termos que correspondiam a área da nutrição.

Nem todos os termos escolhidos pela equipe possuíam sinais, e isso acarretou na segunda etapa metodológica: *a extração de corpus – busca de sinais para os termos*. Nesta etapa, foi possível encontrar diversos glossários e dicionários de Libras, mas nenhum na área específica da nutrição. Uma vasta busca foi feita para encontrar aleatoriamente sinais que condiziam com a área da nutrição, mas o principal material encontrado e utilizado na execução do GLOSSNUTRI foi o *Dicionário de Libras – Biologia*. Trata-se de sinais-termo na área da Biologia, mas que contém

uma vasta lista de sinais da área da nutrição. Este dicionário pode ser visualizado no site e canal do YouTube do Grupo de pesquisa Estudos sobre a Pequena Empresa e o Empreendedorismo (EPEEM), referente a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Outros sinais específicos em nutrição, foram encontrados no material intitulado *Vocabulário Vida Saudável: Libras*, apresentado no 4º Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) na cidade de Florianópolis, estando disponível em Anais. Assim, dos quarenta e três (43) termos encontrados inicialmente, trinta (30) destes possuíam sinais.

A terceira etapa metodológica correspondeu a *compilação dos sinais-termo*, afinal, o objetivo do GLOSSNUTRI não era a execução de uma obra completa e sim de expor alguns sinais-termo mais utilizados e conhecidos. Foi priorizado então, a delimitação por relevância entre os falantes da Libras. Com público alvo usuário da Libras como consulentes, e não necessariamente profissionais nutricionista, visamos inserir sinais que fossem utilizados numa conversação básica entre falantes da Libras. Através da conversação na equipe, optamos por priorizar àqueles sinais que foram criados e institucionalizados, ou seja, que possuíam um local registrado de criação.

Desse modo, foram retirados vinte e um (21) sinais-termo, pois estes eram bastante específicos e técnicos na área da nutrição, não correspondendo com a amostragem inicial do GLOSSNUTRI. O resultado ficou o seguinte: dos quarenta e três (43) termos selecionados inicialmente, treze (13) eram ausentes de sinais, sendo excluídos da pesquisa. Dos trinta (30) sinais-termo restantes, vinte e um (21) eram muito específicos e técnicos na área da nutrição. Assim restaram nove (9) sinais-termo, destes

três (3) possuíam mais de dois sinais para um único termo dificultando assim nossa escolha e além disso não possuíam local de registro. Restaram então, seis (6) sinais-termo que foram a composição do GLOSSNUTRI, sendo eles:

Figura 1 – Sinais-termo do glossário em nutrição.

Nº	SINAL-TERMO	LOCAL DO REGISTRO DO SINAL-TERMO
1.	CARBOIDRATO	Universidade Federal de Goiás - UFG
2.	FIBRA DIETÉTICA	Universidade Federal de Goiás - UFG
3.	HORMONIO	Grupo de pesquisa Estudos sobre a Pequena Empresa e o Empreendedorismo (EPEEM) - UTFPR
4.	INSULINA	Grupo de pesquisa Estudos sobre a Pequena Empresa e o Empreendedorismo (EPEEM) - UTFPR
5.	METABOLISMO	Universidade Federal de Goiás - UFG
6.	PROTEÍNA	Universidade Federal de Goiás - UFG

Fonte: Arquivo pessoal

A quarta etapa compreendeu a *busca de definição para os sinais-termo em dicionários de especialidade*, sendo aqui, essencial a participação e auxílio das profissionais nutricionistas, que por consenso escolheram os seguintes autores: Aoki (1972), Krause (2012), Torres (2011) e Veronez (2017). As profissionais nos auxiliaram também na elaboração de frases que foram utilizadas no item *exemplos de uso* da plataforma, em que se torna possível compreender melhor o significado do sinal-termo tendo por base um exemplo cotidiano.

A *escolha de um exemplo de uso para os sinais-termo* correspondeu à quinta etapa metodológica do GLOSSNUTRI, e de acordo com o público almejado de leitores que são TILS, surdos e interessados na nutrição de um modo geral, as frases foram baseadas em situações corriqueiras do cotidiano. Durante

a elaboração dessa etapa, foi referência o Glossário ilustrado semibílingue do meio ambiente em mídia digital elaborado por Nascimento (2016), pois neste, as definições para os termos em língua portuguesa foram reformuladas. Assim foram tomados diversos cuidados na elaboração do exemplo de uso, dentre eles, uma terminologia que melhor se adequasse ao público surdo e também que ficasse bastante clara a interpretação do significado. No entanto, no que diz respeito às definições, estas foram retiradas do mesmo modo que as originais contidas nos dicionários de especialidades.

A sexta etapa foi a *escrita dos sinais-termo em ELiS*, ou seja, a tradução dos verbetes para a escrita das línguas de sinais. Para tal, o GLOSSNUTRI contou com a participação de uma discente que possui conhecimento e atua com ELiS na Universidade Federal de Goiás (UFG), e a revisão da escrita foi feita pela administradora do programa que também possui conhecimento em ELiS.

A sétima etapa foi a *organização dos sinais-termo em fichas lexicográficas na língua portuguesa*, pois de acordo com Faulstich (2010) e Lima (2014) essa distribuição se torna crucial para que uma obra lexicográfica possa ser elaborada. Essa etapa permitiu organizar os verbetes na plataforma virtual por meio de um mapa estrutural de como ficaria o glossário. Foram feitas fichas lexicográficas para cada sinal-termo e especificadamente as fichas contêm: 1) Numeração e título: indicando o número de registro e o projeto que foi proposto; 2) Termo: que se refere ao nome do sinal em língua portuguesa; 3) Categoria: onde há a informação da classe gramatical e do gênero dos verbetes; 4) Escrita das línguas de sinais - ELiS; 5) Definição em português: possui o significado do termo seguido da referência na área da nutrição; 6) Estratégia para interpretação em Libras: essa etapa foi pen-

sada para que se pudesse incluir no glossário uma explicação em língua de sinais; 7) Imagem do sinal: possui ilustração que corresponde aos parâmetros da Libras; 8) Fonte: mostra a origem do sinal pois na elaboração do GLOSSNUTRI não foram criados sinais; 9) Sinal-termo em Libras: possui um link que indica o sinal em sua fonte original e feita em Libras; 10) Exemplos de uso em português, em que o consulente pode ler o exemplo de uso de determinado sinal-termo expresso numa frase; 11) Exemplos de uso em Libras: em que o consulente pode visualizar em língua de sinais o exemplo frasal em que está inserido determinado sinal-termo; 12) Descrição dos parâmetros fonológicos da mão esquerda, indicando cada um dos parâmetros da Libras referente a esta mão: configuração de mãos (CM), ponto de articulação (PA), movimento (MO), orientação das palmas (OP) e expressões não manuais (ENM); 13) Descrição dos parâmetros fonológicos da mão direita, indicando cada um dos parâmetros da Libras referente a esta mão: configuração de mãos (CM), ponto de articulação (PA), movimento (MO), orientação das palmas (OP) e expressões não manuais (ENM).

De posse das fichas terminológicas, a oitava e última etapa metodológica para execução do GLOSSNUTRI foi a execução da *filmagem da apresentação inicial, dos sinais-termo e exemplo de uso*. A apresentadora do programa ficou responsável pela apresentação inicial realizada em Libras e que conta também com a tradução em língua portuguesa. De modo breve, porém convidativo, ela explica o intuito do glossário e convida os leitores a navegarem pela plataforma. As demais filmagens foram realizadas com a colaboração de atores surdos fluentes em Libras, justamente por preservarem a naturalidade da sinalização. Cada surdo interpretou três (03) verbetes assim como os exemplos de uso correspondentes. As técnicas utilizadas para filmagem usam de linguagem

e ética com base nas sugestões de Brasil (2009), além disso, foram feitos ajustes e revisão final das filmagens.

Estrutura do Glossário Bílingue de Nutrição, Libras/Português - GLOSSNUTRI.

Em sua macroestrutura é possível visualizar a nomenclatura dos verbetes em português, em ELiS e por meio de vídeos, visualizar também os seis sinais-termo. O GLOSSNUTRI contém abas de INÍCIO, TUTORIAL, SOBRE e CONTATO. As figuras a seguir, exemplificam as abas citadas. Sendo que a de INÍCIO possui um vídeo traduzido em língua portuguesa, em que a apresentadora do programa explica o intuito do GLOSSNUTRI e convida os consulentes a naveguem pela plataforma:

Figura 2 – Aba “Início” do GLOSSNUTRI



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 111)

Na aba TUTORIAL, é disposto no GLOSSNUTRI um vídeo curto e explicativo do modo de uso da plataforma, demonstrando como buscar os sinais-termo e como utilizar as demais informações que o glossário fornece.

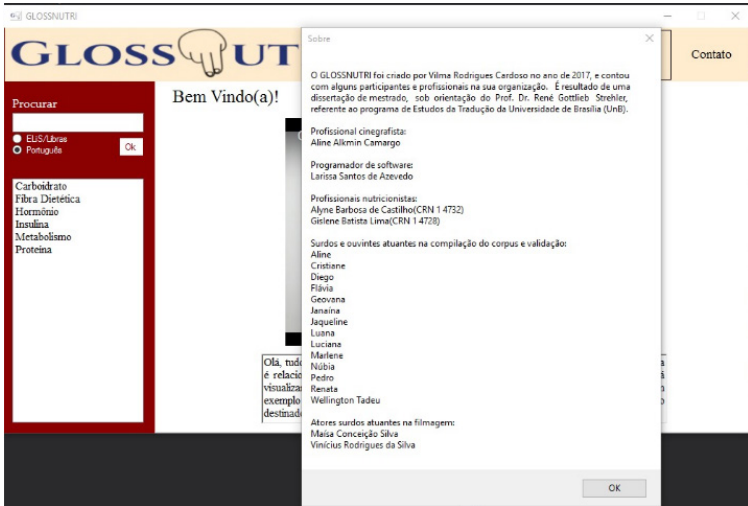
Figura 3 - Aba “Tutorial” do GLOSSNUTRI



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 111)

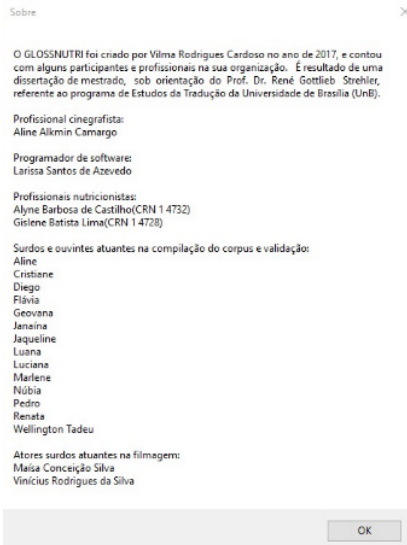
A aba SOBRE possui informações referentes à criação do GLOSSNUTRI. Foi resultado de uma dissertação de mestrado do programa de Estudos da Tradução da Universidade de Brasília no ano de 2017. Essa aba informa também os participantes que contribuíram para a execução do glossário, sendo eles: profissional cinegrafista, programador de software, profissionais nutricionistas, surdos e ouvintes atuantes na compilação do corpus e validades, e também os atores surdos atuantes na filmagem.

Figura 4 - Aba "Sobre" do GLOSSNUTRI



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 112)

Figura 5 - Aba "Sobre" do GLOSSNUTRI



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 113)

Dado o passo inicial que foi a criação da plataforma, tendo assim já construído uma metodologia de execução para preenchimento da mesma, o intuito futuro é a ampliação do quantitativo de sinais-termo na plataforma do GLOSSNUTRI. E através da aba CONTATO, a administradora do programa fornece a possibilidade de contribuição dos consulentes, em que eles podem enviar sinais que são referentes à nutrição. Após receber as possíveis sugestões de sinais-termo, todo o processo de validação deverá acontecer, para saber o local de registro, o real uso e fazer toda organização seguindo o padrão já inserido.

Figura 06 – Aba “Contato” do GLOSSNUTRI



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 114).

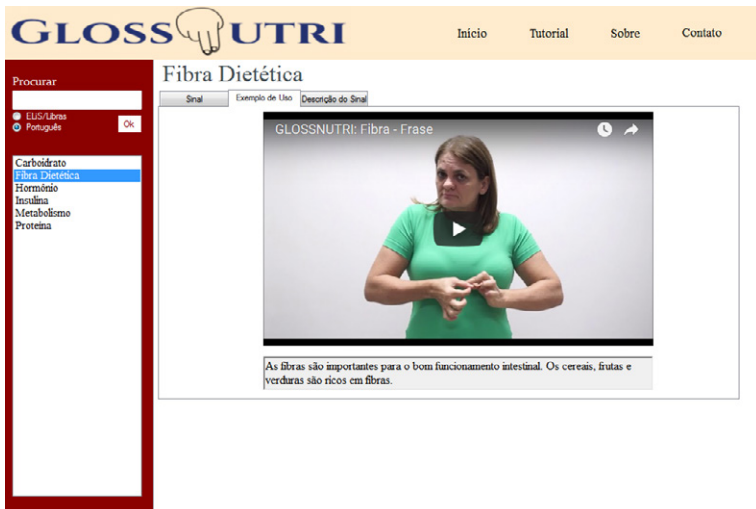
Quanto a microestrutura do verbete, é possível visualizar que são inseridas na plataforma três abas informativas, sendo elas: “sinal”, a aba “exemplo de uso” e a “descrição fonológica dos sinais-termo”.

Figura 07 - Visualização de “Sinal” no GLOSSNUTRI



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 115)

Figura 08 - Visualização de “Exemplo de uso” no GLOSSNUTRI



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 115)

Figura 09 – Visualização da “Descrição do Sinal” no GLOSSNUTRI

GLOSSNUTRI Início Tutorial Sobre Contato

Procurar

● ELIS/Libras
● Português Ok

Carboidrato
Fibra Dietética
Hormônio
Insulina
Metabolismo
Proteína

Carboidrato

Sinal Exemplo de Uso Descrição do Sinal

Descrição dos Parâmetros Fonológicos da Mão Esquerda

CM	PA	M	OP	ENM
Passiva.	Palma e dorso.	.	Para medial.	Inflar bochechas.

Descrição dos Parâmetros Fonológicos da Mão Direita

CM	PA	M	OP	ENM
Feva.	Força dos dedos.	Abrir para laterais - unir e separar dedos	Para medial e depois distal	Inflar bochechas.

Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 116)

Figura 10 – Exposição do verbete no GLOSSNUTRI

GLOSSNUTRI Início Tutorial Sobre Contato

Procurar

● ELIS/Libras
● Português Ok

Carboidrato
Fibra Dietética
Hormônio
Insulina
Metabolismo
Proteína

Carboidrato

Sinal Exemplo de Uso Descrição do Sinal

ELIS

Definição em Português

S m. Os carboidratos são produzidos pelos vegetais e são uma importante fonte de energia na dieta, compondo cerca da metade do total de calorias. Os carboidratos são compostos de carbono, hidrogênio e oxigênio.

Estratégia para interpretação em Libras

Carboidrato responsável principalmente fornecer energia corpo humano. Exemplos carboidratos: doces, massas, açúcar, mel, balas, arroz e macarrão. Carboidratos muito açúcar precisa evitar.

Origem do Sinal

<https://www.youtube.com/watch?v=owypL4YmDY>

GLOSSNUTRI: Proteína - Sinal

Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 117)

Quanto aos verbetes, sua descrição conta com a opção de escolha em ELis e em língua portuguesa, em que foram priorizados características que se adequem mais na Libras. Na opção *entrada*, por exemplo, há a escrita em ELiS, e a descrição das configurações de mãos que demonstram exatamente como o sinal é feito. O verbete possui informações gramaticais quanto à categoria e gênero abreviados, por exemplo, usam-se s. = substantivo, f. = feminino e m. = masculino. Essas informações são seguidas do significado e fonte do mesmo.

Figura 11 - Exposição da “Descrição do Sinal”

The screenshot shows the GLOSSUTRI web application. The header includes the logo 'GLOSSUTRI' with a hand icon, and navigation links: 'Inicio', 'Tutorial', 'Sobre', and 'Contato'. A search bar on the left is set to 'Português' and shows a list of categories: 'Carboidrato', 'Fibra Dietética', 'Hormônio', 'Insulina', 'Metabolismo' (highlighted), and 'Proteína'. The main content area is titled 'Metabolismo' and has three tabs: 'Sinal', 'Exemplo de Uso', and 'Descrição do Sinal'. The 'Descrição do Sinal' tab is active, showing three sequential images of a person performing the sign. Below the images is a table with the following structure:

Descrição dos Parâmetros Fonológicos da Mão Esquerda				
CM	PA	M	OP	ENM
Ativa:	Palma das mãos.	Circular horizontal - fechar dedos.	Para cima.	Murchar bochechas.
Descrição dos Parâmetros Fonológicos da Mão Direita				
CM	PA	M	OP	ENM
Passiva:	Palma das mãos.	Circular horizontal - fechar dedos.	Para baixo.	Murchar bochechas.

Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 118)

A imagem a seguir mostra como são os mecanismos de busca pelos sinais-termo, podendo o consultante optar pela procura em ELiS/Libras, em português ou pelo termo escrito na íntegra:

Figura 12 - Busca pelos sinais-termo



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 120)

Figura 13 - Busca por EliS



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 121)

A aba “Contato” é restrita à administradora, porém ela fornece contato através de e-mail e telefone para que os consultantes possam enviar sinais que condizem com a área da nutrição. A administradora informa que ao receber tais sugestões, será feito todo o processo metodológico que foi utilizado para os

seis sinais-termos já inseridos na plataforma. Então, será convocada a equipe para verificação, validação e uso dos sinais-termos recebidos. Para que sejam inseridos no GLOSSNUTRI, ocorrerá a mesma padronização de macro e microestrutura dos outros sinais, o que para tal, deverá haver participação de nutricionistas, cinegrafista e surdos atuantes na filmagem.

Figura 14 – O registro de dados aba “Contato”



Fonte: Cardoso, Vilma Rodrigues (2017, p. 122)

Para ter acesso ao GLOSSNUTRI basta fazer uso de qualquer navegador que dê acesso à internet. Sendo assim, o GLOSSNUTRI está disponível ao usuário através de três opções:

1. O usuário pode baixar a versão final do glossário no computador através do link: <https://github.com/laazevedo/GLOSSNUTRI>. Esse processo é bem explicativo e de fácil acesso.

2. O usuário pode pesquisar na página do Google com palavras chaves, tais como: glossário de nutrição em libras, glossário libras, libras nutrição, GLOSSNUTRI libras, entre outras opções, e;

3. O usuário pode acessar as páginas Letras Tradução UFG Libras ou glossnutri1 no YouTube pelo sistema de busca ou diretamente pelos links: <https://www.youtube.com/channel/UCPYAlv7TWADmtlQFHUoItUQ> e, <https://www.youtube.com/?gl=BR>

Considerações finais

A proposta que contempla o GLOSSNUTRI mostra-se bastante pertinente para usuários da Libras, pois a compilação dos sinais-termo em nutrição numa plataforma padronizada, de fato facilita a busca para o consulente interessado. É relevante citar, que não há ainda um material semelhante que contemple sinais da área da nutrição. A problemática dos sinais-terminos em áreas de especialidade, tanto em sua divulgação quanto na existência destes sinais, começa a ser sanado com o uso deste glossário. Afinal, através do GLOSSNUTRI o consulente pode ter acesso a sinais específicos sem precisar de uma busca muito ampla por dicionários das diversas áreas, e ainda motiva a comunidade surda a criar sinais que ainda não existem para termos da área da nutrição.

O GLOSSNUTRI contempla as características das línguas de sinais, divulgando e proporcionando o uso da escrita das línguas de sinais – EliS, assim como um diferencial inovador que são as *estratégias de interpretação em Libras*. Essas estratégias, além de auxiliarem os atores surdos no ato da exe-

cução da filmagem, certamente auxiliam o consulente surdo na compreensão de uso dos sinais-termos inseridos na plataforma. Retomando os passos construídos para a execução do GLOSSNUTRI, é possível afirmar que houve um processo metodológico árduo em que foi necessária a participação de diversas pessoas, dentre estas, surdos, tradutores e intérpretes, profissionais nutricionistas, cinegrafista, programador de software, entre outros. Essa participação foi essencial, afinal, a Libras é uma língua viva e passa por mudanças diariamente, sendo indispensável a contribuição dos usuários no desenvolvimento de um trabalho desse estilo.

O intuito de ampliar a plataforma inserindo mais sinais-termos é vigente, no entanto, é projeto que demanda um tempo maior para tal construção, pois as análises deverão ser bastante minuciosas mantendo assim, a padronização do glossário.

Referências

ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ALVES, M. M. Estudos lexicais em diferentes perspectivas [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2014.107 p. Trabalhos apresentados durante o 8. Colóquio. **Os Estudos Lexicais em Diferentes Perspectivas**, realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, nos dias 6 e 7 de dezembro de 2012.

AOKI, M. S. **Nutrição no Esporte**. Marcelo Saldanha Aoki, Reury Frank Pereira Bacurau. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, COB Cultural, 2012.

BARROS, L. A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

BARROS, M. E. **ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, L. G.; CARDOSO, V. R.; CAMARGO, A. A.; OLIVEIRA, J. C. **Dicionário específico: vocabulário saudável**. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2014.html>>. Acesso em: 12/09/2016.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Justiça**. A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais/ Organização: Secretaria Nacional de Justiça. Brasília: SNJ, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo, SP: EDUSP, 2009. v. 1.

CARDOSO, V. R. **Terminografia da Língua Brasileira de Sinais, Glossário de Nutrição**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – POSTRAD – Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília. 2017, 132 p. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31522>>. Acesso em: 24/05/2019.

_____. **Os dicionários da língua brasileira de sinais e suas contribuições**. 2017. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50-66, jan./jun., 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/46235>>. Acesso em: 12/06/2019.

CARMONA, Julio Cesar Correia. **A dicionarização de termos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o ensino de Biologia: uma atitude empreendedora**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015

FAULSTICH, E. **Base metodológica para pesquisa em socio-**

terminologia: termo e variação. Brasília: Universidade de Brasília/LIV, 1995a.

KRAUSE, S.: **alimentos, nutrição e dietoterapia** / L. Kathleen Mahan, Sylvia Escott-Stump, Janice L. Raymond; [tradução Claudia Coana et al.]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

NASCIMENTO, C. B. **Empréstimos Linguísticos do Português na Língua de Sinais Brasileira - LSB: Línguas em Contato**. Brasília, 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília - UnB.

_____. **Terminografia em língua de sinais brasileira: proposta de glossário ilustrado semibílingue do meio ambiente, em mídia digital**. Brasília, 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília - UnB.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

STREHLER, R.G.; GOROVITZ, S. **Manual do RepLET, acompanhado de elementos de lexicologia e de terminologia**. Brasília: Thesaurus, 2011. v.1.

TUXI, P. **A Terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos no meio acadêmico em glossário bilíngue**. Brasília, 2017. 278p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília - UnB.

METODOLOGIA DE TRADUÇÃO UTILIZANDO ELIS

*Aline Alkmin Camargo Spicacci*²⁰

Introdução

Este artigo apresenta como resultado a tradução comentada de uma tirinha da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, especificamente do personagem, Cebolinha. O diferencial desse trabalho é tratar sobre a tradução do português para a Libras utilizando uma escrita de sinais, a ELiS²¹.

Considerando um cenário de Educação Bilíngue para o surdo, o público-alvo da tradução são as crianças surdas que, supostamente, serão alfabetizadas com uma escrita em sua própria língua, no caso, ELiS. A escolha de traduzir tirinhas foi devida à relação texto-imagem que esse gênero textual apresenta. Considerando a Libras²² uma língua visual e o público-alvo as crianças em fase de alfabetização escrita, nada melhor do que vincular texto e imagem para estimular o aprendizado delas.

Muitas pesquisas na área da Libras têm sido desenvolvidas. Alguns trabalhos sobre tradução focam mais na interpretação por meio de vídeos em Libras, que é a maneira de registro mais comum. No entanto, pesquisas sobre tradução utilizando Histórias em Quadrinhos (HQs) e a escrita de sinais ao mesmo tempo ainda são insipientes, por isso têm sido um desafio explorar. O trabalho pioneiro sobre o assunto é a dissertação de

20. Mestre em Estudos da Tradução pela UnB (Universidade de Brasília), Bacharel em Letras: Tradução e Interpretação em Libras pela UFG (Universidade Federal de Goiás).

21. ELiS - Escrita das Línguas de Sinais, sistema de escrita criado por Barros (2015).

22. Libras - Língua Brasileira de Sinais reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, como língua oficial no Brasil, assim como a Língua Portuguesa.

Spicacci (2018). Pode-se encontrar também trabalhos sobre escritas de sinais em HQs, como os realizado por Aguiar, Carneiro e Miranda (2014) e Machado (2017), em que a abordagem de ambos envolvem a criação de HQ utilizando a escrita de sinais *SignWriting*, mas não envolvem a tradução.

O objetivo desse artigo é apresentar a metodologia usada para traduzir a tirinha do personagem Cebolinha, mostrar as escolhas tradutórias levando em consideração vários aspectos como o gênero textual HQ, a característica da fala do personagem, tamanho e forma do balão de fala. Durante o artigo serão explicadas as motivações e as fundamentações que nos levaram a fazer essas traduções. Será abordado resumidamente cada procedimento tradutório e por último analisaremos as escolhas processuais em cada unidade tradutória.

Atingindo o alvo: motivações e fundamentações

Traduzir as tirinhas da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, do português para a Libras usando a ELiS foi motivado por uma inquietação a respeito da Educação Bilíngue e da falta de materiais didáticos para serem usados em sala de aula a partir do início dessa vertente.

A finalidade dessas traduções é auxiliar as crianças surdas na fase inicial da vida escolar por meio da produção de um material didático. Por exemplo, uma coletânea de tirinhas traduzidas que utilize a escrita como uma ponte entre os sinais padronizados e os sinais não padronizados.

Na educação dos surdos, principalmente na dos surdos mais velhos, nota-se certa dificuldade na leitura e na escrita do português, em alguns casos existe até uma rejeição a qualquer

tipo de escrita. Isso se deve a fatos históricos passados pelas correntes do Oralismo²³, do Gestualismo²⁴, do Ouvintismo²⁵ e da Comunicação Total²⁶, vertentes que não mostraram eficácia, diferente do Bilinguismo, que tem sido bastante eficiente na educação dos surdos. Lacerda (1998) mostra os resultados das análises avaliativas feitas por estudiosos de 1970 e 1980 a respeito da escrita dos alunos surdos em um período antes do Bilinguismo:

Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente, apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam, de certa forma, “quase interditados” aos surdos (LACERDA, 1998).

A Educação Bilíngue, defende a língua de sinais, por ser gesto-visual, como a língua natural dos surdos. Esse modelo difere do Oralismo, pois aceita os sinais; e difere da Comunicação Total, pois coloca a língua de sinais no palco, como a única capaz de desenvolver intelectualmente uma pessoa surda. A proposta bilíngue é possibilitar ao surdo o primeiro contato com a sua lín-

23. Segundo Lacerda (1998), a corrente oralista acredita que o pensamento só é possível por meio da língua oral, por isso acreditam na reabilitação do surdo, tratando-os como se não fossem surdos para obter o resultado da fala.

24. Segundo Lacerda (1998), a corrente gestualista é mais tolerante diante das dificuldades do surdo com a língua falada e é capaz de ver que os surdos desenvolvem uma linguagem, ainda que diferente da oral, eficaz para a comunicação e que lhes abre portas para o conhecimento.

25. Os ouvintistas acreditam na cura da surdez por meio de próteses.

26. A Comunicação Total permite o uso de vários tipos de inputs para estimular o aprendizado do indivíduo surdo.

gua natural e, somente em seguida, partir para o aprendizado de uma língua oral.

Devido a essa nova proposta, as crianças surdas estão tendo mais oportunidades de crescimento intelectual. E é pensando nessas crianças que vivenciarão uma escola bilíngue no Brasil, com oportunidade de ter um aprendizado em sua língua natural, que o escopo deste artigo é direcionado, pois elas precisarão de materiais produzidos com uma escrita de sinais para serem alfabetizadas em sua língua antes de aprenderem o português oral e escrito.

Os indivíduos da comunidade surda, de modo geral, são estimulados cognitivamente por meio do sentido da visão. Uma vez que a audição não está recebendo estímulos, a visão se encarrega desse papel. Sendo assim, o surdo de nascença deverá receber *inputs* gesto-visuais para que haja interação com o meio e dessa maneira se desenvolver intelectualmente.

Não é a falta da língua em si que produz atraso cognitivo no surdo, mas à limitação em realizar trocas simbólicas com seu meio, provocado pela falta de um instrumento simbólico e de um ambiente adequado capaz de solicitá-lo e de exercitar sua capacidade representativa. (STUMPF, 2005, p. 220)

Segundo as teorias de aquisição de linguagem (QUADROS, 2009), o surdo que demora a receber os devidos estímulos de linguagem, demora mais a ter uma estrutura de língua consolidada para o seu aprendizado, o que acarreta maior dificuldade na escola. Sabendo que a experiência visual é importante para a comunidade surda, relacionar a imagem ao elemento texto é de essencial importância para iniciar a vida escolar (alfabetização) desse indivíduo.

Nesse sentido, a HQ é uma ótima aliada e serve como material pedagógico capaz de auxiliar na alfabetização do surdo. Neste trabalho, especificamente, serão usadas as tirinhas, subgênero dos quadrinhos, pelo fato de serem curtas e facilitarem a dinâmica da aula e a leitura inicial do surdo que foi ou está sendo alfabetizado.

Os Surdos se apropriam do conhecimento prioritariamente pela experiência visual. Assim, um ambiente de letramento deve oportunizar atividades de leitura, principalmente na fase inicial, contextualizadas em referências visuais, em que a Língua de Sinais tem destaque, na compreensão dos sentidos mobilizados pelo texto. (MACHADO, 2017, p. 19)

A escrita durante o período de alfabetização do surdo deve ser ensinada, primeiramente, com um sistema de escrita que respeite a estrutura gramatical da Libras e que represente as configurações de mão, as orientações da palma, os pontos de articulação e os movimentos da mão, parâmetros representativos de um sinal. E não aprender diretamente uma escrita que represente o som, como é o alfabeto utilizado pela escrita portuguesa.

Aprender um sistema de escrita que respeite a sintaxe de sua língua natural, fará com que o indivíduo surdo entenda os mecanismos de escrita para que em um segundo momento consiga aprender e entender um sistema de escrita de uma língua oral, por exemplo.

Não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase — suas estruturas são essencialmente diferentes. (...) E, no entanto, os surdos são forçados a aprender esses sinais não pelas ideias e ações que desejam expressar, mas pelos sons fonéticos (...) que eles não podem ouvir. (SACKS, 1990, p.47)

Muitos pensam que as línguas de sinais são ágrafas, pois elas funcionam como se fossem (GESSER, 2009). Os sistemas de escritas desenvolvidos até o momento ainda necessitam passar pelas políticas linguísticas e pela aprovação dos usuários. Internacionalmente, vários sistemas de escritas já foram desenvolvidos: A *Mimographie*, de Bébian (1825), o sistema de notação de *Stokoe* (1960), o *Ham No Sys - Hamburg Sig Language Notation System* (1987), o sistema de notação de François Neve (1996) e o mais conhecido no Brasil e no mundo o *Sign Writing* (1974). Na região Sul do Brasil, algumas escolas bilíngues adotam o ensino desse sistema de escrita para os surdos. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, principalmente, são ensinadas e desenvolvidas pesquisas sobre o *Sign Writing*.

Aqui, no Brasil, alguns sistemas também foram desenvolvidos: a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) criada em 1998 e o Sistema de Escrita para Línguas de Sinais (SEL) criada em 2009. A ELiS é conhecida no Centro-Oeste e ensinada em várias universidades federais da região. Esse é o sistema escolhido para traduzir as tirinhas. Por ser um sistema mais conciso e linear, adequa-se facilmente ao espaço destinado à tradução, que é apenas um pequeno balão de fala dentro de uma tirinha. Veja agora sobre os procedimentos tradutórios que foram usados na tradução comentada.

Procedimentos tradutórios

Desde meados da década de 1950, muitos teóricos buscam categorizar os tipos de estratégias e procedimentos encontrados no ato tradutório. Importante ressaltar que os termos estratégia e procedimentos apresentam conceitos distintos. Estratégia tem

um conceito geral, em nível de macrotexto e é uma característica do texto como um todo, se a tradução foi *domesticadora* ou *estrangeirizadora*²⁷, se foi literal ou livre, formal ou dinâmico, ou várias outras dicotomias. Já o conceito de procedimento se aplica em nível de microtexto, sendo características encontradas em cada Unidade Tradutória (UT)²⁸.

Alguns teóricos, como Vinay e Darbelnet (1958), Catford (1965), Vazquez-Ayora (1977) e Newmark (1981), propuseram modelos de categorização e caracterização para os procedimentos técnicos. Barbosa (1990), à luz desses teóricos, propôs um novo modelo contendo 13 (treze) procedimentos: a) Tradução palavra por palavra; b) Tradução literal; c) Transposição; d) Modulação; e) Equivalência; f) Omissão vs. explicitação; g) Compensação; h) Reconstrução de períodos; i) Melhorias; j) Transferência com 4 (quatro) subprocedimentos: i. Estrangeirismo, ii. Transliteração, iii. Aclimação e iv. Transferência com explicação; k) Explicação; l) Decalque; e m) Adaptação.

A seguir descreveremos resumidamente as características de cada procedimento com os conceitos definidos e estabelecidos por Barbosa (1990) e a visão de Santiago (2012) para tais conceitos, aplicados na tradução do português para a Libras.

a) Palavra por palavra: Segundo Barbosa (1990, p. 64), “A tradução palavra por palavra corresponde à expectativa que muitos têm a respeito da tradução”. É uma tradução que mantém

27. O conceito de tradução domesticadora e estrangeirizadora surgiu com Schleiermacher (1813), que afirmava existir dois tipos de tradução: uma que levava o autor até o leitor, proporcionando ao público-alvo uma leitura mais fácil, por estar adaptada à sua cultura, e outro tipo que levava o leitor até o autor, sendo uma leitura mais difícil, por exigir mais conhecimento cultural estrangeiro do leitor. O termo destes conceitos foi cunhado por Venuti (2002).

28. Segundo Vinay & Darbelnet (1957), “Unidade de Tradução (UT) é o menor segmento de um enunciado cuja coesão de sinais seja tal que esses não possam ser traduzidos separadamente”. (*apud* ALVES, PAGANO, 2000, p. 30 e 31) As UTs podem ser no nível fonológico, morfológico, silábico, da palavra, da frase, da oração, do parágrafo e até no nível textual.

a mesma categoria e ordem sintática. Segundo Santiago (2012, p.39), “A tradução palavra por palavra, do português para a Libras, corresponde ao que chamamos de português-sinalizado”.

b) Literal: Para alguns autores, como Aubert (1987) e Newmark (1988), a tradução literal é a tradução mais próxima da chamada “fidelidade”, pois permite a alteração morfossintática para se adequar às normas da LT (Língua Traduzida). Para Santiago (2012, p. 41), “Este procedimento, na Libras, é muito utilizado, principalmente em discursos acadêmicos e formais em que a aproximação das duas línguas se faz necessária”. A *topicalização* é um recurso que se encaixa na tradução literal.

c) Transposição: Permite a mudança de categoria ou classe gramatical. Acontece de forma obrigatória para atender a LT ou por escolha de estilo, relata Barbosa (1990). Em Libras, Santiago (2012, p. 42) explica que “por conta das características da modalidade de língua gesto-visual, um mesmo sinal pode simultaneamente indicar o sujeito (oculto), o verbo e a adjetivação da ação ou do sujeito”, isso ocorre por meio da *intensidade* aplicada ao sinal.

d) Modulação: Mensagem traduzida, utilizando um ponto de vista diferente do TLO (texto da língua original), podendo ser obrigatório ou escolha de estilo. Em casos obrigatórios, é quando culturalmente aquele ponto de vista não existe.

e) Equivalência: Para Barbosa (1990) consiste em substituir um segmento por outro funcionalmente equivalente, normalmente aplicado em clichês, *expressões idiomáticas*, provérbios, ditos populares. Santiago (2012) indica a tradução das expressões idiomáticas como pertencentes a essa categoria.

f) Omissão vs explicitação: Para Barbosa (1990), omissão é retirar os elementos da TLO quando são desnecessários ou excessivamente repetitivos na LT. E a explicitação é o contrário disso. Em Libras, Santiago (2012) explica que a redução pode ser identificada em casos de verbos de ligação ou pronomes relativos, pronomes oblíquos, alguns pronomes de tratamento, locuções adverbiais e adjetivas que não têm em Libras. E a explicitação em Libras ocorre “quando se faz uso do *espaço mental token*²⁹, ou seja, quando se definem referentes locais no espaço de sinalização e o tradutor sente a necessidade de explicitar o referente, porque essa informação ficou obscura na enunciação e precisa ser retomada” (SANTIAGO, 2012, p.45).

g) Compensação: Para Barbosa (1990), é uma compensação de estilo, por exemplo, se um TLO tem um trocadilho não possível de passar para a LT. No TLT, pode-se fazer um trocadilho em outro momento para compensar estilisticamente. Em Libras, essa compensação de estilo pode ocorrer por meio do “sinal-arte”³⁰ ou classificadores que transmitem os sentidos compensatórios no lugar da rima de uma poesia, por exemplo.

h) Reconstrução de períodos: “Consiste em redividir ou reagrupar os períodos e orações do original ao passá-los para a LT” (BARBOSA, 1990, p. 70). Santiago (2012) mostra o exemplo de *pergunta retórica* para a reconstrução de período. Na *pergunta retórica*, o interlocutor não deseja receber uma resposta, a pergunta serve simplesmente para frisar uma ideia ou reflexão, logo, o próprio interlocutor responde. É um estilo utilizado por vários tradutores/intérpretes.

29. O espaço mental token é um espaço integrado, em que entidades ou as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico. (MOREIRA, 2007, p. 47 apud SANTIAGO, 2012)

30. Sinal-arte é um termo criado pela Sutton-Spence (2005) para se referir aos sinais das línguas sinalizadas que produzem efeito estético.

e EXPORTAÇÃO: cada um desses sinais é realizado com uma configuração de mão própria, respectivamente “i” e “e”, marcando a inicial da palavra.

iv. Transferência com explicação: Barbosa (1990) define que é uma transferência da expressão estrangeira acrescida de explicação, podendo ser em nota de rodapé ou diluída no texto. Nas traduções/interpretações é muito comum ocorrer um termo mais técnico que não tem sinal específico em Libras e ocorrer uma explicação na sequência de uma soletração, para ficar claro ao surdo o conceito daquela palavra.

k) Explicação: Semelhante ao procedimento acima, mas sem o uso da expressão estrangeira no TLT. Coloca-se apenas a explicação diluída no texto. Segundo Barbosa (1990), isso ocorre quando há necessidade de eliminar do TLT os *estrangeirismos* pela sua explicação. Em Libras isso ocorre para economizar tempo ou quando também não há necessidade de expor o termo estrangeiro.

l) Decalque: Barbosa (1990) define decalque como tradução literal dos sintagmas ou tipos frasais da LO no TLT. É como se fosse o procedimento de *estrangeirismo*, mas no nível sintagmático. Para Santiago (2012), decalque é uma junção da *tradução literal* com *estrangeirismo* utilizando a soletração manual do nome de uma instituição ou a realização de sinal por sinal dos termos igual à sequência do original.

m) Adaptação: Para Barbosa (1990), esse procedimento é o limite extremo da tradução. É a substituição de termos típicos do TLO não existentes na realidade extralinguística dos falantes da LT. Santiago (2012) mostra alguns exemplos que

acontecem nas traduções do português para a Libras, como: ouvir/ver e falar/sinalizar. São casos que evidenciam hábitos e costumes diferentes por serem de outra cultura.

Alguns procedimentos têm o seu limite muito tênue um com o outro, podendo, muitas vezes, uma tradução ser classificada por mais de um procedimento. Claro que essa divisão é uma forma didática de pensar para identificar e caracterizar de forma mais consciente nossas traduções.

Aplicando os procedimentos na tradução comentada

O trabalho consiste na tradução comentada de algumas tirinhas da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Conhecida pela maioria dos brasileiros, é uma HQ que, além de encantar todas as idades, atinge as crianças, público-alvo do escopo deste trabalho. Na dissertação de Spicacci (2018), encontra-se o trabalho completo com todas as traduções em que foram traduzidas várias tirinhas dos personagens Cebolinha e Chico Bento. Nesse artigo, para não ficar muito extenso, iremos nos atentar apenas a uma tradução do personagem Cebolinha.

Traduzir as tirinhas para torná-las acessível aos surdos foi um desafio em vários aspectos. A começar pela estética visual dos balões de fala, que normalmente são desenhados com um rabicho direcionado à boca do personagem que está falando. No caso do surdo, não é a boca que fala e sim as mãos. Logo, o redesenho do balão de fala se fez necessário, modificando a direção do rabicho para que apontasse, na medida do possível, para as mãos do personagem. Em alguns casos específicos em que as mãos do personagem não estavam visíveis à direção do rabicho, era aproximadamente voltada para aonde estivesse a mão.

Outro detalhe, foi quanto a forma do balão, uma vez que em 2006 no gibi Turma da Mônica nº 239, o personagem Humberto, que é mudo, apareceu com um livro que ensinava alguns sinais em Libras e o alfabeto manual, mas quando ele sinalizava para conversar com a turma, ninguém o entendia. Então, ele ficou bravo e jogou o livro fora. O personagem Cascão pegou o livro e aprendeu o alfabeto manual e logo a turma toda se interessou em aprender também. Quando Humberto voltou, o Cascão começou a soletrar para ele algumas letras com o alfabeto manual. E nesse momento, o Maurício de Sousa utilizou um novo formato de balão para representar a fala enquanto os personagens se comunicavam em língua de sinais.

Figura 1 - Balão de fala modificado



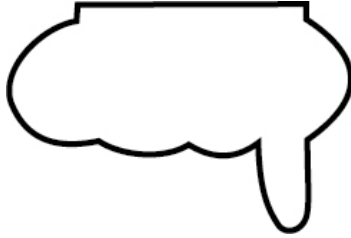
Fonte: Gibi da Turma da Mônica nº 239

Repare que há um asterisco ao lado do balão do personagem Cascão. Na legenda do gibi está escrito: "Sempre que o balão aparecer assim é porque a turma está usando a linguagem"³¹

31. Nota-se que no gibi Turma da Mônica nº 239, de Maurício de Sousa, usa-se a nomenclatura *linguagem*. Sabemos que o correto é *língua*, esse é um equívoco ainda muito cometido, pela falta de conhecimento na área de linguística e por não saber que, no Brasil, a Libras foi reconhecida por lei em 24 de abril de 2002.

de sinais”. Por isso, nas traduções para a Libras foi adotado esta versão para os balões de fala.

Figura 2 - Formato adota para os balões de fala em Libras



Fonte: Elaboração própria

Seja qual for o formato, a limitação espacial existirá, devendo ser levada em consideração nas escolhas tradutórias, pois não basta traduzir o texto da língua original (TLO) para uma expressão equivalente na língua de chegada (LC). Isso porque o tamanho da expressão deve ser ajustado para caber no balão, ou seja, dentro dos vários caminhos e opções de tradução. Assim, a melhor estratégia é escolher a expressão mais adequada, em termos de tamanho físico, à proposta linguística do personagem.

Quanto à ELiS, sistema escolhido para inserir no balão, facilitou bastante o trabalho, pelos motivos já descritos: concisão e linearidade. Em alguns fragmentos foram necessários aplicar o procedimento de redução para que a frase coubesse dentro do balão de fala. Mas em geral, os procedimentos utilizados foram o suficiente para obter um tamanho satisfatório. Veja abaixo uma das tirinhas traduzidas.

Figura 3 – Tirinha original e traduzida do Cebolinha



Fonte: Site da Turma da Mônica (UOL), Tirinha 22.

Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_personagem=cebolinha&tg_quadrinhotirinhas>.

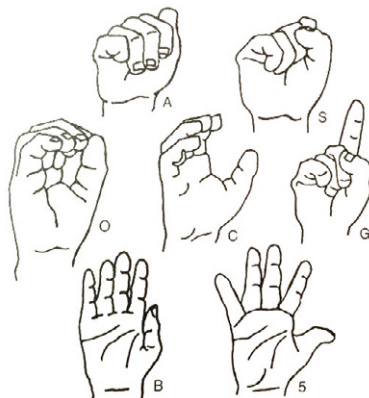
Acesso em jun. 2017.

Nota-se que no terceiro balão há um caractere na cor azul “.!” , que indica alteração no aspecto linguístico do personagem. Como sabem, o personagem Cebolinha apresenta dislalia³² e troca o “R” pelo “L”. Para marcar isso nas traduções, utilizamos o termo “Dissemia” para designar o distúrbio na produção dos sinais no momento de execução. Ou seja, todas as vezes que o

32. A *dislalia* é um distúrbio fonológico, caracterizada pela produção inadequada dos sons.

Cebolinha tiver que executar um sinal com a configuração de mão (CM) mais marcada, será trocado por uma configuração de mão menos marcada.

Figura 4 – Configurações de Mão não marcadas (BASCO15)



Fonte: (BATTISON, 1978, p. 23)

Essas são as sete CMs possíveis para o personagem Cebolinha, então, toda vez que o personagem precisar sinalizar uma palavra que utilize outra configuração, o tradutor deverá realizar a troca para umas dessas sete e indicar a troca destacando de azul³³ o caractere dentro do quadrante que estiver definindo a CM. As transformações ocorridas não devem ser feitas de maneira aleatória, as CMs não marcadas devem ser pensadas de uma maneira que não prejudique o significado do sinal. Caso uma proposta de transformação fique parecida com outro sinal, outra CM não marcada deverá ser testada até encontrar uma solução condizente que não atrapalhe o contexto.

33. A escolha da cor azul, foi mais ou menos aleatória. A cor vermelha poderia indicar erro e amarelo dificultaria a leitura por ser uma cor muito clara. Poderia ser a cor verde, sem problemas, inclusive pode ser uma opção definitiva para ficar compatível com a cor da camiseta do Cebolinha, fator não levado em consideração no momento da dissertação (SPICACCI, 2018).

reafirma o que já está posto por meio da imagem.

2) O segundo balão-fala, da personagem Mônica, contém a **omissão** do vocativo “Cebolinha”, pois em Libras não é comum o uso de vocativo. Já a frase “Quanta gentileza” foi substituída pelo sinal **equivalente** GENEROSO. No contexto, a palavra “Quanto” apresenta um sentido de intensidade, significando, segundo a Mônica, que o Cebolinha agiu com muita gentileza, mas essa intensidade já está presente na expressão facial dela; logo, a **omissão** dessa intensidade ao traduzir para a Libras não é prejudicial em relação à fidelidade ao sentido do original.

3) A tradução no terceiro balão-fala encaixa-se no procedimento de **modulação**, pois da frase em português “Se não quebrar, eu passo!” para os sinais em Libras “QUERO VER PONTE AGUENTAR!” houve alteração no ponto de vista. Se a ponte não quebrar significa que ela é aguenta e é firme, ou seja, o sentido nas duas frases é o mesmo, só está apenas sendo dita por outro olhar do prisma.

De acordo com o projeto de Dissemia do Cebolinha, ocorreu, nessa tradução, apenas um sinal com a CM marcada, a palavra “ponte”. No terceiro balão-fala, o sinal PONTE foi sinalizado com a CM formando o numeral “1” (I.) sendo que normalmente é feito com a CM formando o numeral “2” (II.). O sinal VER poderia ser com a CM formando o numeral “2”, mas também é muito usado com a CM formando o numeral “1” (I.), por isso não foi destacado, já que é um sinal possível mesmo sem Dissemia. De modo informal, surdos foram consultados para verificar se o sinal modificado atrapalharia o sentido, e em alguns casos a consulta foi fonte de ideia e de sugestão para alcançar a melhor solução.

Considerações finais

No decorrer do artigo foi apresentada a metodologia usada para traduzir uma HQ de português para a Libras usando uma escrita das línguas de sinais, a ELiS. Nota-se que não é algo simples que se faça no automático de maneira aleatória ou sem pensar. O passo-a-passo e os detalhes que foram levados em conta requerem atenção e método. Cada problema encontrado deve ser pensado com cautela. O uso dos procedimentos técnicos, além de categorizar o tipo de tradução realizada, serve como um laboratório de testes. Tente aplicar cada um deles em uma unidade tradutória e observe o que melhor se encaixa, qual procedimento é possível, qual fica melhor no contexto ou qual se encaixa no espaço destinado à tradução. Isso é traduzir de maneira consciente.

Por meio dessas traduções, esperamos contribuir com a autonomia do indivíduo surdo, que a cada dia avança na conquista de direitos e espaço na sociedade. Vale ressaltar que o mais importante para continuar esse avanço é estar na posse do conhecimento de um modo geral. A leitura e a escrita são canais riquíssimos para proporcionar tal desenvolvimento. Esse projeto não deve parar, mas, sim, continuar na busca de novas soluções a fim de ter um extenso material para uso didático ou até mesmo para a leitura dos surdos como diversão em seu tempo livre. A Educação Bilíngue deve estimular os surdos a seguir esse caminho, proporcionando leitura e acesso aos materiais em escrita de sinais.

A escrita das línguas de sinais será ferramenta imprescindível na Educação Bilíngue. Para isso, os educadores devem se preparar, pois, mais cedo ou mais tarde, um tipo de escrita de sinais será adotado oficialmente no Brasil. Caso contrário, estaremos privando a comunidade surda de um privilégio de registro poderoso que permite a comunicação independente do tempo e

do espaço. A tradução de tirinhas, utilizando um tipo de escrita de sinais, mostra que é possível viabilizar as questões políticas acerca da importância de uma ferramenta de registro para a comunidade surda. Nesse sentido, a pesquisa acadêmica contribui para defender e provar que estas ideias são necessárias para implementar a acessibilidade.

Referências

AGUIAR, H. S.; CARNEIRO, B. G; MIRANDA, R. G. Considerações iniciais sobre a produção de gibis em escrita de sinais. In: Congresso ABRALIN em Cena no Tocantins: Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico, 4 a 6 de novembro de 2014, UFT. **Anais...**Araguaína, 2014, pp. 1.053-1.064.

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com Autonomia**. São Paulo: Contexto, 2000.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. **Procedimentos Técnicos da Tradução: uma nova proposta**. Campinas, SP: Pontes, 1990.

BARROS, M. E. **ELiS - Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2008.

_____. **ELiS: Sistema brasileiro de escrita das Línguas de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Princípios básicos da ELiS: Escrita das Línguas de Sinais. In: **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 2, pp. 204-210, jul./dez. 2016.

BATTISON, R. M. **Lexical Borrowing in American Sign Language**. Burston ville: Linstok Press, 2003 (reprint, original 1978).

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. **Decreto N° 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

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

LACERDA, C. B. F. **Um Pouco da História das Diferentes Abordagens na Educação dos Surdos**, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 24 abr. 2018.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **ESCRITA SEL - Sistema de Escrita para Línguas de Sinais**. 2012. Disponível em: <<http://sel-libras.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MACHADO, M. **Narrativas Visuais: história em quadrinhos como estratégia de aquisição do signwriting – sistema de escrita de língua de sinais**. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Design Gráfico) Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MORET, M. C.; ROSSAROLLA, J. N.; MENDONÇA, J. G. A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1792-1801, ISSN: 1982-5587. jul./set. 2017.

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

_____. Aquisição das Línguas de Sinais. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2009, pp. 142-168.

_____. **Um Capítulo da História do Sign Writing 1999**. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed. 2004.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Português e Libras em Diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. (Org.). **Libras em Estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012, pp. 35-55.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SPICACCI, A. A. C. **Tirinhas da Turma da Mônica: tradução do português para a Libras por meio da EliS**, 85 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2018.

STOKOE, W.; CASTERLINE, D.; CRONEBERG, C. **A Dictionary of American Sign Language Linguistic Principles**. Washington, Gallaudet, 1965.

_____. **Sign Language Structure**. (Edição revisada.) Silver Spring: Listok Press, 1978.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

A N E X O - Um pouco sobre a ELiS

A ELiS é um sistema de escrita alfabética, conciso e linear, formado por 95 visografemas (formas gráficas que representam elementos visuais), divididos em quatro grupos: Configuração de Dedos (CD), com 10 visografemas; Orientação da Palma (OP), com 6 visografemas; Ponto de Articulação (PA), com 35 visografemas; e Movimento (M), com 44 visografemas. Para formar um sinal/palavra, *grosso modo*, basta juntar os quatro visografemas em sequência.

Exemplo: TRABALHAR

Figuras 1 e 2 - Sinal TRABALHAR



Fonte: Arquivo pessoal

Quadro 1 - Escrita do sinal TRABALHAR, em ELiS

CD	OP	PA	M
//_l	☐	☐	≠

Fonte: Elaboração própria

Tabela 1 - Configuração de Dedos

CONFIGURAÇÃO DE DEDOS	
Polegar	Demais dedos
. fechado	. fechado
/ na palma	∩ muito curvo
< curvo	∩ curvo
\ “3D”	\ inclinado
- horizontal	estendido
vertical	

Fonte: BARROS (2016)

Tabela 2 - Orientação da Palma

ORIENTAÇÃO DA PALMA	
<input checked="" type="checkbox"/>	palma para frente
<input type="checkbox"/>	palma para trás
<input type="checkbox"/>	palma para cima
<input type="checkbox"/>	palma para baixo
<input type="checkbox"/>	palma para a medial
<input type="checkbox"/>	palma para a distal

Fonte: BARROS (2016)

Tabela 3 – Ponto de Articulação

PONTO DE ARTICULAÇÃO			
Cabeça	Tronco	Membros	Mão
☐ rosto	Π pescoço	L braço inteiro	☐ palma
☐ alto da cabeça	☐ corpo	L ombro	☑ dorso
H lateral da cabeça	☐ tórax	L axila	☐ dedos
L orelha	☐ ao lado do corpo	L braço	☐ lateral de dedo
= testa	☐ abdômen	L cotovelo	☑ intervalo de dedo
≡ sobrançelha		L antebraço	☑ articulações
∴ olho		L punho	☐ ponta de dedo
≡ maçã do rosto		Π perna	
└ nariz			
≡ buço			
≡ boca			
└ dentes			
◦◦ bochecha			
└ queixo			
└ abaixo do queixo			


Fonte: BARROS (2016)

Tabela 4 – Movimento


MOVIMENTO		
Braço e punho	Mão	Expressões não-manuais
└ para frente	└ abrir	◡ negação com a cabeça
└ para trás	└ fechar	◡ afirmação com a cabeça
± para frente e para trás	± abrir e fechar	◡ língua na bochecha
↑ para cima	└ flex. dedos na base	◡ língua para fora
↓ para baixo	└ flex. dedos na ponta	< corrente de ar
↕ para cima e para baixo	∨ unir e separar dedos	≡ vibração dos lábios
→ para a direita	∩ tamborilar de dedos	± mov. lateral do queixo
← para a esquerda	∩ friccionar de dedos	> murchar bochechas
↔ para a dir e a esq	L dobrar o punho	◡ inflar bochechas
+ para o meio	L mov lateral do punho	◡ abrir a boca
++ para fora	◡ girar o punho	+ piscar
↗ para cima e à direita	L girar antebraço	◡ girar o tronco
↖ para cima e à esquerda		
↘ para baixo e à direita		
↙ para baixo e à esquerda		
∩ arco		
D flex/ext de braço		
◡ circular vertical		
◡ circular horizontal		
◡ circular frontal		


Fonte: BARROS (2016)

Sinais que não têm movimento são escritos apenas com os três primeiros quadrantes. Há outros tipos de sinais e para cada um existe uma regra. Abaixo apresentamos os tipos de sinais retirados do livro de Barros (2015):

a) Sinal monomanual – Realizado com apenas uma das mãos e segue o padrão de escrita (CD, OP, PA e M). Exemplo:  (PRAZER).

b) Sinal bimanual – Realizado com as duas mãos e subdividido em quatro grupos:

i. Simétrico – As duas mãos realizando o mesmo (CD, OP, PA e M). No início da palavra deve haver o sinal gráfico “//” para indicar que serão usadas as duas mãos simultaneamente. O diacrítico “˘” é usado quando há alternância no movimento das mãos. Exemplo: //  (TRABALHAR).

ii. Assimétrico – As duas mãos realizando o sinal, mas cada um (CD, OP, PA e M) de forma diferente. Nesse caso, usam-se dois visografemas em cada quadrante, o primeiro para representar a mão esquerda e o segundo para representar a mão direita. Exemplo:  (PROTEGER).

O sinal gráfico “-” é para indicar que não há movimento. Antes do sinal bimanual assimétrico não se usa o sinal gráfico “//”.

iii. Quase simétrico – Em que no mínimo um e no máximo três quadrantes são realizados de forma diferente. No caso do quadrante que for comum às duas mãos, apenas um visografema é escrito no

ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS EM SALA DE AULA DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DO PROFISSIONAL E SUAS CARENCIAS DE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA

*Alexis Pier Aguayo³⁴
Luciana Marques Vale³⁵*

Introdução

É a partir de movimentos multiculturais protagonizados por minorias sociais que tomou força no Brasil, a partir da década de 1980, a busca pelo reconhecimento dos direitos de grupos étnicos e pessoas com deficiência (MOURA, 2000; SKLIAR, 1997). Nesse contexto, a comunidade surda iniciou a luta em prol do reconhecimento e importância de sua língua. Após anos de luta e pesquisas, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida e oficializada como língua de comunicação da comunidade surda, através da Lei 10.436/2002.

A partir desse reconhecimento legislativo, os surdos passam a ocupar espaços que outrora não ocupavam. Assim, tornam-se protagonistas dos movimentos sociais e políticos, participando ativamente das decisões que englobam aspectos relacionados à inclusão das pessoas surdas. Esse movimento se consolida em grande medida por conta da atuação profissional do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais- TILS e por conta das políticas de inclusão que prevê esse profissional nos espaços educacionais.

34. Mestrando do programa em Estudos da Tradução-Postrad pela Universidade de Brasília – UnB.

35. Mestra em Estudos da Tradução-Postrad pela Universidade de Brasília – UnB.

Neste sentido, observamos a entrada cada vez maior de discentes surdos no ensino superior, inicialmente, em faculdades e universidades particulares e posteriormente, em universidades públicas. Observa-se assim um número crescente de matrículas nos programas de pós-graduação das mais diversas áreas, por meio de editais específicos, em especial nos programas de pós-graduação em Linguística, e posteriormente em Estudos da Tradução, área que atrai particularmente os alunos surdos. Frente a essa nova realidade, são vários os desafios encontrados.

É esse contexto de conquistas recentes, em que ocorre a primeira defesa de mestrado de um discente surdo no programa de pós-graduação em Estudos da Tradução da UnB, em dezembro de 2018, que nos motivou a realizar a presente pesquisa, a fim de investigar o processo de interpretação para LIBRAS dos termos da disciplina de Sociolinguística da Tradução, verificando se há algum material de apoio para o profissional TILS que atua na disciplina.

Destacaremos aqui as discussões acerca das modalidades de línguas e dos contatos que ocorrem entre elas em campos cada vez mais diversos, tal como no ambiente de sala de aula, em que o contato ocorre por meio da interpretação simultânea realizada pelos TILS.

Intérprete de Língua de Sinais, que profissional é esse?

Embora não se saiba exatamente quando surgiu a figura do TILS, supõe-se que ela emerge das primeiras atuações com surdos na sociedade, frente à necessidade de mediar a comunicação entre os indivíduos. Segundo Pereira (2008, p. 31), é plausível imaginar que, “desde que povos de diferentes línguas mantiveram contato, houve, também, a necessidade de intérpretes”.

O fato de a língua oral sempre se sobrepor à Língua de Sinais talvez seja um fator preponderante do desconhecimento do surgimento do intérprete de língua de sinais, vez que as Língua de Sinais - LS, sofreram desvalorização ao longo da história, pois pensava-se que o surdo ao utilizar a LS seria incapaz de se comunicar com o restante da sociedade.

De acordo com Anater e Passos (2010), a origem do intérprete de LS é bem distinta da do interprete de Língua Orais - LO, que se inicia em contextos militares e diplomáticos, em especial depois da segunda guerra mundial com a criação da Organização das Nações Unidas - ONU. Já os TILS originam-se no contexto familiar, a partir de atividades voluntárias com grande ocorrência em instituições religiosas (QUADROS, 2004; ROSA, 2006).

Mesmo não sendo possível determinar com exatidão o início da atividade interpretativa com a comunidade surda, Quadros (2004) apresenta alguns dados históricos, ao citar que na Suécia os intérpretes de língua de sinais começaram a atuar em trabalhos religiosos por volta do fim do século XIX, o parlamento deste país tendo criado em 1938 cinco cargos de “conselheiro para surdos”. Em 1968, esse mesmo parlamento instituiu que todos os surdos teriam direito a intérpretes de língua de sinais, livre de encargos. Em 1981 foi decretado que todo conselho municipal deveria ter uma unidade com intérpretes. Nos Estados Unidos, em 1964, foi fundada uma organização nacional de intérpretes para surdos.

No Brasil, a presença de intérpretes de língua de sinais tem início em contextos religiosos. Posteriormente, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS organiza o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, com uma segunda edição em 1992 (SANTOS, 2006). No entanto,

é somente após o reconhecimento da LIBRAS como meio de comunicação da pessoa surda, por meio da Lei 10.436/2002, que o profissional TILS adquire maior visibilidade, sua ascensão, estando intimamente relacionada às conquistas sociais e políticas da pessoa surda, conforme argumenta Quadros (2004, p. 13):

A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida em que a língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Assim, conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais.

Com o contexto de avanços em relação à discussão sobre a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais, tanto os surdos, quanto as instituições ganharam mudanças ao acesso à interpretação linguística aos sinais. Partindo da premissa que são os intérpretes que possibilitam a troca de ideias entre pessoas que não compartilham a mesma língua, Vasconcellos (2010, p. 123) afirma que

[...] as atividades de tradução e interpretação sempre foram exercidas por indivíduos na função de mediadores em interações em que a barreira linguística impediria a comunicação, seja de textos escritos ou textos orais, no contexto de uma prática oficiosa.

Assim, percebemos que a atividade de tradução e de interpretação tem como objetivo inicial mediar as trocas linguísticas entre os indivíduos, trazendo contribuições significativas para o desenvolvimento e crescimento das sociedades. Diante disso, Vasconcellos (2010, p. 123), com base em Guerini e Costa (2008),

afirma que “[n]o Brasil calcula-se que a tradução interlingual³⁶ representa cerca de 60 a 80% dos textos publicados e que 75% do saber científico e tecnológico provém das traduções, alimentando vários setores da vida nacional”. Isso se verifica também no que tange ao acesso às informações em Língua de Sinais.

De acordo com Jones (2002, p. 3),

[...] a tarefa dos intérpretes é inculcar significados em um texto para o público-alvo, e se necessário (e se possível), fornecendo as explicações, ou mesmo alterando as referências do falante original, desde que transmita para o público o sentido que o falante quis dizer. (Tradução nossa)

Nesse sentido, o intérprete deve mediar as interações tendo como principais desafios compreender e avaliar quais as adaptações necessárias. Nesse sentido, deve valer de estratégias para fins de alcance do enunciado discursivo. Para isso, vale, aqui, destacar as diferenças fundamentais que separam a interpretação da tradução. Leite (2004, p. 44) afirma que “historicamente, a tradução e a interpretação têm sido tratadas como atividades correspondentes”, mas no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação é possível e necessário diferenciá-las. Vejamos, a seguir, quais são as concepções encontradas na literatura a respeito dessa diferenciação.

Para autores como Rodriguez e Burgos (2001), Pagura (2003) e Pereira (2008), a diferença fundamental entre a interpretação e a tradução refere-se ao meio e ao canal. Para Rodrigues (2018, p. 120), a interpretação

[...] corresponde a uma forma de tradução oral humana realizada em um contexto comunicativo compartilhado

36. Tradução que ocorre de uma língua para outra língua, ou seja, entre línguas distintas.

com pouca ou nenhuma possibilidade de uso de apoio externo.

Enquanto a tradução produz um texto estático, a interpretação se dá na transmissão da mensagem do orador ao receptor, ou seja, o intérprete está envolvido no diálogo, as suas palavras são dirigidas a um destinatário direto e busca provocar uma reação em uma velocidade muito maior do que o tradutor. Assim, a função do intérprete é de maior visibilidade, em especial o TILS que acaba fazendo parte da cena de exposição da sala de aula e de eventos acadêmicos.

Por intermediar modalidades diversas, uma oral e a outra visuoespacial, a produção e velocidade de fala e percepção dos TILS se dá de forma diversa. Em relação a esse aspecto, Metzger (2010, p. 15) afirma que

(...) essa diferença de modalidade tem implicações no fazer interpretativo. Por exemplo, intérpretes de LS trabalhando no modo consecutivo devem usar linguisticamente suas mãos e seus olhos, o que afeta a habilidade de se prontificar para atividades de tomar notas (ou note-taking, no original) que podem ser empregadas por intérpretes de línguas faladas lidam com a questão do input e output auditivos simultâneos.

Nesse sentido, por serem de modalidades diversas, o tempo de produção de uma língua para a outra também é diverso, o que exige do TILS uma concentração ainda maior, ao ter que repassar o conteúdo de uma língua para outra de modalidade distinta.

O processo de interpretação da Língua Portuguesa para a Libras é uma mediação que envolve não apenas língua-fonte e língua-alvo em sua prescrição linguística, mas, por se trata-

rem de modalidades distintas, é elencado um fator de dificuldade maior, uma vez que o tempo de produção de fala entre as línguas é totalmente diverso. E conta com uma série de outras questões, por exemplo, a falta de terminologia adequada e específica da área leva o TILS a optar pela estratégia “decalque” em que a palavra em português é soletrada em Libras, o que não faz sentido para o surdo por não saber o significado do termo. Por isso, passaremos a defender no tópico seguinte a importância de glossários de termos de especialidades.

A importância do glossário para o tradutor e intérprete de Língua de Sinais

Os glossários são para os tradutores e intérpretes ferramentas essenciais. No que tange às línguas de sinais, os glossários são ferramentas que vêm se ampliando nas mais diversas áreas do saber (TUXI, 2017), ainda que estes não estejam disponibilizados em sites ou programas de fácil acesso, o que dificulta a circulação e propagação dos sinais-termos construídos. Existe, em contrapartida, o glossário de libras da UFSC³⁷, que conta com sinais termos das áreas de Letras Libras, Arquitetura, Cinema, Psicologia, Literatura.

Figura 1 - Glossário Libras da UFSC



Fonte: <http://www.glossario.libras.ufsc.br>

37. Disponível em <http://www.glossario.libras.ufsc.br>, acesso em 20 de jun de 2019.

A luz desse exemplo, o material-fonte de pesquisa para profissionais TILS são os glossários, tais como o glossário acima, ou ainda o YouTube, embora este último não traga referência ou explicação.

Nas línguas orais, inúmeras são as fontes de consulta, a exemplo de sites como o do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia – CITRA, do Departamento da Faculdade de Letras da Universidade São Paulo – USP, que disponibiliza glossários de termos de especialidade. Krieger e Maciel (2011) defendem a necessidade de pesquisas contínuas visando a produção de material, pois são elementos fundamentais na formação do tradutor e intérprete. Além de embasarem sua formação, esclarecem aspectos relacionados à ambiguidade, especialmente em ambientes onde vários intérpretes atuam simultaneamente, como é o caso do ambiente acadêmico, no qual estão inseridos os discentes surdos.

Nesse contexto, Tuxi (2015, p. 559) afirma que

[...] é evidente que a necessidade de produção de material e estudos que auxiliem no processo de padronização de sinais terminológicos não se destina apenas as línguas orais, mas também a língua de sinais. Pesquisas que apontam para a necessidade de produção de materiais voltados para a organização dos termos criados na língua de sinais já são desenvolvidas. Segundo Castro Júnior (2011), nos espaços educacionais onde os Surdos estão inseridos ocorre à criação de diferentes tipos de sinais, relacionados a um mesmo conceito e termo. Deve ser destacado que esta pesquisa acha importante o surgimento de novos termos, mas é preciso que haja um aporte terminológico de uso e organização.

Partindo dessa afirmação, destaca-se a necessidade de elaboração de glossários que, além de fonte de consulta, são também fontes de formação, uma vez que o acesso a materiais de

área de especialidade pode auxiliar no processo de formação. De acordo com Vale (2018, p 314),

[...] o profissional desta área necessita possuir conhecimento do léxico da área em que atua, assim como estabelecer uma relação com a terminologia a ser assimilada, ou seja, dicionários técnicos, glossários ou um vasto banco de dados com ferramentas de busca. Nesse ponto é importante frisar que não existem, atualmente, programas de capacitação que abranjam uma área de especialidade – os TILS já graduados ainda são generalistas e, conseqüentemente, transitam pelos mais diversos contextos sem formação apropriada, tampouco possuem materiais que os possam auxiliar neste caminho da especialização.

Conforme o posicionamento acima de Vale (2018), afirmamos que um glossário com sinais-termo da área da Sociolinguística é fundamental. Com ele, auxiliam-se muitas pessoas. Com relação aos TILS, sabemos que eles têm uma formação generalista, quando, poucos deles, possuem a formação em tradução e interpretação de língua de sinais. Vejamos que os TILS servidores da Universidade de Brasília, por exemplo, são técnicos em educação de nível “D”³⁸, ou seja, com formação exigida tão somente de nível médio, e que tenham experiência na área de libras com cursos ou Prolibras³⁹ de tradução e interpretação de libras. Isto posto para dizer que a necessidade de um glossário que possa servir de ferramenta de auxílio é algo fundamental.

Nesse sentido, buscamos nos sites de referência, em especial o da UFSC, termos apresentados na disciplina, tais como:

- a) *Sociolinguística*⁴⁰, encontrado do glossário da UFSC.
- b) *Socioleto*⁴¹, encontrado no glossário da UFSC.

38. De acordo com o PCCTAE do Ministério da Educação.

39. Exame de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS, realizado pelo Ministério da Educação de 2006 a 2016, estabelecido pelo Decreto 5626/2006

40. Disponível em <http://www.glossario.libras.ufsc.br/letraslibras>

41. Disponível em <http://www.glossario.libras.ufsc.br/letraslibras>

- c) *Heterogeneidade*⁴², encontrado no glossário da UFSC.
- e) *Estrangeirizador*⁴³, encontrado no glossário da UFSC.
- f) *Domesticador*⁴⁴, encontrado como desestrangeirização no glossário da UFSC.
- g) *Atos de identidade*, não encontrado.
- h) *Projeção*, não encontrado.
- i) *Difusão*, não encontrado.
- j) *Focalização*, não encontrado.

Por esse motivo e a necessidade de transitar nessa disciplina que, faz paz parte do programa de pós-graduação em Estudos de Tradução-UnB, defenderemos a criação de glossários de termos da área ou área correlatada. Para tanto, passemos à metodologia: aplicamos um questionário junto aos TILS da disciplina de Sociolinguística e Tradução, em que elencamos perguntas quanto à sua formação, à experiência anterior em interpretação da mesma disciplina, à habilidade no manuseio de repertórios terminológicos, como glossários, dicionários, dentre outros, e quais foram as dificuldades encontradas quando diante dos termos acima selecionados, quais estratégias utilizadas quando do conhecimento ou não do termo apresentado, se conheciam algum material de apoio. Nessa perspectiva, consideramos relevante analisar alguns trechos das respostas dos TILS, a fim de avaliar seu conhecimento sobre a existência de material que os pudesse auxiliar, e as principais estratégias utilizadas.

O intérprete A possui mestrado em estudos da tradução. Além disso, embora nunca tenha atuado anteriormente na disci-

42. Disponível em <http://www.glossario.libras.ufsc.br/letraslibras>

43. Disponível em <http://www.glossario.libras.ufsc.br/letraslibras>

44. Disponível em <http://www.glossario.libras.ufsc.br/letraslibras>

plina, já havia cursado enquanto aluno, o que em suas palavras “contribui muito para o trabalho de interpretação porque já sei quais são os caminhos teóricos que serão percorridos e conheço os principais conceitos. Ter domínio do assunto facilita muito, pois direciona minhas escolhas interpretativas”. Afirmou ainda que, apesar de conhecer e saber utilizar repertórios terminológicos, a maior dificuldade apresenta-se diante de um termo da área para o qual não tenha sinal-termo ou o desconheça. Nesse caso, o tempo que necessita para produzir uma explicitação, exemplificação, soletração ou ainda a definição de um sinal temporário com o aluno é escassa, sendo este sinal muito utilizado no contexto educacional. Conforme menciona Tuxi (2015), uma vez não havendo o sinal-termo correspondente para determinado conceito, todas essas possibilidades são utilizadas. Afirmo, enfim, ser necessário haver um repertório específico para sinais-termo da área, o que facilitaria muito, tanto a atuação do intérprete, quanto a compreensão do discente surdo.

O intérprete B, que também atuou em sala de aula dessa disciplina, no decorrer do primeiro semestre de 2019, possui mestrado em estudos da tradução. Quando questionamos se já havia trabalhado anteriormente na disciplina e se com isso seria mais fácil a interpretação, a resposta foi de que já havia interpretado na disciplina em mais de um semestre, “o que facilitava a compreensão dos termos e andamento da disciplina. Mas o que, realmente, me ajudou no processo de interpretação foi ter participado da aula como aluna, com a mesma professora que lecionava as aulas que precisei interpretar”. Afirmou saber utilizar repertório terminológico e que a principal dificuldade com relação a termos específicos é justamente a falta de sinais-termo. Frente a essa carência, a estratégia utilizada é a combinação dos sinais durante a aula. Afirmo ainda ser necessária a criação de

um repertório com termos da área, por acreditar que facilitaria o trabalho, tanto do profissional quanto do discente surdo.

Vale ressaltar que os profissionais responderam que o que facilitou ou tornou menos complicada a interpretação não foi o fato de já ter interpretado a disciplina anteriormente, mas o fato de já ter cursado a disciplina, o que lhes deu maior entendimento dos conceitos, ou seja, reafirmou a necessidade de uma formação específica. Com isso, a principal dificuldade na interpretação da aula reside justamente na falta de sinais-termo da área específica, que poderiam facilitar tanto o seu trabalho, quanto o entendimento do discente surdo, público para o qual se faz necessário o seu trabalho. Diante disso, verificamos ser necessária e urgente a criação de material que os possa auxiliar.

Considerações finais

São inúmeras as exigências impostas ao profissional intérprete de língua de sinais. A necessidade de formação continuada, o contato constante com a comunidade surda para que se aproprie da cultura surda, assim como o conhecimento da Libras são alguns exemplos. Sendo assim, verificamos ser extremamente necessária a criação de repertório de auxílio ao profissional tradutor intérprete de língua de sinais, para que assim possa facilitar seu trabalho e, por consequente, o entendimento do discente surdo. Nesse sentido, a formação, quando advinda de conhecimento prévio, torna mais fácil a interpretação, pois há um conhecimento quanto aos conceitos implicados.

Muito embora os profissionais tenham entrado em concurso de nível médio, ambos possuem formação para além do que é compreendido em seu concurso, pois possuem formação ao nível de pós-graduação em estudos da tradução. No entanto, é neces-

sário ressaltar que esta não é realidade de todas as instituições, tendo em vista que o cargo exige tão somente nível médio para entrada em efetivo exercício. Por outro lado, é justamente pelo fato de já haverem cursado a disciplina que se tornou mais fácil a interpretação do conteúdo trabalho em sala de aula, independente de já terem trabalhado na mesma disciplina anteriormente.

Com relação à falta de material específico sobre sinais-termo da área, ainda há dificuldades durante a interpretação. Principalmente, elas surgem quando se tem de recorrer à soletração do termo ou aos sinais provisórios para justamente evitar essa soletração. É exatamente por essas recorrências que dificulta o trabalho. Em consequência, acreditam que possa dificultar também o entendimento do discente surdo. Nesse sentido, acreditamos ser urgente a criação de repertórios com sinais-termo da área específica, para assim evitarmos não só possíveis desconfortos na interpretação, como também maiores esforços para o TILS e para o discente surdo.

Referências

ANATER, G.I.P.; PASSOS, G.C.R. Tradutor e intérprete de Língua de Sinais: história, experiências e caminhos de formação. In: QUADROS, R.M. (Org.). **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regula a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Brasília, 22 dez. 2005.

_____. **Lei nº 10.436/02 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências**. Brasília, 24 abr. 2002.

LEITE, E. M. C. **O papel do intérprete de LIBRAS em uma sala de aula inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2004.

JONES, R. **Conference interpreting Explained**. Saint Jerome. 2002.

KRIEGER e MACIELI, Anna Maria Becker. **Temas de Terminologia**. Porto Alegre/ São Paulo: Ed. Universidade/ UFRGS/ Humanitas/USP, 2011

METZGER, M. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de Língua de Sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. In: QUADROS, R.M. (Org.). **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA**, São Paulo, v. 19, n. spe, p. 209-236, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502003000300013&lng=en&nrm=iso>. acesso em: jun, 2019.

PEREIRA, M. C. P. **Testes de proficiência linguística em Língua de Sinais**: as possibilidades para os intérpretes de LIBRAS. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2008.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O tradutor de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

RODRIGUEZ, E. S; BURGOS, M. del P. L. **Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos**. Barcelona: CNSE, 2001.

RODRIGUES, C. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista Anpoll**, v. 1, n 44, p. 111-129, Florianópolis, Jan/Abr. 2018.

ROSA, A. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006.

SANTOS, S. A. dos. **Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: _____. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TUXI, P. Proposta de organização de verbete em glossários terminológicos bilíngues - língua brasileira de sinais e língua portuguesa. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, no especial 2, p. 557-588, jul-dez, 2015

_____. **A Terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos no meio acadêmico em glossário bilíngue**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2017.

VALE, L. M. A importância da terminologia para o tradutor/intérprete de Língua de Sinais Brasileira. **Revista Translatio**, 2018, disponível em <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/81599/48548>, acesso em jun de 2019.

VASCONCELOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar "Estudos da Tradução" In: QUADROS, R.M. (Org.). **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

USO DE RECURSOS VISUAIS COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

*Welbert Vinicius de Souza Sansão*⁴⁵

*Verônica Gomes Silva Cerqueira*⁴⁶

*José Antônio Araújo Andrade*⁴⁷

*Helena Maria Ferreira*⁴⁸

Introdução

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (Freire, 2011, p. 11) Os seres humanos são condicionados aos contatos entre a natureza e os seres sociais, essa relação de acordo com Freire (2011), que se caracteriza na experiência vivida no momento que ainda não se ler a palavra, configura-se em tudo aquilo que tem significado para o indivíduo. Estes configuram-se como os objetos, os instrumentos, os gestos e os saberes que se articulam na vivência diária, fazendo com que o ser humana compreenda o seu contexto numa perspectiva dinâmica que associa linguagem e realidade. Portanto, essa concepção de leitura da realidade au-

45. Doutorando em Estudos da Criança na Especialidade de Educação Especial, Centro de Investigação em Educação (CIEed), Instituto de Educação, Universidade do Minho (Portugal), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Professor de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CE-CULT), Vice-Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Interiorização da Língua de Sinais (NEPILS) e do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela teoria Histórico-Cultural.

46. Graduada do Curso de Licenciatura em História - Centro de Artes, Humanidade e Letras (UFRB).

47. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Professor da área de Educação Matemática do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Federal de Lavras, Líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela teoria Histórico-Cultural.

48. Doutora em Linguística, professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação e do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita (GEPL), bolsista PIBID/CAPEŚ.

menta a capacidade do indivíduo de perceber e aprender, valorizando as experiências, os conhecimentos e as aprendizagens que não se limitam na decodificação da palavra escrita.

Considerando as especificidades e as necessidades da comunidade Surda⁴⁹, o signo visual é de suma relevância na “constituição do sujeito Surdo” (CAMPELLO, 2008, p. 77). Por terem ainda uma cultura característica, é através da comunicação espaço - visual que a comunidade Surda faz a leitura de mundo em substituição aos sentidos da audição e da fala. Para Campello (2008, p. 80): “a construção de consciência de mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem”.

Os artefatos visuais fazem parte do mundo, abrangem um universo amplo de modos de expressão, as imagens atuam como veículos que ajudam a compreender melhor o mundo. Como afirmam Quadros e Pizzio (2013, p. 11) “podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva”. Através dos signos uma pessoa mesmo antes de ser letrada ou alfabetizada e aprender a decodificar, já é capaz de ler, não as palavras, mas ler o mundo, ou seja, o olhar para as representações das imagens já permite saber o sentido da mensagem. De acordo com Vigotski (2009, p. 31), “psicólogos frequentemente atribuíram o uso de signos à descobertas espontâneas, pela criança, da relação entre signos e seus significados”.

Considerando que a comunicação visual faz parte do mundo, torna-se também parte do ambiente educacional de estudan-

49. O uso do “Surdo,” com letra maiúscula refere-se ao posicionamento político, considerando de acordo com Moura que, “o Surdo não está sendo caracterizado pela sua “deficiência”, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença”. (MOURA, 2000, p. 72).

tes Surdos, dado a relevância que experiências visuais possuem para a comunidade. No que se diz respeito na perspectiva da educação inclusiva, discussões e reflexões acadêmicas, pautadas principalmente nas questões linguísticas e práticas pedagógicas buscam considerar as especificidades dos estudantes Surdos.

No entanto, podem haver algumas situações que refletem o desconhecimento de práticas pedagógicas que contemplem a comunidade Surda e que respeitem as diferenças dos estudantes. De acordo com Fukushima e Moura (2008), a educação é um processo que precisa ser discutido considerando que muitas das práticas pedagógicas ainda não contemplam a aprendizagem e para isso é preciso pensar nas potencialidades dos estudantes, a fim de construir o processo da inclusão educacional. Sobretudo, a educação para Surdos antes de se apresentar como uma prática pedagógica se configura como um processo que acontece não só na escola, mas também na família e na sociedade, que tratam, não só de transmissão de conteúdos, mas sim de um processo de socialização mais amplo, no que se diz respeito à certificação do conhecimento e das aprendizagens adquiridas, dos valores éticos e da reconstrução e reafirmação do sujeito Surdo.

Com base nesse pressuposto pretende-se responder a seguinte problemática: *De que maneira os recursos visuais contribuem como instrumento potencializador na formação do pensamento de estudantes Surdos?* Neste sentido, este capítulo objetiva contribuir com as discussões sobre a educação de Surdos, refletindo nos aspectos ligados ao papel da imagem visual na aprendizagem e suas potencialidades no desenvolvimento e afirmação do pensamento dessa comunidade.

Como procedimentos metodológicos, realizamos uma revisão de literatura, a fim de refletir sobre as características das

especificidades da comunidade Surda, de uma língua viso-espacial considerando que eles apreendem o mundo através das imagens. Adotamos como embasamento teórico estudos que se aproximam na compreensão do desenvolvimento a partir da concepção histórico-cultural do sujeito, tais como Vigotski (2009), Campello (2008), Quadros e Pizzio (2013) e Reily (2003).

Tendo por base esta abordagem, é interessante refletir na temática, uma vez que é fruto de uma longa evolução histórica que nasceu de debates e discussões envolvendo entendimentos, posições e concepções políticas e pedagógicas, bem como experiências e vivências de professores, familiares e dos próprios estudantes Surdos. Assim sendo, faz-se necessário uma análise mais prescritível quanto aos processos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva histórico-cultural.

O desenvolvimento do pensamento de estudantes surdos sob a perspectiva da teoria histórico-cultural

Os conceitos denominados por Vigotski (2009) de histórico-cultural são baseados principalmente na aprendizagem socio-cultural de cada indivíduo, e, portanto, no ambiente em que se foi desenvolvido a teoria histórico-cultural, tem como objetivo caracterizar os aspectos do comportamento especificamente humano e produzir suposições de como essas características se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VIGOTSKI, 2009). Através da sua formação interdisciplinar que foi decisiva para suas ideias, Vigotski (2009) buscou um elo entre materialismo histórico dialético e uma nova psicologia integradora de corpo e mente, suas ideias mesclavam com a biologia do corpo, a filosofia, literatura e psicologia da mente. Para tanto, sua teoria se caracteriza por elaborar um programa teórico que articula os

processos psicológicos e histórico-culturais, com proposta metodológica de investigação genética e histórica. Essa interpretação se configura na tentativa de compreender o homem como um ser histórico, seu contexto cultural, sua relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social que estão em permanente transformação e que se originam nas relações dos indivíduos.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2009, p. 33)

Para Vigotski (2009), o indivíduo não poderia ser pensado como um sujeito universal, um sujeito cristalizado no tempo e no espaço, pois como seres relacionais o homem é tipicamente social, não pode ser estudado separadamente da sua história, da sua cultura, do seu contexto. A interação social interfere no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, o conhecimento só passa a existir quando interagimos com o mundo que nos cerca e este conhecimento é resultado de interpretações que fazemos sobre o mundo, e que cada indivíduo adota e interpreta esse conhecimento com base na sua história de vida. Seu processo de desenvolvimento ocorre justamente com aquilo que está a sua disposição, que resultam da relação dialética do homem com seu meio sociocultural. O autor defende ainda que, para melhorar o nível de aprendizagem, mais do que o indivíduo agir sobre o meio, precisava interagir (VIGOTSKI, 2009).

Considerando que a interação social tem como produto cultural, Rego (2014) explicita que a cultura é parte caracteris-

ticamente típica da natureza humana, já que sua peculiaridade psicológica se dá através da incorporação dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de agir com informações. A cultura se integra ao homem pela atividade cerebral, estimulada pela interação entre parceiros sociais. Para crescer, aprender, interagir, trocar e construir conhecimentos o ser humano precisa das relações interpessoais de troca com o meio e é justamente na construção da sua relação com o outro, com o coletivo que veicula a cultura e se internaliza o conhecimento. Ainda de acordo com Rego (2014, p. 49), “o indivíduo não é só um produto do seu contexto social, mas também um agente ativo na construção deste contexto”.

Profundamente influenciado pelo discurso marxista que postulava que tudo é histórico, fruto de um processo e que as mudanças históricas da sociedade e da vida material é que modificavam a natureza humana, sua consciência e comportamento, Vigotski (2009) construiu sua teoria histórico-cultural, fundamentando-se de como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados e sobre as funções psicológicas superiores que consistem em ações exclusivas da natureza humana. Com base nesse pressuposto, Luria (1992, p. 60) afirma que, “as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, [...]”.

Na perspectiva histórico-cultural para elucidar a relação sujeito e signo visual, afirma que a interação do homem com mundo não é direta, e sim mediada por um estímulo que tem a intenção de facilitar essa operação (VIGOTSKI, 2009). Distinguiu os instrumentos técnicos e os sistemas de signos como dois elementos mediadores presente em toda atividade humana, salientando a importância da mediação simbólica no funcionamento e

na internalização das funções psicológicas. Os instrumentos são utilizados pelo homem em suas relações com o ambiente externo que possibilita que suas ações sobre o objeto seja por ele regulada e significada sua função, que é, posteriormente, socializada para outros membros do grupo social.

Neste sentido, os instrumentos caracterizam-se como objeto social e mediador entre o indivíduo e o mundo. Já o sistema de signo constitui em uma atividade interna que a linguagem visual se serve para controle do próprio sujeito, transmitindo a comunicação visual por meio dos sinais, dos gestos, dos símbolos e dos objetos uma informação, mensagem ou significação, visto que auxilia os indivíduos a serem compreendidos e se compreenderem no mundo que vivem. Para Campello (2008, p. 77), “o signo transforma aquilo que é considerado natural em algo social e culturalmente caracterizado por ser ele uma ferramenta simbólica”. Nesse ponto de vista, Rego (2014, p. 42) afirma que, “os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo”.

Partindo deste princípio, Vigotski (2009) dedica especial atenção a uma das mais poderosas ferramentas cognitivas, a língua, compreendida como um sistema simbólico essencial em todos os grupos sociais que organiza os signos em estruturas complexas e assume fundamental papel na perspectiva sócio-histórica como ferramenta social da atividade humana e na formação das características psicológicas. E procura analisar a questão da mediação presente nos sistemas simbólicos que articula a relação do homem com o mundo e com os outros indivíduos, esses elementos inseridos entre as relações sociais atuam como meios de informação, expressão, comunicação, constituição de significados, e internalização do conhecimento capazes de de-

envolverem no indivíduo sua relação com o meio num processo histórico-cultural.

Partindo desse pressuposto, “a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para construção de sentidos e significados” (CAMPELLO, 2008, p. 66). Sendo assim, por meio da língua, dos recursos visuais, dos instrumentos, das representações simbólicas e dos signos que se realiza a mediação entre o objeto e a compreensão do objeto, como se fosse uma tradução, uma afirmação, uma codificação, ocorrendo a internalização que é o momento que o aprendizado se completa. Rego, (2014, p. 55), afirma que a língua é um sistema de signos que “possibilita a comunicação entre indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante”. O indivíduo descobre os muitos sentidos dos produtos culturais que adquirem novos tons afetivos, emocionais, de memória, de sentimento ou simplesmente de informação.

Portanto, as características e atitudes individuais estão profundamente impregnadas na troca com o coletivo e de acordo com Campello (2008, p. 79), “assim o sujeito, mesmo em sua singularidade, ao apropriar-se das significações, apropria-se de algo que foi produzido pelo coletivo do qual ele faz parte como sujeito ativo”. E é justamente ali no palco da cultura dos seus valores, da negociação de sentidos organizados pelos grupos sociais que se constrói o indivíduo socialmente e historicamente através da língua, da linguagem, dos símbolos escolhidos como metáforas ou outras figuras que se constituem em valiosas moedas de troca.

Assim, “os signos são sempre unidades convencionadas culturalmente, toda mediação semiótica está carregada de nuan-

ces sociais e culturais”, ou seja, os sistemas simbólicos são entendidos como os sistemas de representação da realidade. Diante disso, os signos podem configurar um instrumento tensionador no processo de aprendizagem, além de assumir para comunidade Surda como signo visual capaz de estimular o desenvolvimento do indivíduo com o mundo, num processo histórico-cultural.

Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como, por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc. (REGO, 2014, p. 52).

Para Campello (2008, p. 79), o signo visual culturalmente é transmitido ou adquirido pela comunidade Surda. Assim, dada a percepção visual regem e constituem uma ou várias informações para o cérebro e este passa para uma ação verbal ou sinalizada, sendo que, a apropriação do signo por meio da visualidade difere do processamento da fala. A mediação semiótica se concretiza de forma singular e social ao mesmo tempo, “o sujeito em contato com o mundo simbólico, que produz este sujeito como ser que se humaniza na e pela atividade simbólica e que, simultaneamente é produtor deste mundo simbólico”.

Portanto, a mediação semiótica é muito importante porque tudo se realiza em qualquer dimensão, mesmo no singular até na complexidade ao mesmo tempo. Com o mundo visual, cujo símbolo está sempre em qualquer lugar, em todos os instantes, no abrir dos olhos de manhã até o fechar dos olhos ao dormir. Cada imagem vai delineando, construindo até firmar a representatividade do seu mundo sem “som” (CAMPELLO, 2008, p. 80).

Desta forma, os recursos pedagógicos visuais fornecem subsídios necessários que auxiliam a potencializar a capacidade cultural e intelectual da comunidade Surda. Assim, refletiremos no próximo subtópico a importância do uso de recursos visuais para o desenvolvimento do pensamento de Surdos, considerando a sua constituição identitária e subjetiva.

Recursos visuais para estudantes surdos como instrumento potencializador da aprendizagem

Considerando que os instrumentos fazem parte do mundo e que abrangem um universo amplo de modos de expressão, as imagens atuam como veículos de mediação que ajudam a compreender melhor o mundo, por meio delas é possível aprender e perceber o mundo através da visão (CAMPELLO, 2009). De acordo com Strobel (2009), a experiência visual caracteriza-se como primeiro artefato cultural da comunidade Surda, na qual os Surdos através da visualização expressam e se comunicam de forma simbólica, possibilitando e facilitando sua compreensão, comunicação e interpretação de mundo.

No contexto educacional as imagens visuais vêm sendo ressaltado por Reily (2003), como recurso pedagógico bastante significativo e de grande potencial no processo de aprendizagem do aluno Surdo. Reily (2003, p. 161), afirma que “crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado”. Por sua vez Campello (2008), enuncia que “a significação passa a ter uma estrutura de acordo com o processamento da comunicação visualizada”.

A relevância do trabalho com imagens enquanto veículo de mediação numa proposta didática pedagógica na aprendi-

zagem de estudantes Surdos possibilita um desenvolvimento cognitivo mais significativo, viabiliza as especificidades desses estudantes uma vez que, considera a inter-relação entre surdez e visualidade. Para Strobel (2009, p. 27) “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável é ajuntando-o com suas percepções visuais [...]”. Neste sentido, propostas e estratégias devem contemplar as necessidades desses estudantes, oferecendo elementos visuais de acesso ao conhecimento para manifestação do seu potencial e para que a comunicação do Surdo de fato aconteça. Conforme Campello (2008), a modalidade viso-espacial, como um dos recursos visuais, é adotada pelos sujeitos Surdos no panorama de uma política visual da língua de sinais como um conjunto de experiências culturalmente produzidas. Através dos sistemas de signos, imagens, pinturas, filmes, esculturas, teatro, multimídia, entre outros, a comunidade Surda expressa sua história, emoções, cultura, manifestação do pensamento e subjetividade.

Baseado na relevância dos recursos visuais como instrumentos pedagógicos que facilitam a aprendizagem do estudante Surdo se faz necessário ressaltar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal recurso de aprendizagem. Assim, vale ressaltar que foi uma grande conquista da comunidade Surda quando a Lei de nº 10.436/02 foi sancionada e oficializou a Libras como a língua da comunidade Surda, que sempre objetivou, segundo Campello (2008, p.65), “a obtenção dos mesmos direitos que os demais em contextos diversos como escolas, trabalho, vida social, lazer e outros, sem que sejam vistos como alguém portador de uma patologia”. Ao desenvolver a linguagem e o pensamento por meio da língua de sinais o Surdo constitui-se enquanto sujeito na família, na escola e na sociedade interagindo e reconhecendo-se como ser social e histórico. Considerando

a língua materna do aluno surdo uma língua gesto-visual e que produz milhares de signos visuais e, é através desta que a maioria dos Surdos se comunicam. Campello (2008, p. 81) ressalta que, “não se trata, portanto, somente de uma configuração de perceptos do qual resulta uma percepção, mas de uma relação dialética de mútua dependência entre percepção e sentido/significado”.

Sendo assim, Libras configura-se em uma comunicação espaço-visual e que existem muitas formas de explorá-la na interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Para Quadros (1997, p. 46) “[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais: são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da utilização dos espaços”. Diante do exposto, são através dos sinais, ou seja, do elemento visual, que os Surdos constroem suas experiências e vivências de e no mundo. Por exemplo, se houver uma informação que esteja contida nela apenas sinais audíveis, é indiscutível que os Surdos perderão este tipo de conteúdo, pois a comunidade Surda precisa da língua de sinais e dos recursos visuais para desenvolver o pensamento, sem falar que as apropriações destes sinais lhe dão autonomia para decodificar as imagens enquanto signos de palavras já constituídos.

Portanto, os recursos visuais são ferramentas indispensáveis na formação do pensamento dos estudantes Surdos, considerando a relevância que esses elementos possuem na propiciação das funções psicológicas dos indivíduos, uma vez que grande parte das informações que são transmitidas ao cérebro é visual (CAMPELLO, 2009). Sendo assim, os conteúdos apresentados ao cérebro por meio dessas ferramentas visuais são determinantes para sua compreensão, assumindo papel fundamental como aliados no processo de aprendizagem.

A proposta existente direciona a discussão para o viés na qual seja possível notar a importância da utilização dos recursos visuais a serem utilizados pedagogicamente. Assim, vale refletir que os estudantes Surdos sejam inseridos nestes debates, atuando como sujeitos partícipes nas mais diversas formas de atividades didáticas propostas na medida em que tal recurso visual venha interferir no reconhecimento enquanto cidadãos. Assim, as pessoas Surdas,

(...) que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo: sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual o tipo de barulho que vai causar; perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons. São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo (CAMPELLO, 2008, p. 67).

Assim sendo, o recurso semiótico como instrumento de mediação potencializa as capacidades, o conhecimento e a significação de mundo aos estudantes Surdos, uma vez que, as interações com o outro por meio dos signos possibilita a socialização e o aprendizado.

[...] a pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo (CAMPELLO, 2008, p. 64).

A Libras, que é uma língua viso-espacial, aliada com a pedagogia visual constitui-se um importante elemento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, uma vez que a experiência visual constitui como instrumento de mediação contribuindo na constituição do sujeito Surdo no âmbito social, cultural e identitário.

Considerações finais

As propostas de educação de Surdos têm merecido diversas discussões e reivindicações, buscando uma conscientização para a necessidade de investigar profundamente as concepções sobre a língua e a identidade dos sujeitos Surdos. A partir dessas reflexões sobre a importância da pedagogia visual e dos processos de aprendizagem, verificamos que o processo de desenvolvimento do pensamento de estudantes Surdos está relacionado à aspectos da visualidade, que incluem a sua língua e os instrumentos.

As escolas assumem um papel importante do desenvolvimento da língua, da cultura e da socialização. Assim sendo, faz-se necessário pensar em um currículo para os estudantes Surdos lembrando-se do aspecto cultural, usando didática e educação de Surdos na prática, valorizando assim identidade e cultura Surda.

Partindo do pressuposto que a experiência visual é um instrumento potencializador e facilitador no processo de aprendizagem dos estudantes Surdos, pode-se levar em consideração a produção de atividades pedagógicas que auxiliem e que contribuam de maneira singular para o desenvolvimento cognitivo, para construção da autonomia, da independência e da percepção de mundo.

Pode-se buscar práticas pedagógicas que propicie uma maior acessibilidade para os estudantes Surdos, já que estes

apresentam dificuldades e limitações no seu aprendizado, que podem ser superadas, por meio de um trabalho pedagógico que respeite seu ritmo e forneça meios adequados para o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. Faz-se necessário considerar elementos da percepção visual e espacial como instrumentos necessários no ensino do estudante Surdo, como mecanismos de mediação eficazes que fornecem os subsídios necessários para construir seu próprio pensamento. Considerando as diferenças e experiências dos estudantes de forma que se possa contribuir e intervir no seu processo de aprendizagem, uma vez que, o uso de recursos visuais auxilia como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos (CAMPELLO, 2008).

Portanto, é possível compreender a importância da experiência visual vivenciada pelos estudantes Surdos, que tensiona o aprendizado de maneira significativa na qual estimula e desenvolve a aprendizagem destes discentes.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 10,436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25/04/2019.

CAMPELLO, Ana Regina. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos.** 2008. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FUKUSHIMA, Cecília Sueko; MOURA, Simone Moreira de. **Caminhos para inclusão dos Surdos na Educação de Jovens e Adul-**

tos: ouvintes falando com as mãos/Libras, 2008. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rvU-9zkAmqWYJ:www.educadores%20.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php%3Fcid%3D120%26lid%3D6996+&cd%20=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 02/05/2019.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. CIPOLLA, M. B. (Trad.). São Paulo: Ícone, 1992.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline Lemos. **Iniciação à docência no Ensino Fundamental e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de LIBRAS em sala de aula**. Estágio Supervisionado V. Universidade Federal de Santa Catarina – Licenciatura Plena e Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras), 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos. In: I. R. Silva; S. Kauchakje; Z. M. Gesueli (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. SP: Plexus Editora. 2003, pp.161-192. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000201&pid=S0103863X200400030000500007&lng=es>. Acesso em 19 de abril 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed.UFSC, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PORTUGUÊS BRASILEIRO TRADUZIDO E LEITURA DE TRADUÇÕES DE PÊCHEUX⁵⁰

Lucas Nascimento⁵¹

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,
Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
(PESSOA, 1973, p. 48)

Mas, se não sou a mesma, a questão seguinte é:

Quem sou eu neste mundo?
Ahá! Eis um grande mistério!

E começou a pensar em todas as meninas da sua idade que ela conhecia,
para ver se havia se transformado em alguma delas.
- Estou certa de que não sou a Ada - disse.
Pois ela tem os cabelos encaracolados e os meus são lisos.
Tenho certeza também de que não sou a Mabel,
pois eu sei muitas coisas e ela... Oh! Ela sabe tão pouco!
(CARROLL, 2009, p. 24-25)

50. A versão preliminar desse texto (intitulado "Escrita acadêmica: fantasia ou delírio de si?") foi apresentada na mesa-redonda 9: *Do caldo cultural que propicia a expressão da singularidade ao seu soterramento*, no dia 19 de outubro de 2012, no VIII Workshop Produção Escrita e Psicanálise - Dezescrita, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Também foi publicada em Nascimento (2014a). Agradeço a CAPES (processo BEX 6103 - 13/8), pela bolsa para estágio de pesquisa na *Stockholm University*.

51. Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (FAPERJ/Bolsa Nota 10 - processo E-26/200.564/2018). Realizou estágio de pesquisa em Estocolmo (Suécia), pelo Departamento de Estudos Românicos e Clássicos (Romklass), da *Stockholm University*, como bolsista CAPES (processo BEX 6103-13-8). Pós-doutor (bolsa de pesquisa CAPES/processo 88887.338262/2019-00) pela Universidade Federal de Roraima.

Um começo instável...

O tema em que estou inscrito funciona como desafios no campo dos estudos da tradução e no campo da análise do discurso no Brasil: um confronto de seus limites; um mapeamento, nesses campos, dos conceitos de interpretação, tradução, historicidade, apropriação, mobilização e endereçamento de conceito à teoria. A partir desses conceitos (os três últimos já apresentados em NASCIMENTO, 2014a; 2014b; 2015) e de outras noções que a nosso ver eles necessariamente implicam, como as de *sujeito*, *língua*, *sentido*, *ideologia*. Da convergência dos campos, proponho reflexões sobre o papel das traduções como fonte de referência para a pesquisa de uma área da *Teoria Linguística*, no que tange a **leitura de tradução científica e políticas de produção escrita** (NASCIMENTO, 2015; 2016) para apropriação do português traduzido da área Análise do discurso, mobilização conceitual e seu endereçamento para as análises.

Coloco-me naquilo que Venutti afirmou sobre “o processo transformacional da tradução pode ser definido como uma prática social no sentido de Althusser” (VENUTTI, [1986]1995, p. 115) e critica uma epistemologia que ignora as “determinações discursivas e ideológicas”. O autor “propõe que a atividade do tradutor, assim como a do autor estrangeiro, é moldada por determinações sociais das quais eles podem ou não estar cientes, materiais lingüísticos, literários e históricos que constituem seus textos e podem muito bem provocar significações além de suas intenções.” (VENUTTI, [1986]1995, p. 123).

Escolho Venuti (1986) devido à proximidade de suas bases relativamente à AD no que se refere a Althusser⁵², ao materialismo histórico. Aliada à grande influência que ele tem com

52. Para a mais detalhes sobre AD e Althusser, confira *Ler Althusser hoje* (2017).

outros estudiosos brasileiros da tradução, distanciar-se da posição marginal a que a tradução recebeu em (quase?) todas as sociedades, isso inclui em seus círculos acadêmicos, constituiu a principal motivação dos teóricos da área nas últimas décadas. Por isso, trabalhos com a reflexão de Mittman (2003) que apresenta outra concepção de tradução, como processo discursivo, cujo discurso é entendido como “efeito de sentidos entre os interlocutores” (PÊCHEUX, 1969, p. 82), possibilita contradizer a ideia de transporte, transmissão/retransmissão de mensagens, de sentidos ou das intenções do autor (pregadas pela concepção tradicional), para dar lugar à visão de autor, tradutor e leitor produzindo sentidos. Isso significa dizer que o processo tradutório é concebido como um processo amplo de relações de sentidos entre discursos, em que múltiplas e heterogêneas vozes são constitutivas desse discurso, e não mais como um ato individual de um tradutor. Conseqüentemente, o português traduzido é resultado de um processo tradutório.

O meu leitor aqui, agora, poderia estar se perguntando sobre qual a relação dessas considerações iniciais para as epígrafes literárias? Então, lanço a minha questão literária inicial: *O que teria Fernando Pessoa à semelhança da personagem Alice?* Ao seguir um coelho branco, Alice cai em um buraco que a leva para lugar totalmente desconhecido e jamais planejado, lugar povoado por seres diferentes e dominado pela Rainha de Copas. Mas Pessoa não caiu em buraco como caiu aquela menina, nem lugar povoado pisou senão seu pensamento. Muito menos habitou espaço dominado por rei ou rainha. Ah, será o comum entre eles a dúvida em não saber quantas almas tinham, sensação também vivida pela pequenina? Sim, a instabilidade é ponto que os aproxima... não tanto a instabilidade de “almas”, mas uma outra talvez bem provável. Certo é a da vida. Flutuar por expressão de outras vozes (heterônimas

ou pseudônimas) não fez Pessoa diferente de Alice. Ele também já não se reconhecia – tudo lhe foi sempre estranho, porque colocou sempre em outras vozes os seus problemas. Esta exteriorização das vozes na sua vida torna-o estranho à própria vida, parecendo-lhe que foi outro quem a viveu. Claro que este sentimento é uma proteção, mesmo nada tranquilo se faz o estranhar-se.

“Diverso, móbil e só” multiplicam o estado das sensações estranhas, elucubrando, em certo tom, a sensação-solidão, sem salvação. “Não sei sentir-me onde estou”, a vida é-lhe estranha e como a vida os sentimentos. Deixar de sentir é, por ora, assim como deixar de viver – é estar para alienar-se de tudo, proteger-se da vida, dos perigos, para se recolher dentro de si até que quase nada reste do original. Nada para pensar, o que se tem é sentir que a vida já não pode ser vivida senão por paisagem de outro seu. Definitivamente, tudo se encontra na paisagem desconhecida!

Quando a pergunta não quer calar...

Se um sujeito cai na asneira de se perguntar, após ter realizadas – bem ou de qualquer outra forma – as tarefas de ler e escrever: *Quem sou eu neste mundo? Não sei sentir-me onde estou*, é por que afetado por essas tarefas está. Bom, duas saídas são lógicas: 1) mostrar-se ao mundo a que veio ou 2) fugir enlouquecidamente sem saber para onde, mesmo esse “onde” podendo ser a morada de Deus. Mas se a morada não for esta, a única outra possível é a do inferno, cujo sujeito “salvador” é o Diabo. Nesta morada, o sujeito pode se esconder e se proteger, ainda que o calor seja insuportável. A situação é a de que a figura diabólica oferta o esconderijo caloroso, em vez de cutucar com seu tridente a fim de derrubá-lo às chamas preciosas. Nessa situação, nem tão sabedor se faz, pois, uma vez sua tarefa ser a de tridentar qual-

quer sujeito até as labaredas, ao contrário, proteger a alma do outro parece estranho. Por outro lado, na ilusão de não saber onde estar, mas assegurando a si estar bem escondido, acompanhado confortavelmente do delírio auditivo “fique aqui!”, o sujeito acaba tomando a imagem-Superior o seu reflexo, fixando-a como realidade e, com isso, se emaranhando na perdição, perdendo totalmente a sensibilidade de onde estar!

Diante à tarefa de ler, traduzir ou escrever não é diferente a corrida (imaginada) por alguma saída. É notória a fácil escolha de o sujeito esconder-se de si e dos outros por manobras que funcionam do seguinte modo: *a posição de negação como impossibilidade de refletir e produzir, não acrescentando algo que seja de si.* Nessa posição paranoica a negação é uma identificação de saída possível produzida no sujeito quando ele assume uma imagem, isto é, imagem-reflexo daquele que o oportuniza o esconderijo, confortando-lhe proteção a si com vulto-lava.

Na primeira epígrafe deste texto, Alice se encontra em estado de perdição pela negação instaurar o efeito de (i.) *delírio*: não saber quem é, e de (ii.) *assombração*: não identificar a fantasia de um texto (o mundo fantástico da linguagem) para reconhecer-se. Alienada a uma dada identificação, assombrada por muitos símbolos (muitas letras), Alice sabe não ser a mesma, sabe não ter cabelos encaracolados como da amiga Ada, ainda, sabe não ter a ignorância (a burrice) da amiga Mabel, no entanto, não se encontra deixando, dessa forma, o deslizamento e o esvaziamento de sentidos funcionarem como vestígios do delírio, capturas do real. Só é capturada em movimentos de não-fixidez, estando, Alice, transitoriamente dispersa na posição ora de um, ora de outro, sem dispor de regularidades. Assim, ela não repete o real e, não repetindo, Alice não sabe lidar com um termo banal, transformando-se o não reconhecimento do termo palavra qualquer

em problema de linguagem deixando, com isso, o escrever-se em desescrita⁵³ de si. Constar esse modo é importante, pois, situa a “instância do eu” (LACAN, 1949) em discordância daquela simbolicamente exigida, pôr a ler, a traduzir e a escrever, construindo, a partir dessa falta, efeito-fantasmas como sua própria realidade. Fantasmas que atordoam a personagem Alice e não a deixam nem ler, nem traduzir, sequer escrever. Que tarefas difíceis! Bom, melhor é encorajar-se para enfrentá-las e não correr sem saber para onde ir, acabando a encontrar a saída que não faz chegar a Deus.

De acordo com Wittgenstein (2010)⁵⁴, o fato é complexo. Em cada fato um nome estrutural é condição de linguagem. Por isso a afirmação do nome é dependente da construção da estrutura da sentença (da frase) e da estrutura do fato (da história). Na relação dessas estruturas – frase e história, o comum é a sentença-frase afirmar certo fato-história, torná-lo visível, mostrado. Com isso, o nome a ser afirmado precisa indícios de regularidades coerentes para traduzi-lo/inscrevê-lo em escrita.

Apontamentos sobre o que faz da escrita científica ter algo de fantástico ou de delirante para o novo conhecimento (linguístico) me levaram a analisar artigos acadêmicos publicados em algumas revistas de comunidades científicas, cujas diversas perspectivas teórico-metodológicas da Análise do Discurso (AD) corroboram pesquisas que tomam a mídia, em geral, e que tomam textos de Michel Pêcheux traduzidos para o português como fonte de referência para a pesquisa em análise do discurso no Brasil. Os textos de Michel Pêcheux traduzidos são: “A pro-

53. Nomeação que significa não-escrita.

54. Austríaco anglófilo, dissidente do neopositivismo, influenciador com seu livro *Tractatus* no Círculo de Viena, aluno de Frege (da lógica proposicional) e também discípulo de Russel quando, em Cambridge, assiste às conferências lógico-matemáticas e às leituras das pesquisas lógicas. Nome cujo símbolo é da “Grande Travessia dos intelectuais europeus e o desse cruzamento da figura lógica do Direito com a da Vida” (Pêcheux; Gadet, 2004, p. 124).

pósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas⁵⁵ (1975); *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*⁵⁶ (1975); “Papel da memória⁵⁷ (1983)”.

Ao ler esses textos científicos, eu me perguntei: Quem lê as traduções de Michel Pêcheux em português brasileiro? A resposta encontrada veio dos leitores brasileiros que pertencem à Análise do discurso/Análise de discurso⁵⁸, disciplina institucionalizada no Brasil e com circulação dessas traduções no cenário acadêmico na área de Letras, principalmente. Então, o **objetivo específico** deste texto é propor reflexões sobre seus leitores, em especial aos dois leitores que utilizam as traduções de Pêcheux mencionadas acima como fonte de referência para a sua pesquisa em Análise do Discurso. Falo dos sujeitos que assinam como autores do artigo acadêmico em AD, eleito este como objeto de pesquisa e discussão. Deixo entendido, então, que esses dois leitores de Pêcheux são os sujeitos autores do artigo acadêmico e, por conseguinte, são os sujeitos que se apropriam das **traduções de Michel Pêcheux em português brasileiro** como fonte de referência para a sua pesquisa proposta em Análise do Discurso no gênero textual artigo acadêmico.

55. Pêcheux, Michel; Fuchs, Catherine. « Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours ». *Langages*. Analyse du discours, langue et idéologies, Paris, 9^e année, n. 37, p.7-80, 1975. Tradução brasileira de Bethania S. Mariani [et al.]: Pêcheux, Michel; Fuchs, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: Gadet, F.; Hak, T. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. pp. 163-252.

56. Pêcheux, Michel. *Les vérités de la Palice*, Paris, Maspero, 1975, 278 p., (coll. “Théorie”). Tradução brasileira de Eni Orlandi [et al.]: Pêcheux, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

57. Pêcheux, Michel. « Rôle de la mémoire », *Langage et Société*. Paris: École Normale Supérieure, 1983. pp. 261-267. Tradução brasileira de José Horta Nunes: Pêcheux, Michel. Papel da memória. In: Achard, Pierre. *et al. Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999. pp. 49-57.

58. A Análise do Discurso no Brasil ou Escola Brasileira de Análise de Discurso amadureceu e se consolidou no campo dos estudos da linguagem, pelas ciências humanas. No Brasil, essa linha de pesquisa recebeu influência tanto dos estudos clássicos da análise do discurso europeia como da americana. Os estudos realizados na França por Michel Pêcheux ganharam desdobramentos e diferenciações que contribuíram para a manutenção e desenvolvimento dessa linha de pesquisa em solo brasileiro. Para mais detalhes, veja Orlandi (1990).

Este texto tem por **objetivo geral** iniciar discussões sobre a interface tradução e produção textual, por meio de leitura de tradução científica e *políticas de produção escrita* (NASCIMENTO, 2015; 2016). Para isso, apresento reflexões sobre o papel de traduções de Pêcheux como fonte de referência para a pesquisa em Análise do Discurso no Brasil, por meio da **pergunta geral** que me faço aqui: “Será que do modo correlacionado *teoria* (pelas formas teóricas apropriadas), *português traduzido* (como fonte de referência a Michel Pêcheux) e *análise* (pelas formas analíticas dos autores do artigo acadêmico) dá resultados para a pesquisa em AD no Brasil?”. Claro que as referidas correlações estão entendidas como **modos de tradução, de escrita e de pesquisa**⁵⁹. Essa pergunta se justifica na perspectiva de entender que a pesquisa precisa apresentar o resultado de produção textual, isto é, aquele resultado que obteve um trabalho de escritas, que alterou sua forma inicial e chegou a outras elaborações melhores.

A **hipótese de pesquisa** trabalhada é que a escrita acadêmica de alguns pesquisadores de linguagem se encontra em posição como a de Alice, meio à perdição no mundo das maravilhas: *estar em busca de saber quem é, em negar a própria língua traduzida e em negar o trabalho resultante do tradutor para o conforto de uma produção escrita que satisfaça o pesquisador em sua investigação*. Essa produção textual indicia o modo de mobilização da tradução do autor fonte de referência. A mobilização é o processo ocorrido de apropriação da teoria (isto é, a seleção dos conceitos a serem utilizados na pesquisa) e do endereçamento dessa teoria por meio dos conceitos selecionados para a análise investigativa, ou seja, para a mobilização conceitual que propicia resultados nas análises.

59. Para conhecimento da posição do autor sobre *leitura, tradução, escrita e a relação com a pesquisa*, confira Nascimento (2017a).

Caldo cultural ou escrito soterrado? A resposta perigosa!

Para que se investiguem as correlações, escolhi começar por indiciar modos de inserção de conceitos da Análise do Discurso na teoria e análise linguística e suas consequências para a produção de conhecimento na escrita acadêmica da área⁶⁰. Para isso, a **questão específica** deste texto é: quando o sujeito se propõe a escrever artigo acadêmico com o seu orientador, **o escrito** se mostra como “caldo cultural” por investir em escrever um texto fantástico, mesmo não tendo orientação dedicada, ou se mostra como condição para o “soterramento”, em que o escrever indicia esconderijos e delírios discursivos até mesmo com o português brasileiro traduzido, fonte de sua referência teórico-conceitual?

Para entender a respeito do conceito “escrito” considero relevante “olhar mais de perto” as considerações de Lacan (1972/1973) sobre a letra e a função do escrito, pelo fato do fenômeno clínico que dá origem à noção de discurso ser a compulsão à repetição enunciativa. Para o psicanalista, há uma questão necessária: *trata-se de saber o que, num discurso, se produz por efeito da escrita* (LACAN, 2008, p. 39). O tal efeito funciona como vestígio no que se pensa a respeito da ordem do discurso. Ele é o ponto de suscetibilidade para o certo encontro de descrição e de interpretação (PÊCHEUX, 2002). O vestígio funciona como passo a descrição de (elementos da) escrita (do produto) e ao passo de interpretação de escrito (do efeito). A diferença da alternância do *a* e do *o* no radical escrit- é a primeira estar para a sintaxe da língua, o registro da estrutura gramatical (considerando a morfologia, a sintaxe e o léxico), processo morfológico e

60. A atenção dada a Wittgenstein nesta pesquisa é justamente em relação a algumas de suas preocupações sobre a coincidência da *significação* com o *uso*, que, trarei – para além do estruturalismo bloomfieldiano e do gerativismo chomskiano – talvez para me aproximar à “semântica discursiva” que atente aos pontos de produção de conhecimento científico tendo como foco o percurso historiográfico (confira Nascimento, 2019a) de tratamento conceitual e analítico no campo da análise de discurso (filial a Michel Pêcheux).

sintático de reunião de letras que torna corpo a palavra, e a segunda estar para o efeito, o que corresponde ao movimento de sentido inscrito à letra. Desse encontro, a ordem discursiva resulta do esperado equilíbrio entre a escrita e o escrito (NASCIMENTO, 2017b).

Com esse entendimento, a expressão “escrito soterrado” carrega o acoplamento da palavra soterrado inferindo carga negativa e, por isso, explicitando o diagnóstico de letras escritas com efeito de sentido confuso, no mínimo, sentidos dispersos na imensidão simbólica sem encontro de regularidades semânticas (coesas, interpretáveis e inteligíveis). Esse léxico-suporte da palavra escrito confere-lhe uma constituição de *delírio*, isto é: movimento linguístico de sentido confuso de maneira a soterrar a compreensão do leitor, funcionando, consecutivamente, como inversão ao que se entende por *escrito fantasia*: movimento linguístico de sentido criativo e prazeroso. Desse modo, o *escrito* é responsável pelo movimento de linguagem como efeito de sentido inscrito à letra (à escrita, à sintaxe da língua).

Dito que o *escrito soterrado* é o resultado de um processo de semântica discursiva em que fertiliza o embrião-sentido, fortificando-o até o nascimento, mas, mortificando-se quando logo o corpo caminha, digo ainda que o **objeto de pesquisa** selecionado é a produção de um artigo acadêmico da Universidade de São Paulo-USP – que toma a mídia, em geral, e a Análise do Discurso – publicado em 2011 em revista periódica de grande circulação nos estudos linguísticos. Este foi escolhido por explicitar o pertencimento à teoria AD, dito de referências a Dubois, Pêcheux, Althusser. A pesquisa publicada tem ‘filmes’ como objeto de sua investigação. Está localizada no periódico dentre 37 artigos disponíveis na seção Análise do Discurso, em que sete são assinados com referência institucional a USP e com diversas filiações teóricas, sobre o rótulo AD, e um de filiação a Michel Pêcheux.

A seguir, a amostragem dos dados de pesquisa em Quadros.

QUADRO 1 (Q1) – Levantamento dos procedimentos entre teoria, objeto e análise no A1

ARTIGO ACADÊMICO	OBJETO	PORTUGUÊS BRASILEIRO TRADUZIDO (PBT)	FORMAS TEÓRICAS (FT)	FORMAS ANALÍTICAS (FA)
A1	Filmes	<p>[1] sujeito e produção de significados</p> <p>(...) o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina (PÉCHEUX, [1975]1988, p. 163)</p> <p>(...) o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina (PÉCHEUX, [1975]1988, p. 173)</p>	<p>[1] sujeito e produção de significados</p> <p>o sujeito inscreve significados eivados de historicidade, tanto na posição de autor quanto na de leitor. (XXX⁶¹, 2011, p. 1363)</p>	<p>[“1”]</p> <p>o síndico representa uma voz de autoridade e fala de um lugar de poder, visto que ameaça chamar a polícia caso a hóspede não lhe atenda imediatamente. (XXX, 2011, p. 1369)</p>
		<p>[2] ideologia</p> <p>(...) o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’. (PÉCHEUX, [1975]1988)</p>	<p>[2] ideologia</p> <p>a ideologia inscreve-se e define o processo da leitura (não só de textos verbais), a qual tende sempre a ser plural e múltipla, muito embora exista a ilusão de literalidade bastante difundida nos produtos midiáticos dominantes, caso do cinema de matriz estadunidense. (XXX, 2011, p. 1363)</p>	<p>[“2” e “3”]</p> <p>Nesse ponto, cabe ressaltar, a palavra <i>barricada</i> dita pelo sujeito-homem remonta aos sentidos sobre a “guerra dos sexos” e faz circular em <i>Repulsa ao Sexo</i> um embate pelos sentidos legitimados que não era falado no cinema das décadas anteriores, sobretudo em Hollywood. (XXX, 2011, p. 1369)</p>

61. Foi adotada a substituição dos nomes dos dois autores assinantes do A1 por XXX.

		<p>[3] sentido</p> <p>(...) as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas (...) (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 160)</p>	<p>[3] sentido</p> <p>os sentidos das palavras não são transparentes nem literais em relação aos significantes, embora o sujeito tenha essa ilusão, pois os sentidos não existem em si mesmos, visto que são determinados pelas posições ocupadas no processo sócio-histórico, o palco da (re)produção das palavras no qual o sujeito está intrinsecamente ligado para fazer circular seus dizeres. (XXX, 2011, p. 1364)</p>	<p>["3"]</p> <p>O discurso não-verbal, inscrito com a tábua que impedia a entrada do síndico, a "barricada" metafórica à qual ele se referiu na cena, remete à revelação no desfecho do filme (XXX, 2011, p. 1369)</p>
		<p>[4] esquecimentos (ideológico e enunciativo)</p> <p>Constata-se, com efeito, que o sujeito <i>pode penetrar conscientemente</i> na zona do n. 2 e que ele o faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar "o que pensa" e formulá-lo mais adequadamente pode-se dizer que esta zona n. 2, que é a dos <i>processos de enunciação</i>, se caracteriza por um funcionamento do tipo <i>pré-consciente/consciente</i>.</p>	<p>[4] esquecimentos (ideológico e enunciativo)</p> <p>o esquecimento nº 1, ou esquecimento ideológico, é constitutivo da subjetividade na língua, de ordem inconsciente e inacessível ao sujeito. Por meio do esquecimento nº 2, dito enunciativo, o sujeito tem a impressão de que seus dizeres só poderiam ser formulados de uma forma, causando a ilusão referencial que nos faz crer que a relação entre palavras e pensamentos é direta, esquecendo de que o dizer sempre pode ser outro. (XXX, 2011, p. 1365)</p>	<p>["4"]</p> <p>[não localizado]</p>

		<p>Por oposição, o esquecimento n. 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão aparece como constitutivo da subjetividade na língua. (...) (PÊCHEUX; FUCHS, [1975]1997, p. 177)</p>		
		<p>[5] forma-sujeito</p> <p>[...] a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva dominante, e que as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso determinam a dominação da formação discursiva dominante (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 164)</p>	<p>[5] forma-sujeito</p> <p>A identificação do sujeito com a formação discursiva que o constitui dá-se pela <i>forma-sujeito</i>, que tem relação com o contexto sócio-histórico e os modos de produção. (XXX, 2011, p. 1365)</p> <p>A identificação do sujeito com a formação discursiva que o constitui dá-se pela <i>forma-sujeito</i>, que tem relação com o contexto sócio-histórico e os modos de produção. (XXX, 2011, p. 1365)</p>	<p>["5"]</p> <p>[não localizado]</p>
		<p>[6] memória discursiva</p> <p>Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória do historiador (PÊCHEUX, [1983]1999, p. 50).</p>	<p>[6] memória discursiva</p> <p><i>memória discursiva</i>, que, conforme Orlandi (2005), representa o saber discursivo que possibilita todo dizer, estabelecendo a base do dizível e sustentando a tomada das palavras. (XXX, 2011, p. 1365)</p>	<p>["6"]</p> <p>Em <i>Repulsa ao Sexo</i>, no entanto, essa memória consolidada no cinema dos anos 40, 50 citados por Mulvey é polemizada no processo discursivo não-verbal, de duas formas. (XXX, 2011, p. 1370)</p>

		[7] efeito discursivo o termo 'pré-construído' para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é 'construído' pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 99)	[7] efeito discursivo [não localizado]	["7"] Dessa forma, a mesma luz que ele lança sobre o capital, queria também lançar sobre o sujeito-mulher, causando um efeito discursivo sobre a presunção de propriedade sobre o sexo feminino. (XXX, 2011, p. 1370)
--	--	---	---	--

O Quadro 1 *Levantamento dos procedimentos entre teoria, objeto e análise no A1* se refere principalmente às formas teóricas selecionadas para a seção “revisão de literatura” do artigo acadêmico, conforme o português traduzido *como fonte de referência a Michel Pêcheux*, e às formas analíticas dos autores como mobilização conceitual na seção “discussão e resultados”. São sete conceitos selecionados de literatura específica e cinco mobilizados no procedimento analítico do objeto de estudo “filmes”. Os excertos das análises são ilustrativos para este trabalho, dentre outros disponíveis em três páginas, extensão em que não há passagens analíticas dos conceitos [D] esquecimentos (ideológico e enunciativo) e [E] forma-sujeito.

A correlação *teoria e análise* está categorizada pelas expressões “português traduzido”, “formas teóricas” e “formas analíticas dos autores”. A primeira corresponde ao português traduzido *como fonte de referência a Michel Pêcheux*, a segunda, ao procedimento de escolhas teóricas, e a terceira, ao procedimento analítico, todas representantes dos procedimentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso.

O português traduzido *como fonte de referência a Michel*

Pêcheux será entendido como resultado de um “processo tradutório”, ou seja, “como um processo de relação de sentidos e de produção de discurso” (MITTMANN, 2003, p. 171). Proposto por Mittmann (2003) como um processo discursivo, esse modo de pensar a tradução traz implicações importantes aos modos de compreensão do tradutor, bem como às relações que se estabelecem dentro desse processo. Essas relações são possíveis pela ideologia que “se apresenta como prática, como materialidade, atuando internamente no processo tradutório, e, portanto, no discurso do tradutor, criando no e pelo discurso os efeitos de universalidade e individualidade”, assim como pela “materialidade também lingüística, pois as sistematicidades lingüísticas servem de base para o processo tradutório”, apresentando, assim, o autor Michel Pêcheux em língua portuguesa, “produzido [o português brasileiro] durante o processo tradutório (...) [por] uma materialidade que é ao mesmo tempo lingüística e histórica”. O português brasileiro em processo tradutório passa, então, a ser concebido, como “um processo discursivo, porque é um processo de produção de discurso, que envolve o lingüístico e o histórico. Além disso, é um processo de relação e de produção de sentidos, em que os sentidos são produzidos não isoladamente, mas na relação com o discurso original e com outros discursos presentes no interdiscurso” (MITTMANN, 2003, p. 172).

Como processo discursivo, essa concepção de tradução está de encontro à concepção de transporte, transmissão/retransmissão de mensagens, de sentidos ou das intenções do autor (vistas pela concepção tradicional), para se apresentar à visão de autor, leitor, tradutor (*posição do tradutor*) e leitor-autor (*posição dos autores do A1*, por exemplo) produzindo sentidos. Essa visão está ao encontro do discurso entendido como “um efeito de sentidos entre os interlocutores” (PÊCHEUX, 1969, p.

82). Desse modo, o processo tradutório é um processo amplo de relações de sentidos entre discursos, composto pela soma de múltiplas e heterogêneas vozes constitutivas desse discurso. Essa compreensão não atende à visão de processo como ato individual de um tradutor.

No *Levantamento dos procedimentos*, conforme Quadro 1, a residência da estrutura conceitual se localiza correspondentemente pela a troca de discurso ser o momento que ninguém marca a batida, mas a batida se dá por si na análise, atravessa-se, sem avisar, convocando efeitos de sentido na enunciação do texto de qualquer sujeito produtor de escrita. Para Michel Pêcheux, o encontro dos procedimentos⁶² teórico e analítico configura ao discurso um movimento na linguagem em que o seu “batimento” permite a *descrição e a interpretação*. Nesse movimento, metaforicamente compreendido como movimento resultante de batimento cardíaco, o lance é sacar indícios de descrição e de interpretação, em que a batida certa é exatamente os indícios como pontos de decifração. Esse batimento é pertinente pelo acontecimento histórico na estrutura sintática questionar o funcionamento da história e da língua na produção dos sentidos, colocando em causa a estabilidade, tanto do sistema da língua, quanto da continuidade da história. Ou seja, esse colocar em causa pode apresentar a tensão entre a correlação *teoria, objeto e análise*, aqui categorizada pelo “português traduzido”, pelas “formas teóricas” e pelas “formas analíticas dos autores”.

Vejamos que o lugar dessa estrutura no incontrolável movimento analítico é – a considerar a relação significado e significante – materializar-se na sintaxe da letra onde o significante que se diferencia de outros, em uma escala de oposição de valor,

62. Para maiores considerações sobre procedimentos teóricos e analíticos, confira Nascimento (2014b).

representar o trabalho de mobilização do conceito (*como fonte de referência a Michel Pêcheux, com base no português traduzido*), cujo processo precisa demonstrar consistência discursiva por filiações de campo semântico. Com outras palavras, quero dizer que cada conceito teórico pode ser visto como hiperônimo individual (palavra de sentido amplo). Se assim for visto, tais filiações ditas são, na verdade, hipônimos (palavra de sentido restrito) que têm a função de pertencimento a uma zona de sentido determinada. Seria, por dizer, a função da formação discursiva constituída bem marcadamente por hipônimos restritos ao campo temático da hiperonímia.

A seguir, analisarei linguisticamente as condições teóricas do conceito no regime de aplicação, atentando-se a um duplo sistema de condições (WITTGENSTEIN, 2010): (i.) *condições de formação*: a geração de proposições verídicas e científicas em torno de um conceito e (ii.) *condições de transformação*: as relações de sinonímia e paráfrase, antonímia e contradição, hiponímia e consequência (acarretamento), ambiguidade/polissemia e duplicidade de sentido, repetição, analogia, equívoco, posto, subentendido e pressuposto.

Observo que as *condições de formação* e as *condições de transformação* funcionam por dois princípios fundamentais, um no campo da frase (estrutura gramatical, materialidade linguística) e outro no campo da enunciação, para qual o tratamento conceitual transgride o espaço frasal, localizando-se no espaço do discurso, portanto, na materialidade histórica com pontos de sentido interpretáveis. Neste segundo campo, residem a ambiguidade como equívoco, a paráfrase como repetição (e alienação?), o lapso como prova de afirmação outra, a falha como prejuízo da unidade e consistência, a unidade como regularidade, a dispersão como falta (de progressão temática, por exemplo),

dentre outros fenômenos. Dessa forma, o duplo sistema de *condições* e seus princípios fundamentais sustentam a eficiência ou ineficiência da relação do procedimento analítico com o procedimento teórico, isto é, o tratamento conceitual na mobilização analítica e a mobilização analítica de acordo com as proposições teóricas acerca da formulação conceitual fundadora ou da progressão conceitual em relação ao percurso histórico em sua ciência. Com isso, é possível entender o que compreendo como “escrito soterrado” ou efeito oposto, “escrito fantástico”, na produção textual.

Dito isso, passemos à leitura dos recortes.

Recorte 1 do Q1: [1] sujeito e produção de significados

PORTUGUÊS BRASILEIRO TRADUZIDO (PBT)	FORMAS TEÓRICAS (FT)	FORMAS ANALÍTICAS (FA)
<p>[1] sujeito e produção de significados</p> <p>(...) o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 163)</p> <p>(...) o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 173)</p>	<p>[1]</p> <p>o sujeito inscreve significados eivados de historicidade, tanto na posição de autor quanto na de leitor. (XXX, 2011, p. 1363)</p>	<p>["1"]</p> <p>o síndico representa uma voz de autoridade e fala de um lugar de poder, visto que ameaça chamar a polícia caso a hóspede não lhe atenda imediatamente. (XXX, 2011, p. 1369)</p> <p>[Raio X⁶³] X representa uma voz de A e fala de um lugar de A, visto que ameaça chamar A caso Y não lhe atenda imediatamente.</p>

63. A expressão “Raio X” é empregada no sentido de radiografia do enunciado, em que se tenha a estrutura sintática original com apenas a substituição dos sujeitos por A, B, C... e dos complementos e adjuntos (expressões de juízo de valor) por X, Y, Z.

Vejamos os dados. Em [1], *sujeito e produção de significados* foram dois conceitos acoplados pelos sujeitos-autores do artigo acadêmico como zonas parceiras para aquilo que se quer analisar, claro, a partir da possibilidade de aproximações ofertadas pela própria área Análise do Discurso. Do português brasileiro traduzido, duas foram as sequências discursivas selecionadas *como fonte de referência a Michel Pêcheux*, sobre o conceito “sujeito”: “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 163) e “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 173). Vejamos que essas duas sequências discursivas apresentam duas referências, no mínimo, que são “esquecimento” e “exterior da formação discursiva que o domina”. No caso da segunda referência, o sentido está pela negação, o que se pode afirmar como: “o sujeito-falante pode, por definição, se encontrar no interior da formação discursiva que o domina”. Também o sentido do verbo nos possibilita indicar o emprego de outro em seu lugar, caso de substituição de *poder* pelo verbo *dever*, pois, assim sendo, temos: *o sujeito-falante deve, por definição, se encontrar no interior da formação discursiva que o domina*. Tratando dessas duas fontes de referência a Michel Pêcheux, analisamos as sequências discursivas selecionadas pelos dois leitores de Pêcheux, aqueles dois assinantes do artigo acadêmico (lembrando que se trata de meu corpus analítico, eleito para as reflexões propostas, aqui): “o sujeito inscreve significados eivados de historicidade, tanto na posição de autor quanto na de leitor” (XXX, 2011, p. 1363).

Em procedimento de correferência analítica, isto é, a comparação das duas sequências discursivas de referência (SDr) a Michel Pêcheux pelas SDr1 “esquecimento” e SDr2

“exterior da formação discursiva que o domina”, não estão, pelo menos a primeira SDr não está, referenciada (ou contemplada) na apropriação teórica (nas formas teóricas, cf. o recorte 1, do Quadro 1) “o sujeito inscreve significados eivados de historicidade, tanto na posição de autor quanto na de leitor” (XXX, 2011, p. 1363). *Ou seja*: a apropriação do conceito *sujeito* não está referenciada, com relação ao sentido de “esquecimento” (como formulado por Pêcheux), porque não há identificação à sua referência implícita ou explicitamente na SD do artigo acadêmico dos dois leitores de Pêcheux. Há ausência de SDr.

Verifico que os dois autores do artigo acadêmico, dois leitores de Pêcheux, apresentam o tratamento do conceito na análise (nas formas analíticas, cf. Quadro 1) por relação de consequência, do seguinte modo: *X representa A, X fala de um lugar A, X ameaça chamar A, caso Y não lhe atenda imediatamente*. Nessa forma analítica, em que medida a referência do conceito teórico em português brasileiro traduzido é explorada? As referências “produção de significados” filiada ao termo **sujeito** e “historicidade” filiada à expressão terminológica **produção de significados** pouca consistência em relações internas demonstram quando são mobilizadas na análise a respeito do sujeito síndico, relacionadas à voz, ao lugar e à situação de ameaça marcadamente pelo emprego de “caso”, que funciona como elemento subordinativo condicional, no mesmo valor de “se”.

Passemos à leitura do recorte 2, em relação ao conceito ideologia.

Recorte 2 do Q1: [2] ideologia

PORTUGUÊS BRASILEIRO TRADUZIDO (PBT)	FORMAS TEÓRICAS (FT)	FORMAS ANALÍTICAS (FA)
<p>[2] ideologia</p> <p>(...) o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjettivas’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’. (PÊCHEUX, [1975]1988)</p>	<p>[2]</p> <p>a ideologia inscreve-se e define o processo da leitura (não só de textos verbais), a qual tende sempre a ser plural e múltipla, muito embora exista a ilusão de literalidade bastante difundida nos produtos midiáticos dominantes, caso do cinema de matriz estadunidense. (XXX, 2011, p. 1363)</p>	<p>["2"]</p> <p>Nesse ponto, cabe ressaltar, a palavra barricada dita pelo sujeito-homem remonta aos sentidos sobre a “guerra dos sexos” e faz circular em Repulsa ao Sexo um embate pelos sentidos legitimados que não era falado no cinema das décadas anteriores, sobretudo em Hollywood. (XXX, 2011, p. 1369)</p> <p>[Raio X] Nesse ponto, cabe ressaltar, a palavra B dita pelo X remonta aos sentidos sobre A e faz circular em FILME um embate pelos sentidos legitimados que não era falado no cinema das décadas anteriores, sobretudo em Hollywood.</p>

Na mesma direção do conceito anterior, a forma teórica (o conceito de) **ideologia** parece se direcionar, embora haja um esforço analítico pouco maior que o produzido ao anterior. É visto que “processo da leitura” e “ilusão de literalidade” (cf. FT, do recorte 2, do Q1) foram duas expressões centrais internas filiadas ao hiperônimo ideologia. Essas duas regularidades (SDr) inventariam o percurso de *condições* de formação do conceito ideologia. Do português brasileiro traduzido, então, as fontes de

referência a Michel Pêcheux são: “ideologia”, “inconsciente” e “tecido de evidências ‘subjetivas’” (PÊCHEUX, [1975]1988).

Em procedimento de correferência analítica do PBT com a FA, a SDr1 “o processo da leitura (não só de textos verbais)” e a SDr2 “a ilusão de literalidade bastante difundida nos produtos midiáticos dominantes, caso do cinema de matriz estadunidense” (XXX, 2011, p. 1363, no A1) podem apresentar o funcionamento do sentido das três fontes de referência do PBT. Tratando daquelas três referências do PBT (mencionadas no parágrafo anterior) como filiações ao conceito de ideologia do autor Michel Pêcheux, analisamos as sequências discursivas analíticas do A1: “Nesse ponto, cabe ressaltar, a palavra *barricada* dita pelo sujeito-homem remonta aos sentidos sobre a “guerra dos sexos” e faz circular em *Repulsa ao Sexo* um embate pelos sentidos legitimados que não era falado no cinema das décadas anteriores, sobretudo em Hollywood” (XXX, 2011, p. 1369). Para o procedimento analítico no A1 (cf. a FA), a palavra *barricada* é escolhida como dito de determinado sujeito, cuja relação com a constituição do sentido sobre “guerra dos sexos” estabelece a circulação desse conteúdo no filme objeto de estudo dos autores do artigo acadêmico. O sentido da referida palavra e da referida constituição são elementos dos sentidos legitimados no filme que não são apresentados e demonstrados a modo de argumentar a idéia da diferença “no cinema das décadas anteriores”, sobretudo em destaque a específico local (Hollywood) e, ainda, diferenciar ou reafirmar “a ilusão de literalidade bastante difundida nos produtos midiáticos dominantes, caso do cinema de matriz estadunidense”.

Passemos à leitura do recorte 3, em relação ao conceito *memória discursiva*.

Recorte 3 do Q1: [6] memória discursiva

PORTUGUÊS BRASILEIRO TRADUZIDO (PBT)	FORMAS TEÓRICAS (FT)	FORMAS ANALÍTICAS (FA)
<p>[6] memória discursiva</p> <p>Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória do historiador (PÉCHEUX, [1983]1999, p. 50).</p>	<p>[6]</p> <p><i>memória discursiva</i>, que, conforme Orlandi (2005), representa o saber discursivo que possibilita todo dizer, estabelecendo a base do dizível e sustentando a tomada das palavras. (XXX, 2011, p. 1365)</p>	<p>["6"]</p> <p>Em <i>Repulsa ao Sexo</i>, no entanto, essa memória consolidada no cinema dos anos 40, 50 citados por Mulvey é polemizada no processo discursivo não-verbal, de duas formas. Primeiro, porque o apartamento representa simbolicamente o estado psicológico da manicure, em frangalhos, escuro, inacessível ao sujeito-homem, tendo a própria Carole o desejo de permanecer nessa escuridão, que opera tanto como espaço de resistência aos assédios masculinos já sofridos, como também funciona como necessário esquecimento (daí a escuridão) do que já passou. Segundo, porque, num <i>mise en scène</i> carregado de efeitos sobre o lugar de poder ocupado pelo sujeito-homem, o síndico usa a parca luz entre as cortinas justamente para conferir o dinheiro do aluguel que lhe foi pago. Dessa forma, a mesma luz que ele lança sobre o capital, queria também lançar sobre o sujeito-mulher, causando um efeito discursivo sobre a presunção de propriedade sobre o sexo feminino. (XXX, 2011, p. 1370)</p>

O conceito de **memória discursiva** recebe o tratamento de paráfrase conforme referência a autor legitimado da área (no caso, Orlandi, 2005, conforme a revisão de literatura do artigo acadêmico), cuja autorização parece permitir trazer certas afirmações, segundo o percurso de formação do conceito: “saber discursivo que possibilita todo dizer”, “base do dizível” e saber discursivo que sustenta “a tomada de palavras” (XXX, 2011, p. 1365). Essas SD são dizeres legítimos funcionando como condições de formação conceitual. Elas foram três expressões centrais internas filiadas ao hiperônimo **memória discursiva**. Essas três regularidades inventariam o percurso de *condições* de formação do conceito **memória discursiva**. A paráfrase indica um processo de transformação influenciador no sistema de condições anterior: as condições de formação do conceito.

Do português brasileiro traduzido, então, as *fontes de referência a Michel Pêcheux* são: [SDr 1] “sentidos entrecruzados da memória mítica”, [SDr 2] “da memória social inscrita em práticas”, e [SDr 3] “da memória do historiador” (PÊCHEUX, [1983]1999, p. 50). Tratando dessas três referências como filiações ao conceito de memória discursiva do autor, analisamos as sequências discursivas como formas analíticas selecionadas pelos dois assinantes do artigo acadêmico: [SD 1] “Primeiro, porque o apartamento representa simbolicamente o estado psicológico da manicure, em frangalhos, escuro, inacessível ao sujeito-homem, tendo a própria Carole o desejo de permanecer nessa escuridão, que opera tanto como espaço de resistência aos assédios masculinos já sofridos, como também funciona como necessário esquecimento (daí a escuridão) do que já passou” (XXX, 2011, p. 1370); [SD 2] “Segundo, porque, num *mise en scène* carregado de efeitos sobre o lugar de poder ocupado pelo sujeito-homem, o síndico usa a parca luz entre as cortinas justamen-

te para conferir o dinheiro do aluguel que lhe foi pago” (XXX, 2011, p. 1370); e [SD 3] “Dessa forma, a mesma luz que ele lança sobre o capital, queria também lançar sobre o sujeito-mulher, causando um efeito discursivo sobre a presunção de propriedade sobre o sexo feminino.” (XXX, 2011, p. 1370).

Em procedimento de correferência analítica (com as formas analíticas dos autores), a SD1 “essa memória consolidada no cinema dos anos 40, 50 citados por Mulvey é polemizada no processo discursivo não-verbal, de duas formas” (XXX, 2011, p. 1370) pode apresentar o funcionamento do sentido das três fontes de referência (“saber discursivo que possibilita todo dizer”, “base do dizível” e “a tomada de palavras” (XXX, 2011, p. 1365)).

No procedimento analítico (nas formas analíticas do autor), o conceito de **memória discursiva** está mobilizado em dois enfoques de processo discurso, resultante da imagem fílmica: *o apartamento escuro e suas significações imagéticas e o uso da luz para conferir o dinheiro*. Esse movimento analítico é uma tentativa de mobilizar o conceito específico, mas a conclusão aponta para outra dimensão conceitual cerca do conceito “efeito discursivo” (confira a FT do conceito 7 no Q1 ou do recorte 4, a seguir). Além disso, a passagem “essa memória consolidada no cinema dos anos 40, 50 citados por Mulvey” oferece ao leitor indícios para o subentendido, ocasião em que esse leitor precisará acionar as inferências para completar sentidos não registrados pelo autor da escrita. Não se visualiza a materialidade da memória discursiva do cinema dos anos 40 e 50 com os dois enfoques postos. Faltam palavras para estabelecer tal relação. Os autores do A1 não podem se garantir com as inferências do leitor porque não há possibilidade de detecção e controle daquilo que é inferido. Seria assumir riscos. As garantias não são estabelecidas pelo leitor, em se tratando de produção textual de gênero acadêmico (caso

do artigo científico), mas, de fato, devem ser pelo exame científico minucioso dado às análises pelos sujeitos autores delas.

Passemos à leitura do recorte 4, em relação ao conceito *efeito discursivo*.

Recorte 4 do Q1: [7] efeito discursivo

PORTUGUÊS BRASILEIRO TRADUZIDO (PBT)	FORMAS TEÓRICAS (FT)	FORMAS ANALÍTICAS (FA)
<p>[7] efeito discursivo</p> <p>o termo ‘pré-construído’ para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 99)</p>	<p>[7]</p> <p>[não localizado]</p>	<p>["7"]</p> <p>Dessa forma, a mesma luz que ele lança sobre o capital, queria também lançar sobre o sujeito-mulher, causando um efeito discursivo sobre a presunção de propriedade sobre o sexo feminino. (XXX, 2011, p. 1370)</p> <p>[Raio X] Dessa forma, a mesma luz que ele lança sobre o ..., queria também lançar sobre o ..., causando um efeito discursivo sobre a presunção de propriedade sobre o...</p>

Conforme o recorte 4, não há o percurso de sua apresentação com condições de formação teóricas, isto é, determinadas filiações semânticas que apresentam a zona epistemológica. Não há indicação de estudo da origem conceitual e do valor desse conhecimento, ou significação desse estudo por explicitações consistentes que fundam critérios de verificação e de verdade do valor conceitual, como sistema científico. Por outro lado, a

mobilização desse conceito no procedimento analítico (cf. as FA) está vinculada a **efeito discursivo**. Por exemplo: a luz de uma imagem cinematográfica é a mesma lançada sobre a mulher o que corresponde a tal efeito (verifique pela causa-consequência estabelecida [confira, acima, o Raio X em 7, no recorte 4 do Q1]). Nessa passagem, o conceito em análise funciona implicitamente pela relação entre a hiponímia e o acarretamento como condições de transformação.

Embora haja um esforço analítico produzido nas “formas analíticas dos autores”, não há a forma teórica **efeito discursivo** localizado no artigo acadêmico para embasamento teórico. Então, ao recorrer à forma teórica **efeito discursivo**, formulado pelo fundador francês da análise do discurso, localizamos no que esse conceito se direciona ao termo ‘pré-construído’ (PÊCHEUX, 1975), porque “designa o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe* sintático” (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 99).

Diante disso, a SDr 1 (“designa o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”) e a SDr 2 (“Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe* sintático”) poderiam ser duas expressões centrais internas filiadas ao hiperônimo “**efeito discursivo**”. Essas duas regularidades (SDr) inventariam o percurso de *condições* de formação do conceito **pré-construído**.

Do português brasileiro traduzido, então, *as fontes de referência a Michel Pêcheux* não são localizadas. Portanto, não é possível estabelecer correferência entre formas teóricas e texto traduzido. Vejamos, finalmente que, para apresentar o funcio-

namento do sentido de efeito discursivo, as sequências discursivas analíticas “a mesma luz que ele lança sobre o capital, queria também lançar sobre o sujeito-mulher” e “causando um **efeito discursivo** sobre a presunção de propriedade sobre o sexo feminino.” (XXX, 2011, p. 1370) deveriam ser referenciadas ao conceito de **pré-construído**, uma vez entendida a relação de **efeito discursivo** com **pré-construído**.

Com isso, percebo que os modos de inserção dos conceitos (das formas teóricas) nos procedimentos teórico e analítico estão elencados conforme as seguintes classificações categoriais, correspondentemente:

1) Ao **procedimento teórico**:

a. apropriação por filiações hipônimas (expressões discursivas de pertencimento ao) hiperônimo-conceito, *como fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido);

b. apropriação com recurso da paráfrase, conforme referência a autor legitimado da área e percurso de formação do conceito, com base no português brasileiro traduzido);

c. apropriação com recurso da paráfrase, com influência de um processo de transformação no sistema de condições de formação do conceito, *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido);

d. apropriação teórico-conceitual *como fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido), na seção “referencial teórico”, mas sem mobilização analítica.

2) Ao procedimento analítico:

- a. mobilização do conceito *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido, por relação de consequência;
- b. mobilização do conceito *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido, que aponta para outro não referenciado;
- c. mobilização do conceito *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido, que funciona implicitamente pela relação entre a hiponímia e o acarretamento;
- d. mobilização analítica que requer a pressuposição do leitor sobre o objeto;
- e. mobilização analítica que requer o subentendido do leitor sobre a teoria, *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido.

Uma vez categorizados os modos de inserção dos conceitos (por apropriação e por mobilização), passo a discutir onde sujeitos produtores de escrita se perdem quando estão frente à tarefa de cotejar o tratamento correlacional entre teoria (*fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido), objeto e análise. Na verdade, observarei – algumas regularidades e irregularidades (dispersão) internas – o que arrisca fragilizar a construção de unidade identificável do conceito em um vaivém entre dados, fatos e teoria e o ponto de escape com suas obrigações imprescindíveis. Com outras palavras, digo que a seguir identificarei as **variações discursivas** que

afetam os modos de inscrição de forma (da *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido) a destoar uma análise fantástica possível e que afetam encontrar a posição no “mundo das maravilhas”.

Teoria, tradução, objeto e análise: onde sujeitos se perdem?

No Quadro abaixo, selecionei a forma teórica “sentido” e duas passagens analíticas, cujo conceito parece de grande interesse naquela pesquisa com *corpus* fílmico.

QUADRO 2 – Levantamento dos procedimentos entre teoria, objeto e análise no A1, conforme a forma teórica “sentido”.

ARTIGO ACADÊMICO	OBJETO	FORMAS TEÓRICAS
A1	Filmes	c) sentido
FORMAS ANALÍTICAS DOS AUTORES		
<p>DADO 1 01 Nesse ponto, cabe ressaltar, a palavra <i>barricada</i> dita pelo sujeito-homem 02 remonta aos sentidos sobre a “guerra dos sexos” e faz circular em <i>Repulsa ao</i> 03 <i>Sexo</i> um embate pelos sentidos legitimados que não era falado no cinema das 04 décadas anteriores, sobretudo em Hollywood. (XXX, 2011, p. 1369)</p> <p>DADO 2 01 O discurso não-verbal, inscrito com a tábua que impedia a entrada do síndico, a 02 “barricada” metafórica à qual ele se referiu na cena, remete à revelação no 03 desfecho do filme (XXX, 2011, p. 1369)</p>		

Especificamente, a palavra *barricada* (no dado 1 do Quadro 2) perscruta o sentido em pertencimento a *guerra dos sexos*, afirmando lhe causar “um embate pelos sentidos legitimados” no filme em análise não ditos “no cinema das décadas anteriores, sobretudo em Hollywood.” A palavra utilizada funciona como metáfora por regra de transformação, emaranhando-se em

condição de análise do conceito “sentido”. Nessas passagens, o conceito de “sentido” explicitado e o de “ideologia” implícito, movimentados por algumas condições de transformação, descrevem analiticamente um valor ideológico e interpretativo que confere pouco exame de sistema científico, imaginação científica ainda embrionária, por não espelhar consistentemente os aspectos dos fatos. Isso equivale ser dito que outras descrições como garantias faltam no tratamento do conceito e na análise, o que diagnosticaria ausência de filiações discursivas representativas à zona de significação dos dois conceitos. Tal diagnóstico sinaliza uma variação discursiva que afeta os modos de inscrição do conceito, ou seja: os modos de inscrição dos sentidos do conceito *sentido*.

A ausência de filiações discursivas – hipônimos que ofereceriam melhores condições internas de explicitação do conceito *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido – é o ponto decifrável do escape analítico. As obrigações imprescindíveis no tratamento analítico de qualquer conceito são fazer funcionar informações teóricas vinculadas ao conceito teórico, regidas por itens filiados a uma rede abrangente ou específica de sentido. Essas informações teóricas obrigatoriamente estarão conforme a *tradição científica da área*, ou a *apropriação inovadora* ou, ainda, a *metaterminologia* (reconfiguração do conceito pelo processo da metalinguagem).

No segundo dado do Quadro 2 é eleito o discurso não-verbal para escopo analítico, em que a imagem “tábua” causa o efeito de impedimento do síndico e daí a existência metafórica da palavra “barricada”. A análise imagética está associada ao sentido revelador no desfecho do filme. O que se percebe na passagem linguística do dado 2 é a pressuposição de que o leitor tenha assistido ao filme de referência, devido à concisão de exa-

me analítico no artigo acadêmico dos dois leitores de Pêcheux. *Digo com outras palavras*: o período apresentado enxuga informações de modo a ter de funcionar para o leitor o subentendido acerca dos conceitos fontes de referência “ideologia” e “sentido” como análise já-dita. Desse modo de inscrição do conceito na análise, exige-se do leitor a perigosa e responsável inferência como parte constitutiva do procedimento analítico, cujas informações acessórias são preenchidas pelo outro, aquele não produtor da escrita lida. Com isso, é perceptível a falta de filiações discursivas para o preenchimento de rigor analítico.

Considerações finais

Com base em questionamentos sobre **políticas de produção escrita** em artigo acadêmico publicado em revista periódica da área de Letras, considereei como meu objeto de discussão, aqui, a apropriação de conceitos por meio da **leitura de tradução científica** como fonte de referência a Michel Pêcheux, com base no português brasileiro traduzido da área Análise do discurso, a fim da mobilização conceitual e seu endereçamento para as análises.

Tendo em vista a apropriação do *corpus* linguístico, a apropriação de conjunto terminológico e de campo científico para a produção de conhecimento específico, esta pesquisa aponta as seguintes considerações: a) todos os conceitos recolhidos para a seção “revisão de literatura” de artigo acadêmico devem ser, obrigatoriamente, mobilizados nas análises, levando em consideração a curta extensão de cada seção nesse gênero textual; e b) a terminologia do campo da AD é mobilizada conforme:

- (i.) a tradição científica específica, quando utilizada a paráfrase como uma das condições de transformação do con-

ceito como fonte de referência a Michel Pêcheux, com base no português brasileiro traduzido, no regime de aplicação, adotando a perspectiva do autor receptor da teoria e, sobretudo, do conceito escolhido para o procedimento analítico, ou do autor de fundação teórica;

(ii.) *apropriação inovadora*, quando um conceito fonte de referência, com base no português brasileiro traduzido, é utilizado criativamente, tendo influência pelo menos a uma condição de transformação (a geração de proposições verdadeiras e científicas em torno de uma nomeação); ou

(iii.) *metaterminologia*, isto é, a reconfiguração do conceito fonte de referência, com base no português brasileiro traduzido, embebida pela metalinguagem (processo compreendido por diversas articulações com relações lexicais (vocabulário de descrição) e sintáticas (de acordo com determinado sistema)). Esse processo recebe a influência de pelo menos uma condição de transformação.

Os dados recolhidos para esta pesquisa indiciam que a correlação entre *objeto* e *teoria* (fonte de referência, com base no português brasileiro traduzido), naquele artigo acadêmico dito de pertencimento a Análise do Discurso, fragiliza as formas teóricas em procedimento analítico comprometedor, tornando a produção comum e, assim sendo, declarando a manobra discursiva recorrente: uso de estruturas lexicais e sintáticas meramente como vias de esvaziamento da categoria teórica, sem elenco de filiações discursivas pertinentes e consistentes conforme a fonte de referência, escondendo-a em análises breves.

Pelas análises, vejo que as relações estabelecidas entre autor x língua traduzida x leitor tanto pode ser de aliança como

de confronto, tanto pela obediência à condição de formação do conceito quanto pela condição de transformação (por meio de outra nomeação que começa a circular, como “efeito de realidade”, no caso do artigo acadêmico dos dois leitores de Pêcheux, por exemplo); uma vez que “há ao mesmo tempo um distanciamento entre as duas posições-sujeito e a ilusão de que no texto da tradução somente a voz do autor é que fala” (MITTMANN, 2003, p. 175).

Com relação à heterogeneidade de discursos a partir da *fonte de referência a Michel Pêcheux*, com base no português brasileiro traduzido da área Análise do discurso, os dois leitores do fundador francês recorrem a outros discursos, localizáveis ou não no português traduzido, de um campo discursivo desestabilizador ou já estabilizado, para (tentar?) dar sustentação ao seu dizer durante o processo de apropriação teórica (*procedimentos teóricos*) e endereçamento às análises (*procedimentos analíticos*).

Quanto ao português brasileiro traduzido, vejo que: a) os leitores da *fonte de referência a Michel Pêcheux* operam pelo acréscimo ou pela condição de transformação teórica na “falta do dizer na língua de chegada”; b) quando a língua traduzida assegura as formas teóricas, a divisão com a obediência do leitor é inevitável à autoria (resultando em *apropriação inovadora* da área ou em *metaterminologia*); c) pela multiplicidade dos sentidos de leitura de tradição científica, a necessidade de ‘optar por outro estilo’ correferencia ou não os sentidos no texto da tradução. Quer dizer, as políticas de produção escrita são identificáveis tanto por mecanismo de controle do discurso traduzido, com a obediência à *fonte de referência*, como ao contrário, elas podem ser para nos mostrar que o sentido do discurso traduzido, muitas vezes não pode ser controlado – o que autoriza a *apropriação inovadora* da área ou a *metaterminologia*.

Baseado no discurso dos três textos traduzidos em português brasileiro, o fundador francês da Análise do Discurso é produzido durante o processo tradutório. Da incumbência da tarefa de propor o deslocamento da tradução para o processo tradutório (MITTMANN, 2003), os efeitos das obediências e os efeitos das transformações (rupturas?) suscitados nos modos de entender a tradução, o português brasileiro traduzido e as relações que se estabelecem na apropriação de Pêcheux como fonte de referência para a pesquisa em Análise do Discurso no Brasil leva a me dizer que: diante do artigo acadêmico lido, dentre algumas atitudes *que o leitor precisa fazer* para não se perguntar “*Quem sou eu neste mundo?*” ou para não afirmar “*Não sei sentir-me onde estou*” estão: 1) não se satisfazer com o “posto” da materialidade linguística das formas teóricas (isto é: dos conceitos); 2) não ficar no nível do “subentendido” assumindo a responsabilidade das inferências; 3) não confiar no “pressuposto” teórico e analítico assumindo como verídicas as informações. *O que, então, o leitor precisa fazer consigo próprio? Como leitor-acadêmico, estudar as referências bibliográficas do artigo acadêmico como pressupostos de leitura; e como leitor-educador, interpretar a produção escrita como comum e como de pouca produção de conhecimento.*

Nesse contexto, não se trata de ditar a melhor forma e o melhor modo de proceder à apropriação e/ou à análise, sequer defender a exaustão analítica até porque não há esgotamento existente. Sempre há possibilidades outras dependentemente do olhar e do tempo em que o objeto é eleito. O que se quer, sim, dizer é que para o **escrito fantástico** e para o **escrito soterrado** empreendo aqui os sentidos de encantamento de escrever sobre algo, a maravilha do escrito e as consequências de um bom texto, para o primeiro, e os sentidos de nebulosidade e escuridão, para o segundo, como vias de soterramento, isto é, mortificação

do escrito por não apresentar consistência, logicidade e clareza nas letras escritas, elementos-alma de qualquer produção escrita vivificante. E quando o sujeito se propõe a escrever artigo acadêmico, com ou sem o seu orientador, o escrito precisa se mostrar como “caldo cultural” por investir em escrever um texto fantástico, sem uma escrita que indicie esconderijos e delírios discursivos.

Afinal, perguntaria o meu curioso leitor, aonde Alice chega? Alice sai da perdição ao chegar ao mundo das maravilhas e encontrar a paisagem jamais vista. E os sujeitos autores da produção escrita acadêmica? Ah, eles se soterram quando chegam à morada infernal e lá nada encontram a não ser a já paisagem um dia imaginada.

Referências

ABRAHÃO E SOUSA, Lucília Maria; GARCIA, Dantielli Assumpção. (Orgs). **Ler Althusser hoje**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Nicolau Sevchenko. Ilustração: Luiz Zerbeni. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

LACAN, J. [1949]. “O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica”. In: LACAN, J. [1966]. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 93-100.

LACAN, J. [1972/1973]. **O Seminário, livro 20: mais, ainda**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MITTMANN, Solange. **Notas do tradutor e processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva**. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2003.

NASCIMENTO, Lucas. “Historiografia Linguística”. In: NASCIMENTO, Lucas; SOUZA, Tania Clemente de. (Orgs.). **Gramáti-**

ca(s) e Discurso(s): ensaios críticos. Campinas: Mercado de Letras, 2019. pp. 67-92.

NASCIMENTO, L. "Leitura, Objeto e Escrita Sensorial: a formação do analista do discurso". Revista **Linguística Rio**, v. 3, pp. 1-22, 2017a.

NASCIMENTO, Lucas. "Quando a letra falta, o digital fal[h]a: a função do escrito". **Policromias** – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, dezembro, 2017b, pp. 51-71.

NASCIMENTO, Lucas. "A Escrita da Análise do Discurso e as Políticas de Produção Escrita". In: NASCIMENTO, Lucas; MEDEIROS, Breno Wilson Leite. (Orgs.). **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: heranças, métodos, objetos**. Alemanha: NEA Editores, 2016. pp. 125-153.

NASCIMENTO, Lucas. **Análise do Discurso e Ensino: políticas de produção escrita, mídia e saberes do professor em formação**. Alemanha: NEA Editores, 2015.

NASCIMENTO, Lucas. "Escrita Acadêmica: fantasia ou delírio de si?" In: BARZOTTO, Valdir Heitor; RIOLFI, Claudia Rosa. (Orgs.). **Dezescrita**. São Paulo: Editora Paulistana, 2014a. pp. 137-156. (Coleção Sobrescrita, 5).

NASCIMENTO, Lucas. "Modos de Procedimentos Teóricos e Analíticos em Pesquisas na Análise do Discurso da USP e da UP (Portugal)". Revista **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 43, pp. 1190-1206, 2014b.

NASCIMENTO, Lucas. "Leitura, Objeto e Escrita Sensorial". In: Mesa-redonda 1: Compreensão, discordância e produção: leitura e desconstrução do mito. **IX Workshop Produção Escrita e Psicanálise** – Leitura e escrita: alquimia? GEPPEP – Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. 2013.

NASCIMENTO, Lucas. "Escrita acadêmica: fantasia ou delírio de si". In: Mesa-redonda 9: Do caldo cultural que propicia a expressão da singularidade ao seu soterramento. **VIII Workshop**

Produção Escrita e Psicanálise – Dezescrita. GEPPEP – Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. 2012.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. “Análise Automática do Discurso.” In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. pp. 61-161.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas”. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. pp. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. [1983]. “**Papel da memória**”. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. pp. 49-57.

PESSOA, Fernando. [1973]. “Não sei quantas almas tenho”. In: PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. Direcção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno. 4. ed. Lisboa: Ática, 1993.

VENUTI, Lawrence. [1986]. A invisibilidade do tradutor. Tradução de Carolina Alfaro. Revista **paLavra**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 111-132, 1995.

WITTGENSTEIN, Ludowik. **Tractatus Logicus Filosoficus**. São Paulo: Edusp, 2010.

CONSIDERAÇÕES PARA UM PROJETO DE (RE)TRADUÇÃO FEMINISTA: *INCIDENTS IN THE LIFE OF A SLAVE GIRL (1861)* E O MODELO FUNCIONALISTA DE CHRISTIANE NORD⁶⁴

*Luciene do Rêgo da Silva*⁶⁵
*Alessandra Ramos de Oliveira Harden*⁶⁶

Introdução

Harriet Ann Jacobs nasceu em condição de escrava, em 11 de fevereiro de 1813 na cidade de Edenton, North Carolina. Aprendeu a escrever ainda na infância, quando ainda era “propriedade” de Margaret Horniblow. Durante sua vida, como mulher escravizada, enfrentou as dificuldades que assombravam as mulheres que não eram donas nem da própria vida: assédio sexual, violência, silenciamento, medo, separação dos filhos.

Em 1842, Harriet escapou para o Norte, onde viveu por 10 anos como fugitiva em North Carolina. Lutou para ter seus filhos ao seu lado, pois eles ainda pertenciam legalmente ao pai, Sawyer. Encontrou sua filha em Brooklyn e conseguiu alugar um local para viver com os dois filhos, indo trabalhar como en-

64. Capítulo escrito como parte dos estudos de mestrado das autoras, no programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (2016-2018), na Universidade de Brasília, com orientação da Profa. Dra. Alessandra Ramos de Oliveira Harden e com bolsa da CAPES durante um ano.

65. Mestre em Estudos da Tradução (POSTRAD) pela Universidade de Brasília – UnB. Graduada em Letras Português/ Francês pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

66. Doutora em Estudos Hispânicos e Lusófonos pela *University College Dublin*, Irlanda(2010). Professora do quadro permanente do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília desde 1996. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de: tradução (teoria e prática), língua Inglesa, redação e leitura (língua inglesa e portuguesa). Atualmente atuando também com pesquisa em história da tradução, tradução de textos feministas e tradução audiovisual, com interesse especial em possibilidades de diálogo com o direito, a história, a educação e a filosofia.

fermeira para Mary Stacy Willis. Em 1849 encontrou seu irmão, John S. Jacobs, em Rochester, New York e começou a trabalhar com ele na *Rochester Antislavery Reading Room and Bookstore*. Em Rochester, Harriet começou a se corresponder com Amy Post, abolicionista e feminista, que a aconselhou a escrever sua história (ANDREWS, 1997). Harriet, em 1853, começa a dar os primeiros passos para sua autobiografia, no momento em que envia cartas anônimas ao jornal New York Tribune.

A autora atuou na luta abolicionista e feminista com suas cartas que eram uma espécie de denuncia do sistema escravagista, que oprimia e violentava principalmente as mulheres e com a escrita de sua autobiografia, *Incidents in the life of a slave girl*, a qual foi publicada em 1861, sob o pseudônimo de Linda Brent e tornou-se uma grande voz para os primórdios do feminismo negro. Esta obra, segundo Tonya Bolden (2000), está entre uma das narrativas mais profundas e consistentes escritas no período antes da Guerra Civil que retrata a luta das mulheres negras escravizadas pela liberdade e a opressão sexual que tiveram de enfrentar por parte de seus senhores.

Neste artigo, fiz um recorte de uma pesquisa de mestrado que traz como temática a retradução feminista de *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861), de Harriet Ann Jacobs. Subdividi-o conforme as seções a seguir: i) A tradução de *Incidents* para a língua portuguesa e a justificativa para a retradução; ii) Feminismo negro; iii) Por que a tradução feminista?; iv) Construção do Projeto Tradutório; v) O Funcionalismo e o modelo de Christiane Nord; vi) Funcionalismo e tradução feminista; vii) Análise e discussão sobre a (re)tradução de *Incidents in the Life of a Slave Girl*; viii) Considerações finais.

A tradução de *Incidents* para a língua portuguesa e a justificativa para a retradução

A primeira tradução de *Incidents* para a Língua Portuguesa data do ano de 1988, foi realizada por Waltensir Dutra e publicada pela Editora Campus. Ao pesquisar sobre a biografia do tradutor, pouco encontrei na internet além de seu nome citado em muitos artigos acadêmicos como tradutor. Lamento que, apesar de uma gama de livros já traduzidos, ainda não seja possível encontrar uma biografia ou algo que faça referência a sua carreira como tradutor e/ou autor na internet. Na tradução em questão, intitulada *Incidentes na vida de uma escrava: contados por ela mesma*, tampouco há um prefácio do tradutor. Apesar de não haver obtido maior reconhecimento no Brasil, a obra de Harriet Jacobs faz parte da bibliografia sobre a história das mulheres negras escravizadas e do Movimento Abolicionista e Feminista nos Estados Unidos, como demonstra o seguinte relato:

Em Ohio, o *Anti-Slavery Bugle*, de Salem publicou um comentário sobre o livro e insistiu com os abolicionistas do Oeste para que o adquirissem, um dólar o exemplar, do *Anti-Slavery Office de Boston*. O comitê Hovey pagou a Harriet cem dólares pelos exemplares, presumidamente para serem distribuídos a agentes abolicionistas, e, em meados de fevereiro, o *National Anti-Slavery Standard* estampava uma carta comparando os *Incidentes com A Cabana do Pai Tomás*, aprovando a sua falta de sensacionalismo e deplorando seu tom por vezes moralizante [...]. O *Standard* comentou formalmente o livro na semana seguinte, mencionando que podia ser encontrado no *Anti-Slavery Office*, em Nova Iorque. (YELIN, 1998, p. 12, grifos nossos).

Incidentes é uma narrativa que tem um caráter de reescrita da escravidão. A autora não escreve somente sobre sua história e a de sua família, mas também sobre o sistema escravagista e as

violências as quais é submetida, exprimindo seu ponto de vista como mulher escravizada e fazendo uma comparação do seu lugar, um lugar reificado pela escravidão, com o da senhora de escravos, que mesmo estando em posição superior, também é oprimida e vítima do patriarcado. Essa obra traz reivindicações diversas das proclamadas pelas mulheres da primeira onda do feminismo, que defendiam os direitos das mulheres brancas ao voto e ao trabalho.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! (CARNEIRO, 2003, p. 1).

Em *Incidents*, pude observar que as mulheres negras, que foram escravizadas nos EUA, viveram situações similares às irmãs negras brasileiras. São muitas as semelhanças entre a escravidão estadunidense, as violências as quais Harriet e as mulheres negras viveram no continente nos EUA, e as experiências das brasileiras. Sobre os Estados Unidos do século XIX, Angela Davis nos alerta:

Como mulheres as *escravas* eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. (DAVIS, 2016, p. 20. Grifo meu).

Como se pode ver nos excertos de Sueli Carneiro e Angela Davis, as mulheres negras estadunidenses e brasileiras estiveram em situação similar de opressão e cativo. Desse modo, evidencio a importância do recorte de raça dentro das teorias feministas e da tradução feminista, que são empregadas no presente artigo. Com isso, pretendo chamar a atenção para a necessidade de uma teoria feminista que englobe as questões de gênero e raça e suas especificidades, daí a importância do feminismo negro.

O texto de Harriet, até então invisibilizado, merece ser retraduzido no século XXI, com um projeto tradutório feminista. No século XXI, a discussão a respeito do feminismo, sobretudo o negro, tem avançado cada vez mais. A (re)tradução de *Incidentes in The Life of a Slave Girl*, sob o prisma da tradução feminista, orientada pelo modelo funcionalista, pode enriquecer os Estudos da Tradução e os Feminismos, com a releitura desse texto e sua discussão nos debates de raça e gênero, reconhecendo-se seu valor histórico, abolicionista, anti-racista e, principalmente, negro-feminista.

Feminismo negro

O feminismo negro nasce nos EUA e, desde o século XIX, pode ser identificado a partir das vozes das sujeitas negras escravizadas que se rebelavam contra o sistema de dominação patriarcal e branco (HARDEN; DA SILVA, 2018). Até então o feminismo contemplava apenas as feministas brancas, em sua grande maioria da classe média. Essas mulheres lutavam pelo direito ao voto e de serem reconhecidas como iguais e, portanto, terem os mesmos direitos dos homens.

Em 1851, quando Sojourner Truth participou da Convenção dos Direitos da Mulher e fez o famoso questionamento sobre

ser ela mesma uma mulher, “*Ain’t I a Woman*”, é possível se perceber que essa sujeita vivia uma condição subalternizada e reivindicava seu reconhecimento como ser humano. No século XIX, o termo “feminismo negro” ainda não havia sido cunhado, pois se constituiu como uma categoria apenas posteriormente, na terceira onda feminista (RIBEIRO, 2017). Ainda assim, o discurso de Sojourner chamava atenção dessas mulheres para a categoria raça dentro da luta no movimento.

Assim como Sojourner Truth questionou sua condição de mulher, Harriet Jacobs, também reflete sobre o lugar da mulher negra quando escreve sobre sua história de opressão e violência e direciona sua escrita às mulheres do Norte. *Incidents* é considerada por si só uma autobiografia que antecipa as ideias hoje associadas ao feminismo negro e retrata a condição da mulher negra escravizada do século XIX. O feminismo negro surgiu no contexto da escravidão e tem várias sujeitas enunciadoras e militantes dessa causa (HARDEN; DA SILVA, 2018).

Por que a tradução feminista?

A tradução feminista se pauta em uma prática voltada para a reflexão sobre os papéis de gênero no texto-fonte (TF) e no texto-alvo (TA). Nem sempre o gênero gramatical se relaciona ao gênero social ou biológico.

Alguns autores consideram que não existe relação alguma entre gênero (gramatical) e gênero (sexo), nem linguisticamente nem etimologicamente. [...] Aliás, o caráter polissêmico da palavra gênero, em especial a relação entre gênero gramatical e gênero social ou biológico (sexo), não é dado ao acaso (ao contrário do que defendem alguns linguistas). Frequentemente sexo e gênero são cognatos, e é comum que, numa língua, a mesma palavra denote

tanto gênero (biológico-social) quanto gênero gramatical. (MÄDER, 2015, p.59).

A língua inglesa, por exemplo, não tem linguisticamente os papéis de gênero marcados do mesmo modo que na língua portuguesa, já que os sufixos dos adjetivos e substantivos, tanto do singular como do plural, apresentam uma marcação mais neutra, sendo muitas vezes difícil identificar o gênero gramatical dos substantivos, principalmente no plural. Também encontramos com frequência o uso de substantivos no masculino e feminino para designar diferença de gênero no singular e no plural.

Já na língua portuguesa, existem apenas os gêneros masculino e feminino. O masculino é o que se refere ao geral; o feminino é o específico. Do mesmo modo, o plural flexiona para o masculino, não havendo um gênero específico para o ser humano. Conforme o “Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende” (2014, p.29), “as palavras não podem significar algo diferente do que nomeiam. O conjunto da humanidade está formado por mulheres e homens, mas em nenhum caso a palavra “homem” representa a mulher. Para que a mulher esteja representada é necessário nomeá-la”. A maioria das línguas do mundo flexionam para o masculino no plural, sendo essa a regra geral. De acordo com Caldas-Coulthard:

Linguistas têm há muito tempo argumentado que a primazia do masculino, interessante como um fenômeno lingüístico, não é sócio ou psicolingüísticamente significante. Dizem que em todas as áreas da linguagem encontramos o uso semelhante de uma categoria chamada ‘não marcada’ (no nosso caso, o masculino) que inclui o significado de duas categorias (masculino e feminino). [...] Tem sido proposto que a escolha do genérico masculino ou do feminino é da mesma ordem, isto é, que o masculino (não marcado) inclui, e o feminino exclui. [...] O fato de o masculino ter sido escolhido como categoria

não marcada pelos nossos predecessores - conforme muitos lingüistas, foi aparentemente puro acaso, e não tem significação social ou política. (CALDAS-COULTHARD, 2007, p. 380).

Indo num caminho inverso do que a maioria dos linguistas utiliza para definir gênero na linguagem escolho, no meu projeto tradutório, desconstruir o masculino como “gênero não marcado”. Contudo, assim como destacam algumas teóricas feministas e da tradução feminista, compartilho da ideia de que a linguagem inclusiva deve ser construída principalmente a partir de nós, mulheres, que não nos sentimos contempladas no gênero masculino (não marcado) da língua portuguesa. A tradução feminista traz esse viés de compromisso político-ideológico, e a língua é o meio utilizado por nós, como tradutoras, para nos manifestarmos. Escolho a categoria Mulher, em vez de gênero, no intuito de evidenciar meu lugar de fala, e o da autora que traduzo, Harriet Jacobs, como o lugar de uma mulher negra. Justifico minha escolha com as palavras de Claudia de Lima Costa (1998):

Em algumas correntes feministas pós-estruturalistas, avessas a essencialismos, a binarismos e a lógicas identitárias, proibiu-se referência à categoria mulher, e qualquer tentativa de nela embasar uma política feminista era logo rotulada de “politicamente reacionária e ontologicamente equivocada”. A estratégia, então, foi a de radicalizar a noção de diferença através de uma prática desconstrutiva negativa: a mulher passou a ser aquilo que não pode existir, uma categoria oca, uma ficção, uma identidade que não pode ser afirmada. Levada ao extremo, como já mencionei, tal exercício resultou na celebração de um feminismo sem mulheres. (COSTA, 1998, p.132).

Embasando-me também nesse pressuposto teórico, escolho trabalhar, na (re)tradução de *Incidents*, com o feminismo negro e sua interseccionalidade. Assim, julgo necessário marcar os papéis de gênero por intermédio do conteúdo escrito e fazer es-

colhas lexicais que marquem uma desconstrução da ideologia do patriarcado inserida de forma naturalizada na língua. Conforme nota de Lobtinière-Harwood:

Minha prática de tradução é uma atividade política que visa a fazer a língua falar pelas mulheres. Portanto, minha assinatura em uma tradução significa: essa tradução utilizou toda estratégia possível de tradução feminista para tornar o feminino visível na língua. Porque tornar o feminino visível na língua significa fazer com que mulheres sejam vistas e ouvidas no mundo real. E o feminismo é isso. (LOBTINIÈRE-HARWOOD *apud* VON FLOTOW, 1997, p. 29).

Assumir uma postura teórica significa também engajar-se politicamente por meio da linguagem empregada na tradução, nas reflexões e nos comentários. Na (re)tradução de “Incidentes”, a postura de alterar as marcações de gênero nas palavras visa causar um estranhamento em quem lê o texto. A proposta foi realizar uma (re)tradução seguindo principalmente o viés do feminismo negro, como uma operação criativa e promotora de significados, alinhada com um movimento que promove “a visão da mulher não como mera reprodutora, como tendo tarefa secundária na sociedade, mas como produtora” (CASTRO, 2007, p. 64).

A própria autora, ao direcionar seu texto para o público-alvo no prefácio, assim o fez para as mulheres do Norte. Desse modo, identifico que Harriet escreveu um texto para um público feminino de determinada região dentro do seu país, direcionando seu texto àquelas que viviam em uma região onde as pessoas tinham opiniões diversas em relação à escravidão, uma instituição que não era legalizada nem tampouco vista com bons olhos pela maioria. O texto de Harriet tem o caráter de denúncia e, como mencionado anteriormente, é uma escrita autobiográfica, que narra sua história de sofrimento, resistência. Trata-se de um

texto escrito que também a coloca em um papel protagonista, dona de sua própria história, apesar de sua posição humilde expressa por pedidos de desculpa e justificativas por vezes consideradas por alguns críticos como puritanas:

Não escrevi minhas experiências a fim de atrair a atenção para minha pessoa, pelo contrário, seria mais apazível para mim ter silenciado a respeito da minha história. Tampouco me importo em despertar simpatia por meus sofrimentos. Entretanto, desejo sinceramente levantar as mulheres do Norte, no sentido de se conscientizarem das condições de dois milhões de mulheres do Sul, ainda em Cativeiro sofrendo o que eu sofri e, para a maioria delas, até pior. Quero acrescentar meu testemunho ao de *escritoras/es* mais hábeis em convencer as pessoas dos Estados Livres sobre o que a Escravidão realmente é. (JACOBS, 1961, p. 2, tradução minha).⁶⁷

A autora insere nessas palavras seu posicionamento político e a sua forma de ver o mundo, expressando seu ponto de vista e opiniões acerca do que vivencia. Antes de Harriet, nenhuma mulher negra havia-se atrevido a escrever do próprio punho sua história e narrá-la em primeira pessoa. A voz da autora ecoa como uma voz que normalmente seria abafada. No entanto, quando Harriet utiliza um sistema usualmente dominado pelas pessoas brancas, a escrita, ela expõe o ponto de vista de uma mulher negra do século XIX, criticando a instituição escravista, e assim o faz mostrando os medos, anseios e atrocidades vivenciados na casa de sua(s) “dona(s)” e de seu(s) “dono(s)”, na vida privada dessas pessoas e também no cativeiro, onde teve sua vida sequestrada por mais de sete anos. Daí a importância de uma obra dessa natureza para a história da tradução literária.

67. “I have not written my experiences in order to attract attention to myself; on the contrary, it would have been more pleasant to me to have been silent about my own history. Neither do I care to excite sympathy for my own sufferings. But I do earnestly desire to arouse the women of the North to a realizing sense of the condition of two millions of women at the South, still in bondage, suffering what I suffered, and most of them far worse. I want to add my testimony to that of abler pens to convince the people of the Free States what Slavery really is.” (JACOBS, 1961, p. 2).

No que diz respeito à tradução feminista, Bassnett (2005) alerta para a associação entre original e tradução como uma oposição binária na qual o original está associado ao homem, e a tradução, à mulher. Dentre os mais variados debates acerca do lugar da tradução e do/a tradutor/a, a autora assinala que, desde há muito tempo, essa questão permeia o âmbito dos Estudos da Tradução, sendo motivo de muitos embates.

Bassnet (2005) cita um debate teórico entre Francis Newman e Matthew Arnold, no qual o primeiro fez uma tradução de Homero em 1856 sob o argumento de que tentou chegar o mais próximo possível do original, tentando preservar o que ele nomeou de “peculiaridade”, de modo a mostrar para si mesmo e para os leitores o que seria épico na época de Homero. Em contraste, Arnold ridicularizou o método empregado por Newman, afirmando a impossibilidade de um tradutor estabelecer critérios para medir o que seria uma tradução baseada em equivalência, já que esta-se encontraria no passado; segundo ele, nem “um simples leitor” poderia ter pleno acesso ao conhecimento de Homero ou ao seu mundo. Arnold também sugeriu que, em vez de fantasiar sobre o que teria sido o universo grego, o tradutor deveria ter mantido o foco no seu leitor-alvo. Bassnet conclui que Arnold foi mais inovador que Newman, uma vez que os argumentos que usou para criticá-lo trouxeram à tona reflexões sobre qual linguagem teria sido empregada na tradução de Homero. Newman recorreu ao inglês arcaico, e Arnold defendeu o uso do inglês padrão.

Por outro lado, esse debate foi muito importante para os Estudos da Tradução, pois nele se encontra o questionamento sobre qual posição o/a tradutor/a deve assumir frente ao texto, frente ao Outro, uma vez que o TF é oriundo de outra cultura, com diferentes valores simbólicos, localizando-se, além do mais, em outro tempo – o passado.

O/a tradutor/a hoje é cada vez mais representado como negociador, mediador intercultural e intérprete. O papel do/a tradutor/a é muito mais do que a palavra 'tradutor/a' usada para inferir, com as respectivas associações tradicionais à fidelidade lingüística e à fidelidade ao poderoso original. Tradução envolve tomar responsabilidade, o tradutor é a pessoa por quem o texto passa, com a sua jornada, de um contexto para o outro. Levine, Bellessie Seyers Peden consideram a tradução por uma perspectiva diferente e argumentam que o processo é tão importante quanto o produto. Esse processo sempre implicará negociação, reescrita e autoexploração pessoal. [...] O que penso ser interessante sobre esse tipo de pensamento sobre a tradução é que ele está tão interessado nos processos de tradução quanto no produto da tradução. (BASSNETT, 2005, p. 87-88, tradução minha).⁶⁸

Bassnett (2005) discute também sobre determinadas teorias da tradução, com destaque para Suzanne Jill Levine, no livro *"The Subversive Scribe"*, em que a autora desenvolve discussões em torno de questões de gênero na tradução, defendendo-a como atividade criativa. Sustenta, ainda, que tradutor atua em dois papéis: servir o original e, de alguma forma, subvertê-lo. Levine reconhece que a tradução oferece a possibilidade de outro espaço, além do posicionamento entre TF e TA; seria um lugar sem fronteiras: não apenas uma *"no-man's-land"* (terra de ninguém), mas um espaço entre a fonte e o alvo. Esse *"borderlessness"* (lugar sem fronteiras) não feriria o original, mas se configuraria como um local de reconciliação de fragmentos do texto, das línguas, e de si mesmo/a. Portanto, a autora vê o papel do/a tradutor/a como o de um/a mediador/a.

68. "The translator today is increasingly represented as negotiator, as inter-cultural mediator, as interpreter. The role of the translator is so much more than the word 'translator' used to imply, with its traditional associations of linguistic fidelity and fealty to the powerful original. Translation involves taking responsibility, for the translator is the person through whom a text passes on its journey from one context to another. Levine, Bellessie, and Seyers Peden look at translation from a different perspective, and argue that the process is as important as the product. That process will always involve negotiation, rewriting and personal self-exploration. [...] What I find interesting about this kind of thinking around translation is that it is focused on processes of translating, just as much as on the translation product." (BASSNETT, 2005, p. 87-88).

Ainda nesse sentido, e considerando que Harriet direciona seu texto às mulheres do Norte, ou seja, sua leitora-alvo é a mulher, uma (re)tradução feminista é profundamente justificável e fará jus a uma meta assinalada em seu prefácio, sem, contudo, violentar o texto, cumprindo o papel de “*borderlessness*” quando torna a narrativa acessível às mulheres brasileiras, feministas ou não. Quando mantenho no texto o direcionamento às mulheres, também trabalho com a lealdade do projeto original. Sobre essa questão, Nord (2001) comenta que:

[...] a lealdade compromete os tradutores bilateralmente, tanto do lado de partida como do lado de chegada. Ela não pode ser confundida com fidelidade, conceito que normalmente se refere a uma relação que liga os textos de partida e de chegada. Lealdade é uma categoria interpessoal que se refere a uma relação social entre *pessoas*. (NORD, 2001, p.125).

A lealdade expressa no excerto tem, para meu projeto, uma grande relevância no sentido de manter como leitora-alvo a mulher; é, porém, ressignificada por conta de a leitora-alvo se situar em espaço e tempo diversos do texto-fonte. A tradução é o instrumento de ligação entre espaço e tempo, o texto e a mensagem a ser decodificada. Dépêche (2000) menciona que, etimologicamente, a palavra *traduction* significa “fazer passar”, remetendo-se à energia utilizada no ato de transferência, pela atuação de um agente transformador. A tradução designa o “processo”, e não apenas o “produto”. Nesse caso, a (re)tradução proposta neste estudo concentra seu foco no processo, uma vez que segue um projeto tradutório e reflete sobre esse desencadeamento na escrita, dialogando com o/a leitor/a e externando o desencadear da tradução.

Ao processo de fazer passar, referido acima, preside uma atitude ideológica, pois repetidamente, requer escolhas: que texto(s) traduzir, para quem, por quem e como? A tradução pressupõe estratégias tanto de (re)leitura, quanto de (re)escrita, uma (re)avaliação dos produtos de partida e chegada, bem como das táticas empregadas para essa passagem estreita. Ora, qualquer estratégia se inscreve em uma rede de poder, pois '[...] o texto é a encarnação de uma luta política conduzida [...] e interpretada, dentro de um quadro ideológico'. Portanto, nenhum texto é puro ou inocente e a tradução, na sua qualidade de reprodutora, agrava e desdobra a violência das manipulações, '[...] modificando e deslocando o quadro ideológico do texto e os movimentos políticos subjacentes'. (DÉPÊCHE,2000, p.158).

Dépêche (2000) também chama atenção para o fato do texto a ser traduzido implicar uma escolha política que perpassaria uma série de escolhas. Sabe-se que a literatura universal, bem como a história, de modo geral, excluiu durante muito tempo as pessoas negras. Na obra em análise, a estrutura da escravidão é questionada por uma mulher que fala do cerne da opressão, alguém que de vítima passa a ser dona de seu destino, utilizando a sua história como alerta para que outras mulheres não passem pelo mesmo que ela; trata-se de uma denúncia das violências causadas pelo opressor, sobretudo contra as mulheres em situação de escravidão, sujeitas a abusos, estupros e castigos de todos os tipos.

Nenhuma caneta pode dar uma descrição adequada da corrupção generalizada produzida pela escravidão. A garota escravizada é criada em uma atmosfera de libertinagem e medo. A chibata e a conversa obscena de seu "dono" e os filhos dele são seus professores. Aos 14 ou 15 anos, seu dono, os filhos dele, o feitor, ou talvez todos eles comecem a suborná-la com presentes. Se isso falhar em cumprir seus objetivos, ela é açoitada ou fazem-na passar fome até que se submeta à vontade deles. Ela pode até ter sido criada dentro de princípios religiosos por uma mãe ou avó piedosa, ou alguma Boa "dona". Ela pode até ter tido um namorado cuja boa opinião e paz de espírito são

estimadas para seu coração; ou os homens devassos que têm poder sobre ela são extremamente odiosos. Entretanto, a resistência é inútil. (JACOBS, 2009, p. 65, tradução minha).⁶⁹

Ademais, traduzir a autobiografia de Harriet Ann Jacobs, uma obra feminista do século XIX, significa assumir um lugar político que visa mostrar a voz de uma Sujeita Escravizada. Nesse mesmo século, pode-se notar que nem mesmo a mulher branca da classe média e/ou da classe operária tem direito ao voto e é considerada como igual ao homem. Esse projeto assume uma tarefa política quando resolve não só questionar a tradução realizada por um tradutor masculino (supostamente branco) no âmbito profissional, mas também propõe tomar decisões tradutórias embasadas em ideais defendidos pela intersecção da tradução com o feminismo negro.

A (re)tradução feminista negra que proponho tem o papel de questionar o cânone literário dominado hegemonicamente pelo patriarcado e, quando ela assume um viés do feminismo negro, traz como meta romper com uma estrutura não somente de gênero e de classe socioeconômica, mas também racial, saindo da margem e figurando no embate acadêmico como uma produção feita por uma mulher negra. Não estou dando voz à mulher negra, mas, por meio da minha própria voz de mulher negra, Harriet é a personagem principal desse lugar de fala e desta escrita. Uma vez que Harriet, a sujeita que vivia escravizada e em condição subalternizada, pode falar, e eu sou uma porta-voz

69. "No pen can give an adequate description of the all-pervading corruption produced by slavery. The slave girl is reared in an atmosphere of licentiousness and fear. The lash and the foul talk of her master and his sons are her teachers. When she is fourteen or fifteen, her owner, or his sons, or the overseer, or perhaps all of them, begin to bribe her with presents. If these fail to accomplish their purpose, she is whipped or starved into submission to their will. She may have had religious principles inculcated by some pious mother or grandmother, or some good mistress; she may have a lover, whose good opinion and peace of mind are dear to her heart; or the profligate men who have power over her may be exceedingly odious to her. But resistance is hopeless." (DÉPÊCHE, 2000, p. 169).

dessa fala em seu texto autobiográfico, a minha posição não neutra provoca uma intervenção no texto, quando necessária, sendo a base de minhas escolhas no projeto tradutório. Por isso, para essa tradução feminista, é necessário o entrecruzamento com o feminismo negro. Daí surge a necessidade da reflexão sobre o que seria a tradução feminista negra.

Construção do Projeto Tradutório

O projeto tradutório passou a ser construído a partir da orientação da função do texto alvo (TA), que se destina às feministas, acadêmicas ou não, com o enfoque do feminismo negro. As escolhas teóricas seguem o que é proposto pela tradução feminista, primando por romper intencionalmente com os padrões patriarcais que regem a modalidade padrão do Português Brasileiro, marcando-a com escolhas lexicais e semânticas.

“Incidents in the Life of a Slave Girl” é um texto autobiográfico de conteúdo histórico feminista, e seu público receptor inicial era o das mulheres do Norte dos Estados Unidos no século XIX. Atualmente, seu público receptor ainda é o feminino; entretanto, traduzo a obra para o público brasileiro – ou leitor de língua portuguesa – do século XXI. O lugar de enunciação, o tempo, a cultura e a língua devem ser considerados na tradução, e o texto alvo (TA) é direcionado pela recepção alvo (RA).

Os paratextos editoriais adquirem um papel importante na análise do texto-fonte (TF), uma vez que ele fornece os dados necessários para a melhor compreensão do texto de Harriet Jacobs. A introdução de Yellin, presente na edição utilizada por Walten-sir Dutra, e a introdução acrescentada à edição mais recente de 2009 fornecem provas de que a obra é de natureza autobiográfica

e não um romance, como se acreditava antes da pesquisa histórica realizada por Yellin (2004). Há provas também de que o texto foi escrito por Harriet Jacobs, e não contado ou ditado por ela, pois a autora dominava o padrão da norma culta, conforme Yellin conseguiu atestar em sua pesquisa.

O prefácio da autora traz um texto que se dirige às leitoras do Norte, as quais ela quer alcançar com seu escrito; nele, há uma confissão de Jacobs atestando que seu texto é autobiográfico. O prefácio da organizadora do texto também confirma a autoria de Harriet Jacobs, ressaltando não haver alterado o conteúdo da obra, havendo apenas situado a escrita em uma ordem mais didática para o/a leitor/a.

O modelo funcionalista proposto por Christiane Nord (1988) possibilita o esboço de um projeto que analisa o texto fonte (TF), a primeira tradução de Waltensir Dutra, direcionando-me ao texto alvo (TA), voltado para o público feminista. Com base nesse modelo, identifico onde pretendo chegar, orientando-me pelo referencial teórico e pela escolhas léxico-semânticas ao longo da tradução.

Por fim, apresento excertos mais aprofundados, traçando comentários sobre as escolhas tradutórias e tecendo reflexões sobre o aspecto histórico-feminista, sobretudo, sobre o caráter de denúncia expresso na escrita da autora. Evidencio o recorte do feminismo negro, quando exponho e comparo as experiências singulares enfrentadas por essa mulher de cor vivendo como escravizada em uma família branca do sul dos Estados Unidos. A experiência da tradução feminista e da interface com os estudos culturais, históricos, assim como a percepção da implicação do recorte racial são elementos relevantes para se pensar um feminismo que contemple as mulheres negras em situação de opres-

são. Por último, na (re)tradução, é possível encontrar os trechos selecionados para a pesquisa, no texto fonte (TF), a tradução de Waltensir Dutra e a tradução proposta por este trabalho. No próximo tópico, discuto mais detalhadamente o funcionalismo e modelo de Nord (1988) e apresento o projeto tradutório, seguido dos comentários.

Para este artigo, foram selecionados alguns trechos mais relevantes, traçando-se comentários sobre as escolhas tradutórias e refletindo-se sobre o aspecto histórico-feminista e, sobretudo, sobre o caráter de denúncia expresso através da escrita da autora, evidenciando-se o recorte do feminismo negro, quando se expõem e se comparam as experiências singulares enfrentadas por essa mulher de cor vivendo como escravizada em uma família branca do Sul dos Estados Unidos. A experiência da tradução feminista e da interface com os Estudos Culturais, históricos e a percepção da implicação do recorte racial são elementos relevantes para se pensar um feminismo que contemple as mulheres negras que vivem em situação de opressão.

O Funcionalismo e o modelo de Christiane Nord

A *Skopos theorie* teve em Hans Vermeer, com seu ensaio *Ein Rahmenfureineallgemeine Translations theorie*, de 1978, seu principal autor. Vermeer rompeu com os padrões que norteavam as Teorias da Tradução até então, que primavam pela preocupação com o sentido do texto original. Por meio da *Skopos theorie*, a centralidade das discussões se fixa na função do texto traduzido, ou no receptor desse produto e suas especificidades:

A idéia central de Vermeer é a de que o objetivo (*skopos*) da tradução é o destinatário (que é o receptor pretendido do texto-alvo), e seu entendimento de mundo é determi-

nado por sua cultura específica, suas expectativas e necessidades de comunicação (NORD, 1997, p.12). A partir daí, Vermeer relativiza os conceitos de texto e de tradução (SNELL-HORNBY, 2006, p.52), o que abriu caminho para que, ao longo do tempo, não só ele, mas também outros estudiosos da tradução pudessem libertar-se da tradição e buscar caminhos interdisciplinares diferentes que contribuíssem para fortalecer esse campo de estudos. (FANAYA, 2009, p. 53).

Partindo da *Skopos theorie*, Christiane Nord desenvolve seu modelo funcionalista, com o foco no/a receptor/a do texto ou a função que lhe foi atribuída pelo autor, orientando-se pelos signos comunicativos, tanto do TF quanto do TA; os papéis: do/a iniciador/a e do tradutor/a; os princípios linguísticos e discursivos; as tipologias textuais do TF e do TA; o/a receptor/a e o processo de recepção do texto (NORD, [1988] 2016).

Recorre-se à edição de *Text analyse und Übersetzen* de Christiane Nord, traduzida para o Português e publicada em 2016 como *Análise Textual em Tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*, uma tradução coletiva, coordenada por Meta Elisabeth Zipser e com o auxílio da própria autora do texto original.

Segundo Nord ([1988] 2016), a maioria dos textos que abordam a teoria da tradução concorda que o TF deve ser primeiramente analisado e compreendido corretamente, antes de se traçar um plano de abordagem para sua tradução. Entretanto, a autora também afirma que quando se trata da tradução, essa compreensão do texto exige diferentes abordagens, já que ela não apenas deve se basear na análise literária, gramatical, linguística e textual da língua fonte, mas deve fornecer um alicerce confiável para as possíveis decisões do/a tradutor/a, bem como se constitui numa referência ao longo do processo tradutório. Assim, Nord propõe um modelo que possa ser aplicado a toda e qualquer tradução, literária ou não, e seja um guia para

tradutores/as experientes, profissionais, professores/as e/ou estudantes. No próximo tópico, os elementos serão definidos e identificados na elaboração do projeto de tradução, seguindo o modelo de Nord.

Funcionalismo e tradução feminista

A retradução de Harriet é direcionada às mulheres, sobretudo àquelas que têm interesse nas causas feminista e abolicionista, sobretudo no feminismo negro, e às acadêmicas. Como o público é bem amplo, focamos no público acadêmico que tem interesse nos estudos de gênero e raça e na tradução feminista. Aqui é importante se reconhecer a função do texto de partida e do de chegada. A função do texto deve ser mantida, mas a intenção deve variar na tradução, tendo em vista que se trata de públicos-alvo diferenciados e de tempos históricos distintos.

A função do texto de partida é comunicar os sofrimentos vivenciadas por Harriet, no período da escravidão, e pode-se identificar essa função expressa no título *Incidents in the life of a slave girl: written by herself*. Trata-se de título que se insere bem no gênero autobiográfico conhecido como “narrativa ou memória de escravos” (ou de escravizados), *slave narrative* em inglês, ou, como preferem alguns autores, uma narrativa de emancipação, a *narrative of emancipation* (BRAXTON, 2010). A característica mais importante do gênero é ser um reflexo do momento em que os próprios negros escravizados se envolvem no movimento de emancipação, deixam de ser objeto observado e passam a usar sua voz para dar testemunho e expressar seus sentimentos como “seres humanos presos em um sistema monstruoso” (ANDREWS, 1989).

É importante considerar as características intratextuais e extratextuais do texto de partida, que dependem das suas relações com a situação comunicativa ou com o texto. De acordo com Nord (2005, p. 41), os fatores extratextuais podem ser encontrados com as respostas às seguintes questões:

Quem transmite: para quem/ para o que/ qual o meio/ onde/ quando/ por que um texto e com que função? Qual a importância do tema/ ela/ e diz o que/ (o que não diz)/ em que ordem/ usando quais elementos não-verbais/ em quais palavras/ em que tipo de sentenças/ em que tom/ para qual efeito?⁷⁰ (NORD, 2005, p. 41. Tradução nossa).

Considerando esses questionamentos, fazemos uma comparação entre o texto de partida e o texto de chegada, verificando assim se a função textual foi mantida, identificando as intenções que almejamos alcançar durante o processo tradutório e as escolhas tradutórias.

Análise e discussão sobre a (re)tradução de *Incidents in the Life of a Slave Girl*

Inicialmente, analiso o texto de Harriet Jacobs e, em seguida, a tradução de Dutra. Logo após, identifico o tradutor e assumo a posição tradutória, que se configura como tradução engajada, com o aporte do feminismo interseccional e do feminismo negro. Esse projeto de tradução foi traçado seguindo principalmente o viés feminista, entendendo-se a tradução como uma operação criativa e que

⁷⁰ *Who transmits: to whom/ what for/ by which médium/ where/when/why/ a text/ with what function? On what subject matter does s/he say/what/ (what not)/ in what order/ using which non-verbal elements/ in which words/in what kind of sentences/ in which tone/ to what effect?* (NORD, 2005, p. 41).

as teorias feministas querem elevar o papel da tradução ao nível de tarefa criativa e produtora de significados, e com esse movimento, metaforicamente, promover a visão da mulher não como mera reprodutora, como tendo tarefa secundária na sociedade, mas como produtora. É interessante destacar a expressão 'mera recriação' porque ela diz muito sobre a redefinição do traduzir pelas feministas. (CASTRO, 2007, p. 64).

No excerto acima, Castro discute a reescrita do feminino, um processo que exige uma postura política de engajamento na tradução. No texto, esse posicionamento se reflete diretamente na língua e nas escolhas lexicais e semânticas, de forma que o gênero presente na tradução é resultado de um projeto tradutório em que a mulher e o feminino são as personagens principais e a quem o texto se dirige em primeiro lugar.

Para desconstruir a hegemonia do masculino na língua, Butler (2003, p.22) propõe questionar e subverter esses valores patriarcais que se encontram principalmente na linguagem, uma vez que "as estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; conseqüentemente, não há posição fora desse campo, mas somente uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação". A linguagem é vista, dentro desse contexto de pós-modernidade, como uma estratégia e um local de luta, e é por meio dela que é possível desconstruir valores hegemônicos.

No que concerne à motivação para a retradução aqui discutida, embaso-me principalmente no que afirma Berman (1990, p. 1, tradução minha): "É preciso retraduzir porque as traduções envelhecem e porque nenhuma é a tradução, por isso se observa que traduzir é uma atividade submissa ao tempo e uma atividade que possui uma temporalidade própria, a da caducidade e

da inconclusão”⁷¹. Como a primeira tradução deste texto data de 1988, entendemos que o texto de Harriet carece de atualização, de forma a trazer a um novo leitorado reflexões permitidas pelos desenvolvimentos sociais das últimas décadas.

Na tabela a seguir são demonstradas algumas mudanças propostas no projeto de tradução, as quais serão analisadas a seguir e comparadas à tradução de Dutra e com o texto de partida:

Tabela 1. Fatores externos e internos

Texto de partida	Tradução de Dutra	Retradução
Incidents <i>in the life of a slave girl</i>	Incidentes <i>da</i> vida de uma <i>escrava</i>	Incidentes <i>na</i> vida de uma <i>garota escravizada</i>
<i>written by herself</i> (presente como folha de rosto da capa da primeira edição).	<i>contados</i> por ela mesma (na capa do livro)	<i>escritos</i> por ela mesma (na capa do livro)

Fonte: A autora

No texto de partida, encontra-se em itálico as partes que foram modificadas na (re)tradução e estão diferentes da primeira tradução. Na (re)tradução, a escolha *garota escravizada* aparece como mais próxima do texto de partida e também aponta para uma condição, um estado temporário e não permanente, como explica o trecho abaixo:

Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da

71. “Il faut retraduire parce que les traductions vieillissent, et parce qu’aucune n’est la traduction : par où l’on voit que traduire est une activité ou mise au temps, et une activité qui posse de une temporalité propre : celle de la caducité et de l’inachèvement.” (BERMAN, 1990, p. 1).

identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores. (HARKOT-DE-LA-TAILLE; DOS SANTOS, 2012, p. 8-9).

A pessoa escravizada convivia diariamente com uma profunda violência física e psicológica. A palavra *escravizada* denuncia esse processo de perda de dignidade e chama atenção para alguém que não vivia conformado com essa condição e com o poder que a palavra *escrava* carrega semanticamente. O opressor abusava constantemente desse poder sobre os subjugados, principalmente as mulheres, que eram triplamente violentadas: fisicamente, psicologicamente e sexualmente. Então, a escolha da palavra *escravizada* assume aqui o papel de denúncia do sistema escravagista injusto em que a protagonista vivia.

Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. (DAVIS, 2016, p. 20).

No texto de partida, a palavra *written* foi traduzida por Valtensir Dutra por *contados* e, na minha tradução, por *escritos*. Considero que *contado* remete, em língua portuguesa, de acordo com o Dicionário Aurélio Online (2017, n/p), ao adjetivo masculino singular e particípio passado do verbo contar, e indica: dado por conta; referido; de contado: pago no ato da compra; determinar o número, o valor, a quantidade; calcular; ter o número de; levar em conta; incluir; e *contar* (verbo) “determinar o número, o valor, a quantidade; *calcular; narrar; referir; entrar em conta, incluir-se, dizer-se*”, entre outros significados. Com exceção dos

significados “narrar, referir e dizer-se”, que podem ser relacionados à escrita, os demais não contemplam a tradução de *written* do texto de partida, já que essa escolha deixa o significado muito aberto, podendo ser interpretado como uma narrativa ditada pela autora e não escrita por ela mesma.

Nesse sentido, minha escolha da tradução de *written* para escritos é justificada primeiramente pela sua definição na língua portuguesa no Dicionário Aurélio Online (2017, n/p), adjetivo/substantivo masculino singular; particípio passado do verbo escrever que denota: “papel em que há letras manuscritas; ordem por escrito; representado em caracteres, grafado” e *escrever* (verbo): “pôr, dizer ou comunicar por escrito; encher de letras; compor, redigir; ortografar; fixar, gravar; representar o pensamento por meio de caracteres de escrita; formar letras; ser escritor; dirigir-se por escrito a alguém”, etc. Já no Dicionário Lingue e Online (2017), verifica-se a definição de *written* (adjetivo/particípio passado) para o português como: escrito; redigido; elaborado; impresso; inscrito; registrado; e *write* (verbo - *wrote, written*): escrever (algo); compor; grafar (algo); anotar (algo); redigir (algo).

Harriet Ann Jacobs, além de escrever sua própria história, teve a ousadia em publicá-la e direcioná-la às mulheres (em especial as do Norte), para que tomassem consciência do que as mulheres escravizadas do Sul passavam e das atrocidades às quais estavam sujeitas. A escritora aprendeu a ler e escrever ainda na infância com sua antiga proprietária. O livro de Harriet é um testemunho de uma mulher negra que tinha a caneta e a habilidade da escrita nas mãos e que soube usar essa vantagem em prol de seu povo e tornar-se uma porta-voz das mulheres que viviam em cativeiro, como se pode confirmar logo no prefácio de seu livro:

Não escrevi minhas experiências a fim de atrair a atenção para minha pessoa, pelo contrário, seria mais aprazível para mim ter silenciado a respeito da minha história. Tampouco me importo em despertar simpatia por meus sofrimentos. Entretanto, desejo sinceramente despertar as mulheres do Norte, no sentido de se conscientizarem das condições de dois milhões de mulheres do Sul, ainda em Cativoiro sofrendo o que eu sofri e, a maioria delas até pior. Quero acrescentar meu testemunho ao das artes da pena a fim de convencer as pessoas dos Estados Livres sobre o que a Escravidão realmente é. (JACOBS, 1961, p. 2)⁷². Tradução nossa.

A autora não apenas escreveu sua própria história, mas teve a ousadia em publicá-la e direcioná-la às mulheres (em especial as do Norte), para que tomassem consciência do que as mulheres escravizadas do Sul passavam e das atrocidades às quais estavam sujeitas. Harriet aprendeu a ler e escrever ainda na infância com sua antiga proprietária. Seu livro é um testemunho de uma mulher negra que tinha a caneta nas mãos e a habilidade da escrita. Com instrumentos tão poderosos, soube usar essa vantagem em prol de seu povo e tornar-se uma porta-voz das mulheres que viviam em cativoiro, como demonstram suas palavras logo no prefácio de *Incidentes*:

Não escrevi minhas experiências a fim de atrair a atenção para minha pessoa, pelo contrário, seria mais aprazível para mim ter silenciado a respeito da minha história. Tampouco me importo em despertar simpatia por meus sofrimentos. Entretanto, desejo sinceramente despertar as mulheres do Norte, no sentido de se conscientizarem das condições de dois milhões de mulheres do Sul, ainda em Cativoiro sofrendo o que eu sofri e, a maioria delas até

72. I have not written my experiences in order to attract attention to myself; on the contrary, it would have been more pleasant to me to have been silent about my own history. Neither do I care to excite sympathy for my own sufferings. But I do earnestly desire to arouse the women of the North to a realizing sense of the condition of two millions of women at the South, still in bondage, suffering what I suffered, and most of them far worse. I want to add my testimony to that of abler pens to convince the people of the Free States what Slavery really is. (JACOBS, 1961, p. 2).

pior. Quero acrescentar meu testemunho ao das artes da pena a fim de convencer as pessoas dos Estados Livres sobre o que a Escravidão realmente é. (JACOBS, 1961, p. 2)⁷³. Tradução nossa.

No prefácio, escrito pela autora, sob o pseudônimo de Linda Brent, encontra-se o texto direcionado a/o *READER*. O vocábulo *READER* se encontra grafado em maiúsculo e na sua transposição para o português nos questionamos sobre como traduzir este vocábulo. Qual seria a escolha a ser adotada? Para o feminino ou para o masculino? Ou para os dois? Essa é uma reflexão que deve considerar a língua do texto de partida, a língua do texto de chegada e o projeto de tradução feminista. O caminho traçado influencia diretamente na palavra selecionada na hora da transposição para a língua de chegada. Quando escolho traduzir para o gênero feminino na língua portuguesa ao invés do masculino, tenho o intuito de causar um estranhamento intencional, já que o feminino é evidenciado nessa escolha

Minha prática de tradução é uma atividade política que visa a fazer a língua falar pelas mulheres. Portanto, minha assinatura em uma tradução significa: essa tradução utilizou toda estratégia possível de tradução feminista para tornar o feminino visível na língua. Porque tornar o feminino visível na língua significa fazer com que mulheres sejam vistas e ouvidas no mundo real. E o feminismo é isso. (VON FLOTOW apud CASTRO, 2007, p. 62).

A tradução feminista traz em seu cerne o questionamento aos valores hegemônicos predominantes no cânone literário. A primeira tradução foi realizada por um tradutor do sexo mascu-

73. I have not written my experiences in order to attract attention to myself; on the contrary, it would have been more pleasant to me to have been silent about my own history. Neither do I care to excite sympathy for my own sufferings. But I do earnestly desire to arouse the women of the North to a realizing sense of the condition of two millions of women at the South, still in bondage, suffering what I suffered, and most of them far worse. I want to add my testimony to that of abler pens to convince the people of the Free States what Slavery really is. (JACOBS, 1961, p. 2).

lino, que realizou várias traduções comerciais. Suponho que o/a leitor/a alvo dessa tradução produzida pela Editora Campus era o grande público em geral. Acredito que a tradução em questão cumpriu sua função de apresentar ao público brasileiro um grande representante da literatura do gênero narrativa de escravizados, porém, neste momento, proponho uma (re)tradução mais voltada para as mulheres.

No presente projeto, direciono esse texto à mulher brasileira, ou quiçá de algum país africano de língua portuguesa, às mulheres negras e não negras, que podem ainda não ter conhecimento do texto de Harriet, e/ou que se interessem na temática, e principalmente às feministas negras e defensoras do feminismo interseccional, assim como às acadêmicas. Desse modo, justifico a tradução de *READER* para LEITORA e assim busco causar o estranhamento no texto de chegada, provocando a reflexão sobre o porquê da escolha e sobre esse projeto tradutório.

Considerações finais

As teorias da tradução feminista e o modelo funcionalista de Nord (2005) são a base desse estudo e orientam o percurso traçado e metas a serem alcançadas. A função do texto foi modificada, uma vez que o texto de partida, por se tratar de uma obra biográfica escrita no século XIX, tinha como leitoras-alvo as mulheres, sobretudo as do Norte, e abolicionistas de um modo geral. Já no texto de chegada, a escrita de Jacobs faz parte de um projeto de mestrado que tem como leitora-alvo as feministas acadêmicas ou não, e é parte de uma dissertação. Sua função comunicativa e a intenção diferem também, já que almejo difundir uma escritora negra feminista do século XIX para as feministas e mulheres brasileiras que se interessem pela temática. A tradu-

ção, portanto, está sendo realizada: em local, tempo, contexto cultural e línguas diversas e deve considerar esses fatos para cumprir sua função.

A tradução feminista é um projeto desafiador que visa chamar atenção das pessoas, em especial das mulheres, para o papel da mulher na sociedade patriarcal e para a influência desse papel dentro dos textos traduzidos e os que são escolhidos para serem aceitos no cânone. Como esse tipo de projeto traz em seu cerne a teoria feminista, faz-se necessário atentar-se à interseccionalidade e à inclusão dos diversos feminismos, contemplando-se, desse modo, mulheres de outras raças e nacionalidades bem como das mais variadas classes sociais. No caso do texto de Jacobs, ainda há a especificidade da língua de partida estar em outro tempo e cultura que a língua de chegada, apontando para a necessidade de um estudo mais aprofundado dos sistemas linguísticos, culturais e históricos.

A escolha do vocábulo *READER* no começo do prefácio, ou seja, no início, situa o lugar de enunciação como um lugar não neutro, que é definido na primeira linha do texto e que causa o estranhamento almejado no projeto tradutório, chama as leitoras à reflexão sobre seu lugar no mundo patriarcal. Assim, o que se quer é uma tradução direcionada às mulheres, que questione e subverta a linguagem patriarcal dominante. A intenção de Harriet Jacobs em dedicar a autobiografia às mulheres do Norte demonstra essa escrita como de caráter feminista e sua base é mantida através do modelo funcionalista de Nord (2005), com mudança da leitora-alvo para a brasileira (falante ou leitora de língua portuguesa) do século XXI.

Como ainda há uma significativa carência de textos escritos que tratem da tradução feminista negra, tive grande dificul-

dade em dialogar com uma noção já pré-existente. Por ser uma das pioneiras na área, noto que ainda há muitos pontos a serem abordados e trabalhados no âmbito da tradução feminista negra. Defendo que esse tipo de tradução precisa primar pela fala da mulher negra, de forma que ela ocupe um lugar central dentro desse tipo de teoria. A mulher negra, de acordo com Grada Kilomba, seria o “Outro do Outro” (ou a Outra da Outra – numa tradução feminista); essa mulher ainda precisa ocupar espaços dominados em sua maioria pelos homens brancos e mulheres brancas. A tradução feminista negra permitiria, assim, uma “fala de dentro”, uma vez que a sujeita enuncia, teoriza sobre si e para suas similares. É muito importante que possamos assumir uma posição de equidade, desconstruindo conceitos arraigados e petrificados pelo colonialismo. Para tanto, devemos minar espaços e levantar a voz, trazendo as nossas inquietações de cada dia, a fim de desconstruir e reconstruir a linguagem e, principalmente, escrever e traduzir as nossas irmãs negras e de cor.

Proponho que uma Tradução Feminista Negra considere os seguintes pontos: 1) textos escritos por e para mulheres Negras, concordando com o que afirmado por Hamilton (2018); 2) a tradução deve ser de um texto escrito por mulher(es) Negra(s) para mulheres Negras ou com personagens negras, respeitando a heterogeneidade das línguas, histórias e culturas do texto-fonte e do texto/público-alvo. A meu ver, para que a tradução feminista se configure com essa nomenclatura, ela deveria seguir algumas condições. Evidentemente, pessoas brancas poderiam embasar suas pesquisas nas teorias da Tradução Feminista Negra, desde que respeitando as sujeitas de quem falam, conferindo visibilidade às pessoas negras e priorizando a desconstrução do sexismo e do racismo na linguagem, expondo o lugar de enunciação. Para tanto, haveria diferença entre a tradução feminista Negra feita

por mulheres negras e a realizada por mulheres não negras, bem como aquela produzida por homens negros e brancos – com as limitações do seu lugar de fala. É necessário, nessa perspectiva o respeito ao protagonismo das mulheres negras nas suas traduções (HAMILTON, 2018). As Traduções Feministas Negras compreendidas por mulheres negras podem conter comentários que teorizem sobre os processos tradutórios e enunciem a partir de suas próprias experiências afro-diáspóricas, constituindo uma fala de dentro (“*Outsider Within*”), com especificidades oriundas das intersecções de seus lugares não-estáticos dentro do sistema patriarcal local ao qual pertencem.

Referências

ANDREWS, William L.; FOSTER, Frances Smith; HARRIS, Trudier. (1997). **The Oxford Companion to African American Literature**. Oxford: Oxford University Press.

BASSNET, Susan. Translation, Gender and Otherness (2005). **Perspectives: Studies in Translatology**. UK, v. 13, n. 2, p. 83-90. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09076760508668976>> Acesso em: 06 jul. 2018.

BRAXTON, Joanne M. (1989). **Black Women Writing Autobiography: A Tradition within a Tradition**. Philadelphia: Temple University Press.

BUTTLER, Judith. (2003). **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARNEIRO, Sueli (2003). “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. In: ASHOKA, Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania. (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora.

CASTRO, Marcelle de Souza (2007). **Tradução, ética e subversão: desafios práticos e teóricos**. 116 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CHAMBERLAIN, Lori (2004). Gender and the Metaphorics of Translation. In: VENUTTI, Lawrence. **The Translations Studies Reader**. 2. ed. London: Routledge. p. 319.

CONTADO. **Dicionário online do Aurélio**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/contado>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

DAVIS, Angela. (2016). **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo.

ESCREVER. **Dicionário online do Aurélio**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/contado>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

ESCRITO. **Dicionário online do Aurélio**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/contado>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues (2012). **Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade**. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. Dilemas e desafios na contemporaneidade. In: Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf>. Acesso em: 06. jun. 2017.

HOOKS, Bell. (2014). **Não sou uma Mulher: Mulheres Negras e feminismo**. Tradução livre para a Plataforma Gueto.

JACOS, Harriet Ann. (2009). **Incidents in the Life of a Slave Girl**: written by herself. Boston: Harvard University Press.

JACOBS, Harriet Ann. (1998). **Incidente na vida de uma escrava: contados por ela mesma**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Campus.

LEVINE, Suzanne Jill. (1991). **The Subversive Scribe**. St Paul: Graywolf.

MATTISON, Hiram; PIQUET, Louisa. (1861). **Louisa Picquet, the Octoroon:** or Inside Views of Southern Domestic Life. Edição da Autora. New York. Disponível em: <<http://docsouth.unc.edu/neh/picquet/cover.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

NORD, Christiane. (2005). **Text analysis in Translation:** Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation – Oriented Text Analysis. Amsterdam – New York: Rodopi.

NORD, Christiane. (2016). **Análise textual em tradução:** bases teóricas, métodos e aplicação didática. Tradução e adaptação coordenadas por Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Cozzetti Editor.

PFAU, Monique. (2010). **Tradução do diálogo feminista entre culturas periféricas sobre o feminismo de culturas centrais:** um estudo de caso para a aplicação do modelo funcionalista de Christiane Nord. 132 f. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94268>>. Acesso em 10 mar. 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. (2016). “Feminismo, História e Poder”. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23.

RIBEIRO, Djamila. (2017). **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando.

SCHMIDT, Joessane de Freitas. (2012). “As mulheres na Revolução Francesa”. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 1-19.

SILVA, Monaliza Rios. (2011). **Maya Angelou e suas afroamericanidades:** o ritmo autobiográfico de *The Heart of a Woman*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SIMON, Sherry. (1996). **Gender in Translation**. London: Routledge.

SOUZA, Itamar de. (2003). “A Mulher e a Revolução Francesa: Participação e Frustração”. **Revista Eletrônica da FARN**, Natal, v. 2, n. 2, p.111-124, 2003.

VON FLOTOW, Luise. (2007). Translation and Gender: Translating in the 'era of feminism'. In: CASTRO, Marcelle de Souza. **Tradução, ética e subversão: desafios práticos e teóricos**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10747@1>. Acesso em 06. jun. 2018.

WRITTEN. **Dicionário online do Linguee**. Disponível em: <<http://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=ingles&query=written>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

WRITE. **Dicionário online do Linguee**. Disponível em: <<http://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=auto&query=write>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

YELIN, Jean Fagan. (1998). In: JACOBS, Harriet Ann. **Incidente na vida de uma escrava: contados por ela mesma**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Campus.

ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA LEGENDAGEM⁷⁴

Janailton Mick Vitor da Silva⁷⁵

Introdução

Segundo Díaz Cintas (2013), vive-se na era da audiovisualização, em que se observam várias manifestações tradutórias em mídias diversas, como legendagem, dublagem, audio-descrição, tradução de subtítulos, dublagem parcial, narração, voz sobreposta (*voice-over*), interpretação simultânea e consecutiva, entre outras. Nesse campo, a legendagem e a dublagem são as formas de tradução audiovisual (TAV) mais dominantes no mercado midiático (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007; GAMBIER, 2003). Dentre essas duas modalidades,

a legendagem pode ser definida como uma prática tradutória que consiste na apresentação de um texto escrito, geralmente na parte inferior da tela, que se esforça em recontar o diálogo original dos falantes, bem como os elementos discursivos que aparecem na imagem (letras, inserções, graffiti, inscrições, cartazes, e similares), e as informações contidas na trilha sonora (músicas, vozes em off).⁷⁶ (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007, p. 8, tradução nossa⁷⁷).

74. Capítulo escrito como parte dos estudos de mestrado do autor no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (2016-2018), na Universidade de Brasília, com orientação da profa. Dra. Alessandra Ramos de Oliveira Harden e com bolsa da CAPES.

75. Professor EBIT na área de Letras no Instituto Federal Goiano-Campus Campos Belos, onde atua na educação básica, técnica, tecnológica e superior (graduação e pós-graduação), desenvolve e orienta projetos de extensão (FIC) e pesquisa (PIBIC-EM; Pós-Graduação). Mestre em Estudos da Tradução (2018) pela Universidade de Brasília (UnB) e Licenciado em Letras-Língua Inglesa (2015) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

76. “Subtitling may be defined as a translation practice that consists of presenting a written text, generally on the lower part of the screen, that endeavours to recount the original dialogue of the speakers, as well as the discursive elements that appear in the image (letters, inserts, graffiti, inscriptions, placards, and the like), and the information that is contained on the soundtrack (songs, voices off)”. (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007, p. 8).

77. Todas as traduções para citações presentes neste capítulo são de nossa autoria.

Alguns autores, ao passo que compartilham dessa definição geral de legendagem, também determinam alguns critérios básicos das legendas, pois elas devem: i) aparecer em sincronia com imagem e diálogo; ii) fornecer uma tradução semanticamente adequada do diálogo da língua fonte; e iii) permanecer na tela tempo suficiente para sua completa visualização (CHAUME, 2004; DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007; GEORGAKOPOULOU, 2009; GOTTLIEB, 1994; 1998; 2005a; 2005b; IVARSSON; CARROLL, 1998).

Considerando as variadas regras às quais os tradutores estão submetidos ao produzirem as legendas, como será exposto adiante, a prática da legendagem passa a ser considerada uma forma de reescrita, tendo em vista principalmente a necessidade de redução textual, uma vez que nem tudo pode e deve ser legendado. Nesse sentido, observam-se dois tipos de redução textual, que podem ocorrer simultaneamente: parcial e total.

A legendagem está classificada com base em parâmetros que envolvem a linguagem e a técnica subjacente a esse processo (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007), como pode ser observado no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Classificação da legendagem

LINGÜÍSTICA	Intralingual	- Legendagem para Surdos e ensurdecidos (LSE) - Aprendizagem de línguas - Karaokê - Dialetos da mesma língua - Avisos e anúncios
	Interlingual	- Ouvintes - LSE
	Bílingue	
TÉCNICA	Legendas abertas	
	Legendas fechadas	
	Tempo de preparação	
	Métodos de projeção	

Fonte: Do autor⁷⁸.

78. Todos os quadros presentes neste capítulo são de nossa autoria.

Como apresentado no quadro 1, o aspecto linguístico diz respeito a legendas intralinguais e interlinguais (com ramificações específicas) e legendas bilíngues. As legendas intralinguais são caracterizadas numa mesma língua pela mudança da modalidade oral para a escrita, apresentando vários tipos: legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), para fins de aprendizagem, de efeito karaokê, de dialetos da mesma língua e de avisos e anúncios. Além disso, as legendas interlinguais, definidas pela mudança de uma língua para outra, da modalidade oral para a escrito, envolvem a legendagem para ouvintes e a LSE. Por último, as legendas bilíngues compreendem a apresentação de legendas em duas línguas na tela.

No campo dos parâmetros técnicos, observam-se as legendas abertas (*open subtitles*) e as fechadas (*closed subtitles*) (ARAÚJO, 2002; DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007; GOTTLIEB, 1998; IVARSSON; CARROLL, 1998). As legendas abertas são queimadas ou projetadas na imagem e não podem ser removidas nem desligadas pelo espectador, como acontece no cinema. Por outro lado, as legendas fechadas podem ser adicionadas ou desativadas pelo usuário, como na TV, no DVD e em plataformas de streaming via internet, como é o caso dos canais de assinatura, a exemplo da Netflix, HBO, Amazon Prime Video, Globoplay, entre outros.

Por fim, os métodos de projeção adotados dependem da mídia onde as legendas serão exibidas. No cinema, as legendas são gravadas na película ou projetadas na tela a partir de diferentes formas: mecânica/térmica; fotoquímica; óptica; laser; eletrônica (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007; IVARSSON; CARROLL, 1998). No DVD, as legendas são gravadas no arquivo mestre (*master file*) do disco (IVARSSON; CARROLL, 1998). No caso da Netflix, plataforma de streaming cujas regras de legendagem

este capítulo se debruça mais adiante, as legendas são disponibilizadas em conjunto com a obra audiovisual em transmissão via internet, podendo ser ou não ativadas pelo espectador.

Textos audiovisuais e a legendagem: relações polissemióticas

Cada vez mais os meios tecnológicos têm envolvido diferentes sistemas sógnicos que traduzem distintas linguagens para um novo suporte alvo. Tais linguagens, de caráter transcodificado, acabam efetivando “[...] a colaboração entre os diversos sentidos, possibilitando o trânsito intersemiótico e criativo entre o visual, o verbal, o acústico e o tátil.” (PLAZA, 1987, p. 66). Esse é, portanto, o pano de fundo no qual as relações entre os textos audiovisuais e a legendagem são estabelecidas.

Esses textos, conforme admitem Chaume (2004) e Díaz Cintas e Remael (2007), são de grande complexidade semiótica, pois apresentam diferentes sistemas de signos funcionando simultaneamente para criar uma história coerente. Não se pode negar, contudo, que as legendas também fazem parte dessa complexidade e interagem com os diferentes canais disponíveis. Nesse contexto, a tradução intersemiótica (JAKOBSON, 2000) toma forma, em que signos não verbais visuais e acústicos são traduzidos para signos verbais na forma escrita, em legendas (GOTTLIEB, 2005a). Por outro lado, a legendagem pode ser também considerada uma tradução intrasemiótica, se se leva em conta que o elemento verbal no TF permanece verbal no texto traduzido (TT), apesar de esse processo acontecer por meio de uma mudança diamésica, de natureza intersemiótica, da linguagem falada (produzida acusticamente) para a linguagem escrita (produzida graficamente) (GOTTLIEB, 1994; 2005a; 2005b; PEREGO, 2003; 2009).

De acordo com Gottlieb (1998), o legendista precisa lidar simultaneamente com dois canais sógnicos ao traduzir textos audiovisuais, a exemplo de filmes e programas de TV (e aqui adicionam-se também outros tipos de programas, como séries, documentários etc.), como disposto no quadro 2.

Quadro 2 - Canais sógnicos na composição de textos audiovisuais com base em Gottlieb (1998, p. 245)

CANAL ACÚSTICO	VERBAL	- Diálogos - Vozes de fundo - Letra de música
	NÃO VERBAL	- Trilha sonora - Sons naturais - Efeitos sonoros
CANAL VISUAL	VERBAL	- Títulos sobrepostos - Signos escritos na tela
	NÃO VERBAL	- Composição imagética - Fluidez imagética

Fonte: Do autor

Os canais acústico e visual, em conjunto, cooperam para a construção da história. Ao traduzir um texto audiovisual, o legendista inevitavelmente entra em contato com essa natureza polissemiótica e cria legendas que irão interagir com os signos disponíveis na obra. Para essa construção, o processo de legendagem envolve quatro tipos de mudanças, tais como: do paralinguístico para o verbal; da linguagem falada para a linguagem escrita (mudança diamésica); da imagem ou fotograma para a linguagem verbal; dos efeitos sonoros para a linguagem verbal (ASSIS ROSA, 1998; PEREGO, 2009).

A relação estabelecida entre variados signos permite que o conceito de legendagem anteriormente introduzido possa ser ampliado, uma vez que se torna possível definir a legendagem também por uma perspectiva semiótica: forma de “comunicação

preparada, utilizando linguagem *escrita*, funcionando como um canal semiótico *aditivo* e *síncrono*, parte de um texto *transiente* e *polissemiótico*.”⁷⁹ (GOTTLIEB, 2005b, p. 16, grifos do autor). Por essa definição, depreende-se que as legendas: i) são preparadas com antecedência, com exceção daquelas produzidas ou inseridas ao vivo (*online subtitles*); ii) são representadas graficamente pela escrita, sendo esta habilidade entendida como uma modalidade de uso da língua; iii) adicionam-se ao material audiovisual; iv) estão em sincronia com imagem e som; v) integram-se à obra audiovisual, cujos sons e imagens são efêmeros; vi) agregam-se a um produto constituído por vários códigos, como imagens, sons, falas. Sendo assim, as relações que se estabelecem nesse contexto são de cunho polissemiótico, uma vez que existe uma retroalimentação entre as legendas e os vários signos da obra, principalmente se se admitir que, nesse contexto de tradução (inter e intra)semiótica, é imprescindível ter ciência do fato de que “o sentido de um signo só pode se dar em outro signo.” (PLAZA, 1987, p. 27).

A mudança diamésica: a inter-relação oralidade-escrita na legendagem

Conforme apresentado na seção anterior, uma das mudanças que ocorrem na legendagem é a diamésica, uma vez que a legendagem também se estabelece numa relação firmada entre oralidade e escrita. Quando as legendas são finalizadas e aparecem na tela, o produto final construído é percebido imediatamente como de modalidade escrita. No entanto, esse mesmo produto advém de uma produção permeada por vários fatores, que incluem, além das questões polissemióticas esclarecidas an-

79. “*Prepared communication using written language acting as an additive and synchronous semiotic channel, as part of a transient and polysemiotic text.*” (GOTTLIEB, 2005, p. 16, grifos do autor).

teriormente, o discurso oral, que se caracteriza como parte do TF traduzido. Antes de apresentar o lugar que a legendagem ocupa nessa inter-relação fala-escrita, faz-se necessário discutir aqui as relações entre oralidade e escrita com base em pesquisadores fora dos Estudos da Tradução (ET), cujas premissas são igualmente pertinentes para o presente contexto.

Nos dias de hoje, a oralidade e a escrita são vistas como duas práticas sociais, interativas e complementares, que tomam forma a partir de gêneros textuais diversos. No entanto, ambas essas modalidades de uso da língua já foram tidas como dicotômicas, em que a fala era vista como inferior à escrita, por exemplo. As qualificações dadas a essas modalidades foram resumidas por alguns pesquisadores e estão apresentadas no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Fala VS. Escrita: visões dicotômicas
(MARCUSCHI, 2007b, p. 27; KOCH, 2006, p. 44)

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
não planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
não normatizada	Normatizada
Fragmentada	não fragmentada
pouco elaborada	Elaborada
pouca densidade informacional	maior densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	emprego de frases complexas, com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	uso frequente de passivas
poucas nominalizações	muitas nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Fonte: Do autor.

Um dos problemas principais advindos dessa visão dicotômica é a noção de que a fala é o “[...] lugar do erro e do caos gramatical [...]”, enquanto a escrita é o “[...] lugar da norma e do bom uso da língua.” (MARCUSCHI, 2007b, p. 28). O que ocorre, na verdade, é que “nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades” (KOCH, 2006, p. 45), pois tanto a fala quanto a escrita podem igualmente compartilhar de algumas dessas características. No âmbito das especificidades, contudo, Koch (2006) adiciona que o texto falado é localmente planejado e toma forma à medida que o falante interage com seu interlocutor. O fluxo discursivo depende da própria estrutura cognitivo-interacional à qual o falante e o interlocutor aderem. O texto escrito, por outro lado, pode apresentar um planejamento prévio, uma vez que seu produtor pode ter mais tempo para fazer rascunhos e corrigi-los, até tê-los prontos. Sendo assim, as diferenças entre fala e escrita dão-se nas condições de produção e de edição de cada modalidade. No caso do texto falado, as maiores especificidades encontram-se em duas características, conforme observadas por Jubran e Koch (2006): hesitação e interrupção.

Como contraponto a essa visão dicotômica, as pesquisas enveredadas por estudiosos como Marcuschi (2007b) definiram que a fala e a escrita, como modalidades de uso da língua, precisam ser vistas num contínuo de gêneros textuais socialmente construídos, em que tanto a fala quanto a escrita podem igualmente variar, a depender do gênero textual em uso. Essa premissa é desenvolvida com base no fato de que as relações entre fala e escrita são tênues, não sendo tão simples identificar (se é que é possível) o que é próprio da oralidade e da escrita. Sendo assim, o que se pode observar é que há gêneros textuais que pertencem mais ao domínio da fala, como é o caso das conversas públicas,

telefônicas e espontâneas; ao domínio da escrita, como acontece com textos acadêmicos, leis, documentos oficiais etc.; e ainda ao cruzamento da fala com a escrita, considerados como gêneros mistos, tais como convocações, explicações técnicas, noticiários de TV, entre outros.

A legendagem, por si só, não se enquadra nesse contínuo de gêneros textuais. Na realidade, enquanto modalidade tradutória, ela permite a materialização de gêneros diversos por meio das legendas. Esses gêneros, além de reconhecíveis na modalidade oral característica do TF, estão também dispostos no construto polissemiótico da obra e podem ser traduzidos nas legendas. Por exemplo, é possível traduzir uma música cantada por um personagem, como também um anúncio inscrito em uma placa.

No campo da TAV, a oralidade é vista como uma modalidade da língua produzida de antemão. Para Chaume (2001, p. 86), “a oralidade dos textos audiovisuais é uma oralidade fingida, elaborada e pré-fabricada.”⁸⁰. A fala (a oralidade posta em uso), que tanto os legendistas quanto os espectadores escutam, não é espontânea como aquela usada no dia a dia em eventos comunicativos, pois é uma “[...] oralização da escrita [...]” (MARCUSCHI, 2007a, p. 68). A origem do texto oral produzido pelos personagens advém principalmente de um roteiro, em sua modalidade escrita, manipulado pelo(a) ator/ atriz de forma que parece soar como se fosse falado. Tal como as próprias legendas, que tentam soar como textos orais, o próprio roteiro traz, nas palavras de Sinner (2011), uma oralidade fingida, que tenta, de alguma forma, representar traços característicos da língua falada, produzida por falantes em contextos reais de fala.

80. “La oralidad de los textos audiovisuales es una oralidad pretendida, elaborada, prefabricada.” (CHAUME, 2001, p. 86).

Nesse sentido, o legendista entra em contato com um texto pré-fabricado que, naturalmente, já compartilha de uma anterioridade respaldada pelos laços entre a fala e a escrita. Nesse processo, o papel do legendista é construir um novo texto em uma nova modalidade, que necessariamente manterá relações com o TF, de uma forma ou de outra, por mais reduzido e condensando esse texto alvo seja. Dito de outra forma, já que as legendas são exibidas concomitantemente ao texto proferido pelos personagens em cena, os espectadores, ao lerem as legendas, podem ser levados a pensar que elas soam aos seus ouvidos como a própria voz dos personagens, sensação esta reforçada, inclusive, pelo suporte audiovisual onipresente na obra.

Nesse sentido, quando se pensa na oralidade a ser representada nas legendas, quais traços, ditos como próprios do texto falado, seriam possíveis de tradução? Alguns autores constataam que aspectos prosódicos, como tom e modulação de voz, falsos começos e hesitações, são perdidos (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007; GEORGAKOPOULOU, 2009; GOTTLIEB, 1994; 2005a; 2005b; PEREGO, 2003; 2009). Todavia, características interacionais e aspectos de entoação podem ser mantidos por meio de mudanças na ordem de palavras, perguntas retóricas, interjeições e frases incompletas (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007).

Não obstante, não é prudente admitir que a legenda estabelece conexões apenas com essa fala pré-fabricada. Como foi abordado na seção 2 anterior, o texto polissemiótico, especialmente quando se trata dos signos visuais, como o construto imagético formado pelas cenas e pela linguagem paralinguística dos personagens, também corrobora para a construção da legenda. Esse texto interage com a legenda desde o começo e até mesmo após a sua produção. Hoje em dia, na verdade,

toda produção textual na atualidade, falada e/ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semiótica híbrida que mobiliza os multimeios sonoros, visuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor. (BAGNO, 2011, p. 347).

Sendo assim, enquanto produto escrito, a legenda não é apenas o retrato verbal do trabalho do tradutor com base somente na oralidade pré-fabricada, mas também em outros recursos polissemióticos que igualmente compõem a obra como um todo. Essa relação com os outros meios também serve para compensar algumas das perdas da oralidade, que inevitavelmente ocorrem na tradução, perdas essas que não implicam descaracterizar a modalidade oral em detrimento da escrita, nem tampouco reforçar a visão dicotômica mencionada por Marcuschi (2007a; 2007b).

Há de se considerar, para além dos gêneros textuais materializados nas legendas, que as condições de produção (e também recepção) e as características técnico-formais e institucionais da legendagem também influenciam as relações fala-escrita nela estabelecidas. Nesse contexto que pode ser visto como limitador, a legenda, enquanto modalidade escrita de uso da língua, passa a ter características específicas, tendo em vista as condições de produção e recepção, como espaço para os caracteres, tempo de exibição e leitura pela audiência, como será abordado posteriormente. Sendo assim, Álvarez (2011, p. 3-4) lista algumas dessas características a seguir:

As simplificações mais comuns são construídas mediante o uso da ordem direta do discurso, de orações coordenadas (e não subordinadas), de construções ativas e positivas, de tempos verbais simples, de interrogações, do modo imperativo, de abreviações e algarismos. Em função da necessidade de economia de espaço, também é recomendado omitir da legenda os vocativos, os pronomes

demonstrativos, interjeições, hesitações, cacoetes, gaguejos, falas em segundo plano, onomatopeias, construções redundantes e, eventualmente, signos de exclamação. (ÁLVAREZ, 2011, p. 3-4).

Essas peculiaridades passam a caracterizar o teor escrito da legenda em virtude das condições de produção e recepção impostas ao legendista durante o seu fazer tradutório. Essa realidade subjaz qualquer trabalho de legendagem e é parte integrante dessa modalidade tradutória, caracterizando-a, inclusive, como tal. Tendo em vista esse fato, não é sensato avaliar as legendas como sendo textos inferiores ao TF oral, nem o oposto, pois essa avaliação só reforça a dicotomia fala VS. escrita que prevaleceu por muito tempo. Para compreender melhor as particularidades envolvidas na produção das legendas, a seção a seguir tratará dos aspectos técnicos, linguísticos e tradutórios, conforme atualmente vigentes dentro da Netflix.

A produção das legendas da Netflix: aspectos técnicos, linguísticos e tradutórios

As convenções de legendagem adotadas durante o ato de legendagem são determinadas por vários fatores, dentre eles a empresa legendadora, o material a ser legendado e a modalidade de legendagem. Baseados em várias pesquisas, guias de estilo de empresas legendadoras e nas distintas modalidades de legendagem, pesquisadores⁸¹ apresentaram normas gerais da produção de legendas, separando-as em três categorias, a saber: aspectos técnicos, linguísticos e tradutórios. Faz-se relevante pontuar que essa separação se dá por razões principalmente pedagógicas, pois, no ato

81. Araújo (2002); Bogucki (2009); Chaume (2004); Díaz Cintas (2005; 2013); Díaz Cintas e Remael (2007); Gambier (2003); Georgakopoulou (2009); Gottlieb (1994; 1998; 2005a; 2005b); Ivarsson e Carroll (1998); McClarty (2012); Naves et al (2016); Perego (2003; 2009).

tradutório, é necessário que o legendista lide simultaneamente com todas as circunstâncias técnicas, linguísticas e tradutórias às quais seu trabalho se subjaz.

No contexto deste capítulo, por se tratar de um recorte dos estudos do autor sobre legendagem oficial (isto é, legendagem produzida por empresa), são apresentadas, nesta seção, apenas algumas das regras estabelecidas em dois guias de estilo da Netflix: o guia de estilo geral (Timed Text Style Guide General Requirements) (NETFLIX, 2020a) e o guia de estilo para o português brasileiro (Brazilian Portuguese Timed Text Style Guide) (NETFLIX, 2020b). Vale ressaltar que esses guias não classificaram as normas nos três aspectos supramencionados. Portanto, a classificação entre o que é técnico, linguístico e tradutório, proposta nos quadros 4, 5 e 6, é oriunda da nossa argumentação sobre o tema. Além disso, essas regras foram traduzidas por nós a partir das duas versões-fontes em inglês que se encontram nos sites da empresa e que estão disponíveis nas notas de rodapé conforme indicadas no título do Quadro 4. Serão ilustrados, também, exemplos de legendas da série de TV *Star Trek: Enterprise* (1ª temporada: episódio 2; 2ª temporada: episódio 16) para cada caso em específico, de modo a favorecer uma melhor compreensão sobre a discussão ora realizada.

Os aspectos técnicos da legendagem abordam características para a confecção da estrutura das legendas. Levando-se em conta principalmente a velocidade de leitura dos espectadores, essas características dizem respeito à duração de tempo, em segundos, que as legendas permanecem na tela, à quantidade de caracteres permitida por linha, à quantidade de linhas, ao tipo de fonte escolhida e ao intervalo de tempo entre as legendas. Outros aspectos também incluem o posicionamento das legendas, as orientações para uso e (re)tradução de citações e a sincronização. Em resumo, essas normas orientadas pela Netflix podem ser observadas no quadro 4.

Quadro 4 – Alguns aspectos técnicos da legendagem segundo a Netflix: guias de estilo geral da Netflix⁸² e do PB⁸³ (NETFLIX, 2019a; 2019b).

ASPECTOS TÉCNICOS	
Duração	- Mínima: 5/6 (cinco sextos) de um segundo por bloco de legendas (ex.: 20 frames por 24 <i>fps</i> ⁸⁴). - Máxima: 7 segundos por bloco de legendas.
Quantidade de caracteres	- Máximo por linha: 42.
Velocidade de leitura	- Programas adultos: 200 palavras por minuto / 17 caracteres por segundo. - Programas infantis: 160 palavras por minuto / 13 caracteres por segundo.
Fonte	- Tipo: Arial. - Tamanho: varia de acordo com a resolução de vídeo e se se encaixa em 42 caracteres na tela. - Cor: branca.
Intervalo entre as legendas	- Mínimo: 2 frames (independente do valor de <i>fps</i> usado).
Linhas	- Máximo: 2 linhas. - Sempre manter o texto em uma linha, exceto se exceder o limite de caracteres.
Citações	- É preferível criar novas traduções para citações, pois assim se evitam problemas futuros em relação a direitos autorais. Contudo, a necessidade para o uso de uma tradução já conhecida nas legendas será afirmada apenas quando: i) a tradução estiver em domínio público; ou ii) a permissão para uso for cedida e paga ao autor ou ao detentor dos direitos.
Posição das legendas	- Justificadas ao centro, no topo ou ao fim da tela, com exceção das legendas em Japonês, que podem aparecer verticalmente.
Sincronização	- Sincronização com áudio e mudanças de plano.

Fonte: Do autor

82. Disponível em: <<https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215758617-Timed-Text-Style-Guide-General-Requirements>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

83. Disponível em: <<https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215600497-Brazilian-Portuguese-Timed-Text-Style-Guide>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

84. FPS: *Frame per second* (fotograma por segundo).

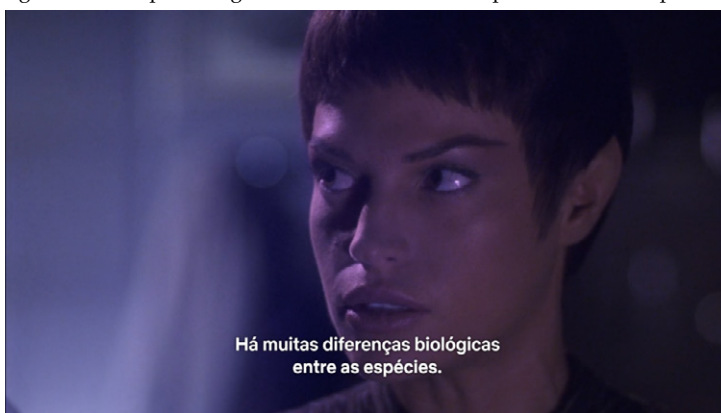
As figuras 1 e 2 a seguir ilustram alguns dos aspectos técnicos mencionados no quadro 4, como, por exemplo, a cor utilizada (branca), a quantidade de caracteres apresentada (figura 1: 19; figura 2: 31 na linha 1 e 18 na segunda), a quantidade de linhas (figura 1: uma linha; figura 2: duas linhas), o tempo de exibição na tela (figura 1: <00:23:52,598 – 00:23:54,141>; figura 2: <00:16:46,130 – 00:16:49,884>).

Figura 1 - Exemplo de legenda com uma linha no episódio 16, 2ª temporada.



Fonte: Berman; Braga (2003)

Figura 2 - Exemplo de legenda com duas linhas no episódio 16, 2ª temporada.



Fonte: Berman; Braga (2003).

Além dessas orientações supracitadas, os aspectos linguísticos da legendagem dialogam com os aspectos técnicos, principalmente no tocante à redução textual em duas formas (parcial e total) e ao modo de exibição do TT nas legendas, resultantes de três tipos de segmentação (visual, retórica, linguística).

A segmentação é entendida como a divisão do TF em blocos, ou seja, em linhas na mesma legenda ou em outras legendas (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007), de modo que “[...] cada legenda seja uma unidade coerente, lógica e sintática.”⁸⁵ (IVARSSON; CARROLL, 1998, p. 90). Nessa perspectiva, Reid (1996 *apud* DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007) distingue três tipos de segmentação: i) visual (com base nos cortes das cenas); ii) retórica (com base no fluxo da fala); iii) linguística (com base em unidades semânticas e sintáticas). Deve-se levar em conta, porém, que essas formas de segmentação guardam uma relação próxima entre si. No caso da Netflix, os guias detalham algumas características da segmentação linguística, o único tipo de segmentação claramente definido nesses manuais, e citam sites para suporte linguístico ao tradutor, como visto no quadro 5.

Quadro 5 - Alguns aspectos linguísticos da legendagem segundo a Netflix: guias de estilo geral e do PB (NETFLIX, 2020a; 2020b)

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	
Quebra de linha (segmentação)	<ul style="list-style-type: none"> - Regras para quebra de linhas em duas: <ul style="list-style-type: none"> • A linha deve ser dividida: <ul style="list-style-type: none"> - depois de sinais de pontuação; - antes de conjunções; - antes de preposições.

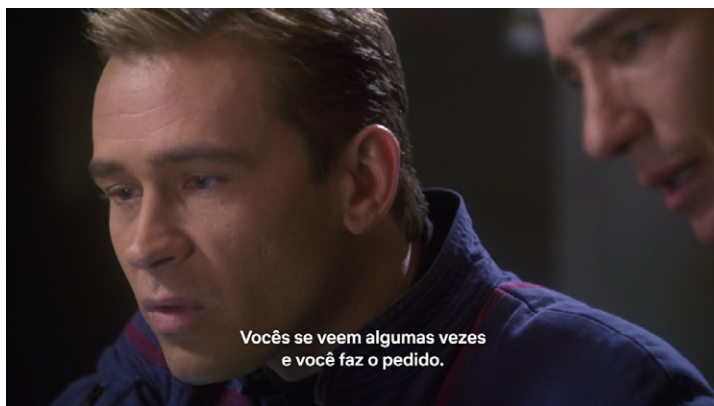
85. “If the subtitles are to be easily understood in the short time available, each subtitle must be a coherent, logical and/or syntactic unit.” (IVARSSON, CARROLL, 1998, p. 90).

Quebra de linha (segmentação)	<ul style="list-style-type: none"> • A linha dividida não deve separar: <ul style="list-style-type: none"> - um substantivo do artigo que o acompanha; - um substantivo do adjetivo que o qualifica; - um prenome do sobrenome que o complementa; - um verbo do seu pronome a que está ligado; - um verbo da preposição que o acompanha; - um verbo de um verbo auxiliar, de um pronome reflexivo ou de um elemento de negação que o acompanhe.
Suporte linguístico	<ul style="list-style-type: none"> - Para suporte linguístico não coberto nesse guia, referir-se a dicionários: <ul style="list-style-type: none"> • Dicionário Houaiss: http://houaiss.uol.com.br • Dicionário Michaelis: http://michaelis.uol.com.br Academia Brasileira de Letras (aba Nossa Língua): http://www.academia.org.br/abl/cgj/cgilua.exe/sys/start.htm

Fonte: Do autor

Na figura 3, observa-se um exemplo de segmentação adequada. Para não motivar possíveis problemas de leitura e interpretação, o tradutor realizou uma quebra de linhas e iniciou a 2ª linha com a conjunção “e”. Uma segmentação inadequada teria sido percebida caso a conjunção tivesse sido colocada ao fim da primeira linha.

Figura 3 - Exemplo de legenda com segmentação adequada no episódio 16, 2ª temporada



Fonte: Berman; Braga (2003)

Por fim, os aspectos tradutórios envolvem a operacionalização das características técnicas e linguísticas anteriores. Os guias da Netflix se atêm a alguns parâmetros, como observado no quadro 6, alguns deles envolvendo questões voltadas aos créditos a serem dados aos tradutores, À adição de legendas de um tipo específico apresentado pela Netflix (FN: legendas forçadas⁸⁶) e a outras instruções especiais (ex.: uso dos registros formal e informal da língua).

Quadro 6 - Alguns aspectos tradutórios da legendagem segundo a Netflix: guias de estilo geral e do PB (NETFLIX, 2020a; 2020b)

ASPECTOS TRADUTÓRIOS	
Créditos ao(à) Tradutor(a)	<p>- Os créditos ao tradutor devem aparecer como a última legenda da obra, seguindo os padrões usados no <i>Original Credits Translation Document</i>⁸⁷. Deve-se atentar para as seguintes normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um(a) único(a) tradutor(a) deve ser reconhecido(a) por obra legendada; • o crédito deve ser adicionado após o fim do programa principal, na língua alvo; • a omissão de créditos ocorrerá apenas se o(a) tradutor(a) tiver aberto mão dos direitos autorais; • o crédito pode ser dado a mais de um tradutor caso a obra tenha sido legendada em mais de uma língua por mais de um profissional.
Legendas Forçadas (<i>Forced Narrative – FN</i>)	<p>- Legendas <i>FN</i> só devem ser incluídas se relevantes à trama.</p> <p>- Quando houver sobreposição de <i>FN</i> e diálogo, prioridade deve ser dada à mensagem mais importante da obra. Deve-se evitar reduzir a velocidade de leitura para que ambos os tipos de legendas sejam colocados em tela.</p>

86. Legendas Forçadas, conhecidas como *Forced Narrative (FN) subtitles*, nos guias de estilo da Netflix, são um tipo específico de legenda que serve, por exemplo, para traduzir conversações em uma língua distinta que não prevalece na obra, intertítulos, língua de sinais, transcrição do áudio da língua fonte etc. Para ativar esse recurso, o espectador precisa desligar a função de 'legendas' e de 'Closed Caption' (CC).

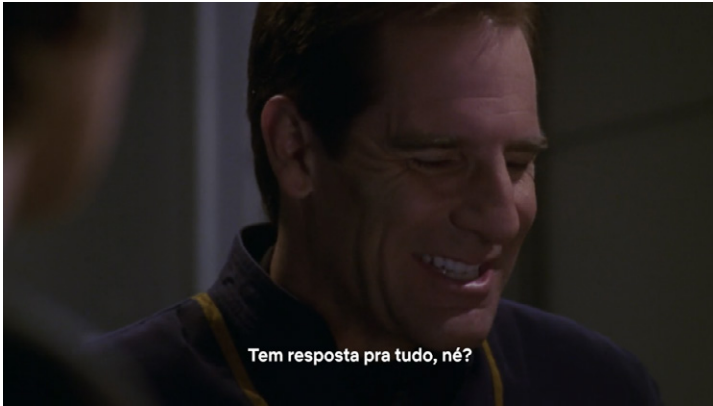
87. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oNjQBbfTC-GBeziKjYftn-J5JU2KHFU7_CThZryQ_llg/edit>. Acesso em: 09 dez. 2019.

	<ul style="list-style-type: none"> - A duração das legendas <i>FN</i> deve tentar mimetizar a duração do texto/material exibido em tela, exceto em casos em que a velocidade de leitura e/ou o diálogo sejam mais importantes. - Textos de <i>FN</i> que sejam redundantes (ex.: idênticos aos mostrados na tela ou nos diálogos) devem ser omitidos. - Textos de <i>FN</i> devem estar em letra maiúscula (<i>ALL CAPS</i>), exceto para longas passagens escritas (ex.: prólogo ou epílogo), que devem aparecer apenas com a primeira letra da frase em maiúscula. - O texto <i>FN</i> não deve aparecer na mesma legenda da do diálogo.
<p>Instruções especiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O diálogo nunca deve ser censurado. Expletivos (ex.: palavrões) devem ser traduzidos com a maior fidelidade possível. - O tom deve sempre corresponder ao tom do conteúdo original, enquanto for relevante para o público alvo (é importante replicar, por exemplo, o tom, o registro, a classe, a formalidade etc. no idioma de destino de maneira equivalente) - Os erros ortográficos e problemas de pronúncia intencionais não devem ser reproduzidos na tradução, a menos que seja pertinente ao enredo. - Ambos os registros da língua (ex.: norma culta e coloquial) são aceitáveis, desde que sejam adequados à natureza do programa. Por exemplo, uma série como <i>Orange Is The New Black</i> exige o uso do registro coloquial, enquanto que séries como o <i>Marco Polo</i> devem ser legendadas usando a norma culta.

Fonte: Do autor

A figura 4 exhibe o uso do marcador discursivo “né”, que a Netflix nomeia como “contração”. O contexto da cena exhibe um tom de informalidade, principalmente criado pelo personagem exibido na figura, o capitão Archer.

Figura 4 - Exemplo de legenda com uso do marcador discursivo “né” no episódio 2, 1ª temporada



Fonte: Berman; Braga (2001)

Dentre os aspectos técnicos exibidos no quadro 6, um dos pontos que chama a atenção se refere ao fato de a Netflix mostrar-se aberta a dar créditos aos legendistas, garantindo-lhes certa visibilidade a partir de sua identificação. No caso dos episódios cujas figuras foram exibidas neste capítulo, não foram observados, no entanto, tais créditos. Essa omissão pode ter ocorrido porque, à época da legendagem desses episódios, não havia essa prática consolidada, ou por opção do legendista em permanecer com sigilo de autoria, ou ainda por outras razões ora desconhecidas.

Considerações finais

O presente capítulo de livro apresentou o conceito de legendagem e sua classificação segundo alguns pesquisadores renomados na área, bem como fomentou discussões acerca das relações polissemióticas existentes entre textos audiovisuais, como

séries de TV, e a legendagem, além de discutir a inter-relação oralidade-escrita nesse tipo de TAV. Essas discussões apontam para o fato de que, mais do que textos escritos que aparecem em até duas linhas ao fim da tela, as legendas são também um construto polissemiótico, fruto da interação e construção de vários signos. Embora aparentem ser apenas textos escritos, as legendas também guardam consigo resquícios da oralidade que lhes auxiliaram a tomar forma.

Além disso, foram apresentados aqui os aspectos técnicos, linguísticos e tradutórios envolvidos na produção de legendas, com enfoque especial para as normas estipuladas pela empresa Netflix em dois guias. Faz-se relevante pontuar que, no ato tradutório, é necessário que o legendista lide simultaneamente com todas as circunstâncias técnicas, linguísticas e tradutórias às quais seu trabalho se subjaz, o que implica dizer que todo trabalho de legendagem é, ao mesmo tempo, técnico, linguístico e tradutório. Ademais, vale salientar que normas não são guias estanques, pois estão sujeitas a um contexto sócio-histórico específico e que, como tal, podem ser modificadas para atender a vários fatores, especialmente à melhor recepção do público em uma dada época.

Agradecimentos

Este capítulo foi oriundo de pesquisas feitas ao longo do mestrado do autor no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD), na Universidade de Brasília (UnB), de 2016 a 2018. Entendendo a produção científica como advinda do suporte de variadas fontes de apoio, agradecemos, portanto, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a concessão de bolsa de mestrado durante certo

período de curso; a Dra. Alessandra Harden, a orientação do mestrado; à legendista em estudo na pesquisa de Silva (2018), o compartilhamento do pouco do seu trabalho como legendista e profissional das linguagens e da tradução.

Referências

ÁLVAREZ, Adriana Carina Camacho. Da oralidade à legenda: reflexão em torno de um trabalho de legendagem. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-35, 2011.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Processo de legendagem no Brasil. **Revista do GELNE**, Natal, v. 6, n. 4, p. 1-6, 2002.

ASSIS ROSA, Alexandra. Features of oral and written communication in subtitling. In: GAMBIER, Yves; GOTTLIEB, Henrik (Eds.). **(Multi)media translation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998. p. 214-221.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

CHAUME, Frederic. La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones em traducción. In: CHAUME, Frederic; AGOST, Rosa (Eds.). **La traducción en los medios audiovisuales**. Castellon: Universitat Jaume I, 2001. p. 77-88.

CHAUME, Frederic. Film Studies and Translation Studies: two disciplines at stake in audiovisual translation. **Meta: Translators' Journal**, Montréal, v. 49, n. 1, p. 12-24, 2004.

CHAUME, Frederic. Discourse markers in audiovisual translating. **Meta: Translators' Journal**, Montréal, v. 49, n. 4, p. 843-855, 2004b.

DÍAZ CINTAS, Jorge. The technology turn in subtitling. In: INTERNATIONAL MAASTRICHT-ŁÓDŹ DUO COLLOQUIUM ON "TRANSLATION AND MEANING", PART 9, 5, 2010, Maastricht. **Proceedings...** Maastricht: Maastricht School of

Translation and Interpreting Zuyd University of Applied Sciences, 2013. p. 119-132.

DÍAZ CINTAS, Jorge; REMAEL, Aline. **Audiovisual translation: subtitling**. Manchester: St. Jerome, 2007.

GAMBIER, Yves. Introduction. Screen trans adaptation: perception and reception. **The Translator**, UK, v. 9, n. 2, p. 171-189, 2003.

GEORGAKOPOULOU, Panayota. Subtitling for the DVD industry. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla (Org.). **Audiovisual translation: language transfer on screen**. Great-Britain: Palgrave Macmillan, 2009. p. 21-36.

GOTTLIEB, Henrik. Subtitling: diagonal translation. **Perspectives: studies in Translatology**, UK, v. 2, n.1, p. 101-121, 1994.

GOTTLIEB, Henrik. Subtitling. In: BAKER, Mona. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London/New York: Routledge, 1998. p. 244-248.

GOTTLIEB, Henrik. Multidimensional translation: semantics turned semiotics. In: MuTra: Challenges of Multidimensional Translation, 1, 2005, Saarbrücken. **Conference proceedings...** Saarbrücken: Saarland University, 2005a. p. 1-29. Disponível em: <http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Gottlieb_Henrik.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

GOTTLIEB, Henrik. Texts, translation and subtitling – in theory, and in Denmark. In: GOTTLIEB, Henrik. (Ed.). **Screen Translation. Eight studies in subtitling, dubbing and voice-over**. Copenhagen: University of Copenhagen, 2005b. p. 1-40.

IVARSSON, Jan; CARROLL, Mary. **Subtitling**. Simrishamn: TransEdit, 1998.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, Lawrence. (Ed.). **The translation studies reader**. London / New York: Routledge, 2000. p. 113-118.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Fenômenos intrínsecos da oralidade. In: JU-

BRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 47-48. v. 1.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 39-46. v. 1.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 57-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

NAVES, Sylvia Bahiense et al. **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, 2016.

NETFLIX. **Timed text style guide: general requirements**. Scotts Valley: Netflix, 2020a. Disponível em: <<https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215758617-Timed-Text-Style-Guide-General-Requirements>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NETFLIX. **Brazilian Portuguese timed text style guide**. Scotts Valley: Netflix, 2020b. Disponível em: <<https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215600497-Brazilian-Portuguese-Timed-Text-Style-Guide>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREGO, Elisa. Evidence of explicitation in subtitling: towards a categorization. **Across Languages and Cultures**, Budapeste, v. 4, n. 1, p. 63-88, 2003.

PEREGO, Elisa. The codification of nonverbal information in subtitled texts. In: DÍAZ CINTAS, J. (Org.). **New trends in audiovisual translation**. UK: Multilingual Matters, 2009. p. 58-69.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

REID, Helen. Literature on the screen: subtitle translating for public broadcasting. **SQR Studies in Literature**, [S.I.], n. 5, p. 97-107, 1996.

SILVA, Janailton Mick Vitor da. **Que espaço a legendista ocupa?** Um estudo sobre estilo do tradutor. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) –Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SINNER, Carsten. Relaciones sociales em la traducción de la oralidad fingida: formas y fórmulas de tratamiento como dificultad y problema enlatraducción. In: ROISS, Silvia et al. (Eds.). **El nas vertientes de latraducción e interpretacióndel/al alemán**. Berlin: Frank & Timme, 2011. p. 223-243.

STAR TREK: Enterprise (Temporada 1). Produção de Rick Berman e Brannon Braga. **Hollywood: Paramount Network Television**, 2001-2002.

STAR TREK: Enterprise (Temporada 2). Produção de Rick Berman e Brannon Braga. **Hollywood: Paramount Network Television**, 2002-2003

QUESTÕES DE FÉ: A INFLUÊNCIA BÍBLICA NAS ADAPTAÇÕES DE ANDERSEN E GRIMM

*Luciana Florentino de Lima*⁸⁸

*Hans Theo Harden*⁸⁹

*"Life itself it is the most
wonderful fairy tale."*

Hans Christian Andersen

Introdução

A Bíblia é realmente um livro "imbatível", como bem reconhece a escritora Ana Maria Machado. Um livro histórico, fundamental para a história da humanidade e que nos apresenta uma riqueza cultural grandiosa em seus diversos eventos, que de alguma forma, moldaram o mundo em que vivemos. Como o primeiro livro a ser impresso, o mais traduzido e o mais publicado, percebe-se que sua importância é fundamental para o entendimento das diversas áreas do conhecimento. A partir das descobertas de novos manuscritos, novos entendimentos também vêm à tona, trazendo à humanidade aspectos ainda desconhecidos, ou pouco abordados, relacionados ao texto bíblico, o que possibilita uma visão mais ampla da Bíblia acerca de seu conteúdo e sua abrangência. Com isso, percebe-se também, que seu campo de influência não se detém apenas à teologia ou à espiritualidade, pois é incontestável a influência bíblica nas literaturas seculares, inclusive as destinadas ao público infantil, por exemplo.

88. Mestra em Estudos da Tradução (POSTRAD) pela Universidade de Brasília - UnB. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Goiás - UEG, Campus: Formosa-GO.

89. Doutor em *Germanistik und Anglistik - Freie Universität Berlin* (1982), atuando principalmente nos seguintes temas: tradução alemão como língua estrangeira, linguística aplicada, ensino de língua estrangeira, linguística e gramática.

Diversos contos que transcendem gerações, de igual modo os apólogos, lendas do folclore, livros ilustrados, HQs e diversas representações literárias influenciadas pelo texto bíblico, ultrapassam o tempo por meio da tradução, mostrando-nos, também, um vasto caminho de possibilidades para o estudo da Literatura infanto-juvenil. Pretende-se neste artigo fazer uma breve análise literária da influência da Bíblia nos contos clássicos da literatura infanto-juvenil, mais notadamente, nos contos de Hans Christian Andersen (1805-1875) e dos Irmãos Grimm – Jacob (1785 – 1863) e Wilhelm (1786 – 1859), propondo uma verificação de textos bíblicos presentes nas obras dos escritores citados.

A Importância da Bíblia como Literatura

A Bíblia é um dos livros mais influentes do mundo, tendo sido escrita há mais de 2.000 anos. É possível perceber sua influência em diversas áreas do conhecimento humano, algo difícil de ignorar, visto que, trata-se de um livro de grande importância para o mundo ocidental e parte do oriental. O número de alusões à Bíblia na literatura é realmente surpreendente. Escritores clássicos como Shakespeare, John Milton, Ernest Hemingway, Mark Twain, entre tantos outros, marcaram seus escritos com citações, menções ou metáforas extraídas dos escritos bíblicos.

Milton ([1667], 1956) narra, em sua epopeia *Paraíso Perdido*, o confronto entre Deus e Lúcifer; William Shakespeare mostra em sua obra diversas referências religiosas e preocupações espirituais, como: no *Ato II* da peça *Henrique VI*, “... e Deus será minha esperança, meu apoio, meu guia e lanterna para meus pés.”⁹⁰ (Tradução minha).

90. “... and God shall be my hope, my stay, my guide and lantern to my feet.” SHAKESPEARE, William. *King Henry VI: Part II, Scene III*. [1950 ou 1951].

Essa influência, além de proporcionar o conhecimento de um livro universal, como a Bíblia, também nos permite expandir o entendimento que se tem dos textos seculares em suas entrelinhas, como por exemplo, os contos clássicos da literatura em que se percebe, especialmente, a presença de algum (se não vários) aspecto (s) contido (s) nas Escrituras.

Para além do teor teológico perpassam pelo texto bíblico referências que abordam a área do direito, das artes, da história, da música e, sobretudo, referências indicativas da literatura, o que nos leva ao entendimento de que, desde os tempos mais antigos, cada época produziu literatura a seu modo. Nesse contexto, Cândido (2006) diz que há na literatura uma função humanizadora, já que ela atua na formação do próprio homem. Ítalo Calvino (1990) afirma que há “coisas” que somente a literatura pode nos fornecer. Assim, se olharmos para a Bíblia como um livro literário onde encontramos: romances, narrativas, saberes populares, escritos dramáticos (como o livro de Jó), poesia e outras formas literárias, veremos que de algum modo, as Escrituras influenciaram a literatura secular, mostrando-nos que as histórias lidas e relidas ao longo do tempo e que fazem parte de um compêndio literário, inclusive infanto-juvenil, estão sobremodo enlaçadas aos escritos bíblicos.

No âmbito da literatura religiosa, sabe-se que os catecismos foram os primeiros ensaios literários voltados especificamente para as crianças e jovens. Surgiram na Idade Média e se multiplicaram nos séculos XVI e XVII sob a influência da Reforma Protestante em 1517. (FLORENTINO DE LIMA, 2018, p. 70) Outras coleções de literaturas bíblicas foram surgindo num cenário que visava cada vez mais o iletrado, a criança e o jovem. O teólogo Petrus Comestor registrou em sua obra, *Historia Scholastica* (1169 - 1176), narrativas bíblicas voltadas para estudantes.

Ruth Bottigheimer, professora de Literatura Comparada da Universidade de Stony-Brook em Nova Iorque, afirma que:

O gênero infantil que mais resistiu, além dos catecismos, foi a coleção de histórias bíblicas, que apareceu pela primeira vez na alta Idade Média quando Peter Comestor compôs a *História Escolástica* (c.1170) em latim para estudantes da Universidade de Paris. Entrando no currículo de escolas de gramática latina e na literatura devocional dos adultos na Idade Média, as histórias da *História Escolástica* forneceram à Europa um conjunto comum de narrativas bíblicas. A maioria dos livros de histórias bíblicas, no entanto, estava enraizada nas tentativas de Reforma para familiarizar crianças (e adultos não escolarizados) com o material bíblico.⁹¹ (BOTTIGHEIMER, 2004, p. 299, tradução minha).

A escritora belga Rita Ghesquière, professora da Universidade de Leuven, na Bélgica, afirma que a literatura sempre esteve de alguma maneira ligada à religião, ela ainda testifica que:

Desde a sua criação, a literatura infantil está intimamente ligada à religião. Vários historiadores literários [...] apontaram as contribuições dos pais protestantes no desenvolvimento de uma literatura específica para crianças. Uma vez que a responsabilidade pela educação não poderia mais ser confiada à Igreja como instituição, pais e educadores descobriram o poder das histórias.⁹² (GHESQUIÈRE, 2004, p. 306, tradução minha).

É interessante perceber a literatura infantil surgida por meio de grandes obras consideradas pioneiras do gênero infan-

91. "The most durable genre for children, apart from catechisms, was the Bible story collection, which had first appeared in the high middle ages when Peter Comestor composed the *Historia Scholastica* (c. 1170) in Latin for students at the University of Paris. Entering Latin grammar school curricula and adult devotional literature in the later middle ages, the *Historia Scholastica*'s stories provided Europe with a common set of Bible narratives. Most books of Bible stories, however, were rooted in Reformation attempts to familiarize children (and unschooled adults) with biblical material."

92. "From its inception, children's literature has been closely linked with religion. Several literary historians [...] have pointed out the contributions of Protestant parents in the development of a specific literature for children. Since the responsibility for education could no longer be entrusted to the Church as an institution, parents and educators discovered the power of stories".

to-juvenil, assim como traduzidas ao longo do tempo, alcançando diversas regiões e sofrendo de igual modo, adaptações que visavam um pertencimento ao contexto social da época. Após o surgimento dos catecismos, foi o reformador Martinho Lutero (1483-1546), um dos precursores da literatura bíblica infantil após a Reforma na Alemanha, que se debruçou em narrativas bíblicas para crianças, inclusive inserindo ilustrações, algo extremamente moderno para a época. Lutero (1521) identificou a necessidade de se ter uma literatura bíblica voltada para crianças e leigos, o que gerou *Passional Christi und Antichristi*, uma obra voltada para o público infanto-juvenil adaptada por Lutero a partir das línguas originais da Bíblia; obras como *L'Histoire du Vieux et du Nouveau Testament* ([1670 et seq.), uma coletânea de contos bíblicos do teólogo francês Nicolas Fontaine (1625-1709) e *Zweymalzwei undfünfzig Biblische Historien* (1714 et seq.) do teólogo Johann Hübner (1668-1731) que adaptou histórias baseadas na Bíblia para o universo infantil, traduzidas para aproximadamente quinze línguas europeias nos remetem às primeiras obras adaptadas para crianças com cunho religioso (BOTTIGHEIMER, 1996). Tais obras contribuíram para o primeiro formato que daria origem às Bíblias infantis, exemplares que estão cada vez mais presentes no mercado editorial voltado especificamente para as crianças.

A Influência Bíblica nas Adaptações de Andersen e Grimm

Certo é que a literatura infantil também se abeberou da influência bíblica. Sua história nasce na literatura oral que precede a tradição escrita, e antes mesmo de se tornar uma literatura infantil de fato, o gênero foi previamente uma literatura popular que trazia em si um vasto repertório no sentido de transmitir valores e aconselhamento às crianças e aos jovens, no firme propó-

sito de que eles adquirissem maturidade. O fundo moralizante marca o surgimento da literatura oral que se transformaria, posteriormente, em literatura infantil. Desse modo, havia a necessidade de redefinir a visão que se tinha da criança. Conforme Àries (1986), na medida em que a criança deixava de ser vista como um “adulto em miniatura”, a concepção de infância ia sendo construída, portanto, fazia-se necessário uma ressignificação dos conceitos sociais que excluía as crianças do mundo adulto e assim, possibilitar adaptações dos contos e narrativas, adequando-as aos padrões morais, educacionais e estéticos da época.

Muitas influências foram marcantes para uma mudança na visão que se tinha acerca da infância. Percebeu-se a necessidade de se voltar o olhar para esta etapa essencial do desenvolvimento humano. Era necessário um cuidado maior em torno das crianças. Algumas personalidades e movimentos da época se atentaram quanto ao que elas poderiam ou não saber, ouvir ou presenciar. O filósofo John Locke (1632-1704), o teólogo François Fenélon (1651-1715) e o também teólogo, Johannes Melchior (1646-1689), foram personalidades que não só se preocuparam com os ensinamentos bíblicos voltados para as crianças, como também, propuseram adaptações dos textos religiosos para o maior entendimento do pequeno leitor (FLORENTINO DE LIMA, 2018, p. 71). Comprometidos com a educação e crendo que as Escrituras Sagradas deveriam ser de livre acesso a todos, dedicaram-se aos ajustes dos textos para que as crianças e jovens não se deparassem com leituras inadequadas.

O movimento Puritanismo, século XVII, também contribuiu para que muitos escritos bíblicos estivessem ao alcance do público infantil. Os puritanos foram grandes incentivadores da alfabetização e criam que a educação era algo fundamental na formação das crianças. A obra *The New England Primer* (HARRIS,

[entre 1687 e 1690]) foi o primeiro livro-texto impresso utilizado na alfabetização de crianças a partir de 1690, trazia como conteúdo as letras do alfabeto associadas aos personagens bíblicos (FLORENTINO DE LIMA, 2018, p. 83).

O escritor e pregador inglês John Bunyan ([1687], 2013) em sua obra *O Peregrino* – uma das mais famosas alegorias cristãs – narra a peregrinação de um bom homem ao longo de sua vida. Embora seja uma obra de caráter cristão, voltada para o público adulto, foi traduzida para mais de 200 línguas e adaptada para o público infantil. Ganhou o apreço das crianças inglesas por conter cenas que rememoram os contos maravilhosos, como a presença de monstros, gigantes assustadores e seres fantásticos que dificultavam a caminhada de um corajoso peregrino. Outras obras voltadas num primeiro momento para os adultos, como: *Robinson Crusóé* (1719) de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver* (1728) de Jonathan Swift, também nos apresentam claras referências e influências do texto bíblico e foram de igual modo, adaptadas e traduzidas para jovens e crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 27).

Esse viés didático perdurou nos livros infantis até o século XIX, porém juntamente com os contos de fundo moralizante e as adaptações mais modernas, veio também o renascimento de antigos contos da tradição oral que se desvanecia rapidamente. Grandes clássicos contados e recontados ao longo de gerações ressurgem adaptados por grandes escritores da literatura infantil. Releituras de histórias antigas, que talvez remontem uma literatura transmitida desde os tempos mais remotos, levando-nos à conclusão de que a literatura nos apresenta formas de aprendizado que alcançam o passado e nos remetem ao futuro. A esse propósito, Coelho (2010) ressalta que

registrando ou perpetuando vivências de todos os tempos, idades ou eras, o livro, a palavra escrita, permite ao Homem tornar-se contemporâneo de todas as épocas: conviver com o passado mais remoto e antecipar o futuro, ao participar, vivencialmente, da longa caminhada da Humanidade pela História (COELHO, 2010, p. 51).

Contos e fábulas surgem como gêneros literários e passam a recriar situações cotidianas perpetuando-se na história da humanidade. Cecília Meireles, declara que

O negro na sua choça, o índio na sua aldeia, o lapão metido no gelo, o príncipe em seu palácio, o camponês à sua mesa, o homem da cidade em sua casa, aqui, ali, por toda parte, desde que o mundo é mundo, estão contando uns aos outros **o que ouviram contar**, o que lhes vem de longe, o que serviu a seus antepassados, o que vai servir a seus netos, nesta marcha da vida. (MEIRELLES, 2016, p. 30, grifo nosso)

Ao fazer uso da expressão “ouviram contar”, Cecília nos sugere uma transmissão de convicções morais aplicada à vida cotidiana, que certamente viria a ser impactada pela religião – fortemente marcada pelo Cristianismo – uma religião centrada na Bíblia, e esta como um marco na cultura literária ocidental, considerada como um livro doutrinário, basilar para a comunidade cristã e composta por saberes e orientações transmitidas ao longo da história, também permeia o território da política, do direito, da filosofia, da ética entre tantos outros aspectos da sociedade, sobretudo, o campo das literaturas, embora, conforme Zabatiero e Leonel (2011), ela ainda não tenha o tratamento “literário” a que tem direito. É comumente conhecido que a Bíblia, em suas centenas de traduções, é o livro mais distribuído na história da humanidade. Um livro enormemente influente não apenas nas comunidades cristãs sob o viés religioso, visto que a literatura, as artes, a música e a cultura ocidental se mostram

verdadeiramente ligadas ao texto bíblico e têm sido impactadas por sua mensagem. A exemplo disso, temos grandes clássicos da literatura infantil que, quando examinados, demonstram clara alusão à Bíblia no que diz respeito a seus enredos e linguagem.

Escritores clássicos como Hans Christian Andersen (1805-1875) e os Irmãos Grimm (1785-1863) contribuíram efetivamente para a presença da temática cristã na literatura infantil por meio de contos adaptados, conforme atesta a escritora Nelly Novaes Coelho ao lembrar que, com relação a Andersen

Embora entre suas estórias haja muitas que se desenrolam no mundo fantástico da imaginação, a maioria está presa ao cotidiano. Vivendo em uma época em que a ascensão econômica se fazia através da expansão industrial e da nova classe, a dos operários, que então se formava, Andersen teve uma boa oportunidade de conhecer contrastes da abundância organizada ao lado da miséria sem horizontes. (COELHO, 2010, p. 159).

Andersen, escritor e poeta dinamarquês, simboliza um ícone da representação temática cristã por meio de adaptações na literatura infantil. Proveniente de família humilde, o escritor viveu em um momento de grande impacto do Cristianismo na cultura dinamarquesa, conta-se inclusive, que ele lia a Bíblia em voz alta para idosos. Andersen (1805 - 1875) escreveu três autobiografias e em uma delas, "*Levnedsbogen*"⁹³, trata sobre o desejo de romper com sua condição social e transpor os obstáculos trazidos pela pobreza e pelo sofrimento por meio do mundo da arte e da imaginação. Tais experiências foram decisivas para a produção literária de Andersen. Seu pai, sapateiro por profissão, possuía alguns poucos livros, entre eles a Bíblia, que forneceu o

93. THE HANS CHRISTIAN ANDERSEN CENTER. Department of Studies of Culture at the SDU. Disponível em: http://andersen.sdu.dk/liv/biografi/index_e.html. Acesso em 15 fev. 2020.

tom religioso aos escritos de Andersen, que aos 14 anos, muda-se de Odense para Copenhague na tentativa de ingressar no teatro como cantor, dançarino e ator.

Sua aproximação com a literatura é fortalecida após sua aprovação na Universidade de Copenhague em 1828. Os primeiros trabalhos em prosa surgem seguidos dos primeiros poemas. Os contos de fada viriam em 1835, entre eles clássicos como: O Patinho Feio (1843), A Rainha da Neve (1844), O Soldadinho de Chumbo (1838) entre outros (ANDERSEN, 2011).

As narrativas de Andersen são marcadas pelo realismo e demonstram uma ótica voltada para a religiosidade, para a paciência, a longanimidade, a submissão e a fé como refúgio diante da exploração dos mais desfavorecidos. Em O Patinho Feio (1843) é clara a associação da narrativa a vários excertos bíblicos. Nesta obra, Andersen trata sobre a discriminação, os sentimentos de hostilidade, a indiferença e a crença na moral inferior. O espírito de tribulação e renascimento vividos pelo patinho num dos contos infantis mais conhecidos, se ajusta aos preceitos narrados na Bíblia. Como que numa analogia cristã, a jornada do patinho feio vai, tanto em busca de um acolhimento, como em busca de si mesmo, mostrando-se consciente de sua condição marginalizada, porém resoluto, o patinho resiste ao que lhe é imposto e ao paradigma no qual ele não se encaixaria – tudo à sombra de um grande sentimento de humilhação e vergonha. Uma incontestável alusão a Cristo, também humilhado, torturado, visto como um blasfemador e rejeitado pelos seus compatriotas, como nos mostra o Evangelho de João, capítulo 1:10-11⁹⁴:

Ele estava no mundo
e o mundo foi feito por meio dele,
mas o mundo não o reconheceu.
Veio para o que era seu
e os seus não o receberam.

94. Versão utilizada: Bíblia de Jerusalém, Evangelho Segundo João, p.1842-1843.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2010), Andersen representou as convicções do movimento romântico-cristão, adaptando os contos populares e os registros da vida cotidiana aos valores cristãos, que deveriam conduzir o pensamento e as ações da humanidade, assim a autora atesta que

Essencialmente “sintonizado” com os ideais românticos de exaltação dos valores populares, com os ideais de fraternidade e generosidade humana, Andersen vai-se revelar uma das vozes mais puras do espírito dos “simples”. Não do rudimentar e tosco, mas dos singelo, do ingênuo que vive mais pelas emoções do coração do que pelas forças do intelecto (COELHO, 2010, p.159).

Uma característica marcante em Andersen é a simplicidade de sua abordagem, porém seus temas atingem com profundidade o sentimento humano e desafia as expectativas mais racionalistas ao mostrar em suas narrativas, o poder de tocar a sensibilidade do leitor. Fato é que, segundo Coelho (2010), Andersen foi prontamente compreendido e estimado pelas crianças e adultos.

Os livros religiosos contribuíram e ainda contribuem grandemente para a formação da criança, para entender esse raciocínio, Ana Maria Machado reitera que

Um leitor mais maduro pode se interessar por partes mais poéticas, como os Salmos, o Cântico dos cânticos ou o Apocalipse. Ou por passagens mais filosóficas, ou por profecias. Tem tanta coisa boa de se ler na Bíblia... Mas as crianças vão gostar mesmo é das histórias. E nisso a Bíblia é imbatível, afinal foi com esse livro que se iniciou a grande tradição narrativa que permitiu construir toda uma civilização em cima de histórias. (MACHADO, 2002, p.37).

Os Irmãos Grimm, de igual modo, também estão ligados à gênese da literatura infantil ao publicarem uma coleção de contos

- *Kinder- und Hausmärchen*⁹⁵ (1812-1822) – que se tornaria uma das obras mais influentes do folclore na Alemanha. Jacob e Wilhelm Grimm, autores da versão alemã de Cinderela (1810)⁹⁶, um dos clássicos mais reproduzidos no mundo. Embora Jacob e Wilhelm Grimm sejam também frequentemente associados aos contos de Branca de Neve e Rapunzel, os irmãos não escreveram nenhuma dessas histórias. Na verdade, tais histórias existiam muito antes dos irmãos Grimm nascerem. Sabe-se que os contos de fadas faziam parte de uma rica tradição oral que oportunizava a transmissão de valores morais na intenção de despertar a maturidade das crianças, assim como na esperança de que quando adultos, pudessem transmitir o mesmo às gerações seguintes. Essa transmissão se dava muitas vezes por meio das mães durante os afazeres domésticos. Entretanto, conforme a industrialização foi se enraizando, as tradições locais mudaram e estudiosos, como Jacob e Wilhelm, começaram uma busca para “salvar” as histórias populares da extinção, contadas e recontadas por gerações. Eles entrevistaram parentes e amigos, coletando todas as histórias que pudessem, às vezes enfeitando-os (embora eles insistissem que não). Embora não seja possível conhecer a verdadeira origem dos contos atribuídos aos Grimm, a versão alemã nos revela uma parábola mais dedicada e preocupada com a ética cristã, assim, em seu enredo e linguagem, também se vê o estabelecimento de detalhes bíblicos, como em Andersen.

O Cristianismo, ao desempenhar um papel de grande importância nos países germânicos, é retratado também na literatura folclórica alemã e, é verdade que de início, os contos de Grimm não tinham as crianças como receptoras, em razão do uso de um vocabulário não apropriado a esse público. Desse

95. Contos de Fadas para as crianças e adultos. Tradução minha.

96. CONTOS DE GRIMM: Todos os contos dos Irmãos Grimm. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borracheira_cinderela> Acesso em 04 dez. 2018.

modo, o conto passou por adaptações para melhor se encaixar no universo infantil. Em Cinderela, a alusão aos princípios cristãos surge durante o diálogo entre Cinderela e sua verdadeira mãe. Enquanto a mãe está morrendo, ela implora para que Cinderela fosse alguém revestida de piedade e bondade, a fim de que Deus a protegesse. O desejo da mãe ecoa o livro de Provérbios, capítulo 12:21⁹⁷ – o mais típico da literatura sapiencial de Israel –:

“Ao justo nada acontece de mal,
mas os ímpios estão cheios de infelicidade.”

Em A Branca de Neve (GRIMM [1817], 2008, p. 48-61)⁹⁸, na versão também adaptada pelos autores, a protagonista é descrita de forma semelhante ao que se encontra no livro do profeta Isaías, capítulo 1:18⁹⁹:

Então, sim, poderemos discutir, diz Iahweh:
Ainda que vossos pecados sejam como escarlate,
Tornar-se-ão alvos como a neve;
Ainda que sejam vermelhos como carmesim,
Tornar-se-ão como a lã.

Branca de Neve é “...branca como a neve, vermelha como o sangue ...”¹⁰⁰, cada uma dessas cores apresentam um contexto bíblico, sendo o branco associado à pureza (Cristo) e o vermelho à pecaminosidade (desobediência).

O diálogo entre a rainha (disfarçada de camponesa) e Branca de Neve apresenta um viés fortemente bíblico. O evento

97. Versão utilizada: Bíblia de Jerusalém, Provérbios 12: 21, p. 1039.

98. GRIMM, Jacob e Wilhelm. Tradução do alemão Tatiana Belinky. Ilustrações de Janusz Grabianski. São Paulo: Paulos, 1989. 10ª ed., 2008.

99. Versão utilizada: Bíblia de Jerusalém, Isaías 1: 18, p. 1255.

100. CONTOS DE GRIMM: Todos os contos dos Irmãos Grimm. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borracheira_cinderela> Acesso em 04 dez. 2018.

em que Branca de Neve aceita a maçã envenenada e oferecida pela camponesa, nos lembra Gênesis 3, quando a serpente engana Eva e depois, a Adão. Diferentemente do texto bíblico, o texto de Gênesis não faz menção a uma fruta específica, como no conto em comento, porém a semelhança entre ambos é clara, assim como o comentário bíblico em Genesis 3.4¹⁰¹:

“A serpente disse então à mulher:
‘Não, não morreréis!’”

E o fragmento do conto:

“- Você está com medo de que esteja envenenada? - perguntou a velha - Bobagem...”¹⁰².

De igual modo, foi dada também uma ordem expressa à protagonista do conto para que não deixasse ninguém entrar na casa, assim como Deus deu a Adão para que não comesse da árvore do conhecimento do bem e do mal (Gênesis 2.16). Em ambos os eventos, a desobediência é uma marca, visto que o uso das cores (branco e vermelho) possivelmente indique a presença do bem e do mal, simbolizando a batalha interna a que o ser humano está exposto durante sua vida, segundo os preceitos teológicos.

O escritor e psicólogo Bruno Bettelheim (1903-1990) afirmou em sua obra “Psicanálise dos Contos de Fada” ([1976], 1980)¹⁰³ que

101. Versão utilizada: Bíblia de Jerusalém, Gênesis 3:4, p. 37.

102. CONTOS DE GRIMM: Todos os contos dos Irmãos Grimm. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borracheira_cinnderela> Acesso em 04 dez. 2018.

103. Disponível em: <<https://rl.art.br/arquivos/4189691.pdf>> Acesso em 04 dez. 2018.

A maioria dos contos de fadas se originou em períodos em que a religião era parte muito importante da vida; assim, eles lidam, diretamente ou por inferência, com temas religiosos. [...] Uma grande quantidade de contos de fadas ocidentais tem conteúdos religiosos; mas a maioria dessas histórias são negligenciadas hoje em dia e desconhecidas para o público maior exatamente porque, para muitos, estes temas religiosos não despertam mais associações universalmente e pessoalmente significativas. (BETTELHEIN, [1976], 1980, p. 14).

Para Bettelheim essas ficções ajudavam as crianças em seus conflitos e promoviam o enfrentamento de seus problemas pessoais.

G. Ronald Murphy, autor da obra *“The Owl, the Revenant and the Dove: The Religious Meaning of the Grimms’ Magic Fairy Tales”* (2000), declara que Jacob e Wilhelm desejavam que seus contos fossem reconhecidos como documentos de fé. Nesse sentido, Murphy destaca que

Wilhelm disse isso quando escreveu que a razão para contar os contos de fadas era despertar os pensamentos e sentimentos do coração. A Teologia da Igreja Reformada, na qual os irmãos foram criados, teria dito o mesmo sobre a importância da fé como movimento sentido no coração.¹⁰⁴ (MURPHY, 2000, p. 7, tradução minha).

Muitas outras obras adaptadas a partir das traduções orais pelos Irmãos Grimm também tangenciam os ensinamentos bíblicos. Abaixo um pequeno quadro exemplificativo.¹⁰⁵

104. “Wilhelm said as much when he wrote that the reason for telling fairy tales was to awaken the thoughts and feelings of the heart. The Theology of the Reformed church in which the brothers were raised would have said much the same thing on the importance of the faith as felt movement of the heart.” (MURPHY, 2010, p.7)

105. CONTOS DE GRIMM: Todos os contos dos Irmãos Grimm. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borracheira_cin-dere-la> Acesso em 04 dez. 2018.

Título/autor: "A Moça sem mãos" - Grimm	Passagem bíblica: Hebreus 4:16
Título/autor: "O Alfaiate no paraíso" - Grimm	Passagem bíblica: Romanos 5:12-21
Título/autor: "A Velha do bosque" - Grimm	Passagem bíblica: João 3:16
Título/autor: "Dona Trude" - Grimm	Passagem bíblica: Provérbios 1:8-9

Ambos os escritores tiveram grande importância na divulgação de contos de fadas que ainda hoje influenciam diversas gerações. Cada um deles, com suas especificidades, contam e recontam histórias ouvidas a seu modo. Contos como *A menininha dos Fósforos*, ([1845-1848]), que talvez se sentisse o próprio "Patinho Feio", primavam por uma lição com fundo moralizante e muitos deles nos levam a crer que são inspirados em sua própria história como uma forma de relato pessoal. Sua leitura leva o leitor a entender que a rudeza e a aspereza da vida, no que dizem respeito ao sofrimento humano, poderiam guardar grandes recompensas ao final. Outra grande particularidade de Andersen é que em muitos de seus contos, um "final feliz" para as protagonistas, é previsto para uma outra vida – ou seja, a vida eterna, o que novamente confirma a influência bíblica na obra do escritor. Tal aspecto também visível no conto *A Menininha dos Fósforos* de Andersen ([1845 - 1848], 2011, p. 276 - 278). Acompanhada de uma linguagem coloquial e cotidiana, a estrutura dos contos de Andersen é caracterizada também por um estilo elaborado, descritivo e cercado por um viés tão romântico, quanto dramático, revelando uma forma melancólica de se ver a vida. Vale ressaltar que o quesito "romântico", natural em Andersen, é algo improvável nos contos de Grimm. Havia também o desejo de entreter o leitor com lembranças e recordações prazerosas, contar grandes histórias e fazer arte.

Numa linguagem direta e simples, o estilo dos Grimm alcança especialmente os inocentes, os oprimidos e os jovens. Co-

nhedidos por transmitirem contos carregados de um caráter mais cruel, como é o caso de Joãozinho e Mariazinha ([1812], 2008, p. 79 - 90), que se fosse contado na versão dos Irmãos Grimm, ou seja, na versão alemã, certamente muitas crianças hoje se assustariam, ou até mesmo seus genitores, talvez se espantassem, dada a dimensão mais trágica e sombria contida em suas palavras. Os contos dos Grimm também se encarregam por transmitir significados sociais, como por exemplo, os cenários dos contos guardam grande semelhança com o regime feudal, seres da mitologia, folclore e parábolas provenientes da linguagem oral. Terríveis destinos são também reservados aos vilões, pois os contos de Grimm, assim como a maioria dos contos de fadas tendem a delinear claramente o bem e o mal. Finais horripilantes nos mostram a face de uma brutalidade sangrenta, como no conto adaptado A Amendoeira, dos Irmãos Grimm ([1870?], 2019, p.93 -103). Fato é que, os contos de Andersen e os contos dos Irmãos Grimm lançaram as bases para as histórias clássicas que crescemos lendo. Todos esses contos e tantos outros foram e ainda são histórias que permanecem graças à sua natureza empática e suas conclusões narrativas que continuam a trazer esperança aos seus leitores.

Considerações Finais

A Bíblia é uma fonte inesgotável de inspiração - o foi para Andersen e os Irmãos Grimm - escritores mundialmente conhecidos e amados por crianças e adultos. Homens e mulheres ao longo da história têm sido influenciados por seu texto e é claro o profundo impacto que a Bíblia causou no desenvolvimento moral, espiritual e político do Ocidente. Grandes nomes na literatura mundial, nas artes clássicas, no cinema, na política, na música e cultura, na filosofia e em todos os âmbitos da humanidade.

Arthur W. Pink ([1886-1952] 2002, p.71), evangelista e teólogo inglês, afirmou que as Escrituras forneceram temas para os maiores poetas, artistas e músicos do mundo e têm sido um fator de destaque na formação do progresso moral do ser humano. Kant disse que “A existência da Bíblia, como um livro para o povo, é um dos maiores benefícios que o ser humano tem experimentado. Toda tentativa de menosprezá-la é um crime contra a humanidade.”¹⁰⁶ (NEWMAN, 2010, p. 8).

Todas essas menções nos transmitem tanto a importância crucial do texto bíblico, como o reconhecimento de sua amplitude e influência, especialmente na literatura infantil, mostrando que são múltiplas as perspectivas que envolvem a arte literária destinada a este público. Embora se perceba grandes progressos nos estudos da crítica literária infantil na área acadêmica, o escritor britânico Peter Hunt, ainda considera que a existência de algumas barreiras impede seu reconhecimento no meio artístico-literário, algo que, diante das diversas obras citadas por escritores clássicos da literatura mundial, não se faz coerente. A literatura, inclusive a infanto-juvenil, apresenta uma linguagem específica, nos fala por meio de uma diversidade de olhares e sob vários paradigmas, aquilo que é universal e que nos afeta de alguma forma. Se a história da literatura está enlaçada à história da humanidade, é necessário reafirmar que a Bíblia como literatura, é realmente “um livro imbatível”, e por alcançar uma grandeza tal que justifique seu estudo e qualidades estéticas, diversos estudos estão sendo propostos para que haja uma inclusão da Bíblia como literatura nas escolas públicas dos Estados Unidos. No cenário brasileiro, a ausência da Bíblia nos cursos acadêmicos demonstra o desconhecimento do texto bíblico como uma fon-

106. “The existence of the Bible, as a book for the people, is the greatest benefit which the human race has ever experienced. Every attempt to belittle it is a crime against humanity. Tradução minha.

te de conhecimento universal. Espera-se que no futuro, haja um maior diálogo entre o conhecimento teológico e a crítica literária.

Referências

ANDERSEN, Hans Christian, [1805 – 1875]. **Contos de Hans Christian Andersen**. Tradução de Silva Duarte; Prefácio e Comentários de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Paulinas, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

AVILA, Marina. QUEIROZ, Tamara. (Org.). **Contos de Fadas em suas versões originais**. Volume 1. São Paulo: Wish, 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. In BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém Nova Edição, Revista e Ampliada**. São Paulo: Paulus, 2013.

BOTTIGHEIMER, Ruth B. **The Bible for Children: from the age of Gutenberg to the Present**. USA: Yale University Press, 1996.

BUNYAN, John, [1687]. **O Peregrino**. Tradução de Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Mundo Cristão, 2013. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-peregrino-john-bunyan-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1990. p.11.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COMESTOR, Petrus, [1303]. *Historia Scholastica*. In: **TEXT MANUSCRIPTS**. *Historia Scholastica*. New York, Paris, Chicago: Les Enluminures. Disponível em: <<https://www.textmanuscripts.com/medieval/comestor-historia-scholastica-manuscript-91789>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

FÉNELON, François. **Fenelon's Treatise on the Education of Daughters**. Tradução de Thomas Frognall Dibdin. [S.I.]: The Project Gutenberg EBook, 2014. Disponível em: . Acesso em: 16 dez. 2017.

FLORENTINO DE LIMA, Luciana. **"LET THE LITTLE CHILDREN COME TO ME..." nas traduções bíblicas infantis**. 2018, 151 f (Dissertação) Mestrado em Estudos da Tradução Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2018.

GHESQUIÈRE, Rita. *Contemporary Religious Writing*. In: HUNT, Peter (Ed.). **International Companion Encyclopedia of Children's Literature**. 2. ed. New York, NY: Routledge, 2004. p. 306-317.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Os Contos de Grimm**. Tradução do alemão Tatiana Belinky. Ilustrações de Janusz Grabiński. 10. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

HARRIS, Benjamin. **The New England Primer**. Edição do Autor, [entre 1687 e 1690]. Disponível em: <<https://thefederalistpapers.org/wp-content/uploads/2013/01/The-New-England-Primer.pdf>>. Acesso em 16 dez 2017.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: Histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LUTHER, Martin. **Passional Christi und Antichristi**. Ilustração de Lucas Cranach the Elder. British Library: Wittenberg, 1521.

Disponível em: <<https://www.bl.uk/collection-items/luthers-anti-papist-pamphlet-passional-christi-und-antichristi-1521#>>. Acesso em: 11 set. 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 4^a. ed. São Paulo: Summus; Brasília, 2016.

MILTON, John. **Paraíso Perdido**. Tradução de Antônio José de Lima Leitão. W. M. Jackson Inc: Rio, 1956. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/paraisoperdido.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2020

MURPHY, G. Ronald. **The Owl, the Reavenandthe Dove: The Religious Meaning of the Grimms' Magic Fairy Tales**. Oxford University Press, 2000.

NEWMAN, Dr. Willis C. **You can believe the Bible**. Create Space Independent Publishing Platform, 2010, p. 8.

PINK, Arthur W. **The Divine Inspiration of the Bible**. Lafayette: Sovereign Grace Publishers Inc, 2002, p. 71.

SHAKEASPERE, William. **King Henry VI: Part II, Scene III**. [1950 ou 1951]. Disponível em: <<https://shakespearebrasileiro.org/en/pecas/2-henry-vi-2/act-ii-scene-iii/>>. Acesso em 11 fev. 2019.

THE HANS CHRISTIAN ANDERSEN CENTER. **Department of Studies of Culture at the SDU**. Disponível em: <https://andersen.sdu.dk/liv/biografi/index_e.html>. Acesso em 15 fev. 2020.

ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares; LEONEL, João. **Bíblia, Literatura e Linguagem**. São Paulo: Paulus, 2011.