

PRODUÇÃO DE SENTIDO EM ENUNCIADOS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS: UM PROCESSO DE TRADUÇÃO

Isabel Cristina Rodrigues (UERJ)

isabel060813@gmail.com

Angela Baalbaki (UERJ)

angelabaalbaki@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar enunciados escritos em língua portuguesa produzidos por alunos surdos de uma escola bilíngue. Como se trata de alunos falantes de LIBRAS como primeira língua, as análises que propomos têm como foco a interface entre línguas distintas. Nesse contexto, pela analogia que se pode estabelecer com processos tradutórios, retomamos pesquisas no campo dos estudos de tradução e trabalhos que tematizam a produção textual em língua portuguesa de alunos surdos para embasar nossas reflexões. Pretendeu-se, a partir da análise de algumas atividades encaminhadas em sala de aula, verificar possíveis hipóteses dos alunos sobre sua escrita em português, tendo em vista o conhecimento que possuem da LIBRAS.

Palavras-chave:

Educação bilíngue para surdos. Aprendizagem de português como segunda língua. Processos de tradução.

1. Introdução

A diversidade cultural, própria das sociedades, pode ser apreendida também no interior dos sistemas linguísticos, que fazem recortes particulares da realidade. Essas formas singulares de recortar a realidade, manifestadas nas diversas línguas, costumam gerar dificuldades diversas na produção de sentido nos contextos de educação bilíngue e, também, nos processos de tradução.

O objetivo deste trabalho é justamente refletir sobre tais dificuldades, tomando como perspectiva questões ligadas à tradução, apresentando alguns exemplos de impasses que envolvem sujeitos surdos que fazem uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2). Esse interesse específico deve-se basicamente à nossa atuação, desde 2012, no projeto de extensão “Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos” e ao trabalho já desenvolvido por nós, ao longo de oito anos, como docente de português em classes de surdos.

Na abordagem que ora propomos, partimos de um breve panorama da inserção social de pessoas surdas para situar seu processo de escolarização; apresentamos aspectos da prática de tradução, com base sobretudo, em revisão da literatura sobre o tema proposta por Barbosa (2004); para, por fim, analisar enunciados escritos em português por estudantes surdos falantes de LIBRAS, destacando elementos da interface entre as línguas envolvidas, valendo-nos de uma perspectiva tradutória.

2. *A situação da pessoa surda: questões psicossociais e marcos legais*

São muitos os fatores que influenciam os perfis diversos de pessoas com surdez: a idade em que se ficou surdo e aquela em que a surdez foi descoberta; que frequências auditivas estão preservadas e em que altura são ouvidas; como a família lidou com a surdez e como foi a inserção em comunidades de falantes de Libras e/ou de português; como foi o acesso à escolarização; qual o reconhecimento da própria pessoa de sua condição; dentre outros. Considerando a surdez em uma perspectiva cultural, é importante lembrar que as línguas de sinais, de modalidade espaço-visual, foram uma construção cultural dos surdos e atenderam às suas necessidades de uso de uma língua. Por muito tempo, porém, a surdez foi avaliada como uma deficiência, e não como uma diferença. Isso fez com que as línguas de sinais fossem vistas com descrédito e mesmo interditas (RODRIGUES, 2002).

Ao surdo foi imposta a língua da maioria, o que não impediu que, no caso do Brasil, por exemplo, a Libras ganhasse espaço, fosse empregada pelos surdos que resistiram e se integraram por meio dela, vindo a constituir uma comunidade com especificidades culturais. Essa situação de perseguição, contudo, não passou impune. Dadas as dificuldades com a aprendizagem da língua oral, com a discriminação e com a proibição histórica das línguas de sinais, os surdos têm sido excluídos do acesso a uma série de bens culturais e de práticas sociais partilhados por meio de uma língua. Atividades simples como ir a um supermercado ou a um médico podem se tornar muito complicadas. Acreditamos que a interdição às línguas de sinais tenha resultado em grande prejuízo não só ao fortalecimento da comunidade surda, mas também ao enriquecimento da língua, nas diversas esferas de atividade (BAKHTIN, 1992).

Apesar desses conflitos, os surdos vêm reivindicando o lugar de minoria linguística e cultural. Pesquisas têm conferido o *status* de “lín-

gua” às línguas de sinais (BEHARES, 2014; DE MEULDER, 2015) e as de alguns países, como Portugal e Suécia¹, por exemplo, já foram oficializadas. No Brasil, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Tal lei foi regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Dizendo-se isso não se está negando, no caso do Brasil, a importância social da aprendizagem do português, empregado pela majoritária comunidade de ouvintes. Está-se considerando, porém, que este será, para muitos surdos, sua segunda língua. O decreto nº 5.626/2005 prevê que, para aprender a modalidade oral, o surdo precisa de um trabalho terapêutico, o que é tarefa de fonoaudiólogos. Já a atividade pedagógica de ensino-aprendizagem de escrita e leitura deve estar sob a responsabilidade de professores. Adota-se, por meio desses dois instrumentos legais, uma política que reconhece uma posição social bilingue para surdos. Segundo Witches (2013), o incremento legal

(...) registra um marco na história dos surdos brasileiros, pois a disposição do uso e do ensino dessa língua, que até então se limitava a espaços como associações de surdos ou escolas especializadas, passa a ser um compromisso do Estado. Desse dia em diante, os surdos conquistaram o direito de usufruir dos serviços educacionais públicos através de sua considerada primeira língua em instituições regulares. (WITCHES, 2013, p. 4)

Certamente, essa nova configuração legal e, por conseguinte, pedagógica estabelece condições para que os surdos assumam outras posições de sujeito na sociedade, ainda que os limites de seus dispositivos precisem ser mais debatidos (ver, por exemplo, BAALBAKI, RODRIGUES, 2011). No entanto, um desafio específico dessa proposta é o fato de propor o ensino da modalidade escrita de uma L2 a um indivíduo cuja L1, que é a língua de instrução, além de ser de caráter espaço-visual, costuma ser adquirida tardiamente, pelas dificuldades expostas no início da seção (QUADROS, 2005).

¹ É bom ressaltar que assim como há muitas línguas orais, também há várias línguas de sinais. Isso remete à concepção de língua como fato social e produção cultural. Veja-se, por exemplo, que Portugal e Brasil têm diferentes línguas de sinais, a saber: a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), respectivamente.

É dentro desse contexto, em geral adverso, que se inserem nossas reflexões acerca da interface entre LIBRAS e português. Os alunos cujas produções escritas analisaremos são exemplos de casos de surdez tardiamente descoberta, o que levou à aquisição da LIBRAS por volta dos sete anos ou mais. Esse grupo de alunos, como é comum constatar, viu-se inicialmente diante de profissionais e familiares que não sabiam como se comunicar com eles sobre os assuntos mais cotidianos.

Esse breve panorama procura apenas salientar fatores que a literatura da área vem apontando como determinantes no processo de aquisição/aprendizagem de línguas por esses sujeitos, tendo em vista o contexto sócio-histórico em que a maioria ainda vive. Todos esses fatores interferem no uso tanto da LIBRAS quanto do português, afetando de maneira particular a produção de sentidos, como procuramos expor a seguir.

3. O processo de tradução: aspectos em tensão

Embora a prática tradutória seja milenar, o campo se constitui como um saber institucionalizado no Brasil a partir da década de 1970 (BARBOSA, 2004). Traduzir é muito mais do que substituir palavras de um sistema linguístico para outro. Lidar com a maneira característica com a qual cada língua constrói o que se denomina “realidade” envolve bastante complexidade.

Se desejamos pensar sobre a produção de sentidos em um processo de tradução, precisamos ir além da palavra e ampliar a discussão para um âmbito discursivo. Sabemos que nosso esforço em recuperar um sentido para qualquer enunciado está intimamente ligado ao conhecimento que temos do sistema linguístico em questão. Mas isso não basta: a possibilidade de interpretarmos qualquer enunciado está também intimamente associada ao conhecimento que temos das condições de produção dos discursos, à forma como os sujeitos são inseridos nelas, e às possibilidades de (re)construir o contexto imediato e sócio-histórico que tornam compreensíveis os enunciados. São gestos de leitura que constituem o processo de tradução.

Barbosa (2004) faz uma revisão de modelos de tradução disponíveis na literatura e conclui que há três pontos principais de tensão concernentes a esse assunto, que se referem (1) à possibilidade ou impossibilidade de se realizar uma tradução; (2) à divergência entre tradução livre

e tradução literal, que é também a tensão entre conteúdo e forma; e (3) a formas de encarar a tradução como ato técnico ou literário. Para a autora, a discussão sobre o primeiro ponto é estéril, tendo em vista o grande volume de traduções que é realizado a todo instante. Já o segundo ponto é questão central, pois tem a ver com o modo como a tradução é feita e repercute sobre o terceiro ponto. Afinal, todos desejam que uma tradução seja antes de tudo fiel. Mas fiel à forma, ao conteúdo ou a ambos? Quanto é possível ser fiel em uma tradução?

Vindo ao encontro dessas questões, Mounin (1963 *apud* Barbosa, 2004, p. 91) apresenta as seguintes dificuldades no ato de transpor um texto de uma língua para outra: (1) diferenças das realidades extralinguísticas que cercam os povos falantes das várias línguas; (2) diversas maneiras como cada sistema linguístico divide e analisa as experiências da realidade extralinguística; (3) organizações diversas dos sistemas linguísticos, seja no nível morfológico ou sintático; e (4) divergências estilísticas, que se podem considerar aqui como diferenças de registro, da probabilidade de ocorrência de um enunciado e do grau de adequação de um enunciado a uma situação. Por tudo isso, Barbosa (2004) se pergunta: “como traduzir?”, “que procedimentos técnicos podem ser usados na tradução?”.

É preciso atentar para o fato de que duas línguas que se confrontam numa tradução podem possuir maior ou menor identidade estrutural e cultural. Essas se reportam às divergências básicas entre duas línguas, que são, como vimos, de caráter linguístico, estilístico ou extralinguístico. Considerando-se isso, quanto maior a identidade entre duas línguas, maior será a possibilidade de se realizar uma tradução que se aproxime do “literal”. Em contrapartida, quanto maiores as divergências, mais a tradução terá de se afastar da literalidade a fim de não prejudicar o sentido. Afinal, “traduzimos muito mais que palavras” (ALBRES, 2015, p. 395).

Ainda que não seja nossa abordagem neste trabalho, é importante lembrar a emergência de uma frente de estudos de tradução que estão inseridos na chamada “virada cultural” e em visões desconstrutivistas. Se anteriormente a unidade de tradução era a palavra, passa agora a ser a cultura. Segundo Albres (2015, p. 392-3), há “um campo disciplinar constituído de diferentes subáreas que estudam a tradução a partir de múltiplas abordagens. Nesta perspectiva, a área é caracterizada pela in-

terdisciplinaridade, conforme pode ser visualizada em distintos mapeamentos”. A autora complementa ao dizer que

Além da delimitação dos campos de estudos, os “Estudos da tradução” passam por grandes transformações em seus fundamentos, inicialmente pautados em “abordagens linguísticas e cognitivas”, chamadas de concepções tradicionais, essencialistas ou linguístico-cientificistas. Após a segunda metade do século XX, apareceram teorias menos associadas à visão linguística, reunidas sob o rótulo de perspectivas contemporâneas (SILVA, 2011). Desta forma, amplia-se a visão para aspectos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e discursivos da tradução. (ALBRES, 2015, p. 393)

Cada tradução realizada marca assim as diferenças culturais, ideológicas e linguísticas. Mittmann (2003, p. 111), buscando situar a tradução como um processo de produção de discurso, assevera que a tradução de um texto marca diferenças, uma vez que se trata de diferentes relações de sentido, construídas por sua vez no interior de diferentes condições de produção. Há, portanto, uma grade de inteligibilidade, modos de possibilidades de constituição, que problematiza a relação da atividade tradutória entre línguas.

No caso de línguas de modalidades distintas, como as que abordamos, marcam-se as diferenças culturais existentes entre ouvintes e surdos. No processo de tradução de Libras para português e vice-versa, há, por exemplo, a questão da modalidade das línguas (veja-se, por exemplo, o caráter de simultaneidade da língua de sinais *versus* o de sequencialidade das línguas orais) e a da bagagem histórica da LIBRAS em contraste com a trajetória das línguas orais, especificamente o português.

Para essa última língua, podemos remeter a cerca de oitocentos anos de um processo de cristalização de uma estrutura gramatical compartilhada por comunidades linguísticas, referências culturais e históricas etc., constituindo uma vasta memória cultivada dentro das tradições hegemônicas. Já no que diz respeito à LIBRAS não há até o momento disponível ao surdo, nem mesmo em sua vivência escolar ou acadêmica, o acesso aos mesmos repertórios de textos (cânones literários, por exemplo) disponíveis aos ouvintes. No âmbito científico ou técnico, apenas se inicia uma tradição capaz de dar suporte aos que trabalham, por exemplo, com interpretação.

Consideramos esses apontamentos do campo dos estudos de tradução um ponto de partida que nos tem ajudado a refletir sobre as produ-

ções realizadas pelos sujeitos surdos; vale dizer, produções que estão a todo tempo demandando um esforço de tradução por parte dos aprendizes de uma L2. Uma tradução que se dá por meio práticas de trânsito entre línguas (SILVA, 2018).

4. *Diferenças entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa: o contexto da investigação*

Conforme exposto nas seções anteriores, vamos apresentar alguns exemplos de como as questões de tradução se apresentam no contexto específico que envolve sujeitos surdos que fazem uso da LIBRAS como L1 e do português como L2. Parece-nos que o ponto de partida a considerar nessa apresentação são as muitas divergências, tanto de ordem linguística quanto extralinguística² entre ambas as línguas, levando a grandes impasses de tradução³.

Sobre as divergências extralinguísticas, cabem duas considerações. Em primeiro lugar, podemos supor que os surdos brasileiros, em tese, devem estar expostos a experiências culturais semelhantes às dos brasileiros que ouvem. Contudo, é preciso atentar para todas as particularidades que envolvem a trajetória de vida da pessoa surda e sobre a qual já oferecemos um panorama. Destacamos aqui o fato de serem muito poucos os profissionais, por exemplo, que sabem lidar com um contexto de ensino de segunda língua tão específico. Além disso, ainda que não seja nosso foco, há trabalhos que investigam ou que remetem à construção de uma identidade surda (ver, por exemplo, SACKS, 1998): quem é esse sujeito que constrói sua experiência de mundo por meio de uma perspectiva visual, por meio de uma língua de sinais, participando de um

² Para efeitos desta análise, em que procuramos promover uma aproximação entre os estudos de tradução e o contexto da educação bilíngue, mantemos designações propostas por Barbosa (2004). Cabe destacar, porém, que, em uma perspectiva discursiva de análise, para a qual desejamos fazer convergir futuramente tais reflexões, essa cisão entre linguístico e extralinguístico não se sustenta. Maingueneau (1993), por exemplo, propõe a noção de prática discursiva, uma relação inextricável entre a produção de textos e os grupos que os produzem, como duas faces que não se desarticulam.

³ Conforme já esclarecemos, não vamos nos deter na análise de procedimentos técnicos de tradução. Nossa reflexão se faz em torno das categorias correlatas às divergências entre as línguas, em nosso material de interesse.

contexto bilíngue? São investigações que têm apontado para peculiaridades culturais.

No que diz respeito às divergências entre o sistema linguístico da Libras e o do português, a primeira consideração a se fazer é sobre a diferença de modalidade das línguas: uma de modalidade espaço-visual e outra oral-auditiva. Há considerações na literatura a respeito de como o aspecto visual se reflete sobre a memória do surdo. Sacks (1998) cita trabalhos de Belmont, Karchmer e Bourf:

Há uma literatura considerável e um tanto controversa sobre o caráter da função cognitiva nos surdos. Há alguma evidência de que sua intensa visualidade os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente visuais (ou lógico-espaciais); que os surdos, diante de problemas complexos com muitos estágios, tende a arrumá-los e a suas hipóteses em espaços lógicos, enquanto o auditivo arruma-os em ordem temporal (auditiva). (SACKS, 1998, p. 124)

Observe-se que na tradução da LIBRAS para o português escrito, um surdo se depara com um esforço a mais que é o de lidar com o sistema alfabético que, segundo Quadros (1997):

(...) não serve para representar significação com conceitos elaborados na Libras, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado. (QUADROS, 1997, p. 74)

Outro ponto fundamental é a estrutura morfossintática de cada uma dessas línguas, que se diferenciam por uma organização mais analítica, no caso do português. A respeito da estruturação de sentenças em LIBRAS, Brito (1998) faz a seguinte observação:

Costuma-se pensar que as sentenças da Libras são completamente diferentes do ponto de vista estrutural daquelas do português. Realmente, no que diz respeito à ordem das palavras ou constituintes, há diferenças porque o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto a Libras é uma língua do tipo tópico-comentário. (BRITO, 1998, p. 55)

Segundo Felipe (1998), pelo menos quatro características fundamentais, enumeradas a seguir, podem ser verificadas na gramática da LIBRAS:

(1) O que é denominado de palavra ou item lexical, nas línguas oral-auditivas, é denominado sinal nas línguas de sinais. Os sinais são formados a partir dos seguintes parâmetros: configuração de mãos, ponto

de articulação da mão em relação ao corpo, movimento das mãos, orientação das mãos e expressão facial e/ou corporal. As expressões faciais podem preencher, por exemplo, a função da entoação na modalidade oral da língua portuguesa.

(2) Há dois tipos de verbos em LIBRAS: os que não possuem marcas de concordância, embora possam ter flexão para o aspecto verbal, e os que possuem marca de concordância. Os verbos do primeiro grupo parecem permanecer sempre no infinitivo. Os do segundo grupo fazem concordância: a) número-pessoal – a orientação do sinal informa o sujeito (ponto inicial do sinal) e o objeto (ponto final do sinal); b) de gênero – na configuração do sinal está incorporada a informação se ele se refere a uma pessoa, a um animal ou a um objeto; c) de localização – o sinal informa o lugar em que uma pessoa, animal, coisa ou veículo se encontra ou seu movimento.

(3) Ainda sobre os verbos, não há marca de tempo nas formas verbais. O tempo é marcado através de advérbios.

(4) Os adjetivos são usados sempre na forma neutra, não há marcação nem de gênero nem de número. Muitos adjetivos, por serem descritivos e classificadores, apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no espaço ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor.

Esses poucos tópicos já indicam o quanto a gramática da Libras apresenta de particularidades, necessitando de categorias de sistematização bastante diferentes das do português. De acordo com Fernandes:

Por ser um sistema linguístico autônomo, organizado do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso), a Libras apresenta as características pertinentes às línguas orais. [...] A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. Essa constatação óbvia demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade. (FERNANDES, 2007, p. 2)

As diferenças entre as duas línguas se atualizam na produção textual dos alunos, merecendo especial atenção a construção visual da escrita da língua portuguesa. Como já dissemos acima e reiteramos a seguir,

os grafemas do português não possuem correlação com a LIBRAS, para a qual ainda não existe um sistema de escrita disseminado:

Para os alunos surdos, a escrita do código alfabético acaba se construindo em um agregado complexo e mudo de traços visuais e soletração digital por decodificação das unidades mórficas e semânticas, com aplicação das regras de combinação; é uma tarefa cuja complexidade acaba por limitar drasticamente a habilidade escrita dos alunos surdos. (RIBEIRO, 2015, p. 45)

Tendo em vista tais considerações de base, acerca da diferença entre Libras e português, propomos a análise a seguir de enunciados produzidos por estudantes surdos.

5. Enunciados em língua portuguesa escritos por alunos surdos: uma reflexão a partir de perspectivas da tradução

O município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro, mantém em sua rede escolar classes só de surdos nas quais a LIBRAS é adotada como L1, portanto, como língua de ensino. Os quatro enunciados que analisamos a seguir foram escritos por alunos surdos desse município, integrantes de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. Esses enunciados foram produzidos ao longo de uma semana de aula, a partir de exercícios propostos nas aulas de português. No momento em que realizaram tais exercícios, os alunos frequentavam a escola há cerca de dez anos e tinham entre 17 e 25 anos. A turma, apenas de surdos, tinha dez alunos matriculados, cada um apresentando uma história particular relativa à condição de surdez.

Com base em Silva (2001), perguntamo-nos, na análise de cada enunciado, quais seriam os sentidos (re)construídos na escrita dos alunos surdos, levando-se em consideração as possibilidades que tinham de uso dos recursos linguísticos do português e as hipóteses que poderiam estar fazendo da relação entre essa língua e a LIBRAS. De acordo com a autora,

Diante das peculiaridades linguísticas que o surdo apresenta, é importante que os professores, ao examinarem os textos desses sujeitos, estejam atentos não a modelos prontos e fechados de determinados dados textuais, e sim às suas condições de produção, recepção, interlocução. (SILVA, 2001, p. 60-1)

Nesse sentido é que trazemos ao debate questões relativas à tradução como um elemento que pode contribuir com professores, no momento em que se deparam com a necessidade de reconstruir sentidos na interface entre LIBRAS e português. Nas análises que propomos, levantamos aspectos que consideramos centrais, procurando exemplificar tais questões.

Enunciado 1: *Eu sofrimento triste muito (...) Márcia tem nervosa muita (...)* *Marcia tem aborrecida, guerra demora (...)* *Luciérica tem educação normal (...)*

Este enunciado é derivado de um exercício em que se pediu aos alunos que descrevessem um colega de turma. Detendo-nos, inicialmente, no campo semântico dos adjetivos escolhidos para a descrição – triste, nervosa, aborrecida –, observa-se sua adequação a uma possível situação de conflito entre duas alunas. Chama a atenção, porém, o uso do verbo “ter” no lugar do verbo “estar” em duas das orações. O sinal que equivaleria⁴ ao verbo “estar” tem uso muito restrito, ao contrário do sinal equivalente ao verbo “ter”, de emprego polissêmico⁵. Por exemplo, ao responder à pergunta “Seu namoro terminou?”, um aluno empregou o sinal do verbo “ter”, querendo dizer que o namoro continuava, que ainda “tinha” namoro. Assim como, ao perguntar “Você viu *fulano*?”, um aluno respondeu com o mesmo sinal do verbo “ter”, no sentido de que *fulano* estava presente no recinto, de que *fulano* foi visto.

No exemplo dado, entretanto, não há nenhum sinal para o qual a aluna pudesse atribuir (como numa tradução palavra por palavra) a forma verbal “tem”, pois não se faz uso de verbo de ligação em LIBRAS em

⁴ Segundo Nida (1964; *apud* BARBOSA, 2004, p. 35), o texto traduzido deve almejar “efeito equivalente” ao do texto de origem. Desse modo, estamos empregando o termo equivalente, na falta de um mais adequado. O que desejamos é evitar reforçar a ideia de que traduzir é encontrar palavras que sejam “correspondentes”.

⁵ Lembramos que, assim como as demais línguas, a Libras possui registros diversos. As análises apresentadas de enunciados efetivamente produzidos ou hipotéticos dizem respeito ao uso dessa língua na comunidade de surdos constituída na cidade de Angra dos Reis, fundamentalmente em torno da Escola Municipal de Educação de Surdos. A escola constituiu uma das ações da escolarização dos surdos em classes bilíngues, que passa a existir a partir de 1989.

enunciados como esse. Percebe-se, assim, que a aluna pode ter inferido a necessidade de uma palavra na estrutura do português e fez a escolha do verbo “ter”, ao que tudo indica, por seu conhecimento pragmático de que o sinal referente a esse verbo poderia abranger o campo de significação do enunciado em questão, produzindo o sentido de que sentimento é algo que se tem ou possui.

Antes de prosseguir, cabe uma observação. Para além da hipótese de polissemia que se pode apreender no exemplo, o sinal que estamos referindo como equivalente ao verbo “ter” é equivalente também à boa parte dos sinônimos do verbo “ter” em português, além de recobrir todas as suas flexões (o que já é um dado de outra ordem). Assim, um verbo tão aparentemente vulgar no português parece colocar grande esforço cognitivo em um trabalho de tradução entre português e LIBRAS.

Veja-se também o uso do substantivo “sofrimento”, que também é adequado ao contexto, mas não à estrutura da frase que se pretendeu construir em português. Por todas as dificuldades expostas, muitos surdos (e talvez alguns profissionais) ainda creem que aprender uma língua seja aprender uma lista de palavras, o que lhes dificulta ainda mais a formulação de enunciados. Os surdos costumam nos perguntar os “nomes” dos sinais. Nesse caso, para se dizer “eu estou sofrendo”, bastam dois sinais: o referente ao pronome e o referente a “sofrimento” – que é o mesmo de “sofrer”, ou “sofredor”. O fato de ser um processo contínuo que está ocorrendo no momento presente é recuperado pela situação de enunciação.

Quando apresentamos alguns aspectos da gramática da Libras, dissemos que o tempo verbal é referido com um advérbio, mas isso pode não acontecer. Ao perguntar a um aluno “Você viu a pessoa que se acidentou na rua?”, ele pode nos responder “Vi, *ela estava sofrendo*”. A diferença entre “eu estou sofrendo” e “ela estava sofrendo” será, em LIBRAS, apenas o sinal do pronome. Ou seja, só sabemos que se trata de tempo passado pelo contexto. A elaboração desse aspecto (“estar” mais outro verbo no gerúndio) mostra-se bastante complexo.

Ainda em relação a esse exemplo, fazemos mais uma consideração, acerca da palavra “guerra”. Parece que a aluna “estendeu” o significado de “guerra”, criando uma metáfora, tanto em LIBRAS (se imaginamos que ela fez uma tradução literal do sinal referente a “guerra”) quanto em português. Ela poderia ter usado as palavras “confusão”, “briga”,

“discussão”, mais adequadas para classificar o comportamento da colega que era rebelde, agitada, intolerante. Mas qual dessas palavras a aluna efetivamente conhecia? A tentativa de representar a intensidade da característica que ela desejava expressar, e um possível desconhecimento vocabular, faz com que ela teste uma dada escolha lexical, com o uso de “guerra”.

Enunciado 2: *Eu é tem 18 anos. Nasci onde Barra Mansa. Eu é profissão e estudante.*

O segundo exemplo foi retirado de um exercício em que se pediu aos alunos que descrevessem a si mesmos. Observa-se que o aluno revela dificuldades com a conjugação verbal e com o emprego de verbo de ligação e de preposições – elementos que não fazem parte da gramática da LIBRAS. Contudo, em termos estruturais, apenas a palavra “profissão” está completamente deslocada. Aqui ocorreu um problema curioso: os alunos não conheciam o sinal que se refere a “profissão”, ou pelo menos não tinham uma ideia clara do seu significado. Percebe-se que o aluno associou à palavra/sinal “profissão” o conceito de “ocupação”, tentando expressar “minha ocupação neste momento é estudar”.

Enunciado 3: *Eu gosto de tudo. Eu muito aprender vê plenária gosto boa. Eu muito tudo 1º, 2º, 3º, 4º e 5º encontro (falta nada).*

O terceiro exemplo foi retirado da avaliação que os alunos fizeram de um “Encontro de Pais Amigos e Profissionais do Surdo em Angra dos Reis”. Mais uma vez, nota-se a dificuldade com os verbos e divergências em relação à organização sintática. Reportando-nos às considerações que fizemos sobre tradução, vimos que, historicamente, a tradução palavra por palavra e a literal eram tidas como ideais, pois, por meio delas, seria mais fácil ser fiel ao texto de origem. Como vimos também, quase nunca isso é possível. Porém, há de se lembrar que estamos analisando trabalhos de aprendizes de L2 – aprendizes que se aproximam de novos domínios de conhecimento por meio do repertório que já possuem; neste caso, sua primeira língua.

Sendo assim, é de esperar que haja muita interferência da LIBRAS nos textos em português elaborados por alunos surdos. Ao escrever “Eu muito tudo 1º, 2º, 3º, 4º e 5º encontro (falta nada)”. O aluno só

reproduziu a estrutura da sua primeira língua. Ao fazer o sinal de “tudo” e citar os encontros, ele já explicitou sua participação integral. O que está entre parênteses tem valor expressivo, estilístico, serve apenas para reforçar o sentido do que foi dito. Tendo em vista as dificuldades na aprendizagem do português, o fato de o aluno ter usado o recurso gráfico dos parênteses evidencia como ele também está atento ao sistema de pontuação.

Enunciado 4: *Ernico e Ernica adora namorado. / Alexassandra é Dennis. Eles é casamento. / Eu não sou preconceito. / Ele é computador.*

O quarto exemplo são fragmentos de pequenas histórias criadas a partir de ilustrações. Note-se que interferência entre pares de palavras cognatas, como namorado / namorar, casamento / casado, preconceito / preconceituoso, e palavras do mesmo campo semântico, como computador / digitador. Em Libras, cada par pode ser representado por um mesmo sinal, de modo que este quarto exemplo volta a explicitar um impasse determinante no ato de traduzir, com o qual também se depara nosso aluno surdo.

Como bem sintetizou Silva (2001), dentre as principais interferências da sintaxe da Libras nos textos em língua portuguesa, estão (1) não correspondência direta, de um para um, entre os itens lexicais das duas línguas; (2) as estruturas lexicais diferentes, visto na demanda de duas ou mais palavras em português que em Libras podem vir expressas em apenas um sinal; (3) as limitações do código escrito que trazem dificuldades porque não recobrem a riqueza de elementos “prosódicos” da Libras.

6. Considerações finais

Esta proposta destinou-se à discussão de elementos presentes no processo de aprendizagem do português escrito como L2 por alunos surdos, apontando as produções comentadas para especificidades linguísticas que podem ser compreendidas à luz dos conhecimentos dos processos de tradução. Foram observadas diferentes estratégias de “tradução” entre LIBRAS e português, tanto a palavra por palavra, como inferências mais complexas na estruturação de frases, experimentas pelos aprendizes surdos.

Trata-se de uma reflexão exploratória que se insere no âmbito da proposta bilíngue que, com todas as dificuldades de implementação, beneficia o aluno surdo, no sentido em que permite que ele tenha acesso a duas línguas distintas: a LIBRAS, considerada sua primeira língua, e a língua portuguesa, modalidade escrita, considerada como sua segunda língua. Cabe frisar que a Libras e a experiência visual podem colaborar não só com o processo de ensino-aprendizagem de outras línguas em modalidade escrita, mas também e, sobretudo, com a inserção do sujeito surdo na sociedade letrada. A escola bilíngue para surdos é símbolo da luta pela garantia dos direitos dessa comunidade, que não pode se resignar com a falta de alternativa, quando não deseja ou não consegue se apropriar do mundo dos sons. Para o fortalecimento dessa luta, no entanto, são necessários investimentos na qualificação dos profissionais inseridos nesse contexto de grande complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRES, N. A. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. In: *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, 2015. Edição especial (número 2- jul/dez 2015).
- BAALBAKI, A.; RODRIGUES, I. C.. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. In: *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 1, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.
- BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.
- BEHARES, L. E. *Lenguas de señas y acontecimientos de enseñanza: revisión teórica*. Editorial Académica Española, 2014.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

BRITO, L. F. Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRITO, Lucinda F. et al. (Org.). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*/vol. III: Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas).

DE MEULDER, M. The legal recognition of sign languages. *Sign Language Studies*. Washington, v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da Libras. In: BRITO, Lucinda F. et al. (Org.). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*/vol. III: Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas).

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: *Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área*. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/deesurdez.php>

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1993.

MITTMANN, S. *Notas do tradutor e o processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilingue para Surdos*. Rio de Janeiro: INES, 1997.

_____. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. In: *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36

RIBEIRO, M. do C. *Redação de surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita*. Curitiba: Prismas, 2015.

RODRIGUES, I. C. *Debates em educação bilingue para surdos: vozes que habitam o dizer “não”*. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1998.

SILVA, M. da P. M. *A construção dos sentidos na escrita do surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino. In: *Revista X*, Curitiba, vol. 13, n. 1, p. 206-29, 2018.

WITCHES, P. Tradução e avaliação: problematizações acerca da inclusão escolar de surdos. In: *Anais do III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação*. III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação da UNISINOS, 2013, Gramado. São Leopoldo: Casa Leiria, 2013.