

**TRADUÇÃO: A CHAVE MEDIADORA
NA PRODUÇÃO ESCRITA DO SURDO**

*Arlene Batista da Silva Ferreira (UFES)*⁴³
arleneincrivei@gmail.com

E a LIBRAS renasceu!!! A partir da criação da lei 10.436/02 e do decreto de regulamentação 5.626/05 observamos alguns direitos alcançados pelos surdos, por exemplo: ter reconhecida a LIBRAS como língua materna do surdo e a língua oficial do país (português) como segunda língua. Esta regulamentação atinge diretamente as práticas oralistas (tão difundidas no século XX) que não mais se sustentam na pós-modernidade e o surdo agora pode expressar seu pensamento através da língua que foi proibida durante anos nos espaços escolares, mas sobrevivia nos guetos: família, amigos etc.

Contudo, essa conquista dos surdos implica mudanças no espaço escolar no que diz respeito ao trabalho com o português e a LIBRAS. Isto porque os estudos surdos apontam para uma mudança no ensino dessas línguas em questão: ao assumir a LIBRAS como língua de instrução (língua materna) do surdo, o português tornar-se-á uma língua instrumental que será ensinada apenas na modalidade escrita, para fins de interação nos contextos sociais nos quais o surdo está inserido.

Portanto, percebemos que essa proposta de ensino concebe o surdo como sujeito bilíngue, pois conforme Grosjean (1994) não é preciso que um indivíduo domine perfeitamente todas as habilidades (ler, falar, ouvir, escrever) para que seja considerado bilíngue, e sim que domine um idioma em pelo menos uma dessas modalidades de acordo com a situação de uso, na qual está inserido.

À luz desse novo cenário que já é uma realidade em muitas escolas, a discussão não avança se não trouxermos os sujeitos envolvidos nesse processo e as relações que são estabelecidas no espaço escolar, quais sejam: os professores e os alunos surdos.

⁴³ Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Os alunos surdos cientes dos direitos, não mais aceitam um ensino que exclua a língua de sinais da sala de aula e os professores (especialmente os de português) precisam buscar outras formas de trabalhar a língua portuguesa (língua oral) tomando como referência uma língua espaço-visual. Dessa problemática emergem perguntas como: por onde começar? Em que basearei minha prática? Que estratégias usar para ensinar o português para os surdos?

As indagações que angustiam os professores de língua portuguesa se tornam o nosso ponto de partida para pensar que práticas são possíveis para promover um contato dialógico entre essas duas línguas no espaço escolar. É nesse ponto que nos interessa pensar a tradução. Para tal, torna-se importante conceituar a tradução, já que esta é vista sob diferentes perspectivas.

Para Catford (1980, p. 22) “[...] tradução é a substituição do material textual de uma língua por material textual equivalente em outra”. Tal definição concebe a tradução como uma mera operação de transferência linguística, que prioriza a substituição de equivalentes. Sob essa ótica, a atenção está no produto da tradução que deve ser uma repetição do texto original, tornando a tradução como um ato mecânico.

Se pensarmos assim, automaticamente estaremos anulando e/ou desconsiderando as diferenças que existem entre o português e a LIBRAS e provavelmente tomaremos uma como referência e a outra como cópia. A esse respeito, Quadros (2005) menciona que a LIBRAS tem sido usada como uma língua instrumental na sala de aula, servindo de ferramenta para aprender o português. Em outras situações tenta-se igualar as línguas, transformando a LIBRAS no português sinalizado, ou seja, a LIBRAS é apenas um recurso para aprender a escrita dos ouvintes, a “língua oficial”.

Em contrapartida há autores⁴⁴ que seguem a linha teórica de Derrida (1980) e argumentam a favor de uma definição de tradução como “transformação de uma língua a outra, de um texto a outro” (ARROJO, 1986, p. 42). Nessa perspectiva, a dicotomia entre a forma linguística e o sentido, aliada à subjetividade do tradutor, prevê a desconstrução do texto original na transmissão do sentido da mensa-

⁴⁴ RÓNAI, 1981; ARROJO 1986, 1993; VENUTI 1992, 1995, 1996, RIDD 2003.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

gem, na tentativa de aproximar a tradução do texto meta ao seu leitor, respeitando as especificidades de sua língua e cultura.

Arrojo (1993) argumenta que não é possível reproduzir a totalidade do original, pois essa totalidade não existe. Isso porque a cada leitura os significados são desconstruídos e reconstruídos em outro lugar, por um sujeito que se constitui sócio e historicamente diferente e, por isso mesmo, constrói outros sentidos, isto é, um outro original. Sendo assim, “a concepção logocêntrica de origem e plenitude e consequentemente, a crença de significados estáveis e independentes do jogo linguístico” (*Ibidem*, p. 75).

Tais considerações apontam para a tradução como ato criativo que permite ao tradutor transformar o texto fonte, dando-lhe liberdade para interferir na construção do novo texto, a fim de que este faça sentido na cultura da língua-meta. Nesse sentido, Venuti afirma que “o processo transformativo da tradução não envolve apenas uma mudança em um contexto semiótico e interno, mas ocorre dentro de um contexto que deve ser concebido como social e externo” (1995, p. 114).

À luz dessas informações, entendemos que a tradução constituiu-se em produto e processo, uma vez que exige a ativação de conhecimentos linguísticos, situacionais e culturais que combinados transformam sua intenção num produto verbal. Trata-se, portanto, de uma “retextualização: tudo é dinâmico, gerador de significados, fenômeno de mão dupla, de interação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 10).

Vista dessa forma a tradução torna-se uma das possibilidades para um trabalho dialógico, uma vez que o professor não terá por objetivo homogeneizar a LIBRAS impondo o português como língua majoritária. Ao invés desse enfrentamento o que se propõe é tomar a LIBRAS como uma referência para sua transformação/ reformulação na modalidade escrita de outra língua.

Portanto, defendemos que a tradução como ato de interação, mediação entre línguas, culturas e sujeitos pode trazer benefícios na sala de aula bilíngue, pois permitirá ao aluno surdo ir e vir entre as línguas e, assim, comparar, selecionar, reformular e encontrar múltiplas formas para expressar-se.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

E nesse ir e vir, a tradução nos permite conhecer o outro e conhecer-nos melhor. Nas palavras de Paz “graças à tradução, ficamos sabendo que nossos vizinhos falam e pensam de modo diferente do nosso” (1991, p. 150). Estudos revelam que os surdos têm interesse em aprender a língua portuguesa para adquirir novos conhecimentos e acessar outros mundos.

“Quando lemos um livro aprendemos muitas coisas, conhecemos histórias, fatos, vidas e, ao mesmo tempo, estamos trabalhando com palavras, frases, textos, tudo junto, sem separação, mas na totalidade” (Jeison, surdo, 22 anos) (KARNOPP, 2008, p. 67). Por isso, acreditamos que a tradução deve ser praticada no espaço da sala de aula bilíngue, a fim de tornar-se essa ponte que permite ligar o surdo a outros mundos como o da leitura, por exemplo.

1. Tradução e ensino

Usar ou não a tradução no ensino de línguas? Durante muito tempo, um sonoro “não” foi ouvido como resposta a essa pergunta. Isso porque antigas teorias fundamentavam-se na ideia de que o funcionamento concomitante de língua materna (L1) e de segunda língua (L2) era inviável, pois impedia a internalização de L2, bem como o desenvolvimento e a fluência na mesma.

No entanto, os estudos de Bomfim (2006) mostram que ao aprender uma nova língua o aluno não se desliga de L1. Ao contrário: mentalmente ele estabelece uma relação entre as duas línguas, apoiando-se em L1 realiza reprocessamentos mentais de palavras e expressões para compreender o sentido em L2.

Com base nessa premissa, podemos afirmar que a tradução contribui no processo de aprendizagem, pois permite ao aluno estabelecer paralelos entre as línguas, permitindo o conhecimento de L2 pela comparação, análise e contraste com L1. Por isso, concordamos com Ridd (2005) ao afirmar que a tradução e o recurso à língua materna somam mais benefícios que prejuízos no ensino de L2.

Ainda a esse respeito Soares (2003) argumenta que quando utiliza a tradução o aluno começa a perceber as semelhanças e diferenças entre as duas línguas, criando um fenômeno chamado pelos

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

antropólogos de estranhamento que seria “um certo distanciamento que resulta na possibilidade de uma atitude analítica em relação a este comportamento tão envolvente que dele, dificilmente, nos damos conta: o uso da língua nos processos de interação” (*Ibidem*, p. 11).

Em meio a essa interação Costa (1988) ressalta que além de conhecer as características e as limitações do código linguístico materno, a tradução possibilita ao aluno compreender as peculiaridades da sua cultura, durante o trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória.

Portanto, fazer uso da tradução no trabalho com línguas, permite ao aluno interagir ativamente com a língua, na medida em que exige a negociação de sentidos a partir da contextualização da língua em diferentes atividades comunicativas.

2. A prática da tradução/ retextualização no ensino do português escrito

Os estudos de Quadros (1997) apontam que a aquisição da língua portuguesa pelos surdos é possível e viável, desde que a língua de sinais seja considerada como língua natural e português seja trabalhado como segunda língua, na modalidade escrita. No entanto, Quadros (2006) revela que a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda ocorre nos moldes da comunidade ouvinte que adquire o português falado. “A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português, seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português”. (QUADROS, 2006, p. 23).

Nesse sentido, recorremos aos estudos de Fernandes (2008) acerca do ensino de português para os surdos. A autora propõe alternativas metodológicas que tomam como referência a experiência visual do surdo. De início, é importante destacar que o aluno surdo que se comunica através dos sinais, em geral, não é “alfabetizado” na escrita dos sinais. Portanto, sua referência em L1 está pautada na leitura da própria língua de sinais, ou seja, “ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português” (QUADROS, 2006, p. 30)

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Segundo Fernandes (2008) o português torna-se significativo quando emerge de práticas sociais nas quais o surdo está inserido. Ler e escrever fará sentido para o surdo se ao invés de copiar do quadro ou traduzir frases soltas e desconexas, o trabalho com leitura e escrita tomar o texto como unidade de sentido que possua circulação e abrangência social.

Isso posto, Fernandes (2008) aponta alguns princípios que devem nortear o trabalho com o português: a) num texto composto por linguagem verbal e não-verbal, a leitura de imagens conduz ao processo de inferências sobre a leitura da palavra escrita; b) a leitura de pistas linguísticas (palavras conhecidas, logotipos, negritos, etc.) que dão informações sobre o conteúdo do texto; c) um roteiro escrito no quadro sob a forma de tópicos ou esquemas com as hipóteses de leitura dos estudantes como pista visual para orientar a leitura individual do texto; d) todo o trabalho de leitura e compreensão do texto (desenvolvido em LIBRAS) será a base que norteará a atividade escrita proposta pelo professor.

Entendemos que essa estratégia de leitura permite ao surdo a construção de novos sentidos, ou seja, a criação de um texto em LIBRAS. Ao estabelecer relações entre esse texto e o texto de partida em português, o surdo terá mais segurança para mergulhar na escrita do português, iniciando, por fim, o processo de retextualização: transformação de um texto da LIBRAS para o português.

Segundo Marcuschi (2008), todos os dias realizamos inúmeras retextualizações da fala para a escrita que não ocorrem de maneira mecânica, antes envolvem sucessivas reformulações dos mesmos textos em diversos registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Do mesmo, modo ao estabelecer relações entre a LIBRAS e o texto em português, os sentidos apreendidos darão ao surdo subsídios para produzir retextualizações.

O jornal, por exemplo, é um suporte que agrega diferentes gêneros textuais constituídos por linguagem verbal e não verbal, contendo assuntos de interesse atual, ou seja, assuntos veiculados pela mídia sobre fatos que promovem discussões entre os colegas de trabalho, a família etc. A leitura desses textos é de fácil contextualização social por parte do surdo, o que ajuda na compreensão do conteúdo ali escrito. No espaço escolar, os textos presentes no jornal cons-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

tituem um rico material que pode ser explorado pelo professor, sendo lidos e interpretados em LIBRAS e em seguida reformulados em textos escritos. O aluno passa a perceber que é possível transformar o texto em LIBRAS para uma produção escrita (português), guardadas as especificidades de cada modalidade.

3. A guisa de conclusão

A proposta do ensino bilíngue aponta para uma reconfiguração das práticas do ensino da língua portuguesa para os surdos: a LIBRAS assume a posição de língua materna nos espaços escolares e irá coexistir com o português ensinado como segunda língua.

Nesse contexto, a tradução é chamada a participar do processo não como coadjuvante, mas como elemento principal para integrar as duas línguas, estabelecendo um paralelo entre a língua materna e a segunda língua, que permitirá ao aluno analisar semelhanças e diferenças entre as distintas formas de se expressar, bem como retextualizar suas produções em LIBRAS (orais) em produções escritas (português).

Portanto, entendemos que cabe ao professor lançar mão da tradução em sua prática pedagógica como um meio para transformar, reformular os textos em LIBRAS dos alunos surdos em textos escritos em português. Nessa ótica, ensinar os alunos a traduzir/ retextualizar suas produções, possibilita ver as línguas mais de perto e perceber as relações dialógicas e contínuas que elas estabelecem entre si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, R. *Oficina de tradução: A teoria na prática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 283-291.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

CATFORD, J.C. *Uma teoria linguística da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1980.

FERNANDES, S. Cenas de leitura e escrita: na escuta dos surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2008, *Anais*, São Carlos, 2008.

GROSJEAN F. Bilinguismo individual. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello; Dilys Karen Rees. 1994. *Revista UFG*, v. 5, dez/2008, p. 163-176.

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDEZ, E. *Surdez e bilinguismo* (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAZ, Octavio. Literatura e literalidad. In: *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

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

_____. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti; MEC, 2006.

_____. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: _____. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, D. E. G. (org.) *Atas do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem verbal e não verbal*; I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005.

SOARES, M. Prefácio. In: PRADO, C. CUNHA, J. C. (Org.). *Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTINHO. In: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução e retextualização: A tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: EDUFU, 1993.

VENUTI, L. A invisibilidade do tradutor. Tradução de C. Alfaro. *Palavra*, n. 3, 1995.