



PPGLET PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

KELEN MUNARI DOLEJAL

**TRADUÇÃO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO ORAL EM
VIDEOAULAS GRAVADAS: Uma análise do processo tradutório**

Porto Alegre

2023

KELEN MUNARI DOLEJAL

**TRADUÇÃO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO ORAL EM
VIDEOAULAS GRAVADAS: Uma análise do processo tradutório**

Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Dias Loguécio
Co-orientadora: Prof. Dra. Denise Regina de Sales

Linha de pesquisa: Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais

PORTO ALEGRE – RS
2023

Ficha catalográfica

CIP - Catalogação na Publicação

Dolejal, Kelen Munari
TRADUÇÃO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO ORAL
EM VIDEOAULAS GRAVADAS: Uma análise do processo
tradutório / Kelen Munari Dolejal. -- 2023.
118 f.
Orientadora: Sandra Dias Loguércio.

Coorientadora: Denise Regina de Sales.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas
de Sinais. 2. Tradução Audiovisual (TAV). 3.
Modalidades de tradução. 4. Língua Brasileira de
Sinais. 5. Tradutor Intérprete de Libras/Português. I.
Loguércio, Sandra Dias, orient. II. Sales, Denise
Regina de, coorient. III. Título.

KELEN MUNARI DOLEJAL

**TRADUÇÃO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO ORAL EM
VIDEOAULAS GRAVADAS: Uma análise do processo tradutório**

Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2021.

Aprovada em 28 de abril de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard - UFRGS

Prof. Dr. Cláudio Henrique Nunes Mourão - UFRGS

Prof. Dra. Vânia de Aquino Albres Santiago

*Quando o psicológico bloqueia o lógico, os
amigos são ferramentas para ajustar o óbvio.
(Às minhas amigas).*

AGRADECIMENTOS

Gratidão em primeiro lugar a Deus por tudo que Ele é e tem feito na minha vida.

Ao meu esposo amado, Diego, parceiro, paciente, sempre presente, suportando comigo os desafios que a vida nos impõe e à minha filha amada, Isabela, que me desafia a cada dia a rever muitos de meus conceitos, ensinando-me, enquanto a ensino.

À minha mãe, dona Rosa, meu pai, seu Telmo, minha irmã, Dodô, por caminharem sempre comigo, apoiando-me em qualquer indagação que eu invente. À minha sogrinha, vovó Déia, meu sogro, vovô Jorge, a Bibi Íria, a Bibi Tina (*in memoriam*) por serem suporte em muitos (muitos) momentos.

À minha orientadora, Sandra Loguércio, por acreditar em mim desde o início e aceitar o desafio de me orientar com tanta paciência. Sempre me trazendo de volta ao alvo e me fazendo confiar em mim e em nosso trabalho.

À minha coorientadora, Denise Sales, por também aceitar esse desafio. Agradeço por todo o apoio, parceira, paciência fazendo-me sair da minha caixa de estimação e podendo compreender mais sobre outros pontos de vista de nossa profissão.

À minha banca orientadora Prof^ª. Vânia, Prof^ª. Patrícia e Prof^º. Cláudio (Cacau) pelo aceite, pelo tempo dedicado à leitura deste texto e pelos apontamentos que contribuíram muito com a conclusão dessa escrita.

Às minhas amigas/colegas Tradutoras e Intérpretes de Libras – Tilsp – do Letras Libras /Instituto de Letras: sem palavras para descrever o que vocês significaram para mim durante toda essa trajetória, desde o início, na decisão de me inscrever para a seleção, até o último segundo de entrega final da dissertação. Gratidão Amanda Rocha, Celina Nair Xavier Neta e Maitê Maus. A epígrafe é para vocês.

A minha família maior, por sempre torcerem por mim e me apoiarem quando preciso. Agradeço especialmente à TiFati, Meri e Grazi, que sempre ficaram com a Isa, proporcionando-me tempo para escrever com mais calma.

À comunidade surda, a qual faço parte, e faz parte de mim.

Aos amigos que se mantiveram firmes ao meu lado, mesmo eu estando ausente.

À servidora Marina Plentz, da biblioteca do Instituto de Pesquisas Hidráulicas, pelo apoio bibliográfico e de manuseio com o Zotero. Foste incansável diante a imensa lista de dúvidas que tive durante toda a escrita.

Ao dublador Dimas Queiroz Junior, que me auxiliou a compreender as nuances e contextos relacionadas à dublagem na vida prática. Tuas orientações foram fundamentais para a escrita deste subcapítulo.

Enfim, gratidão!

RESUMO

A partir do processo de passar videoaulas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), produzidas por um professor surdo, para o Português Brasileiro Oral Gravado (PBOG), a fim de atender às disciplinas do Curso de Bacharelado em Letras, com ênfase em Letras-Libras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no período de Ensino Remoto Emergencial, apresentamos o método de trabalho desenvolvido pelos Tradutores Intérpretes de Libras/Português (Tilsp). Refletimos sobre todo o processo que passa pela organização da equipe de Tilsp – que vão assumindo funções diferentes –, pelo uso de programas e aplicativos, pela criação de um roteiro de apoio e pelas diversas etapas de revisão e finalização. A discussão desse método novo, até, então, para uma equipe de tradutores/intérpretes de Libras/Português experiente, é contextualizada por um panorama histórico de como os surdos foram mudando sua realidade, com muitas lutas e embates, até conquistarem direitos legais que garantiram seu acesso aos lugares outrora inatingíveis, como, por exemplo, o de professor universitário. Esses novos espaços ocupados pelos surdos também proporcionam novos lugares de atuação aos Tilsp, bem como as modalidades de mediação tradutória, até, então, pouco ou ainda não descritas. Surgem, portanto, novas questões, como: há pesquisas que abordam essa modalidade? Como conceituá-la? Encontra-se no âmbito da tradução ou da interpretação? Seria uma Tradução Audiovisual (TAV) ou Tradução Audiovisual Acessível (TAVa)? Poderia ser considerada dublagem ou *voice over*? O cotejo da descrição do método adotado para a produção das videoaulas, com conceitos dos Estudos da Tradução e da Interpretação, permite-nos considerar essa atividade como uma tradução pertencente aos estudos da TAV, que apresenta como produto uma tradução paralela (bilíngue), nas línguas envolvidas.

Palavras-chave: Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais. Tradução Audiovisual (TAV). Modalidades de tradução. Língua Brasileira de Sinais. Tradutor Intérprete de Libras/Português.

ABSTRACT

We present the work method developed by the interpreters of Libras/Portuguese from the process of passing video classes in Brazilian Sign Language (Libras), produced by a deaf teacher, to recorded oral Brazilian Portuguese, to attend the disciplines of the course of Bachelor of Languages with an emphasis in Libras, of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), during the Emergency Remote Teaching (ERT). We reflect on the whole process that goes through the organization of the team of interpreters (who take on different roles), the use of programs and applications, the development of a supporting script, and the various stages of revision and finalization. The discussion of this new method, until then, for a team of experienced Libras/Portuguese translators and interpreters, is contextualized by a historical overview of how deaf people have been changing their reality, with many struggles and clashes, until they won legal rights that ensured their access to places once unattainable, such as, for example, that of the university professor. These new spaces occupied by the deaf also provide new places of action for interpreters, as well as the modalities of translatory mediation, until then, little or not yet described. Therefore, new questions arise, such as: are there studies that address this modality? How to conceptualize it? Is it within the scope of translation or interpretation? Would it be an Audiovisual Translation (AVT) or Accessible Audiovisual Translation (AAT)? Could it be considered dubbing or voice-over? The comparison of the description of the method adopted for the production of the video classes with concepts from Translation and Interpretation Studies allows us to consider this activity as a translation belonging to AVT studies, which presents as a product of a parallel translation (bilingual) in the languages involved.

Keywords: Translation and Interpretation Studies of Sign Languages. Audiovisual Translation (AVT). Translation modalities. Brazilian Sign Language. Interpreter of Libras/Portuguese.

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Adequação lexical I.....	55
Figura 2 - Adequação lexical II.....	55
Figura 3 - Adequação Oracional	56
Figura 4 - Ordem das frases I.....	57
Figura 5 - Ordem das frases II.....	57
Figura 6 - Adequação ao contexto.....	58
Figura 7 - Estratégia para leitura I.....	59
Figura 8 - Estratégias para leitura II	59
Figura 9 - Estratégias para leitura III.....	60
Figura 10 - Estratégias para leitura IV.....	60
Figura 11 - Sincronia do PBO com a Libras I.....	61
Figura 12 - Sincronia do PBO com a Libras II.....	61
Figura 13 - Relação tempo Libras x PBO I.....	65
Figura 14 - Relação tempo Libras X PBO II.....	66
Figura 15 - Relação tempo PBO X Libras I	67
Figura 16 - Relação tempo PBO x Libras II.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 17 - Possibilidade de estruturação conforme a Libras	67
Figura 18 - Gravando trechos curtos	68
Figura 19: Interseção dos campos disciplinares e localização dos Etils	72
Figura 20: Traduzir X Interpretar	85
Figura 21: Características da tradução e da interpretação	88
Figura 22: Script fílmico.....	98

Figura 23: Roteiro para dublagem.....	99
---------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos de Letras Libras Licenciatura ativos	35
Tabela 2: Cursos de Letras Libras Bacharelados ativos	36
Tabela 3: Relações temporais	63

LISTA DE SIGLAS

ASL – American Sign Language

ABRAPT – Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução

CAPES - Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CODA - Child of Deaf Adults

DPN – Deaf President Now

DTR – Delegacia Regional do Trabalho

Elis – Escrita da Língua de Sinais

ENTRAD – Encontro Nacional de Tradutores

ERE - Ensino Remoto Emergencial

Etils - Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais

Faced – Faculdade de Educação

Febrapils – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérprete de Língua de Sinais

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GES – Grupo de Estudos Surdos

Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

Nuppes - Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos

PB – Português Brasileiro

PBE - Português Brasileiro na forma Escrita

PBO - Português Brasileiro Oral

PBOG - Português Brasileiro Oral gravado

PCDs – Pessoas com Deficiência

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGLet – Programa de Pós-graduação em Letras

Sead - Secretaria de Educação a Distância

Sel – Sistema de Escrita para a Libras

SW – Sign Writting

TAV - Tradução Audiovisual

TAVa - Tradução Audiovisual Acessível

Tials – Tradução e Interpretação de Língua de Sinais

Tilsp - Tradutor Intérprete de Libras/Português

UFRGS - Universidade Federal do rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

Ulbra – Universidade Luterana do Brasil

Unilasalle - Centro Universitário La Salle

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO 1 – RETOMANDO UM POUCO DA HISTÓRIA DOS SURDOS 20	
1.1. OS SURDOS E SUA TRAJETÓRIA NA SOCIEDADE	20
1.2. ASCENDENDO À FORMAÇÃO SUPERIOR.....	34
2. CAPÍTULO 2 – UM OLHAR PARA NOSSA REALIDADE	41
2.1. SURDOS E TILSP NO INSTITUTO DE LETRAS	41
2.2. ATUAÇÃO DAS TILSP NO INSTITUTO DE LETRAS NO PERÍODO PRESENCIAL.....	44
2.3. ATUAÇÃO DAS TILSP NO INSTITUTO DE LETRAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	47
3. CAPÍTULO 3 - A PRODUÇÃO DAS VIDEOAULAS EM LIBRAS	51
3.1. AJUSTES LEXICAIS, SINTÁTICOS E ORACIONAIS	54
3.2. AJUSTES DE ENTONAÇÃO	58
3.3. AJUSTES PARA SINCRONIA COM A SINALIZAÇÃO.....	61
3.4. CONTROLE DO TEMPO E ADEQUAÇÃO AO TEMPO	62
4. CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS NA TEORIA	71
4.1. ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS (ETILS).....	71
4.2. PESQUISAS NO ÂMBITO DA TRADUÇÃO NA DIREÇÃO DA LIBRAS PARA PORTUGUÊS BRASILEIRO (PBO E PBE)	75
4.3. TEORIA E PRÁTICA: REVISANDO MODALIDADES TRADUTÓRIAS	79
4.3.1. Interpretação e tradução	81
4.3.2. Tradução Audiovisual (TAV) e Tradução Audiovisual acessível (TAVa) e a presença da língua de sinais	90
4.3.3. Dublagem e <i>voice over</i>	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS:	110

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar as reflexões referentes à dissertação propriamente dita, gostaria de registrar parte de meu percurso formacional e profissional, até ocupar esse lugar de pesquisadora que me encontro neste momento. Lugar que também me faz refletir sobre a forma como as oportunidades oferecidas durante minha jornada se tornaram portas de acesso e fizeram toda a diferença para que eu pudesse adentrar a lugares muito distantes da realidade que meu contexto social e familiar me proporcionava.

Na época um pouco anterior ao curso de extensão “Preparação para Intérprete em Língua Brasileira de Sinais”, no Centro Universitário La Salle (Unilasalle)¹, lembro-me do quanto almejava uma formação profissional, pois minhas experiências tinham sido em, como se diz, “chão de fábrica” e no comércio, uma vez que apenas possuía o Ensino Médio, antigo “segundo grau”. Almejava uma carreira profissional em uma época em que cursar o ensino superior era algo apenas para poucos privilegiados, o que não era o meu caso. Já havia saído de casa, morava sozinha e, apesar de ter muito apoio dos meus pais, era uma época bem difícil.

Então, foi nesse contexto que os surdos apareceram na minha vida. Um menino² de três anos de idade foi diagnosticado com surdez na igreja que eu frequentava. Preocupado com o desenvolvimento do filho, no contexto daquela igreja, o pai dele convidou uma surda para dar o Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Daí, podem imaginar que, naquela época, passar do curso básico para a interpretação foi rapidinho, mas sabia que minha atuação estava muito aquém do ideal. Sabia que precisaria de um curso, de algo além do convívio com os surdos. Percebia, também, que só saber falar não era o suficiente e que me faltava além das técnicas necessárias para a prática da interpretação, faltava-me o vocabulário e o contato com outros surdos. Assim, com o intuito de melhorar minha prática dentro da minha comunidade de fé, busquei uma formação.

¹ Curso com início em 2006 e conclusão em 2007 e com carga horária de 400h. Ministrado principalmente pela Tilsa M^a Angela Russo, que hoje é colega Tilsa no Incluir/UFRGS e pela prof^a Maria Cristina Pires Pereira, que hoje é professora do Curso de Bacharelado em Letras, com ênfase em Letras Libras, no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Gratidão por tua vida Abner Pasternack Silva e de teus pais Alex Silva e Gerusa Pasternack Silva.

Nessa época, morando em Guaíba, cidade considerada quase do interior, apesar de estar situada ao lado da capital Porto Alegre, sem acesso à internet, como temos hoje, sem divulgações na mídia a respeito da língua ou profissão, confesso não ter me dado conta de que, na verdade, aquele seria o campo profissional que se abria para mim. Realmente, metaforicamente falando, a “ficha só caiu” quando me vi trabalhando na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na cidade de Canoas, reconhecida, naquele período, por ser uma das poucas no Brasil que oferecia acessibilidade aos surdos, antes mesmo das exigências legais, uma vez que surdos de diversos estados do Brasil buscavam essa universidade a fim de alcançar a formação em nível superior.

Foi assim que, mesmo sem formação acadêmica, ingressei profissionalmente na área de tradução e interpretação da Libras. Profissão que me encantou desde o início pela oportunidade de conhecer muitas pessoas: surdos *para quem* eu atuava e que muito contribuíram para minha fluência linguística e compreensão da cultura surda; outros colegas Tilsps, *com quem* eu atuava e pude aprender muito sobre as questões práticas da profissão, bem como pessoas e empresas com quem tinha a relação de contratação para a realização de trabalhos. Além disso, podia estar presente nos mais diversos contextos³, vivenciando diferentes situações, em diferentes lugares, sendo a rotina e a monotonia, palavras excluídas do vocabulário de quem atua na nossa área.

A partir disso, trabalhando dentro de uma universidade, o sonho do ensino superior retornou. Sonho que só foi possível graças à criação do curso de Graduação em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais – Libras –, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008 – essa formação detalharei no Capítulo 1 – e através da criação graças ao programa Viver Sem Limites que, além de gratuito, foi ofertado de forma semipresencial, favoreceu o ingresso e a realização desse sonho.

Após a conclusão da graduação no ano de 2012, ocorreram concursos para vagas de Tilsps⁴ nas Universidades Federais, pensando na garantia de acessibilidade das pessoas

³ Por essa profissão estar diretamente relacionada às questões de acessibilidade, os Tilsps que atuam como *freelancer* acabam interpretando qualquer situação que exija a mediação entre um falante de Libras e um falante de Português Brasileiro, sejam elas educacionais, trabalhistas, na área médica, de saúde, etc.

⁴ O nome correto das vagas são: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. Nome criado quando ainda não se tinha o reconhecimento da Libras como língua, que se deu através da Lei 10.436 de 2002.

surdas⁵. Assim, após aprovação no concurso, assumi uma das vagas no ano de 2015 para o Curso de Bacharelado em Letras, com ênfase em Letras Libras, no Instituto de Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Letras Libras, como o chamamos, ainda estava sendo estruturado e, havendo muitas demandas na universidade, minha vaga foi emprestada para o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir), setor também criado pelo Programa Viver sem Limites e que atende às necessidades de acessibilidade da universidade como um todo. No ano de 2019, com o curso já estabelecido e em andamento, pude compor a equipe de Tilsp do Letras Libras, no Instituto de Letras.

Então, no ano de 2020, o mundo foi impactado pela sindemia⁶ da COVID-19. Como vivenciado: rotinas, processos, modos de viver e conviver foram afetados. A fim de minimizar prejuízos e manter o possível funcionando, muitas atividades precisaram ser adaptadas e repensadas para o virtual. E, nesse contexto, os professores surdos decidiram por preparar videoaulas gravadas em Libras para que os alunos tivessem maior flexibilidade em sua organização de estudos. Contudo, essas disciplinas ministradas pelos professores pertenciam aos primeiros semestres do curso, momento em que nem todos os alunos têm fluência na Libras. Diante disso, foi necessária a tradução desses vídeos para o Português Brasileiro na forma Oral (PBO).

Olhando para o meu percurso de atuação, após 15 anos de formação, desde o curso de extensão, passando pela formação acadêmica, atuando em diversas áreas como Tilsp, foi no momento da sindemia que tive a primeira oportunidade de atuar mediando da Libras para o Português Brasileiro na forma oral gravado (PBOG), em formato digital, com texto de partida gravado em vídeo e com tempo para edição do produto final. Poder experienciar esse modo de atuar trouxe-me, além de um grande prazer profissional, algumas dúvidas e inquietações, que me conduziram para esse momento como pesquisadora. Assim, ingressei no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLet –, na UFRGS, sendo esta a primeira dissertação que discute

⁵ Entendemos pessoas surdas como sujeitos usuários de uma língua de sinais pertencentes a um povo e que possuem uma cultura: a cultura surda. (STROBEL, 2008)

⁶ Ao contrário do termo popularizado, a COVID 19 não é uma pandemia, e sim uma sindemia, uma vez que ela combina “duas ou mais doenças de natureza epidêmica com efeitos ampliados sobre o nível de saúde das populações” (BISPO JUNIOR; SANTOS, 2021). Ainda de acordo com a teoria, a relação social, econômica e ambiental também podem ser fatores a contribuir com a aproximação dessas doenças, segundo Plitt (2020).

aspectos relacionados à mediação⁷ envolvendo a Libras e o PBO, bem como um pouco da história dos surdos neste Programa de Pós-graduação.

Trabalhar na direção Libras para PBO provocou-me a querer saber mais sobre essa prática. É, então, que surgem as questões que orientam esta pesquisa: como defini-la e quais conceitos envolvem esse modo e direção de mediação? Ela se enquadraria nas práticas de interpretação ou de tradução? Estaria inserida no conceito de Tradução Audiovisual (TAV) ou talvez Tradução Audiovisual Acessível (TAVa)? Ou poderia ser considerada dublagem ou *voice over*? Para isso, é estabelecido como objetivo desta investigação analisar o processo de mediação dos materiais produzidos pelos professores surdos durante o Ensino Remoto Emergencial em Libras, para o PBOG, em formato digital. Com vistas a atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) descrever detalhadamente a atividade de mediação realizada; 2) estabelecer um panorama conceitual e referencial a fim de melhor definir a atividade analisada.

Esta investigação insere-se na Linha de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: relações textuais e filia-se ao campo dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais (Etils). A fim de alcançar os objetivos, optei por uma metodologia de análise descritiva qualitativa de todo o processo de mediação envolvendo os materiais criados e instrumentos utilizados para essa prática. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os conceitos que se aproximam e se relacionam com o processo descrito a fim de circunscrever fronteiras entre as diferentes modalidades de tradução/interpretação e melhor definir nossa atuação na produção final das videoaulas. Esta é uma pesquisa de cunho descritivo e abordagem indutiva, na medida em que, conforme Grey (2012), a partir da análise de dados – processos, situações etc. –, busca estabelecer padrões e sentidos, não partindo de uma escolha teórica previamente definida. Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa é pertinente quando tratamos de temas ainda pouco discutidos, como parece

⁷ Utilizo o termo mediação a fim de evitar a ambiguidade existente no termo Tradução como hiperônimo, que trata dos Estudos de Tradução, que também incluem a interpretação como modalidade, e o termo tradução que se refere ao processo e ao produto da prática tradutória, até que seja definido durante esta pesquisa se esta prática se refere à interpretação ou à tradução. Para isso, me embaso em (LOGUERCIO; SILVA, 2020, p. 70) que compreendem a tradução “como produção de conhecimento, um conhecimento cuja especificidade passa pela mediação entre culturas, o que, apesar de apontar para um entre-lugar, nunca ocorre de forma neutra, mas antes é marcada por tomadas de decisões e posicionamentos”.

ser o caso da atividade que descrevemos, trazendo uma visão geral desta para abrir espaço para novas discussões dentro de áreas já consolidadas.

Para isso, essa dissertação foi organizada em 4 capítulos de forma a conduzir o leitor a refletir sobre as questões anteriormente. No capítulo 1: apresento registros da história dos surdos desde a antiguidade até nossa contemporaneidade, apresentando um panorama para compor uma linha temporal de compreensão histórica de como os surdos chegaram a ocupar lugares antes não possíveis. Abordo como a educação, as pesquisas e diversos movimentos foram fatores propulsores para essas mudanças sócio-históricas, principalmente através da criação de legislações que trouxeram novas oportunidades, mudando a realidade de muitos surdos. Entre muitas conquistas, o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, à pós-graduação foram elementos de suma importância para essa mudança.

No capítulo 2, trago o olhar para nossa realidade no Letras Libras do Instituto de Letras/UFRGS. Conto como aconteceu sua organização, a chegada dos professores, a constituição da equipe de Tilsp, bem como as demais demandas do Instituto de Letras relacionadas à nossa atuação como, por exemplo, os alunos surdos na pós-graduação. Também apresento um panorama de como nossa equipe organizouse a fim de traçar um comparativo entre modos de atuar durante o ensino presencial e modos de atuar no período de Ensino Remoto Emergencial.

No capítulo 3, apresento como se deu o processo de mediar da Libras para o PBOG em formato digital. Como a equipe organizou-se para a realização dessa atividade? Quais tecnologias foram utilizadas? Qual método foi desenvolvido a fim de adequar, da melhor maneira possível, nossa atividade de mediação à situação de ensino remoto que se apresentava? Como o *roteiro* se tornou fundamental para a elaboração de um trabalho de qualidade. Em suma, descrevo e analiso o passo a passo dessa atividade, que é o ponto de partida deste estudo.

No capítulo 4, por fim, apresento conceitos oriundos, sobretudo, dos Etils, traçando um breve panorama de como a tradução e a interpretação têm sido conceituadas na área. Privilegio uma seleção de pesquisas que tratam dos temas traduzir ou interpretar na direção da Libras para o Português Brasileiro (PB), seja na forma escrita, seja na forma oral, a fim de verificar quais perspectivas abordam pesquisas nessa direção. A seguir, passo a analisar o que

a literatura e pesquisas recentes dizem sobre os conceitos de tradução e interpretação, TAV e TAVa; dublagem e *voice over*; buscando relacionar esses conceitos com a atividade foco desta pesquisa no intuito de tentar melhor defini-la.

Para além dos questionamentos expostos, também gostaria de compartilhar um pouco da experiência de atuar com um texto em vídeo que pode ser manuseado livremente, com tempo para execução da atividade, lidando com aspectos tecnológicos que vêm a somar-se a uma prática, principalmente por ainda não haver pesquisas que abordem precisamente a situação de atuação descrita. Interessa-me, também, refletir como e o porquê surge esse modo de atuar que colocam tanto os Tilsp como os surdos em uma posição diferente: o surdo toma o lugar de destaque e visibilidade enquanto o que se “vê” do Tilsp é apenas a voz. E é por esse motivo que tal pesquisa organiza-se de tal forma, pensando em conservar a ordem cronológica dos fatos até o momento de produção das videoaulas, em que passamos a detalhar nossa prática e as especificidades que a compõem para, enfim, trazer o apanhado teórico que fará relação ou não com tal atividade.

1. CAPÍTULO 1 – RETOMANDO UM POUCO DA HISTÓRIA DOS SURDOS

Neste capítulo abordarei de forma geral como os surdos vêm alcançando direitos e ocupando espaços ao longo da história e como isso também repercute nos espaços e modos de atuação dos profissionais TILSP e, conseqüentemente, na minha prática de trabalho, enquanto parte equipe de TILSP do Letras Libras, do Instituto de Letras/UFRGS. Apresentarei um panorama da trajetória dos surdos na sociedade e discutiremos como a percepção em relação aos surdos vem alterando-se gradativamente. Sofrendo na Antiguidade Clássica com genocídios ou escravização, passam por um longo período até o reconhecimento de sua língua com o surgimento da Linguística Moderna no séc. XX. Para isso, alguns protagonistas destacaram-se durante a história, rompendo barreiras e preconceitos que resultaram em questões legais que até hoje corroboram para a formação profissional dos surdos em nível superior e sua entrada nesses contextos não mais como discentes, apenas, mas como docentes.

1.1. OS SURDOS E SUA TRAJETÓRIA NA SOCIEDADE

Ao olhar o contexto social dos surdos na atualidade, percebemos que esse grupo, que se constitui como minoria linguística, não difere muito dos demais grupos que passaram e muitos ainda passam por questões de incompreensão e discriminação, assim como as mulheres, negros, indígenas, etc., que lutam para serem ouvidos e terem seus direitos respeitados. Isso passa por práticas históricas que se engendraram em nossa sociedade, quer seja por desinformação ou por puro preconceito mesmo. Felizmente, embora tardiamente, hoje podemos vislumbrar algumas mudanças. Aos poucos, esses grupos vêm alcançando direitos legais, reconhecimento e, com isso, ocupando lugares antes inacessíveis. Tais mudanças nunca aconteceram de forma simples ou natural, pois seguem embasadas por muitas lutas, avanços e retrocessos, e, conseqüentemente, muita resistência.

Se voltarmos nossos olhos para a história de como os surdos foram vistos, dependendo da época e da realidade em que estavam inseridos, eles já ocuparam lugares de deuses ou de

amaldiçoados. Na Antiguidade, segundo Strobel (2009)⁸, os surdos eram abandonados ou lançados no rio por serem considerados enfeitiçados, como acontecia em Roma. Ou no caso da Grécia, onde os surdos eram classificados como pessoas inválidas, um estorvo para a sociedade e eram jogados em precipícios. Em ambos os lugares, se algum surdo sobrevivesse, era forçado a trabalhar como escravo ou simplesmente abandonado. No entanto, ainda na antiguidade, no Egito e na Pérsia, os surdos eram respeitados por serem considerados criaturas privilegiadas, pois acreditava-se que lhes era possível conversar com os deuses em segredo. Mas, independentemente do modo como eram vistos, não tinham direitos como cidadãos, não podiam votar ou receber herança e eram excluídos de uma real participação na sociedade.

Isso acontecia, justamente, por questões linguísticas e por serem minoria dentro de uma sociedade usuária de uma língua inacessível fisiologicamente a eles. Assim, os surdos foram colocados em um lugar, ora de curiosidade, ora de misticismo. Foi apenas na Idade Moderna que se passou a olhar para os surdos considerando a possibilidade de comunicação e de uma educação formal. Na Itália, Girolamo Cardano (1501-1576), médico filósofo, acreditava na capacidade de desenvolvimento dos surdos e apostava na educação através da escrita e da língua de sinais. Para ele: “...a surdez e a mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo” (STROBEL, 2009, p. 19).

Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino na Espanha, no mosteiro de Oña, iniciou ensinando dois irmãos oriundos de uma família aristocrata espanhola. “Mandar as crianças surdas para os mosteiros servia ao duplo propósito de tirá-las da vista do público e impedi-las de ter filhos”⁹ (CHAVES; SOLER, 1974, p. 74. *Tradução nossa*). Ele tinha por objetivo ensinar os meninos a ler, escrever e a falar na língua oral. Não se tem registros de qual metodologia ele utilizou, apenas a menção do uso de “certos movimentos de suas mãos com os quais formavam as letras do alfabeto”¹⁰ (*ibidem*, pág. 50. *Tradução nossa*). Estima-se que ele tenha ensinado, com sucesso, cerca de doze crianças surdas.

⁸ Karin Strobel, também surda, e possui um livro publicado: *As imagens do outro sobre a cultura surda*, que já está na 4ª edição. Trabalhou por quase 25 anos como professora em escolas de surdos e por 10 anos atuou na Secretaria de Educação do Paraná. Atualmente é coordenadora e professora do Curso de Letras Libras na UFSC.

⁹ No original: *Sending the deaf children to the monasteries served the double purpose of taking them from public view and preventing them from having offspring.*

¹⁰ No original: *[...] using certain movements of their hands with which they formed the letters of the alphabet.*

Outro nome de destaque na educação dos surdos foi o abade Charles Michel de L'Épée, que em 1771 fundou a Instituição Nacional de Surdos Mudos em Paris, sendo essa a primeira escola para surdos no mundo acessível a qualquer criança surda. Atividade motivada por sua experiência ao educar duas irmãs gêmeas surdas, de família muito pobre, fato que o convenceu da possibilidade de instruir outras crianças surdas. O intuito inicial era de proporcionar a elas uma educação religiosa, mas com o passar do tempo ele percebeu a possibilidade de ampliar o que lhes era ensinado, adicionando outras disciplinas a serem aprendidas. L'Épée recolheu crianças surdas por toda cidade e se preocupou em conhecer a língua de sinais dos surdos parisienses para instruí-los por meio dela (CARVALHO, 2012).

Com o trabalho desenvolvido por ele, muitos surdos destacaram-se como intelectuais e passaram a serem reconhecidos como cidadãos, alcançando os mesmos direitos das demais pessoas através da “Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão”¹¹. Antes de L'Épée a educação dos surdos acontecia de forma individual e apenas para surdos oriundos de famílias abastadas. Depois da metodologia utilizada por L'Épée, as crianças surdas passaram a ser educadas coletivamente, independentemente de sua classe social (CARVALHO, 2012). Até sua morte, 21 escolas de surdos haviam sido fundadas na França e Europa.

Com a morte de L'Épée, no ano de 1789, o abade Sicard deu continuidade ao seu trabalho e o aprimorou. Sicard contava com o auxílio de dois professores surdos, Jean Massieu¹² e Laurent Clerc, seus ex-alunos. Ele realizava aulas públicas apresentando seu método de ensino, recebendo a visita de muitas pessoas interessadas em aprendê-lo. E, é a partir disso que novas escolas são criadas em diversos países na Europa e fora dela (CARVALHO, 2012).

Uma dessas pessoas interessadas foi o americano Thomas Hopkins Gallaudet. Além de sua esposa ser surda, ele também teve a oportunidade de conhecer uma menina surda, que lhe despertou a curiosidade sobre como se daria a educação dos surdos. Dessa forma, no ano de 1816, decide atravessar o Atlântico e, após dois meses de aprendizado, tanto da Língua de Sinais Francesa, quanto do método de ensino aplicado por Sicard, retorna com Laurent Clerc – um dos ex-alunos de Sicard – aos Estados Unidos com o sonho de abrir a primeira escola do

¹¹ Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

¹² Jean Massieu foi o primeiro professor surdo no mundo.

país voltada para a educação dos surdos. Assim, em 1817, é fundada a primeira escola permanente para surdos: o “Asilo de Connecticut para a Educação e Instrução de Surdos e Mudos¹³”, na cidade de Hartford, atualmente chamado de “Escola Americana para surdos¹⁴” (ARMSTRONG, 2014. *Tradução nossa*).

Em 1857 foi fundada por Amos Kendall a instituição “Columbia para a instrução de Surdos, Mudos e Cegos¹⁵”, tendo como diretor, Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas H. Gallaudet, que se tornaria a Gallaudet University, “uma instituição de ensino superior bilíngue, diversa e multicultural que garante o avanço intelectual e profissional de surdos e deficientes auditivos por meio da Língua de Sinais Americana¹⁶ e do inglês” (GALLAUDET UNIVERSITY, [2023^a. *Tradução nossa*). Hoje, com mais de 150 anos, a Gallaudet ainda é a única universidade no mundo com programas e serviços voltados para as pessoas surdas, Em que a primeira língua é a ASL.

Já no Brasil, em junho de 1855, segundo Rocha (2008), E. Huet, professor surdo vindo da França, apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório descrevendo seu plano de criação de um estabelecimento para surdos e, para isso, contava com o apoio do governo. Após um ano, em 1º de janeiro de 1856, a escola para surdos começou suas atividades no prédio da escola M. de Vassimon, em formato privado. Contudo, Huet seguiu articulando-se em busca da criação do Instituto. Assim, em 1857, com o apoio do Marquês de Abrantes, é inaugurado o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, a primeira escola de surdos que utilizava uma mistura de língua de sinais francesa e de sinais utilizados aqui no Brasil.

No início, o curso tinha duração de seis anos e o foco principal era o ensino agrícola, por ser a realidade socioeconômica do país naquele período. E, para as meninas era acrescido o “compromisso de organizar uma sociedade beneficente composta por senhoras notáveis” (ROCHA, 2008, p. 28). Isso vem ao encontro de Lara (2021), quando retrata o momento em que houve a necessidade de os próprios surdos mudarem o modo de percepção a respeito deles mesmos:

¹³ No original: Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons.

¹⁴ No original: American School for the Deaf.

¹⁵ No original: Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and the Blind.

¹⁶ American Sign Language (ASL)

Deste modo, foi preciso educar a população surda para que esta, pudesse pensar e viver diferente do que vivia em tempos passados. Foi preciso empreender esforços em um tipo de educação que fosse capaz de mostrar, aos próprios surdos, o poder que tinham juntos, para tomarem para si, em muitos casos, as rédeas de suas vidas. (LARA, 2021, p. 43).

A seguir, nas primeiras décadas do século XX, ainda em uma formação voltada às questões socioeconômicas, os alunos poderiam concluir os estudos apenas com o aprendizado de um ofício, “os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas que frequentavam a instituição em regime de externato” (INES, [2021]). De uma forma geral, o intuito era fazer com que o surdo se tornasse útil na sociedade. Em 1957, o instituto passa a se chamar de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES):

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. (INES, [2021])

Atualmente, o INES continua sendo referência em relação à Educação Bilíngue para Surdos de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação. Ele contribui com pesquisas e a promoção de políticas na área, bem como com a criação e disponibilização de diversos materiais informativos e educacionais, a saber: o Dicionário de Libras Acessibilidade Brasil¹⁷ e a TV INES¹⁸, sendo essa última a responsável pela produção de programas bilíngues, materiais educativos, infantis, entrevistas, documentários, programas de humor com o objetivo de levar informação, formação e entretenimento ao público.

Com esse breve apanhado podemos perceber a importância da educação como a porta que proporcionou aos surdos a oportunidade de mostrar sua capacidade e muitos deles destacando-se dentro de sua época. Diante disso, tiveram seus direitos de cidadãos reconhecidos, como no caso da França. A partir da educação, os surdos puderam ter algum tipo de formação, embora com o propósito de torná-los úteis para a sociedade, em muitos dos casos. Além disso, eram limitados à formação básica, alguns tornaram-se professores, alguns sendo personagens importantes na própria história dos surdos, outros por levarem a outros

¹⁷ Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/> Acesso em 02 fev. 2023.

¹⁸ Disponível em: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines>. Acesso em: 02 fev. 2023.

países e continentes a oportunidade de que outros surdos também alcançassem o ensino formal, conquistando novos espaços. Conforme Rocha (2009):

Em decorrência do projeto do ascendente Estado Moderno burguês de criar escolas e popularizar a educação e do trabalho de religiosos católicos e protestantes, inúmeros institutos foram fundados, primeiro na Europa, depois na América, EUA, México e Brasil. Concebidos em prédios grandiosos, neles viviam os surdos, longe de suas famílias e ainda afastados do convívio da sociedade. De toda sorte, esses Institutos representavam um avanço estupendo para uma população não desejante, não reconhecida, invisível, sem cidadania e, por vezes, sem direito à vida. (ROCHA, 2009, p. 18).

Apesar do modo como a educação ocorria, em formato de internato, afastando os surdos do convívio familiar, esse fato proporcionou o fortalecimento da língua de sinais, pois reunia surdos de diversos lugares em um mesmo espaço. Além disso, favoreceu a disseminação desta língua quando esses alunos retornavam para seus estados em momentos de férias ou ao término dos estudos, repassando a seus pares o que haviam aprendido durante o convívio com os demais surdos, no período de ensino.

Contudo, em 1880, esse cenário é alterado abruptamente. Mais de 160 educadores representantes de institutos da Europa e das Américas, sendo, dentre eles, apenas dois professores surdos, encontram-se a fim de definir qual a melhor metodologia a ser empregada na educação dos surdos. Assim, em Milão, na Itália, no malfadado Congresso de Milão, fica estabelecido que a melhor maneira de educação dos surdos seria o uso do Método Oral Puro, ou seja, toda a instrução educacional deveria ser passada aos surdos através da língua oral de seu respectivo país, bem como toda a comunicação deveria ocorrer por intermédio dela e proibido o uso da língua de sinais pelos surdos.

Na realidade, o que era para ser definido já estava pré-determinado. Acreditavam que ao aprender a língua oral, os surdos seriam capazes de se adaptar e interagir socialmente como os ouvintes, desconsiderando as experiências de ensino vivenciadas, até o dado momento, e o fato de que a partir da visão acontecia o acesso a qualquer informação e compreensão plena dos acontecimentos. Gradativamente os institutos de educação de surdos foram adequando-se a essa nova “orientação” e os surdos passaram a ter de usar a língua oral como meio de interação nesses ambientes, o que significou décadas de atraso no desenvolvimento dos surdos. Ainda que o congresso e suas imposições coibissem o ensino em língua de sinais, o

povo surdo nunca abriu mão daquilo que lhes era tão valioso. Castro e Calixto (2016) ressaltam:

No entanto, mesmo com a tentativa de acabar com o uso da língua de sinais, em forma de resistência, esta continuou a ser utilizada fora das instituições educacionais, o que culminou com a criação e propagação de diversas Associações de Surdos ao redor do mundo, aumentando a sua utilização pelas comunidades surdas fora dos âmbitos educacionais. (CALIXTO; CASTRO, 2016, p. 194).

Como posto, os surdos passaram de uma era sombria em que eram descartados como inúteis, para momentos de interesse e estudos a respeito de sua língua, somado aos métodos de ensino e a experiência de se reconhecerem como cidadãos capazes para, enfim, retornarem a uma realidade de desrespeito e de novas tentativas de torná-los “normais”. Essa realidade, enfim, começa a mudar quando, no ano de 1960, o linguista William Stokoe publica *Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*¹⁹, comprovando que a ASL possui todos os componentes linguísticos que uma língua oral possui, ou seja, as línguas de sinais não são um tipo de linguagem, ou apenas gestos, ou mímica, mas uma língua como qualquer outra. Tal publicação revolucionou o modo de se conceber as línguas de sinais, pois, a partir desse momento, novas pesquisas foram realizadas e a partir disso, enfim, novos rumos foram tomados.

Em 1970, William Stokoe publica um artigo intitulado *The Study of Sign Language*, apresentando a língua de sinais como um “complexo sistema sociolinguístico e psicolinguístico que torna o surdo parte da cultura geral americana e, ao mesmo tempo, parte de uma cultura especial²⁰”, (STOKOE, 1970, p. 1. *Tradução nossa*). Somado a visão de prever que há “sinais de mudanças: crescente descontentamento com o baixo nível de aproveitamento alcançado pela criança surda na escola, novo interesse pela língua de sinais por parte da linguística e ciências afins²¹” (*Ibidem*, p. 5. *Tradução nossa*). Ou seja, ele sabia que algo precisava ser mudado, e questiona sobre a educação das crianças surdas, sobre a necessidade de o aprendizado ser por via visual e não auditiva, sobre a natureza das línguas de

¹⁹ JR, William C Stokoe. SIGN LANGUAGE STRUCTURE: AN OUTLINE OF THE VISUAL COMMUNICATION SYSTEMS OF THE AMERICAN DEAF. 1960. Monografia - University of Buffalo, Buffalo, 1960.

²⁰ No original: [...] complex sociolinguistic and psycholinguistic system that makes the deaf person part of general American culture and at the same time part of a special group.

²¹ No original: However there are signs of change: growing discontent with the low level of achievement reached by the deaf child in school, new interest in sign language from linguistics and related sciences [...].

sinais, o Bilinguismo, e encerra seu texto dizendo: “tão poderosa é a combinação da mente humana e da linguagem que, mesmo quando privada de um dos cinco sentidos, a audição, a mente humana com a língua de sinais atinge o auge do que se pode alcançar e que estamos apenas começando a estudar.”²² (STOKOE, 1970, p. 3. *Tradução nossa*).

Embora houvessem pesquisas anteriores, como o artigo de Kakumasu (1968)²³ sobre língua de sinais indígena Urubu-Kaapor, a publicação de Stokoe foi a referência para o reconhecimento das línguas de sinais como língua. Outras pesquisas contribuíram para novas publicações, como: outro artigo de Stokoe (1980) intitulado *Sign Language Structure*²⁴; o livro *Sign Language Research: Theoretical Issues*²⁵ (LUCAS; LUCAS, 1990); também o livro *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*²⁶ (SUTTON-SPENCE; WOLL, 1999). No Brasil, além das pesquisas de Kakumasu, que iniciam na década de 1960, encontramos publicações de Lucinda Ferreira Brito em meados da década de 1980²⁷. Posteriormente, outras publicações também passaram a abordar a surdez por um viés cultural, compreendendo o surdo na relação com sua língua, sua identidade, sua comunidade e o povo surdo, por exemplo, Rutherford (1988), em *The culture of American Deaf People*²⁸.

No Brasil, os Estudos Surdos foram abarcados pelos Estudos Culturais. Conforme Lara (2021), a professora Lúcia Weiss deu início aos Estudos Surdos no Brasil após retornar da Dinamarca, onde realizou pesquisas sobre trabalhos com educação bilíngue, compreendendo a importância dessa para que os surdos chegassem à universidade. Então, em 1996, o professor Carlos Skliar foi convidado para desenvolver um grupo de estudos, tendo como resultado a criação do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos – NUPPES –, na Faculdade de Educação – Faced –, da UFRGS.

²² No original: So powerful indeed is the combination of human mind and language that even when deprived of one of the five senses, hearing, the human mind with sign language reaches heights of achievement we are only beginning to study.

²³ KAKUMASU, James Yoshio. Urubu-Kaapor sign language. 1968. Disponível em: http://www.bilinguagem.com/ling_cog_cult/kakumasu_1968_urubukaapor_signlanguage.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

²⁴ STOKOE, William C. Sign Language Structure. *Annual Review of Anthropology*, v. 9, p. 365–390, 1980.

²⁵ LUCAS, Ceil; LUCAS, Professor of Linguistics Ceil. *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington D.C., Gallaudet University Press, 1990.

²⁶ SUTTON-SPENCE, Rachel; WOLL, Bencie. *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

²⁷ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>. Acesso em: 05 mar. 2023.

²⁸ RUTHERFORD, Susan D. *The Culture of American Deaf People*. *Sign Language Studies*, v. 1059, n. 1, p. 129–147, 1988.

A partir disso, muitas pesquisas foram realizadas considerando, agora, o surdo pelo olhar cultural, não mais pela perspectiva da deficiência. Os Estudos Culturais trazem para a centralidade as questões relacionadas à língua, à cultura e os modos de ser, salientando, portanto, não mais o que falta ou que precisa ser corrigido, mas, dando visibilidade para a comunidade surda como uma minoria linguística. Segundo Rosa (2011) os grupos de discussão sobre os Estudos Surdos são como um marco na história dos surdos, que, até, então, não havia evidências registradas e analisadas de que os surdos eram capazes de avançar.

Com os Estudos Surdos, diversas pesquisas iniciaram em várias áreas da surdez, como: educação, linguística, tradução, cultura, Sign Writing, história cultural. Todas essas pesquisas alavancaram o acesso dos surdos aos mais variados espaços e também proporcionaram uma união maior entre os surdos. Destes encontros, fortaleceram-se os movimentos a favor do reconhecimento de sua língua e de sua cultura. (ROSA, 2011, p. 22).

Com os Estudos Surdos foi possível investigar mais profundamente as características dessa comunidade, os traços que marcam as vivências e experiências desses indivíduos, a relação com o visual, com a língua de sinais, com a busca por estar com os pares, uma vez que muitos surdos estão inseridos em famílias ouvintes, que não sabem se comunicar ou se comunicam minimamente. Diante disso, começa-se a entender os surdos como um “povo”, com identidade, com cultura, como maneira de se relacionar com o mundo, de expressar, com uma língua que em nada é deficiente, mas completa, criativa e diversa. Tal língua é capaz de unir não só aqueles que a tem como meio para acessar qualquer tipo de saber e conhecimento, como também une pessoas que simplesmente gostam de estar com o povo surdo e compartilhar dessa língua e cultura. Strobel (2008) apresenta o conceito de povo surdo, segundo a autora:

Quando pronunciamos "povo surdo", estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (STROBEL, 2008, p. 31)

Como posto, até aqui, os surdos eram vistos pela área médica e pela sociedade em geral²⁹ como pessoas com deficiência, cuja falha deveria ser ajustada, consertada para serem

²⁹ Quando digo sociedade em geral, cabe ressaltar que não compreendo que possamos pensar na dicotomia ouvintes *versus* surdos, sem levar em conta os muitos ouvintes que fazem parte da comunidade surda. Aqueles que estiveram ao lado, militando, e que compreendem o valor e potencial dos surdos.

capazes de interagir normalmente na sociedade. Em grande parte, o investimento em relação aos surdos era no sentido de reabilitar, fazê-los “falar”, seja com tratamento fonoaudiológico ou com uso de aparelhos auditivos. Apesar de as pesquisas terem avançado muito no sentido de mostrar que, quando lhes são dadas as devidas condições de acessibilidade e de contato com sua língua desde cedo, o surdo pode se desenvolver normalmente dentro do coletivo social que está inserido. Ainda hoje há muito investimento sobre a parte clínica/médica voltado para as questões de correção auditiva dos surdos.

E, é nesse momento que a visão clínica passa a dividir espaço com outro modo de ver os surdos: como sujeitos culturais. Pontin (2014) discorre sobre as relações de poder e de saber que permeiam discursos que pautam a audição como um padrão para o normal e, por isso, a surdez é uma anormalidade a ser tratada ainda hoje. A autora também aborda as diferenças entre as perspectivas clínicas/médicas e culturais em relação aos sujeitos surdos:

No contexto das discussões culturais acerca da surdez, os surdos são vistos e entendidos como pertencentes à minoria linguístico-cultural. Já no campo clínico, a surdez é significada pela falta de audição, sendo essa vista como uma deficiência que pode ser remediada e/ou curada através de terapias que tem como objetivo ensinar o surdo a falar e fazer leitura labial, terapias essas que podem ser potencializadas com o uso de artefatos como aparelhos auriculares ou implantes cocleares. (PONTIN, 2014, p. 24)

Na perspectiva cultural, é importante, também, registrar a atuação das associações de surdos como locais de articulação e discussões políticas em busca das mudanças necessárias. “A cultura surda exprime valores e crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através das associações de surdos” (STROBEL, 2008, p. 20). As escolas e igrejas também serviram como instituições de integração social, que de várias formas compartilhavam o desejo de reunir essas pessoas, contribuindo para o desenvolvimento delas como indivíduo e como comunidade.

A partir do momento em que os surdos começam a se reconhecer não mais como pessoas com deficiência, mas como indivíduos culturais, passam a lutar por alcançar espaços de protagonismo, em busca de mudanças e reparação das injustiças sofridas, visando também as reparações históricas e o direito de representação nos contextos que diziam respeito. A exemplo disso, podemos citar o movimento *Deaf President Now – DPN* –, que foi iniciado no dia 1º de março de 1988, como uma semana marcada por protestos na Universidade

Gallaudet, após a comunidade universitária receber o resultado da nomeação de Elizabeth Zinser para presidente da Universidade, sendo ela a única ouvinte entre candidatos surdos. Nesse momento, quatro alunos destacaram-se como líderes: Bridgetta Bourne, Jerry Covell, Greg Hlibok e Tim Rarus. Após muitas manifestações, passeatas, debates e discussões, no dia 8 de março, o Dr. I. King Jordan foi nomeado o oitavo presidente da Universidade Gallaudet e o primeiro presidente surdo. Segundo site da Universidade:

O DPN foi notável não apenas por seu claro senso de propósito, coesão, velocidade e profundidade de sentimento, mas também por sua capacidade de remover as barreiras e apagar as linhas que anteriormente separavam as comunidades de surdos e ouvintes. Além disso, aumentou a consciência da nação sobre os direitos e habilidades dos surdos e deficientes auditivos.³⁰ (GALLAUDET UNIVERSITY, [2023b]. *Tradução nossa*)

Outro exemplo de protagonismo surdo foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue, organizado pelo NUPPES e realizado na UFRGS, no ano de 1999. Nos dois dias de congresso, discutiu-se a respeito de Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas; e Profissionais Surdos, (CALDAS, 2021). Ao final do evento, cerca de 1500 pessoas participantes do congresso, saíram em passeata até a frente da Assembleia Legislativa para a entrega de um documento ao Ministério da Educação MEC – intitulado “A educação que nós surdos queremos”. Tal documento serviu, a partir de então, como base para discussão político/pedagógica em várias escolas de surdos.

Ainda sobre vivências, os surdos tiveram de superar barreiras linguísticas, atitudinais, metodológicas, políticas, etc., enfrentando práticas etnocentristas vigentes por parte da sociedade ouvinte, para oportunizar a muitos surdos que viriam posteriormente. Esses sujeitos, por fim, tornaram-se modelos e inspiração para outras pessoas surdas. Ou seja, percorreram um caminho bastante difícil.

Em sua Dissertação, Lara (2021) cita exemplos de surdos que foram protagonistas quando pouco se havia feito. Ou seja, foram pioneiros em sua luta histórica. Em nível nacional, Carlos Alberto Góes desempenhou um papel fundamental na criação da Federação

³⁰ No original: DPN was remarkable not only for its clear sense of purpose, cohesiveness, speed, and depth of feeling but also for its ability to remove the barriers and erase the lines that previously separated the deaf and hearing communities. In addition, it raised the nation’s consciousness of the rights and abilities of deaf and hard of hearing people.

Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis –³¹, no Rio de Janeiro em 1987. Em relação ao Rio Grande do Sul, a autora cita novamente Carlos Alberto Góes, Marianne Stumpf, Wilson Miranda, Gisele Rangel, Gladis Perlin, etc., registrando o trabalho realizado por eles, batalhando para que os surdos se reconheçam como pertencentes a um povo que tem sua cultura e língua e que são pioneiros de uma luta histórica.

Em entrevista com Gladis Perlin, Lara registra que Perlin foi a primeira doutora surda em educação na América Latina, com Tese defendida em 2003, na UFRGS e que: “creditam a ela a mobilização de surdos a fazer carreira acadêmica” e “o reconhecimento da diferença surda na UFRGS” (LARA, 2021, p. 88). Enquanto mestranda e doutoranda, integrou o NUPPES, dirigiu o Grupo de Estudos Surdos – GES – e desde 1998 atuou em vários grupos articulando as negociações para uma Educação Bilíngue para surdos, junto ao MEC, de modo que a Libras seja a primeira língua de instrução e o português escrito, a segunda língua.

Lara (2021) entrevistou, também, Wilson Miranda, professor da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – desde 2009, cidade onde reside e onde desempenhou seu protagonismo mais fortemente. Miranda realizou seu Mestrado na UFRGS, bem como seu Doutorado, que foi concluído em 2006. Anteriormente, foi professor de Libras, atuou em escolas de surdos das quais, algumas delas, ajudou a criar: “sua trajetória é reconhecida e, durante muito tempo, elaborou projetos de pesquisa sobre cultura surda desenvolvidos em distintas regiões” (LARA, p. 88, 2021).

Cabe, ainda, mencionar a primeira presidenta da FENEIS, em 1987, Ana Regina e Souza Campello, que concluiu seu Doutorado em 2008, na UFSC. Possui muitas publicações em defesa da Educação Bilíngue e da importância da Libras para os surdos. Na posse da presidência da FENEIS, Campello reconhece a importância do apoio recebido dos ouvintes, mas era chegado o momento dos surdos, independentemente das dificuldades de comunicação, assumirem a liderança de seus problemas de forma direta e decisiva (RAMOS, 2004). Enfim, certamente é impossível registrar o nome de todos os primeiros desbravadores dessa terra, outrora sem lei, mas era necessária uma singela seleção apenas para exemplificar.

³¹ Fundada em 16 de maio de 1987, é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

Certamente há outros tantos nomes não mencionados, mas que são muito caros para a história de lutas dos surdos.

Nesse processo gradativo, porém lento, vemos um pouco de como o reconhecimento aos direitos dos surdos, da forma que se tem hoje, não ocorreu de forma natural. Cada direito e lugar ocupado por eles são fruto de um histórico de muitas lutas, trabalho de conscientização e articulações políticas ao longo da história. Reconhecendo que ainda estamos longe de uma sociedade plena e igualitária, podemos comemorar alguns avanços legais que incentivam novas oportunidades de trabalho, formação educacional e profissional, acesso às informações, entre outros. Tais avanços abrem novas oportunidades, criam novas perspectivas e trazem visibilidade a esses indivíduos outrora tratados como párias da sociedade.

Assim, após muitas pesquisas científicas, muitos protagonistas, muitas mãos trabalhando juntas, no ano 2000 temos a primeira lei brasileira que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras³² de deficiência, a Lei nº 10.098³³, que em seu artigo 18º garante que o poder público implementará a formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais³⁴. Vale destacar que, embora os surdos se reconheçam como sujeitos culturais, pela perspectiva jurídica eles são considerados como Pessoas Com Deficiência – PCDs –, o que não significa que essa denominação dê conta precisamente de suas condições, já que a deficiência está relacionada, principalmente, ao meio que carece de ferramentas necessárias para o pleno desenvolvimento dessas pessoas.

Assim, esse é o caminho que se tem, hoje, para que os surdos possam ser contemplados em suas especialidades, uma vez que, do ponto de vista desse povo, não há uma deficiência, apenas um outro modo de vivenciar o mundo³⁵. Ainda sobre Leis, dois anos

³² A antiga nomenclatura utilizava o termo “portadoras”, mostrando a evolução desse conceito que busca não destacar questões relativas à deficiência, mas o quanto a sociedade carece de uma estrutura adequada para que as PCDs possam usufruir dos espaços sociais com autonomia.

³³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

³⁴ Nomenclatura utilizada de forma errônea. Ainda que esta lei seja anterior à lei que reconhece a Libras como língua de expressão da comunidade surda, vimos que os estudos de Stokoe desde (1960) já traziam a comprovação de status de língua e não de linguagem para as línguas de sinais. E, infelizmente, a luta para que se use “língua de sinais” permanece até os dias de hoje.

³⁵ Vigotski já no início do século aborda o modo como a educação e a cultura considera como base um padrão tido como “normal”, criado por uma maioria hegemônica e que reflete o modo como aqueles diferentes do dito “normal” conseguem estabelecer-se na sociedade, por outros vieses de forma natural (VIGOTSKI, 2011).

depois ocorre a oficialização e reconhecimento da Libras como língua de comunicação e expressão da comunidade surda com a Lei de Libras nº10.436 de 2002³⁶. Nela reconhece-se a Libras como um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos da comunidade de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). De uma forma geral, a lei apoia o uso e a difusão da Libras; o tratamento adequado aos “portadores” de deficiência auditiva nos serviços públicos de assistência à saúde; a inclusão do ensino da Libras nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, nível médio e superior, no sistema de educação federal, estadual, municipal e Distrito Federal.

Em 2005³⁷, o Decreto 5.626 veio regulamentar a Lei de Libras e o artigo 18º da Lei 10.098. Com esse decreto, tudo o que foi disposto pelas leis citadas passa a ser melhor detalhado e com prazos para serem efetivados. Um exemplo disso é a inclusão da disciplina de Libras que, de forma gradativa, teve o prazo de dez anos para contemplar todos os cursos por lei dispostos. E, mais tarde houve a regulamentação da profissão de Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais com a Lei 12.319³⁸ de 2010, que, entre outras coisas, especifica como se dará a formação desses profissionais, suas atribuições e postura ética na prática profissional. Por fim, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), nº 13.146 de 2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”³⁹ (BRASIL, 2015), abrange de forma mais ampla direitos pertinentes à vários aspectos do cotidiano das PCDs. Para exemplificar, alguns desses direitos são: a igualdade e não discriminação, o atendimento prioritário, o direito à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e à mobilidade, a acessibilidade, a tecnologia assistiva, o acesso à informação e à comunicação, etc.

³⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 17 out. 2022.

³⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 28 out. 2022.;

³⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

Tais exigências legais fazem com que órgãos públicos, instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, e empresas se preparem para receber e proporcionar a participação e permanência das pessoas surdas. Isso possibilita que novos espaços sejam ocupados, tanto de formação, seja de nível técnico ou superior, quanto de atuação profissional, proporcionando, além da realização profissional, a possibilidade de ascender socialmente. Com isso, os surdos circulam cada vez mais em espaços anteriormente apenas sonhados e aos poucos tornam-se mais visíveis na sociedade. Tudo isso somado a uma era tecnológica e digital que agiliza a disseminação de informações, bem como, ainda que timidamente, a tradução para Libras de alguns produtos televisivos, o que tem sido pontos a serem considerados positivos nos dias atuais.

1.2. ASCENDENDO À FORMAÇÃO SUPERIOR

Como já dito, com os direitos de acessibilidade garantidos, surgem novas possibilidades como opções de formações profissionais aos surdos, tanto a nível técnico quanto em nível superior, além da pós-graduação. E, dentre as formações possíveis, a criação da disciplina de Libras como sendo obrigatória nos cursos de Educação especial, Fonoaudiologia e Magistério, caracterizando-se como uma grande oportunidade às pessoas surdas. Já que, para o ensino delas, a formação exigida conforme o Decreto 5.626 já citado, no artigo 4º, deve “ser em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005), e, no parágrafo único, do referido artigo, diz que “as pessoas surdas *terão prioridade* nos cursos de formação previstos no **caput**” (*ibidem*, 2005). Ou seja, passou-se a reconhecer o lugar de saber das pessoas surdas, ao menos no que diz respeito à própria formação em Libras. Com a prioridade dada ao ingresso de pessoas surdas nos cursos de formação em Letras Libras Licenciatura, também veio a possibilidade de preencher as primeiras vagas disponíveis para professores dessas disciplinas, o que realmente alavancou a entrada deles nas universidades federais, compensando, de certa forma, parte do prejuízo histórico por eles vivenciados.

Assim, a UFSC, em parceria com nove instituições de ensino superior do Brasil e com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância – SEAD/MEC – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, criou no ano de 2006 o Curso de

Licenciatura em Letras Libras a distância que, conforme Coordenadoria do curso de Letras Libras (2016)⁴⁰, após quatro anos de curso, formou 389 alunos, dentre eles surdos e ouvintes aptos para ministrarem as disciplinas de Libras. No ano de 2008, a UFSC oportunizou novas vagas, dessa vez para o Curso de Licenciatura e de Bacharelado em Letras Libras. Com polos em quinze instituições de ensino superior, distribuídos por todo o Brasil, sendo para cada polo 30 vagas para a formação de docentes e 30 vagas para formação de Tlsp, temos no ano de 2012 a formação de 378 alunos surdos e 312 alunos ouvintes, respectivamente (COORDENADORIA DO CURSO DE LETRAS LIBRAS, 2016).

Em pesquisa ao site do MEC⁴¹, utilizando os campos de consulta avançada/curso de graduação e no campo curso a entrada para “Libras”, nas modalidades presencial e a distância, no grau Bacharelado e Licenciatura para os cursos em situação ativa, encontramos 90 resultados referindo-se ao Curso de Letras Libras e 1 resultado para o curso de Pedagogia Bilíngue – Letras e Libras. Filtrando melhor os dados, excluímos as entradas repetidas, os cursos de Letras – Português que não mencionaram “Libras” e os cursos ainda não iniciados, restaram 69 cursos; 58 de Licenciatura – incluindo o de Pedagogia Bilíngue – e 11 de Bacharelado, conforme tabelas a seguir:

Tabela 1: Cursos de Letras Libras Licenciatura ativos

Ano de início de funcionamento	Nº de cursos	Universidades Públicas		Universidade Privadas		Vagas autorizadas
		Presencias	EAD	Presencias	EAD	
2006 (UFSC)	1		1			950
2009	2	2				60
2010	3	1	1	1		390
2011	1			1		100
2012	5	3		2		260
2013	5	4	1			250
2014	9	9				340
2015	4	4				125
2016	3	1		1	1	7.730
2017	6	2	1	1	2	380

⁴⁰ Disponível em: <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

⁴¹ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2022.

2018	2	1			1	430
2019	10	2		2	6	7.251
2020	6			2	4	2.784
2021	1				1	260
TOTAL	58	29	4	10	15	21.310

Fonte: Organização dos dados pela autora, conforme site do Mec.

Desde o início do curso, no ano de 2006, pela UFSC, foram 58 cursos ofertados, com registro no MEC, e mais de 21.300 vagas autorizadas. Outro dado importante são os 13 cursos já criados, porém não iniciados, que preveem mais de 25.000 vagas autorizada. Ou seja, em breve tem-se a perspectiva de se dobrar o número de profissionais formados, até o momento, em Licenciatura. Infelizmente, os dados no site não informam quantos, de fato, concluíram o curso, nem se os alunos são ouvintes ou surdos.

Tabela 2: Cursos de Letras Libras Bacharelados ativos

Ano de início de funcionamento	Nº de cursos	Universidades Públicas		Universidades Privadas		Vagas autorizadas
		Presencias	EAD	Presencias	EAD	
2008 (UFSC)	1		1			450
2009	1	1				20
2013	1	1				30
2014	4	4				110
2019	3		1		2	1230
2020	1				1	1000
TOTAL	11	6	2	0	3	2840

Fonte: Organização dos dados pela autora, conforme site do Mec.

Dos 69 cursos em vigor, apenas 11 resultados referem-se à formação em Bacharelado, ou seja, um número bem menos expressivo em comparação ao curso de Licenciatura. Existem quatro cursos criados, porém não iniciados, que propõem pouco mais de 1000 vagas. Vale registrar que o Letras Libras da UFRGS, habilitação Bacharelado, que teve início em 2016, não aparece nesses registros, pois não foi criado como um curso independente. Ele se

constitui como uma ênfase⁴² dentro do Curso de Letras no Instituto de Letras, juntamente com outras línguas ofertadas. É possível pensar que tal situação aconteça em outras instituições, também.

Com isso, vemos um grande número de surdos chegando à universidade, não apenas como estudantes, mas também como docentes, o que, até então, era uma posição pouco ocupada por eles. Reis (2015) registra que mais de 174 professores surdos ocupam espaços nas universidades por meio de concursos públicos. Monteiro (2018) ressalta que até o ano de 2016 havia uma estimativa de 21 doutores surdos e de 127 surdos mestres. Conseqüentemente, faz-se necessária a presença de Tilsp atuando neste contexto, o que provoca um deslocamento histórico de atuação, também, desses profissionais. Com a inversão de papéis, os surdos passam a ocupar outro lugar no espaço físico, ou seja, ficam visivelmente à frente do público e ocupam outro lugar simbólico: um lugar de fala à frente dos discursos, um lugar de autoridade.

Levando em consideração a diferença de modalidade entre as línguas mediadas, uma língua oral auditiva e outra visual-espacial, ou seja, a língua de sinais que utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam sua léxico-gramática, a partir do momento em que o surdo passa a ser o locutor do discurso produzido, o que se “vê” dos Tilsp é apenas a voz. Nascimento (2012) registra o aumento desse tipo de atividade, justamente por essa virada histórica alcançada pelos surdos acabar por refletir na frequência com que certas atividades que os Tilsp realizam passam a ter:

A recorrência do uso da voz pelo Tilsp vem acontecendo devido a um deslocamento socio-histórico do lugar do surdo na sociedade. Se em tempos passados o surdo apenas seria interlocutor de discursos orais por ser considerado um sujeito desprovido de condição biopsíquica de produção discursiva e por seu sistema de comunicação não ser abordado e reconhecido como língua, atualmente esse lugar se inverte. Cada vez mais o surdo tem assumido posições sociais de extrema relevância e significância social, deslocando-se do lugar historicamente imposto de (apenas) interlocutor, para tornar-se locutor e falante em sua própria língua. (NASCIMENTO, 2012, p. 85).

⁴² O Instituto de Letras oferece o curso de Bacharelado em Letras com habilitação para Tradutor em seis línguas, que são: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Japonês. Além dessas, oferece a habilitação para Tradutor e Intérprete de Libras. Todas compõem o curso que leva o nome de Bacharel em Letras, com ênfase na língua escolhida pelo aluno, não constituindo um curso a parte.

A entrada dos surdos como professores ou alunos no contexto acadêmico traz movimento a uma realidade acomodada em sua própria cultura desde sempre. É claro que cada um possui demandas diferentes na universidade, pois cada um ocupa espaços que se diferem, mas que juntos corroboram para as transformações que se fazem necessárias, como agentes disseminadores da cultura e da língua de sinais, buscando o respeito e a igualdade. No caso de docentes surdos, as demandas de mediação interlinguística perpassam tanto o período de formação universitária, que é longo, quanto a própria carreira profissional acadêmica, tornando a mediação uma constante para o exercício de sua profissão. As exigências do próprio cargo, quando estamos tratando de instituições de ensino superior públicas, que implica compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão, a atuação administrativa e de gestão como: participação em comissões, colegiados, conselhos, dentre outras, provocam novos modos de interagir e organizar esses espaços nas instituições, já que passam a ser neles que as interações ocorrem, no mínimo, em duas línguas.

Assim, a presença da equipe de Tilsp passa a ser condição para a realização de boa parte das atividades desses e com esses docentes. E, os demais colegas precisam adaptarem-se as novas necessidades comunicativas: conversas devem ser mediadas, vídeos devem ser apresentados com legendas, a apresentação de certos materiais deve ser adaptada para que o surdo possa acompanhar a sinalização do Tilsp, além da apresentação em tela, quando há muitas línguas envolvidas, como é o caso do Instituto de Letras/UFRGS. Nas apresentações devem ser, antes traduzidas para o português, já que a atuação da equipe Tilsp envolve apenas o par linguístico Libras/Português, entre muitas outras situações. É claro que todas essas demandas são pertinentes também aos alunos surdos; porém, é mais “fácil” que um professor consiga resultados de mudança realmente efetivas pelo tempo de permanência e convivência com os colegas de trabalho, do que um aluno surdo que terá vários professores durante sua formação e muitos deles se encontrarão apenas em uma disciplina de forma isolada.

Diante do que é posto, fica para a reflexão a questão da disparidade de vagas ofertadas entre Licenciatura e Bacharelado, na relação de proporção entre professores surdos e Tilsp atuando nas universidades. Cabe registrar, nesse sentido, que, geralmente, o número de profissionais Tilsp ainda é insuficiente para a atuação ideal e plena desses sujeitos em todos os contextos desejáveis e necessários da universidade. Com o programa de cotas e das Ações

Afirmativas para ingresso de estudantes tanto na graduação quanto na pós-graduação, essa problemática se agrava um pouco mais.

Algo que é comemorado por dar acesso e oportunidades as minorias, antes excluídas, embora provoque certo desconforto aos sabermos que a acessibilidade a que eles têm direito está, de certa forma, aquém do que nos é possível oferecer. Porém, se tomarmos como exemplo as demandas no Instituto de Letras/UFRGS – que conta com quatro docentes surdos, alunos surdos tanto na graduação quanto na pós-graduação, materiais a serem acessibilizados, além das demandas administrativas, veremos que a equipe Tilsp está sempre em articulação com professores e setores para que seja possível atender ao maior número de demandas solicitadas, e, apesar de realizar todo esse trabalho de articulação extremamente desgastante, por vezes, necessita da contratação de Tilsp terceirizados para responder a todas as demandas.

O quadro ainda se agrava com o Decreto 10.185⁴³ de 2019, que “extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais” (BRASIL, 2019) para o cargo de Tilsp em instituições federais, deixando como opções, para suprir as demandas aquém da possibilidade dos servidores Tilsp: a contratação de Tilsp terceirizados ou vagas para contratação de Tilsp temporários, ou vagas temporárias de dois anos criadas pelo MEC às quais não se tem acesso de forma tão fácil e simples.

Em síntese, criam-se vários modos de contratação que precarizam a profissão, uma vez que, além da sobrecarga de trabalho dos servidores⁴⁴, criam diferenças de direitos trabalhistas, condições de trabalho, remuneração, entre outras, para execução das mesmas atividades. Ou seja, uma política pública que vinha garantindo direitos, chega a um momento histórico político neoliberal que interrompe um ciclo de avanços e retrocede enfraquecendo as condições de luta pela igualdade (SANTIAGO, 2013). Como garantir a qualidade dos serviços ofertados diante de tamanha diversidade de modos de contratação? Como assegurar a docentes e estudantes surdos de gozar plenamente de seus direitos? Como favorecer a presença de seus saberes, de sua cultura, entre pessoas ouvintes?

⁴³ Lei 10.185 de 20 de dezembro de 2019. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm. Acesso em: 06 dez. 2022.

⁴⁴ Lotados em vagas de nível D – para formação em ensino médio – e que atuam nos contextos já descritos de graduação e pós-graduação.

Enfim, não podemos esperar alcançar as condições perfeitas, ideais, para que pessoas surdas ingressem em meio acadêmico. A nós, cabe continuar o trabalho dos protagonistas, sempre em frente, uma mão lutando e outra resistindo. Mas, é preciso sublinhar que, apesar de todas as leis que lhes asseguram direitos, as pessoas surdas ainda constituem um grupo de minorias, nesse caso de minorias linguísticas, e é nesse sentido que se permanece lutando para manter o que foi conquistado sem retroceder. Vemos, também, a preocupação com a garantia de acessibilidade crescendo. E, assim, um exercício cultural, educativo, um movimento político de assegurar o direito que os surdos têm de escolher participar, ou não, de qualquer atividade, e não ficarem condicionados à concessão do grupo de pessoas ouvintes – quanto à mediação – para ocuparem, efetivamente, esses espaços.

2. CAPÍTULO 2 – UM OLHAR PARA NOSSA REALIDADE

Neste capítulo abordarei como se estabeleceu a presença dos surdos e das Tilsp no Instituto de Letras/UFRGS com a criação do Letras Libras, o modo como o curso foi se organizando e estruturando até chegar ao pleno funcionamento como se tem hoje. Tratarei sobre nosso contexto de atuação no curso, bem como no Instituto de Letras, apresentando a realidade das atividades realizadas no período presencial e como elas vieram a se configurar no período de Ensino Remoto Emergencial, que resultou na atividade foco deste estudo.

2.1. SURDOS E TILSP NO INSTITUTO DE LETRAS

No ano de 2016, após três anos de negociações, o Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras, do Instituto de Letras/UFRGS deu início às suas atividades. A ideia inicial de criação do curso foi articulada a partir de uma conversa informal da professora Ingrid Finger/UFRGS com a professora Ronice Muller de Quadros/UFSC, que lhe auxiliou apresentando subsídios legais e o modelo de projeto pedagógico criado na UFSC, que serviria como base para a criação do Curso de Letras Libras.

Refletindo sobre a necessidade de formação de novos Tilsp no nível superior e da importância de a UFRGS poder oferecer essa formação, a professora Ingrid fez contato com a Pró-reitoria de Graduação para saber se havia interesse da universidade nesse projeto e como deveria proceder a partir daquele momento. Com o retorno positivo, compreendeu-se que o Instituto de Letras seria o lugar mais adequado para que o curso fosse oferecido, uma vez que é ele o responsável pela formação de tradutores dentro da Universidade. Ali, o curso poderia também contribuir com o ensino, pesquisa e extensão relacionados à Libras, mais especificamente, já que a Faced já vinha contribuindo com pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais.

Dessa forma, uma comissão organizadora foi criada e é importante registrar e reconhecer todo o trabalho e esforço desempenhado por ela. Conforme registros em ata, sob a coordenação da professora Ingrid Finger, a comissão buscou compreender a história da

comunidade surda e seu relacionamento com a Libras. Para isso, horas de estudo sobre a legislação, representantes visitaram a Escola Especial Ulbra Concórdia⁴⁵, na cidade de Porto Alegre, buscou-se literaturas na área para compor o acervo da Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades que atende ao Instituto de Letras. A comissão também foi responsável pela criação do Projeto Pedagógico do curso e, para isso, foram realizadas inúmeras reuniões: uma delas em Brasília a fim de pleitear o maior número de vagas possível para o melhor funcionamento do curso. Enfim, foi um trabalho árduo que trouxe um novo modo de ver e viver o Instituto de Letras.

Além disso, justamente por toda a experiência e pesquisas já realizadas, a Faced, principalmente através da professora Lodenir Becker Karnopp, foi muito importante para ajudar a pensar em como estruturar o curso. A princípio, a proposta era de criação do Curso de Licenciatura em Letras Libras também e, nesse caso, certamente o currículo seria construído em conjunto. Contudo, o quantitativo de docentes e técnicos administrativos disponibilizados pelo MEC tornou inviável a manutenção de ambos, sendo o Curso de Bacharelado a opção escolhida pela comissão e aprovada pelo Conselho da Unidade, no dia 16 de outubro de 2013. Diante disso, a parceria não seguiu adiante.

A criação deste só foi possível graças ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, criado através do Decreto 7.612 do ano de 2011. Em 2013, através de uma cartilha, o Plano Viver Sem Limites apresenta a preocupação do Governo Federal em articular políticas governamentais para o acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Através dele, as Instituições Federais de Ensino Superior obtiveram subsídios para criarem núcleos de acessibilidade a fim de atenderem às mais diversas necessidades das PCDs, que utilizam esses espaços, além de abrirem cursos de formação em nível superior para o ensino na área de tradução e interpretação de Libras/português – Bacharelado em Letras Libras –, o ensino de Libras – Licenciatura em Letras Libras – e de educação bilíngue para surdos em séries iniciais – Pedagogia Bilíngue (DEFICIÊNCIA, 2013).

⁴⁵ Escola referência especializada na Educação de Surdos que, infelizmente, encerrou suas atividades no ano de 2020.

O ingresso no curso acontecia via vestibular e disponibilizava 30 vagas anuais e exclusivas para o Letras Libras, sem necessidade de proficiência em Libras, uma vez que é parte do plano pedagógico do curso tornar os alunos fluentes. Como posto na página 35, o Instituto de Letras oferta a formação de Bacharel em Letras, que se distribuem com ênfases em seis línguas orais e mais a Libras. O que difere o Letras Libras das demais ênfases é que as demais línguas concorrem entre si, ou seja, o candidato só pode escolher a ênfase de formação, após ser aprovado no vestibular. Embora haja a possibilidade de trocar de ênfase no decorrer do curso. Já para o Letras Libras a escolha é feita no momento da inscrição para o vestibular, sem a possibilidade de troca.

O corpo docente e a equipe de Tilsp do Letras Libras foram compondo-se gradativamente, conforme o avançar dos semestres e a realização de concursos para preenchimento das vagas, e tendo o primeiro professor a fazer parte do curso, o professor surdo Nelson Goettert. No período da pandemia, momento que motivou esta pesquisa, o quadro de profissionais do curso era composto por doze professores: quatro surdos e três Tilsp. Lugar de onde falo. Atualmente, o quadro de profissionais do Letras Libras está completo, segundo as vagas disponibilizadas, contando com os doze professores e quatro Tilsp. Assim, deu-se início a participação de professores surdos no Instituto de Letras e, conseqüentemente, das Tilsp também.

Com a entrada de professores surdos, um novo espaço tornou-se possível de ser ocupado: o da pós-graduação, oportunizando o crescimento acadêmico e contribuindo com a produção de pesquisas. A partir disso, o PPGLet passou a ter visibilidade como possibilidade de formação dos surdos. Somando a tudo isso, no ano de 2021, institui-se o sistema de reserva de vagas para ingresso nos Cursos de Mestrado e Doutorado, através da Política de Ações Afirmativas e Sistema de Reserva de Vagas⁴⁶. Da mesma forma que o Letras Libras, ela também foi construída a partir de muito trabalho, muitos estudos e pesquisas, inúmeras reuniões, muita resistência, contando com colaboradores de várias áreas, buscando a melhor maneira de tornar a universidade mais diversa, plural e inclusiva, fazendo com que além dos professores surdos, surdos externos à universidade também pudessem fazer parte da comunidade acadêmica da UFRGS.

⁴⁶ Resolução 001/2021, disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-0012021-acoes-afirmativas-1.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

2.2. ATUAÇÃO DAS TILSP NO INSTITUTO DE LETRAS NO PERÍODO PRESENCIAL

Apesar de atuarmos mais diretamente no Letras Libras, nossas atividades também envolvem demandas não vinculadas ao curso, mas ao Instituto de Letras como um todo. Em suma, a equipe de Tilsp está ali presente realizando a mediação entre os interlocutores no par linguístico Libras/PB, em ambas as direções, nas mais diversas modalidades de interação. Cabe registrar o esforço realizado por essa equipe para que o trabalho fosse estruturado e organizado de forma padronizada e transparente, buscando priorizar os professores e alunos surdos do curso de Letras Libras. Detalharei melhor na continuidade deste subcapítulo como se dá a organização da equipe.

Em se tratando das atividades do período presencial, nosso maior foco de atuação sempre foi *in loco* e ao vivo, quer sejam aulas, muitas ministradas pelos professores surdos, com o predomínio da direção Libras – PB, outras da pós-graduação tendo alunos surdos em que predomina a direção PB – Libras), mas, também, em reuniões, orientações da pós-graduação, palestras, bancas de defesas, seminários ou até mesmo conversas dentro do contexto profissional e acadêmico do Instituto de Letras. Em relação às atividades que resultam em um produto registrado, podemos citar os textos escritos pelos surdos que são produzidos com uma estrutura muito próxima à estrutura da Libras, que devem ser reestruturados para o Português Brasileiro, na forma escrita (PBE) acadêmica.

Outra forma de atuação que envolve as traduções do PBE para um texto em vídeo sinalizado, demandas essas mais específicas e esporádicas. Um exemplo disso são os Editais de Seleção de Mestrado e Doutorado, que além do texto em PBE, são divulgados em Libras no formato de vídeo, a fim de disponibilizar essas informações na língua predominante⁴⁷ dos surdos.

Voltando ao Letras Libras, é preciso dizer que é composto por 34 disciplinas. Delas, seis disciplinas de Libras, ministrada normalmente pelos professores surdos, sem necessidade

⁴⁷ Expressão que tem sido utilizada por Loguércio, Pinheiro, Rocha. (2021) e que busca levar em conta as variáveis da relação dos sujeitos com as línguas e as diversas situações em que são levados a fazer uso de seu repertório linguístico mais amplo, não limitado a uma única língua, mas àquela que predomina em uma determinada situação de comunicação.

de mediação, cinco disciplinas de prática em interpretação e tradução, ministrada normalmente pelos professores ouvintes, quatro estágios e dezenove disciplinas teóricas que se dividem entre os professores surdos e ouvintes. Como posto, não é pré-requisito para os alunos ingressantes no curso terem fluência em Libras, assim, as disciplinas teóricas que ocorrem nos primeiros semestres e que são de responsabilidade dos professores surdos necessitam da presença das Tilsp para que haja o entendimento e a interação do aluno ouvinte com o professor surdo.

Para isso, as aulas presenciais contam com a presença de uma dupla de Tilsp que atuam revezando-se na interpretação durante todo o tempo de aula. A atuação em dupla é um fator que contribui para o melhor desempenho das Tilsp, qualificando o resultado da atuação, principalmente quando acontece por longos períodos. O revezamento não significa momentos de descanso, mas de troca entre o modo de atuação interpretativo e modo de apoio, que, apesar de não estar em ação, propriamente dita, segue acompanhando toda a dinâmica da atividade: auxiliando em falas incompreendidas, escolhas lexicais, e dando suporte em quaisquer eventuais necessidades. Esse é ainda um movimento de luta por parte da categoria de Tilsp, pois, apesar de pesquisas comprovarem a importância do trabalho em dupla/equipe, muitas instituições ainda resistem à contratação de dois profissionais para atuarem juntos. Conforme Magalhães Junior (2007):

Está provado que o ser humano só é capaz de manter níveis ótimos de atenção por curtos períodos de tempo. Trabalhando em dupla, os intérpretes têm a possibilidade de se revezar a cada 20 ou 30 minutos, permitindo com isso que cada um dê o máximo de si quando chegar a sua vez. (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 108).

Durante as aulas no Letras Libras, a nossa atuação acontece na interação entre professor e alunos, ou seja, durante a exposição da aula pelo professor, com os questionamentos aos alunos e dos alunos, entre outros. Por vezes, há também interrupções de pessoas externas à aula que solicitam alguns minutos para dar algum aviso. Todo esse movimento propicia durante a aula um ritmo de alternância de fala, contudo o discurso principal é o do professor surdo, é ele que ocupa lugar de destaque nesse momento, determinando os tópicos da aula e o rumo da interação.

A fim de darmos conta do conhecimento especializado, apresentado pelo professor surdo em seu discurso, recebemos os materiais – *slides* – com antecedência para estudo prévio, o que auxilia na atuação e durante todo o tempo de interação em sala de aula. Mesmo que, se necessário, há possibilidade de interrompermos a fala, tanto do professor quanto do aluno, a fim de sanar dúvidas. O professor normalmente está atento às necessidades da equipe, assim como a equipe o auxilia em questões de áudio, na apresentação de vídeos durante as aulas, em uma relação colaborativa. Nesse sentido, é necessário registrar o trabalho realizado em parceria entre a equipe de Tilsp e os professores surdos, o que traz leveza e prazer aos participantes da ação de mediação e qualifica a atuação dos profissionais envolvidos.

Em relação às demais atividades realizadas no Instituto de Letras, grande parte delas na direção do PBO para a Libras, faz-se necessário que o material seja enviado para estudo prévio. Dependendo do contexto da atividade, também há a possibilidade de um trabalho colaborativo, pois, por sermos uma comunidade muito pequena, a maioria já conhece como acontece a dinâmica de atividades que envolvem surdos e Tilsp, e aqueles que ainda não experienciaram estão abertos a compreender e adaptar-se às questões de acessibilidade necessária.

Cada tipo de atividade caracteriza-se de forma diferente, pois podemos atuar desde atendendo duas pessoas conversando de forma bilateral, com um público maior de forma monológica ou dialogal, ou em uma mesa composta por mais de um palestrante, podendo ser mista, ou seja, surdos e ouvintes ocupando os espaços de representantes dos discursos. Por isso, a equipe pode organizar-se de várias formas, conforme a situação exigir: em duplas, em uma equipe maior e, eventualmente, sozinho – quando em conversas bilaterais curtas.

Aos poucos, podemos observar uma cultura de compreensão a respeito dos surdos e do modo de trabalhar da equipe Tilsp sendo construída. A equipe foi, ao longo do tempo, reestruturando-se a fim de atender a comunidade de forma mais organizada e transparente. Para isso, uma aba para a equipe Tilsp foi criada junto ao site do Bacharelado em Letras Libras⁴⁸, com todas as informações que julgamos ser importantes para que o público conheça a equipe e o modo como nosso trabalho funciona. Os agendamentos, antes feitos via e-mail, passaram a ser através de formulários disponíveis no site, o que faz com que as informações a

⁴⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/letraslibras/#>. Acesso em: 08 fev. 2023.

respeito das demandas cheguem mais completas possíveis, dirimindo dúvidas relacionadas às atividades solicitadas e otimizando a troca de e-mails posterior.

Além disso, há uma agenda de disponibilidades das Tilsp aberta ao público para conferência nos dias e turnos possíveis, mediante agendamento; o que dá subsídio para os departamentos organizarem-se com antecedência, pensando em garantir a acessibilidade aos surdos envolvidos na atividade. No início de cada semestre, a agenda fica primeiramente disponível ao Letras Libras, pensando que nossas vagas foram criadas para atender inicialmente ao curso. Assim, os professores surdos têm a prioridade, bem como uma aluna surda matriculada, que exige o agendamento por parte dos professores ouvintes, podendo escolher em qual língua realizar a aula, proporcionando a acessibilidade ou para a aluna, ou para os colegas ouvintes – a depender do semestre e da fluência dos colegas. Conforme as demais demandas vão sendo solicitadas, as Tilsp vão organizando-se, dividindo o tempo entre atuação de interpretação e tradução, estudo dos materiais e organização administrativa.

2.3. ATUAÇÃO DAS TILSP NO INSTITUTO DE LETRAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Com o início da pandemia da COVID-19, no ano de 2020, foi necessária uma nova reestruturação de nossas atividades, bem como de toda a universidade para o Ensino Remoto Emergencial, que, conforme Behar (2020), é uma modalidade de ensino adotada por instituições educacionais em todo o mundo de forma temporária, a fim de garantir a continuidade das atividades escolares bem como assegurar o distanciamento geográfico entre professores e alunos. E, é neste momento que a equipe depara-se com questões anteriormente não vivenciadas: relações de trabalho remoto que estão diretamente relacionadas ao isolamento de diversas pessoas na mesma casa; uma equipe longe fisicamente; questões tecnológicas e estruturais tornam-se fundamentais; a carga horária de trabalho altera-se rompendo com o “horário de trabalho”, que se estende ou mistura-se com o horário de descanso, lazer e outras atividades. Em suma, foi necessário todo um repensar organizacional, cultural e prático.

A partir de então, todas as atividades citadas, organizações entre a equipe e conversas de um modo geral passaram a acontecer via plataformas digitais, tais como: *Meeting, Mconf, Zoom e Whatsapp*. Nesse contexto, a internet, o uso de computadores e aparelhos de celular tornaram-se imprescindíveis como parte do desempenho das atividades habituais da equipe. O que por um lado nos trazia a comodidade de estarmos em casa, sem desgaste de tempo e dinheiro para locomoção, por outro lado, considerando o tempo de exposição a telas, ter que se adaptar aos tantos recursos tecnológicos, antes não vivenciados, adequação do espaço físico para atuação, o aumento na quantidade de demandas pensando no exemplo das *lives* e das videoaulas a serem traduzidas, foi um período muito exaustivo.

Assim, ficou claro para a equipe a importância da atuação em trio, durante o período do Ensino Remoto Emergencial, para praticamente todas as atividades, embora exceções tenham sido abertas para demandas menos complexas e que fossem com duração de no máximo uma hora. A atuação em trio também deu-se por compreender que dependíamos da internet e, conseqüentemente, estávamos sujeitos às suas instabilidades. O que, de fato, várias vezes ocorreu, pois o atendimento seguiu normalmente em função de que havia duas colegas garantindo a acessibilidade.

Sobre o fato da demanda dar-se da Libras para o PB, normalmente havia a interação dos alunos, o que proporciona a alternância de língua, exigindo mais da equipe, no sentido organizacional. Já, quando a demanda era no sentido do PB para a Libras, a atuação dava-se por vídeo e, por isso, diferente dos demais participantes que recebiam as informações auditivamente, era necessária a maior qualidade de conexão e qualquer oscilação poderia prejudicar a visibilidade da sinalização, repercutindo no resultado do trabalho e no acesso dos surdos às informações.

Outro fator de desgaste: as configurações ofertadas pelas plataformas. Dependendo do número de participantes, se havia apresentação de *Power Point*, o modo como as janelas organizavam-se tornava difícil visualizar quando algum surdo queria manifestar-se, pois as janelas eram muito pequenas, dificultando acompanhar a sinalização. Combinações foram feitas: solicitar que os ouvintes deixassem suas câmeras fechadas, algo que nem sempre agradava a todos, e solicitar a vez de falar via chat, na tentativa de minimizar os desconfortos do virtual.

Cada atividade virtual começava para nós com, no mínimo, 30 minutos de antecedência a fim de organizar todo o equipamento, verificar seu funcionamento, além do alinhamento com a equipe. O apoio e as combinações entre a equipe ocorriam em uma sala de apoio no *meet*, que era exclusiva para a equipe. Vale destacar que, por vezes, a demanda ocorria apenas em PBO, outras vezes apenas em Libras, contudo, outras vezes com a alternância entre as duas línguas e, para isso, assim como no presencial, eram necessárias combinações sobre as trocas de turno, tempo para a troca, quem interpretaria quem, quem seria o apoio da colega em atuação. As demandas, no princípio, eram repletas de tentativas, erros e acertos. O final da atividade sempre contava com muitos *feedbacks*, geralmente com apontamentos a serem resolvidos, afinal, era tudo muito novo. Eram comuns problemas com conexão, falta de equipamentos adequados e, por isso, outros eram improvisados, até mesmo encontrar uma parede adequada de fundo para atuar, o que fez com levássemos um tempo até nos ajustarmos a essa nova realidade.

Além disso, uma nova atividade surgiu nesse período, com grande potência exigindo a presença das Tilsp: as *lives*. Pensando nas atividades habituais, muitas vezes pode-se confirmar a presença, ou não, de surdos para confirmar um agendamento, porém, como as *lives* são abertas ao público e possuem o intuito de alcançar o maior número possível de pessoas, garantindo o registro para o acesso posterior, poder contar com a atuação da equipe de Tilsp representou um diferencial.

Outro novo modo de atuar e que representou um grande desafio à equipe foi o de mediar as videoaulas em Libras, para o PBOG, que foram produzidas pelos professores surdos, de forma presencial, dando espaço para aulas assíncronas, ou seja, aulas gravadas e disponibilizadas posteriormente aos alunos, sem a necessidade de interação em tempo real com o professor. O que antes possibilitava o contato presencial de atuação da equipe de Tilsp em sala de aula e a interpretação simultânea, agora passa por um processo completamente diferente do habitual: chegara a era das videoaulas.

Nesse novo modelo de ensino, as aulas passam a ser filmadas e disponibilizadas aos alunos, através da plataforma *Moodle*. E, como dito anteriormente, não é pré-requisito aos alunos terem conhecimento de Libras ao ingressarem no curso. Assim, as disciplinas dos primeiros semestres, que têm um perfil mais teórico, precisaram ser disponibilizadas em videoaulas acessíveis a esses alunos e coube às Tilsp a realização da tarefa de colocar o

PBOG nessas videoaulas. Trata-se de uma tarefa nova, sem possíveis instruções ou método disponíveis e acessíveis em livro ou guia prático.

Olhando para nosso percurso de atuação, que compreende uma diferença de dez anos a vinte anos de prática como Tils, atuando em diversas áreas: na academia, em contextos trabalhistas, área da saúde, entre outros, foi nesse momento da pandemia que, pela primeira vez, tivemos a oportunidade de atuar mediando da Libras para o PBOG, em formato digital, com texto de partida gravado em vídeo e com tempo para edição e revisão do produto final. Atividade essa que, de imediato, trouxe-me grande fascínio, não apenas pela novidade em si da atividade ou pelos resultados alcançados graças à possibilidade de revisar e refazer, mas, também, pelos questionamentos que trouxeram: afinal, que atividade é essa? Seria dublagem ou *voice over*? Mesmo considerando uma tradução, poderia ser ela uma interpretação? Durante o percurso surgiu o conceito de TAV e TAVa, outro conceito possível?

Enfim, diante de tais questionamentos, proponho-me a apresentar o processo realizado na atividade de gravação do PBO, nas videoaulas, que foram produzidas em Libras, pelos professores surdos, nas disciplinas teóricas do Letras Libras, no período Ensino Remoto Emergencial, correlacionando com conceitos da área a fim de melhor definir essa atividade. Além disso, olhar para o que ela compartilha com as demais modalidades e quais suas especificidades.

3. CAPÍTULO 3 - A PRODUÇÃO DAS VIDEOAULAS EM LIBRAS

Vivenciando o novo contexto de sindemia, de isolamento, de adaptação para o trabalho realizado em casa junto à família de criar estratégias e organizar-se para as atividades em sua maioria virtuais, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, fomos desafiadas a realizar uma nova atividade. Como nós, Tilsp do Instituto de Letras, faríamos para mediar as videoaulas da Libras para o PBOG que eram solicitadas pelos professores surdos? Já que nossa experiência, em grande parte, dava-se interpretando da Libras para o PBO, sem o uso de nenhuma ferramenta tecnológica, apenas interações presenciais, ao vivo e *in loco*. Nossas experiências envolvendo tecnologias para a execução das atividades estavam relacionadas ao uso de computadores para as atividades administrativas ou, no caso das gravações, davam-se do PBE para Libras, em vídeo, no laboratório do Letras Libras e com o auxílio de um bolsista tanto para a gravação quanto para a edição.

Diante das novas demandas, quais caminhos tomaríamos para que nossas vozes fossem inseridas nas videoaulas? Como mensurar o tempo necessário para a realização deste trabalho? Quais tecnologias poderiam ser usadas? Sem muita orientação para a realização da tarefa proposta, a equipe de Tilsp passou a experimentar estratégias, até chegar a um método que nos pareceu o mais adequado.

As aulas ocorriam semanalmente e, apesar de ainda não termos experiência nesse modo de fazer, tínhamos consciência e os professores, também, de que essa atividade demandaria um tempo bem maior do que o tempo apontado no vídeo. Dessa forma, recebíamos com certa antecedência os vídeos gravados pelos docentes surdos, bem como outros materiais que pudessem auxiliar na compreensão da sinalização e do conteúdo explanado pelo professor.

Uma peculiaridade dos nossos textos de partida é que, enquanto a maioria dos textos são produzidos para as pessoas usuárias de uma mesma língua e, posteriormente, eles podem ser traduzidos para uma outra língua, geralmente de outro país, as videoaulas foram produzidas para um público que habita em um mesmo território, mas que não compartilha da mesma língua que o professor, de quem origina o texto. Trata-se, assim, de produções criadas com um público endereçado, com o objetivo didático, tanto do conteúdo como da língua e a consciência de que passarão pelo processo de mediação.

Dessa forma, muitas traduções visam estabelecer relações interculturais internacionais, salvo em países bilíngues que têm essa relação tradutória na sua vivência diária. As traduções que envolvem línguas de sinais e línguas orais, na maioria das vezes, abarcam relações entre pessoas da mesma nacionalidade, que compartilham um mesmo território, onde circulam o conhecimento em suas diferentes esferas. Nesse caso, é o conhecimento do professor surdo que deve alcançar seus alunos.

Uma das primeiras estratégias adotadas pela equipe, partindo da experiência presencial, foi estabelecer a ordem de quem ficaria responsável pela tradução de cada vídeo. Obedecendo a ordem alfabética dos nossos nomes, permitiu-se uma distribuição justa das atividades e a garantia de uma projeção de quem seria a próxima a atuar. Isso também serviu para a organização das *revisões*, pois a colega que traduziria o vídeo seguinte ficava responsável pela *revisão* do trabalho realizado pela colega anterior, de modo que a *Tilsp revisora* já apropriava-se do contexto e do discurso para a tradução de sua videoaula.

Tão logo a videoaula era recebida, a Tilsp responsável organizava-se conforme disponibilidade da agenda para realizar a atividade. Mas, ainda faltava definir um método, uma melhor maneira de preparar o material em PBOG para os alunos ouvintes. Uma sugestão que se mostrou, logo de início, uma excelente ferramenta para qualificar o trabalho foi a criação paralela de um documento para que fosse registrado em PBE o que foi sinalizado pelo professor. Chamarei, aqui, esse documento de *roteiro*, porque correspondia às primeiras notas: uma espécie de esboço transcrito do vídeo assistido que, a partir de um trabalho colaborativo, transformaria-se em um suporte para a nossa gravação oral. Tratarei dele de forma mais aprofundada mais adiante.

Em relação à gravação, como na época não encontramos programas de gravação de voz gratuitos para computadores, a opção para resolver esse entrave tecnológico foi realizar as gravações de voz em um aplicativo baixado nos nossos celulares, enquanto era realizada a leitura do *roteiro* no computador. O aplicativo utilizado para esse processo foi o *Video Maker*⁴⁹, por sua gratuidade, facilidade de manuseio e diversas opções de edição. Nele era possível ampliar a linha do tempo, possibilitando um corte mais específico onde fosse

⁴⁹ <https://play.google.com/store/apps/details?id=videoeditor.videomaker.videoeditorforyoutube&hl=pt>

necessário arrastar os blocos de fala gravada para frente ou para trás para melhor sincronia do PBO com a Libras, ouvir a parte gravada antes de salvá-la ou descartá-la, etc. Essa foi outra etapa do trabalho: dominarmos a edição, gravar, salvar, apagar, recortar e sincronizar a fala com a sinalização, e todas essas tarefas exigiram-nos uma nova prática. Apesar da qualidade do aplicativo, essa estratégia, por vezes, apresentou-nos algumas dificuldades, já que era necessário dispor de memória suficiente em nossos aparelhos de celulares para guardar nosso texto de partida, ou seja, a videoaula que servia de base para a gravação, mais a videoaula com a voz já gravada, que era nosso texto de chegada, até que todo o processo se concluísse: *revisão* e possível edição, obrigando-nos a, muitas vezes, apagar arquivos pessoais para a conclusão da atividade.

Ao término da primeira gravação, as videoaulas eram salvas no canal do *Youtube* da equipe de Tilsp e o *link* encaminhado para a colega responsável pela *revisão*. Esse foi o modo mais prático que encontramos para compartilhar um arquivo tão pesado. Nas *revisões* eram analisadas a coerência entre a sinalização do professor e o PBOG, a entonação de voz e a prosódia, bem como apontadas quaisquer falhas relacionadas às questões tecnológicas. Cabe ressaltar a importância dessa etapa dentro do processo como um todo e como nossa experiência era muito voltada à interpretação, não eram frequentes atividades que a exigissem, fazendo da *revisão* uma nova prática habitual.

Caso necessária alguma correção, os minutos e segundos, e o que era necessário ajustar, era informado à profissional responsável pela tradução, que, por sua vez, faria as devidas correções e garantiria a revisão dos trechos apontados, sem a necessidade de retornar à *Tilsp revisora*. Todas essas combinações eram realizadas em um grupo de *whatsapp* da equipe. Após todos esses processos concluídos, as videoaulas eram, finalmente, salvas no canal *Youtube* de forma definitiva e o respectivo link encaminhado ao professor solicitante.

Como o nosso trabalho era posterior à produção do vídeo e tínhamos tempo hábil para a execução da atividade, era possível realizarmos consultas não apenas com as colegas Tilsp e nos materiais, mas, também, conversar com os próprios professores, sempre que necessário. A construção do *roteiro* trouxe qualidade ao resultado final da tradução, na medida que tínhamos, de modo colaborativo, a possibilidade de refletir sobre as escolhas lexicais e a sintaxe das frases, consultar dicionários, conferir palavras repetidas em excesso, ou verificar se, de alguma forma, as construções produziam alguma cacofonia, no momento da leitura do

roteiro, entre outros aspectos textuais. Em suma, pela primeira vez, tínhamos a possibilidade de nos debruçarmos sobre a nossa expressão em PB, derivada da compreensão/interpretação de um texto em Libras, que podia ser revisto a todo instante.

Com certeza havia a possibilidade de realizarmos essa atividade sem o uso do *roteiro*. Poderíamos assistir várias vezes o vídeo para compreendê-lo, realizar as pesquisas de sinais e termos, consultar colegas e materiais e ir gravando a voz, parte por parte. Porém, perderíamos a noção do todo e, dependendo do tempo de vídeo, ter de confiar à memória todo o encargo linguístico e cognitivo do momento da gravação, o que tornaria essa tarefa mais exaustiva do que já é. O uso do *roteiro*, como base de leitura, no momento da gravação da voz na videoaula, foi essencial, pois trouxe segurança, auxiliando-nos a resolver previamente as dificuldades encontradas e tornando o texto mais limpo, sem vícios de linguagem, além de uma melhor pronúncia das palavras.

Nesse sentido, vale ressaltar que tais ajustes são favorecidos, uma vez que a situação de escrita é mais fácil de rever do que em um texto registrado oralmente, se comparados. Questões muito frequentes foram as reestruturações de frases por escolhas lexicais, por sonoridade, por readaptações nas frases ou simplesmente por palavras que atrapalhavam o momento da gravação. Trarei a seguir alguns excertos⁵⁰ dos *roteiros* utilizados por mim, durante a tradução das videoaulas, da disciplina de Estudos Surdos I, realizada em 2020, durante o segundo semestre, a fim de exemplificar os ajustes textuais proporcionados pelo *roteiro* e os necessários antes e durante a gravação, ou seja, no momento da oralização do texto que acompanharia o texto sinalizado. Tais categorias foram escolhidas por serem as mais frequentes e que mais se destacaram durante a produção dos *roteiros*.

3.1. AJUSTES LEXICAIS, SINTÁTICOS E ORACIONAIS


Uma tranquilidade que o *roteiro* proporciona está justamente nessa flexibilidade de retomada do texto para a revisão. Acredito que sem ele essas repetições só seriam notadas no

⁵⁰ Os excertos aqui apresentados foram editados apenas com o intuito de deixarem eles visualmente mais legíveis, sem qualquer alteração no conteúdo. O texto escrito à esquerda da figura refere-se ao texto registrado no roteiro para leitura durante a gravação. O quadro à direita refere-se ao comentário registrado no momento da gravação.

final da gravação da videoaula, o que seria mais trabalhoso para refazer. Por vezes, esse primeiro rascunho funciona bem, mas há casos em que somente no momento do registro oral que é possível, ou mesmo necessário, reformular.


Nos exemplos a seguir, ajustes lexicais no PBE puderam ser feitos após uma retomada do texto, uma vez que temos os trechos escritos, o que fica visualmente mais fácil perceber as possibilidades e o que pode ou precisa ser alterado. Na Figura 1 uma reorganização de palavras: “iremos reagir” passa a “reagimos” e na Figura 2 a expressão “acabo fazendo” passa a “faço”, tornando o texto mais direto, sem alterar o sentido da frase:

Figura 1- Adequação lexical I

<p>Quando ouvem um latido forte, vocês normalmente se assustam. Nós surdos, não nos assustamos com isso, mas quando olhamos e vemos sua expressão, aí sim iremos reagir.</p>	 <p>UFRGS fevereiro 07, 2021 DG: troquei no instinto: "reagimos".</p>
--	---

Fonte: registros da autora




Figura 2 - Adequação lexical II

<p>Então, eu sendo adulto e tendo experiência, quando percebo qualquer movimentação diferente, nas expressões das pessoas, ou movimentação do corpo, acabo fazendo o mesmo que elas, pois sei que elas estão ouvindo algo. Estes são alguns exemplos de experiências visuais.</p>	 <p>UFRGS fevereiro 07, 2021 DG: faço.</p>
---	--

Fonte: registros da autora

Da mesma forma, no exemplo a seguir, a visualidade presente como característica do texto escrito auxilia na adaptação de trechos inteiros.

Figura 3 - Adequação Oracional

<p>?Vocês se lembram do vídeo do programa fantástico apresentado na rede Globo, apresentado no semestre passado, sobre como os bebês surdos e ouvintes e a diferença no processo de aquisição de língua dos dois.</p>	<p> UFRGS DG: acrescentei, soou mais natural.</p>
<p>?Vocês se lembram do vídeo do programa fantástico apresentado na rede Globo, apresentado no semestre passado, sobre como os bebês surdos e ouvintes e a diferença no processo de aquisição de língua dos dois.</p>	<p> UFRGS DG: porque acrescentei antes, tive de mudar aqui: "que mostrei para vocês".</p>
<p>?Vocês se lembram do vídeo do programa fantástico apresentado na rede Globo, apresentado no semestre passado, sobre como os bebês surdos e ouvintes e a diferença no processo de aquisição de língua dos dois.</p>	<p> UFRGS DG: Me fez errar, tirei ele.</p>

Fonte: registros da autora


Neste exemplo, pelo fato do primeiro “apresentado” ter sido inserido, o segundo teve de ser substituído por “que eu mostrei para vocês”. Também, no decorrer da frase, a palavra “como”, que não era fundamental para trazer sentido à frase, pode ser descartada, facilitando a leitura. Podemos verificar que: em determinados parágrafos uma mudança acarreta em outra e que todo esse movimento requer trabalho e tempo, algo importante na composição do resultado final. Assim, a frase final ficou: “vocês se lembram do vídeo do programa do fantástico apresentado na rede Globo, que eu mostrei para vocês no semestre passado, sobre os bebês surdos e ouvintes e a diferença no processo de aquisição de língua dos dois”. Sobre esse texto, ele pode ser acessado através do link⁵¹.

O *roteiro* também auxilia a perceber que determinadas alterações trazem mais coesão e fluidez ao texto em PB e, nesse sentido, dá-nos flexibilidade para reorganizar a ordem das frases, não estando mais diretamente dependente da ordem, mas do que está sendo sinalizado e que contribui não sobrecarregando a memória do Tilsp. No exemplo da Figura 4, a frase sinalizada: “também vocês famílias ouvintes conversam, dialogam e também conversam na hora do jantar, conversam e dão risadas”, a informação “*também na hora do jantar*” pode ser trazida para o início da frase, tendo como resultado: também, na hora do jantar, há conversas e diálogos em português: as pessoas seguem comendo e falando, dando risadas.” Essa alteração

⁵¹ Link do texto: <https://youtu.be/yJ21zjKHnag>.

situa o aluno, já no início da frase, sobre o contexto da conversa. No link⁵² a seguir, o acesso ao texto em libras.


Figura 4 - Ordem das frases I

<p>Há conversas e diálogos em português, também na hora do jantar, as pessoas seguem comendo, falando, dando risadas. Imaginem um filho surdo participando desse jantar. Essa família não sabe LS. <u>?</u> que acontece com essa criança. Fica isolada, bloqueada, sem saber como se comunicar, não absorve nada que ajude na sua aquisição de linguagem.</p>	 UFRGS DG: Coloquei para o início da frase para dar ligação.
--	--

Fonte: registros da autora

Da mesma forma, na frase do próximo exemplo: “Naquela época, podemos dizer que, isso tudo auxiliou na constituição de conhecimento das crianças”; o termo sublinhado, com seus devidos ajustes, passou para o final da frase. A estrutura que estava acompanhando a sinalização do professor pode ser reformulada, contextualizando melhor a informação. Acesso ao link⁵³ texto em Libras em que foi recortado um trecho maior a fim de dar contexto a frase.

Figura 5 - Ordem das frases II

<p>Podemos dizer que, isso tudo auxiliou na constituição de conhecimento das crianças <u>daquela época</u>.</p>	 UFRGS fevereiro 28, 2021 Estava no começo da frase.
---	---

Fonte: registros da autora

Escolhas feitas durante a escrita, por vezes, trouxeram estranheza ou não soaram bem no momento da gravação. Alguns ajustes foram necessários por questões de adequação ou sonoridade. Em uma das videoaulas gravadas por mim, quando o professor sinaliza o início da aula, registrei no roteiro “Bora começar a aula”, que, à princípio, pareceu-me uma forma descontraída de começar a aula. Porém, no momento da gravação, quando o enunciado era

⁵² Link do texto: <https://youtu.be/AaxNm3IMfO4>.

⁵³ Link do texto: <https://youtu.be/AeM8sOrrRJs>.

oralizado, a escolha soou-me informal demais. Essa foi uma escolha subjetiva minha, mas pensando em manter o tom mais formal de uma aula, a frase final ficou: “Então, vamos começar nossa aula!”. Acesso ao texto em Libras no link⁵⁴ a seguir.

Figura 6 - Adequação ao contexto



Fonte: registros da autora

3.2. AJUSTES DE ENTONAÇÃO

A entonação constitui-se como um elemento da prosódia extremamente importante, empregando significados sintáticos e semânticos na frase. Pelo modo como nos expressamos verbalmente, é possível compreender se nossa frase é uma afirmação, uma pergunta, um pedido ou se estamos utilizando-nos de sarcasmo, entre outros aspectos, o que na Libras apresenta-se através das expressões não manuais, ou seja, expressões faciais e corporais.

Somado a isso, a cadência, que é o ritmo como nos comunicamos, pode trazer confiança a quem nos ouve, convencimento do que está sendo dito, tornar o discurso monótono ou até mesmo criar um sentimento de dúvida a respeito dele. Nascimento (2012) aborda os aspectos relacionados à importância que devemos dar ao interpretarmos um surdo, pois dentre outras coisas, trará credibilidade aqueles que, muitas vezes, ainda são vistos com um olhar de incapacidade:

A voz sonora do Tilsop possui papel preponderante na compreensão do discurso do surdo pela sociedade ouvinte. É nela que esse discurso ganhará significado para aqueles que desconhecem a Libras. O ato tradutório da Libras para o português, materializado nessa voz, pode qualificar ou desqualificar o enunciador surdo e, a

⁵⁴ Link do texto: <https://youtu.be/BbuhXCRgqJk>

dependem do gênero discursivo em que esses sujeitos se enunciam, as escolhas realizadas pelo tradutor intérprete na língua alvo pode causar no interlocutor ouvinte efeitos de sentidos diferentes do planejado pelo locutor surdo. (Nascimento, pág. 3, 2012).

Compreendendo a importância da entonação em traduções nessa direcionalidade, com o desenvolver das atividades, passei a testar recursos de pontuação como estratégia para me auxiliar no momento da gravação de voz, contribuindo na segmentação e no ritmo da fala. Como o texto era consideravelmente longo e minha memória não tanto, pensei nesse tipo de recurso a fim de marcar o modo como deveria oralizar cada trecho. Essa estratégia foi útil, contudo, seria interessante realizar novas investigações com outros Tilsp para confirmá-la. A seguir, alguns dos símbolos utilizados no PBE, que me orientaram na leitura do *roteiro*:

Figura 7 - Estratégia para leitura I

!E o surdo. ?Como ele faz essa substituição do som. !É através da visão, da modalidade visual.

Fonte: registros da autora

Figura 8 - Estratégias para leitura II

?Imagem, como saber quando sua senha era chamada. Era necessário avisar o atendente: “! Olha, sou surdo”. Vejam a citação: (imagem)

Fonte: registros da autora

Nos exemplos apresentados, a ideia é que os símbolos sirvam de referência, da mesma forma que no PB, pois apenas antecipei eles para o início da frase como uma marcação

orientadora. O link de acesso ao texto em Libras da Figura 7⁵⁵ está a seguir, assim como o link da Figura 8⁵⁶.

Nas Figuras 9 e 10, o símbolo (~) marca uma leitura lenta que há espaço para pausas e (~~) marcando a leitura é ainda mais lenta:


Figura 9 - Estratégias para leitura III

~ De repente eu percebi que os dois se abaixaram rapidamente, eu fiquei olhando sem entender o que estava acontecendo. Foi quando eles me avisaram: “! Se abaixa que tem um tiroteio”.

~ Então, me abaixei também, mas sendo surdo, não percebi que havia um tiroteio ocorrendo. Como eles se abaixaram, me abaixei também.

Fonte: registros da autora

Figura 10 - Estratégias para leitura IV

<p>~ É interessante lembrar como antigamente os surdos entravam no banco. Primeiramente eram as filas, mas depois elas foram substituídas por senhas de papel, mas não tinha o painel para acompanhar a ordem de chamada. Isso é um relato antigo, e passei por essa experiência.</p>	<p> UFRGS ~Sinalização mais calma ~~mega calma.</p>
---	---

Fonte: registros da autora

O acesso ao texto em Libras da Figura 9⁵⁷. Acesso ao texto em Libras da Figura 10⁵⁸. No caso das videoaulas, não houve necessidade de marcar outro tipo de situação. Como veremos no decorrer do texto, os momentos em que foi necessária a leitura mais rápida, esses só foram percebidos no momento da gravação final.

⁵⁵ Link da Figura 7: <https://youtu.be/irFvW3Ofglk>

⁵⁶ Link da Figura 8: <https://youtu.be/D2h8iUkmYCY>

⁵⁷ Link da Figura 9: <https://youtu.be/7Vqu10-rxjE>

⁵⁸ Link da Figura 10: <https://youtu.be/a0TVrxNneVs>

3.3. AJUSTES PARA SINCRONIA COM A SINALIZAÇÃO

Levando em conta que a língua de partida de nossa atividade é uma língua visual-espacial e por se tratar de uma demanda de videoaula, ainda que o propósito da disciplina não seja exatamente o ensino da Libras, compreendemos que o contexto onde os alunos estão inseridos deve privilegiar tal aprendizado. Assim, alguns cuidados foram tomados, sempre que possível, para manter a sincronia entre tradução e sinalização em momentos específicos. Um exemplo é a apresentação dos sinais próprios de pessoas, entidades ou lugares. Essa é uma característica muito comum na língua, pois primeiro é soletrado o nome a que se quer referir, para em seguida ser apresentado o sinal utilizado na Comunidade Surda desta pessoa, entidade ou lugar.

Figura 11 - Sincronia do PBO com a Libras I

E como o livro apresenta 8 artefatos culturais, o sinal dele ficou assim: (sinal)

Fonte: registros da autora

Nesse caso, quando foi oralizado: “ficou assim” está em sincronia com o sinal apresentado pelo professor. O acesso ao texto em Libras está no link⁵⁹ em nota de rodapé. Outro exemplo, que traz as demais demonstrações relacionadas à língua e ao conteúdo da aula e que fazem com que os textos de partida e de chegada estejam correlacionados durante essas apresentações.

Figura 12 - Sincronia do PBO com a Libras II

⁵⁹ Link texto Figura 11: <https://youtu.be/4CCustHTnmY>

Temos duas configurações de mãos, viram? Essa é a primeira e essa é a segunda, temos uma configuração de mãos inicial e uma final, desta forma constituímos o sinal de ENSINAR.

Fonte: registros da autora

Outro ponto importante de destacar é que a tradução relacionada a uma língua visual-espacial não funciona de forma independente. Todas as demonstrações que faltam no texto escrito completam-se ao compor o texto sinalizado: “viram?”; “Essa é a primeira”; “essa é a segunda”, “ele inicia de uma forma e termina de outra”; todas essas afirmações estão carregadas de informações através da apresentação do professor. O acesso ao texto em Libras está no link⁶⁰.

3.4. CONTROLE DO TEMPO E ADEQUAÇÃO AO TEMPO

Durante todo o processo, a realização das atividades nos relacionamos com o fator tempo de várias formas. Vivenciamos a diferença entre o tempo de duração do vídeo e o tempo para a conclusão da atividade; tempo de sinalização em relação a estrutura da Libras e tempo de oralização em relação a estrutura do PBO e o tempo em relação ao horário do dia para a realização de algumas etapas da atividade.

A seguir, apresento uma tabela com informações de uma amostra de três videoaulas que foram selecionadas de forma aleatória para servir de exemplo. Nela, temos o Tempo total do vídeo, Tempo de sinalização, a quantidade de laudas criada para cada vídeo e, por fim, uma média de minutos do vídeo para cada lauda.

⁶⁰ Link do texto: <https://youtu.be/ySIXUuLZ-w8>.

Tabela 3: Relações temporais

	Tempo total de vídeo	Tempo de sinalização	Nº de laudas	Minutos por lauda
Vídeo 1	0:19:46	0:11:46	3	0:03:55
Vídeo 2	0:28:01	0:15:00	4,5	0:03:20
Vídeo 3	0:30:47	0:12:13	3,5	0:03:29

Fonte: Dados organizados pela autora

É possível observar que a diferença entre o tempo total da videoaula e o tempo de sinalização se dá justamente por se tratar de uma aula. Ela conta com slides, imagens e vídeos utilizados para exemplificar os conteúdos apresentados pelo professor. O tempo de trabalho desempenhado durante a tarefa poderia ter sido cronometrado, mas por se tratar de uma atividade realizada em contexto do lar, houve interrupções típicas desse período, que não permitiram uma produção contínua. Esse fato foi um fator complicador para um registro exato.

Posso apresentar um tempo aproximado para a criação dos *roteiros* desses vídeos, em torno de 2 horas e 30 minutos a 3 horas. E para a gravação da voz nas videoaulas, o tempo utilizado foi em torno de 2 horas. Ao final de um roteiro existe o seguinte registro: “Terminei a tradução com 2h e 20min. Tive muitas pausas por causa dos barulhos”. Ou seja, o tempo despendido para a realização dessa atividade é incomparavelmente maior do que o tempo de texto de partida recebido, isso sem considerarmos mais o tempo de *revisão* e reedição, caso necessário. O fato de termos de trabalhar com uma mídia digital torna o trabalho mais vagaroso, “é necessário, para proceder com a compreensão do vídeo e com a produção do texto-alvo, pausas e retornos a trechos já reproduzidos e, portanto, um maior foco de atenção visual por parte do tradutor” (FONSECA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2019, p. 42), justificando um maior esforço cognitivo.

Calculando a média de minutos por lauda apresentada na Tabela, especificamente nesses exemplos, temos como resultado que a cada 3 minutos e 35 segundos de sinalização, uma lauda de texto traduzido. Na realidade, todos esses cálculos servem apenas para visualizarmos o quão complexa é uma atividade desse formato. Esses valores são apenas para uma projeção, não podendo ser tomados como padrão para os demais trabalhos desse tipo, já

que outras variáveis podem influenciar no tempo demandado como, por exemplo: a complexidade do assunto, o modo de sinalizar, bem como da velocidade de sinalização.

Nesse sentido, Rigo (2015) apresenta a complexa relação de tempo quando tratamos da tradução da Libras para o PBE, o que corresponde a parte da atividade proposta nesta pesquisa:

A quantidade de conteúdo sinalizado por tempo de vídeo pode ser influenciada pela velocidade de sinalização, [...], e, também pelo estilo da língua de sinais empregada pelo autor. Da mesma forma, a quantidade de conteúdo escrito por espaço na folha (lauda), pode ser também influenciada pelo estilo de tradução e o estilo de escrita do tradutor. (RIGO, 2015, p. 468).

Ainda sobre a etapa de gravação de voz, também é importante levarmos em conta o fato de não dispormos de um estúdio de gravação em casa, o que nos levou a realizar essa parte da atividade no turno da noite, evitando, assim, os barulhos referentes ao grande fluxo de pessoas, carros, animais, etc., o que é mais comuns no período do dia, resultando em interferências constantes nas gravações. Essa é outra relação com o tempo de trabalho que fez extrapolar nossa carga horária diária, turno de trabalho habitual no período presencial.

A escolha pelo turno da noite, deu-se com o intuito de qualificar o resultado do trabalho, e, mesmo assim, houveram interferência de ruídos externos que exigiram regravações de várias partes, tornando o trabalho mais demorado do que seria, se feito em um lugar apropriado. E, no caso de haver trechos apontados pela *Tilsp revisora* a serem refeitos, na maioria das vezes era necessário aguardar até a noite seguinte para a regravação.


Nisso tudo, o tempo em sua assincronia acabou sendo favorável à realização do trabalho, durante todo o processo. Não sendo essa uma atividade que se realiza ao vivo, em presença dos interlocutores, a equipe pôde organizar seu tempo para a realização dessa demanda. Ou seja, o fato de termos de registrar e editar a tradução em formato digital permitia-nos, mesmo que tivéssemos uma data limite para a conclusão de tal tarefa, dispor de flexibilidade para parar, quando surgiam dúvidas em relação à sinalização do professor, para pesquisar materiais, conferir com as colegas determinada informação e até mesmo consultar os professores responsáveis pelas videoaulas.

Da mesma forma, dispor de tempo para a estruturação do texto em PBE, a possibilidade de reestruturar, reformular frases, consultar materiais de referência, dicionários

de sinônimos, a fim de evitar repetições de palavras ou para adequar o texto a ser oralizado, poder realizar a releitura do texto, como posto, evitando cacofonias ou tornando o texto confortável de ser oralizado e mais harmonioso ao ouvido, entre outros tantos aspectos, ajudaram a qualificar o trabalho de uma forma muito significativa para nós. Tínhamos tempo hábil para um olhar mais refinado sobre o texto que seria elaborado, o que trouxe como resultado o reconhecimento e os inúmeros *feedbacks* que recebíamos nos momentos de revisão.

A questão da relação entre tempo de sinalização *versus* tempo do PBO, na construção das sentenças, também demandou uma certa atenção. Foram vários os momentos em que frases completas tiveram de ser refeitas pela incompatibilidade de tempo na produção de cada língua, tornando incabíveis dentro dos minutos ou segundos disponibilizados na videoaula. Para auxiliar-nos nesse sentido, conversamos com os professores surdos, pedindo que deixassem alguns segundos excedentes ao final de cada corte, nos momentos de transição do vídeo para a apresentação de *slides*, a fim de termos um pouco mais de tempo para a estruturação da frase, caso necessário. Veja um exemplo de reestruturações de frase por conta do tempo:

Figura 13 - Relação tempo Libras x PBO I

<p>Até o momento que chego no caixa onde o atendente também me olha {com uma expressão}. Até que começo a sinalizar e o atendente muda sua expressão, mostrando que agora entende o porquê estou ali. Já que olhando para mim, não se percebe nenhuma deficiência, isso acontece muito.</p>	 <p>UFRGS fevereiro 07, 2021 Substituí por: "então ele entende".</p>
---	--

Fonte: registros da autora

Na frase: “Até que começo a sinalizar e o atendente muda sua expressão, mostrando que agora entende o porquê estou ali”. Toda a parte sublinhada teve de ser substituída por

apenas: “então ele entende”, para que coubesse no tempo proposto no vídeo, que está no link⁶¹ a em nota de rodapé.

Já, na Figura 14 foi preciso acelerar a fala a fim de completar o conteúdo dentro do tempo disposto. Apesar de entre essas frases haver uma pausa e a sinalização não ser muito rápida, a estrutura da Libras exige uma construção em PBO que toma mais tempo. Sendo a Libras uma língua visual-espacial, ela permite que informações sejam sobrepostas no uso de sinais que, acompanhados de certas expressões ou determinados movimentos, podem fazer com que outros significados sejam expressos concomitantemente.

Assim, quando traduzida para o PBO, uma língua linear estruturada a partir de uma sequência de palavras, pode trazer esse efeito temporal diferente. O acesso ao texto em Libras está no link⁶² abaixo. No excerto a seguir temos dois parágrafos, totalizando 90 palavras traduzidas a partir de um texto com 45 sinais:

Figura 14 - Relação tempo Libras X PBO II

Por vezes, acontece de surdos das capitais irem para cidades menores e encontrarem dificuldades na comunicação. Às vezes esses surdos do interior aproveitam para aprender e ter uma certa padronização na língua, contudo, dependendo do lugar e região, isso não ocorre.

Quando ocorre de um surdo vir do interior para as capitais, e passar a conviver com a comunidade surda usuária da Libras, ele tende a se adaptar com essa nova realidade, mas isso não faz ele esqueça de seu antigo contexto, pois aquela era a língua em sua cidade.

Fonte: registros da autora


Contudo, o contrário também é possível, pois em alguns momentos a sinalização apresentava-se bem mais extensa que a estrutura do PBO, possibilitando uma construção mais elaborada ou a repetição de algumas informações. Na Figura 15, a frase “as línguas de sinais, sejam quaisquer uma delas, são tão complexas quanto **assim como** as línguas orais”, pode ser

⁶¹ Link do vídeo: https://youtu.be/9_JTRcJmC_E

⁶² Link do texto Figura 14: <https://youtu.be/tAKePSxUxno>

reformulada de forma mais detalhada, pois o texto em Libras proporcionava tempo para apresentar a ideia de forma mais clara. Acesso ao texto em Libras está no link.⁶³


Figura 15 - Relação tempo PBO X Libras I

<p>As línguas de sinais, sejam quaisquer uma delas, são tão complexas quanto assim como as línguas orais. </p> <p>As línguas de sinais são constituídas de forma complexa. Não apenas uma língua de sinais, qualquer língua de sinais possui tanta complexidade quanto as línguas orais.</p>	
--	---

Fonte: registros da autora

E essa diferença na estrutura de ambas as línguas influencia no tempo de execução de cada uma delas, proporcionando ou uma leitura mais calma, ou mais acelerada. Vejamos outro exemplo:

Figura 16 - Possibilidade de estruturação conforme a Libras

<p>Lembram quando estudamos sobre o primeiro pesquisador linguista que provou que a língua de sinais possui o mesmo status linguístico que qualquer outra língua, William <u>Stokoe</u>? Ele descobriu 3 parâmetros na língua de sinais: a CM, a L ou também PA e o M. Agora vamos ver cada um deles.</p>	 <p>UFRGS novembro 04, 2020 Tive de regravar pois achei que ia demorar mais e acabei me adiantando muito.</p>
---	---

Fonte: registros da autora

⁶³ Link do texto Figura 15: <https://youtu.be/ELdjQxpYtGU>

Neste caso, “tive de regravar, pois achei que ia demorar mais e acabei me adiantando muito”, não previ que haveria essa diferença, por isso não utilizei nenhuma marcação. Algumas percepções realmente são confirmadas apenas no momento em que a tradução se consuma, ou seja, no momento da gravação final, pois até lá o *roteiro* está atuando como base, mas não como resultado final. Acesso ao texto em Libras está no link.⁶⁴

Conforme fomos acostumando-nos com a atividade, fomos aprimorando o modo de trabalhar e otimizando nosso tempo. Entre erros e acertos, aprendemos que a gravação de trechos mais curtos tornava o trabalho mais fácil, principalmente se fosse necessário regravá-los. Acesso ao texto em Libras no link⁶⁵.

Figura 17 - Gravando trechos curtos

Vou dar um exemplo, vocês ouvintes estão caminhando na rua e de repente enxergam um cachorro. Ao tentar se aproximar ouvem o rosnar dele e percebem que ele não é um cachorro dócil. ?O que vocês fariam. ?Ficariam parados esperando. ? Ou teriam medo e fugiriam.

Vocês estão ouvindo a reação do cachorro. Vocês sentiriam medo por causa do rosnar e do latir que ouviram dele. E o contrário também é possível, se ele não emitisse som algum vocês perceberiam que é possível passar a mão, fazer um carinho. Essas são suas experiências ouvintes.

UFRGS fevereiro 07, 2021
Tudo isso era um parágrafo só, mas ficou impossível gravar, me perdi, tive que dividir.

Fonte: registros da autora

Com a prática, alguns desses ajustes passaram a ser percebidos antes mesmo da gravação, já no momento da primeira escrita do *roteiro*. Por vezes, sobre a suspeita de algo que pudesse ocasionar regravações ou reescritas, fazíamos um teste prévio, lendo a frase em voz alta, juntamente com o vídeo de modo a simular a gravação, o que nos permitia conferir previamente se as escolhas estavam adequadas. Ou seja, dava-se conta da unidade de sentido

⁶⁴ Link do texto: <https://youtu.be/qOULHViXWHM>.

⁶⁵ Link do texto: <https://youtu.be/CxYSgW-z9UY>.

do texto de maneira clara: se estavam adequadas ao estilo e registro de fala e se cabiam dentro do tempo de sinalização.

Dessa forma, os *roteiros* foram imprescindíveis para a construção do texto na língua de chegada, pois se já temos os trechos escritos, fica visualmente mais fácil perceber as possibilidades e o que pode ou precisa ser alterado. E, mesmo assim, outras necessidades e possibilidades apresentavam-se no momento da execução prática do que estava proposto nele, conforme apresentado nos excertos, sugerindo que, de fato, o *roteiro* constitui-se em apenas uma etapa dentro do processo, que não se conclui com ele.

Assim, o processo segue e, na medida que se usa do *roteiro* como apoio, interage-se com ele modificando-o. Dessa forma, o que estava escrito só fez sentido, ou deixou de fazer, a partir do momento que incorporou o seu papel final: a oralização atrelada ao texto de partida, respeitando seu tempo, suas pausas, seu ritmo, sua língua, etc.

Com essa apresentação, não afirmo ser esse o único método de realizar esse tipo de atividade. Mas, segundo nossa realidade naquele momento, as ferramentas disponíveis e informações que (não) tínhamos de como realizá-la, essa foi a melhor estratégia que, aos poucos e com a experiência cotidiana, fomos desenvolvendo. Os resultados obtidos a partir do método descrito, ou seja, o processo de criação do *roteiro*, a flexibilidade e visibilidade oportunizada por ele para reestruturação da tradução, o uso do *roteiro* como guia para a gravação da voz e a revisão realizada por outra pessoa, parecem ter sido satisfatórios. Uma vez que as videoaulas foram utilizadas pelos alunos ouvintes e nenhum tipo de problema comunicativo foi relatado pelos professores surdos ou pelos próprios alunos, nosso público-alvo. Ao contrário, as aulas seguiram a progressão prevista pelos docentes, os alunos puderam ser avaliados a partir do que havia sido trabalhado e os *feedback* que recebemos foram positivos.

Ao mesmo tempo que esse novo modo de atuar proporcionou novas experiências de aprendizagem, ele também veio acompanhado de questionamentos sobre a natureza do que estávamos fazendo. Cabe registrar, por fim, que o método apresentado, que resultou em uma série de videoaulas de uma disciplina para a formação de Bacharéis em Letras Libras, constituiu também uma espécie de conteúdo didático diferenciado para a formação linguística desses estudantes. Pois, além de o texto de partida abordar questões pertinentes à disciplina

lecionada pelo professor, também expos os alunos à Libras, em que a videoaula gravada e oralizada permitiu a observação contrastiva da Libras com o português brasileiro – língua predominante da maioria dos estudantes –, produzindo certamente efeitos sobre sua aprendizagem. Essa situação também impactou nossas decisões, de modo que para outros gêneros textuais, com propósitos e públicos-alvo diferentes, outras categorias e escolhas tradutórias poderiam ter sido trabalhadas.

4. CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS NA TEORIA

No capítulo que segue apresentarei o campo no qual essa pesquisa está inserida: os Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (Etils), abordando as similaridades e diferenças que existem quando estão envolvidas duas línguas de diferentes modalidades em um processo de comunicação. A seguir, trarei um panorama das pesquisas encontradas que tratam da tradução ou interpretação da Libras para o PB, seja na forma escrita ou oral. Abordarei, então, algumas perspectivas teóricas que estão relacionadas com os questionamentos iniciais, que instigaram a escrita desta pesquisa: como conceituar a atividade de traduzir videoaulas em Libras para o PBOG? Como a literatura atrelada sobretudo aos estudos de Libras conceitua tradução, interpretação, dublagem, *voice over*, TAV e TAVa? Quais as fronteiras entre essas modalidades de mediação?

4.1. ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS (ETILS)

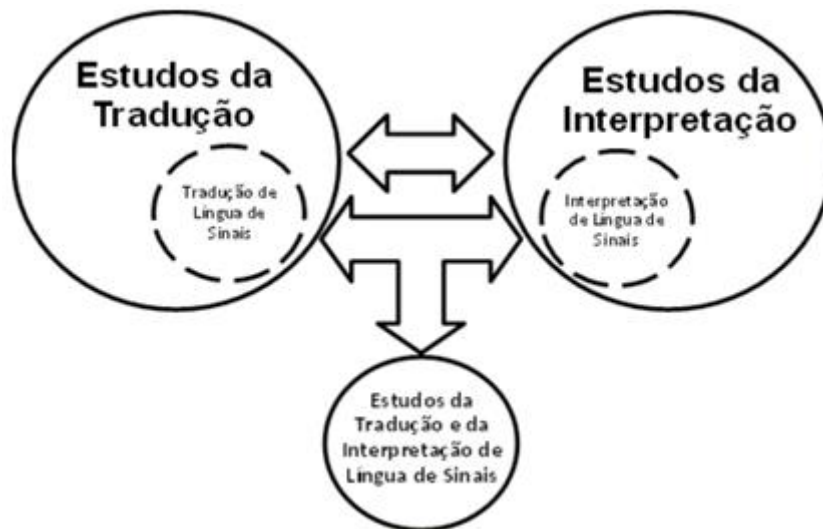
Antes de aprofundar as questões que relacionam as práticas com a(s) teoria(s), cabe nos situarmos enquanto estudiosos de uma língua, que, por ser de uma modalidade diferente, carregam características que lhes são peculiares. Conforme Quadros (2021, p. 162), “a Libras é uma língua que apresenta uma riqueza de componentes gramaticais que se constituem a partir do espaço e do corpo”:

É uma língua que se apresenta na modalidade visual-espacial e utiliza o corpo (as mãos, os braços, o tronco e a face) e o espaço ao redor do sinalizante para compor seus sinais, suas frases, seu texto e seu discurso. O componente gestual da Libras utiliza as articulações motoras disponíveis para compor as referências discursivas e combiná-las por meio das próprias palavras usadas com o corpo, a direção dos olhos e os movimentos. Ainda, a Libras se inspira nas formas e nos acontecimentos para compor sentidos, ou seja, parte da iconicidade e compõe uma gramática espaço-gestual com regras. (QUADROS, 2021, p. 162)

Assim, essa língua visual proporciona um posicionamento diferente daquele que atua em atividades de tradução e interpretação, quando a língua de chegada é uma língua sinalizada. E, diante de um contexto tão novo de pesquisas, a emergência do reconhecimento e a visibilidade dessa língua, é necessário que ela também possa se posicionar no meio acadêmico trazendo à discussão tudo que compartilhamos de maneira semelhante, sem

desconsiderar aquilo que é único do nosso fazer. É nesse sentido que a tradução e a interpretação de línguas de sinais passam a constituir os Etils, não como um campo à parte dos Estudos da Tradução e da Interpretação, até porque emergem dele, mas contribuindo com a teorização e conceituação pertinente às línguas orais, a partir do lugar das línguas de sinais (RODRIGUES; BEER, 2015). Na Figura 19, a seguir, os autores ilustram de forma clara esse processo:

Figura 18: Interseção dos campos disciplinares e localização dos Etils



Fonte: (RODRIGUES E BEER , 2015, p. 23)

O fato de estarmos tratando da mediação entre línguas de modalidades diferentes, que chamamos de intermodalidade, torna relevante uma área de estudo com um olhar voltado a essas especificidades. Considerando que a produção das línguas orais se dá, principalmente, via oral, ou seja, pela voz, e a recepção de forma auditiva; e nas línguas de sinais a produção se dá, principalmente, através dos movimentos visíveis do corpo e do espaço, e sua recepção de forma visual. Ou seja, ambas as línguas utilizam-se do corpo como meio de comunicação, contudo, na segunda isto está em primeiro plano e é possível identificar particularidades nas situações de comunicação, sobretudo quando essas são mediadas.

Nesse sentido, segundo Rodrigues (2018) a competência tradutória do profissional que atua de forma intermodal é diferente daquele que interage com duas línguas da mesma

modalidade. O autor destaca dois possíveis efeitos da modalidade da língua em relação à competência tradutória, (i) a performance corporal-visual requerida do Tils p durante a realização da tradução ou interpretação para língua de sinais, que faz com que o texto de chegada esteja diretamente ligado ao corpo em movimento do profissional e, (ii) a possibilidade da sobreposição de línguas durante o processo tradutório/interpretativo intermodal (code-blending).

Além das considerações relacionadas às particularidades de modalidades de língua, a tradução e interpretação de línguas de sinais também contribuem pelo lugar que elas ocupam. Diferentemente das outras minorias linguísticas, como: as comunidades indígenas, que têm um vínculo forte com seu território de origem, ou os refugiados que vêm de outros países, com outra cultura, em uma situação de busca por um novo território para estabelecer-se, os surdos⁶⁶ não possuem um espaço físico delimitado nas sociedades. São pessoas pertencentes a uma nação, que se distribuem por todo o território nacional, em todas as classes sociais, que, interagindo e compartilhando de sua cultura, proporcionam uma participação diferente dentro do contexto ao qual estão inseridas na sociedade. Com isso, promovem novos modos de se pensar tanto a tradução quanto a interpretação, considerando, relações educacionais, trabalhistas, de saúde, entre outras, que permeiam as relações sociais desses indivíduos como cidadãos, justamente pela legislação já mencionada.

Ao refletir sobre o que foi posto, os Etils, Rodrigues e Beer (2015, p. 42) afirmam que “as línguas de sinais marcam a tradução e a interpretação, assim como o traduzir e o interpretar, com a questão da modalidade gesto-visual”. Segundo os autores:

[...] a intensificação da presença de tradutores e de intérpretes de sinais em diversas esferas sociais, desde as intrassociais até as internacionais, assim como a ampliação dos pesquisadores interessados em investigar os processos tradutórios e interpretativos de/para/entre línguas de sinais, oferecem diversas contribuições e desafios aos ET [Estudos da Tradução] e aos EI [Estudos da Interpretação] do século XXI. (RODRIGUES; BEER, 2015, p. 42)

Os autores nos mostram que, no Brasil, a constituição dos Etils deu-se, entre muitos fatores, graças à “pesquisa produzida na pós-graduação *stricto sensu*, envolvendo a tradução e

⁶⁶ Exceto surdos indígenas, que também tendem a se vincularem a um território já estabelecido.

a interpretação de línguas de sinais e a realização do Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação em 2008, 2010, 2012 e 2014, respectivamente” (RODRIGUES; BEER, 2015, p. 33). Pereira (2018) registra que o aumento dessas pesquisas é impulsionado pelo aumento de eventos que incluem os Etils, alguns dedicados exclusivamente a esse recorte. Para exemplificar esse crescimento – no momento mesmo em que essa escrita se constrói –, ocorreu o XIV Encontro Nacional de Tradutores (Entrad)⁶⁷, evento que ocorre a cada três anos e é organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT)⁶⁸, que em 2022, com a parceria do Instituto de Letras/UFRGS, contou com a apresentação de 11 simpósios sobre a temática de tradução ou interpretação envolvendo a Libras ou a prática do profissional de Tilspl.

Além disso, a atuação dos tradutores e intérpretes surdos, seja no momento de consultoria para a atuação de um profissional ouvinte, ou na tradução de textos em PBE para a Libras, ou na interpretação entre duas línguas de sinais, apresentam aspectos a serem investigados, que também ampliam as discussões voltadas aos Etils. Exemplificando, Campos (2017) apresenta os desafios da tradução da literatura nordestina realizada pelo tradutor surdo, pesquisa voltada para a literatura de cordel em Libras. Outro exemplo é a dissertação de Andrade (2015) que investiga aspectos do antropomorfismo na tradução de obras literárias infantis em Libras, que foi realizada por tradutores/atores surdos.

Desta forma, compreendemos que os Etils surgem com a preocupação de lançar um olhar mais aprofundado para as questões que envolvem práticas profissionais relativamente jovens, quando relacionadas à esfera acadêmica e científica, a partir de uma área já consolidada há muito tempo. São profissionais que, por atuarem com uma modalidade de língua diferente e em razão da própria relação dos sujeitos surdos com a sociedade, os lugares sociais que ocupam, proporcionam reflexões sobre conceitos e práticas há muito estabelecidos.

⁶⁷ “O Entrad 2022 é um evento promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores Em Tradução (ABRAPT), com abrangência de público nacional e internacional, incluindo docentes, pesquisadores/as, profissionais liberais, pós-graduandos/as, graduandos/as e demais interessados nas áreas de Tradução e Interpretação.”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/abrapt-entrad/apresentacao/> Acesso em: 28 nov. 2022.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/abrapt-entrad/apresentacao-de-comunicacoes-simpósios/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

4.2. PESQUISAS NO ÂMBITO DA TRADUÇÃO NA DIREÇÃO DA LIBRAS PARA PORTUGUÊS BRASILEIRO (PBO E PBE)

É notório, em nossa prática como Tilsp, o aumento da atividade de traduzir na direção da Libras para PB tanto na forma escrita, como na forma oral ao vivo, com ou sem registro. Como dito, isso se dá através do crescente reconhecimento de direitos e acesso dos surdos às informações, ao conhecimento, à formação, bem como aos lugares de fala e de escuta, que antes não eram ocupados por eles. Nesse sentido, outro aspecto que me instigou a realizar este trabalho foi justamente a falta de experiência para realizar a atividade que me era solicitada. Se é de conhecimento de qualquer profissional de nossa área tal possibilidade, por que, em tantos anos de atuação profissional, nunca antes tive a oportunidade de experienciar tal prática? De fato, em conversa informal com alguns Tilsp, não só de nossa equipe, mas com outros colegas de profissão, pouquíssimos deles já atuaram nesta direção da língua de forma registrada e assíncrona.

Além disso, chama a atenção a preferência de muitos Tilsp em mediar na direção do PBE para a Libras, que, conforme Avelar e Gomes (2021), se *dá justamente pela maior frequência deste tipo de trabalho*⁶⁹, bem como por se sentirem mais confortáveis no sentido de compreenderem melhor o texto de partida e se ter mais acesso aos materiais de pesquisa em caso de dúvidas sobre o PB. A questão principal ainda é a falta de demandas que tenham como texto de partida um vídeo em Libras, ou seja, um texto preparado para um público específico e registrado e que exijam como texto de chegada a gravação desta mediação para o PBOG, no próprio texto. Ou seja, uma tradução também registrada e em formato bilíngue. O que justifica, de certo modo, não encontrarmos orientações que nos auxiliassem especificamente na realização desse tipo de mediação, tampouco teorias que se apoiassem nesse tipo de situação.

No que tange à prática de atuar da Libras para o PBO, Lourenço (2018) discute aspectos específicos de cada direcionalidade relacionados à interpretação da Libras para o PBO ou do PBO para a Libras. Também confirma a preferência da maioria dos intérpretes pela direção de interpretação do PBO para a Libras – o que, salientamos, com exceção das

⁶⁹ Grifo meu.

pessoas CODAS⁷⁰, que a tem como língua adicional –, o que está relacionado com a “sensação” de melhor desempenho nessa direção de trabalho, descrevendo como as diferenças gramaticais morfossintáticas entre as línguas podem impactar no trabalho de interpretação do PBO para a Libras, influenciando sua preferência.

Nesse sentido, interessante pensar que, no caso do trabalho com línguas orais, certamente a preferência mais comum entre os tradutores e intérpretes é a da direção oposta, da língua adicional para a língua materna (ou língua predominante). Cabe indagar-se sobre a possibilidade de mudança de preferência, caso a prática de tradução da Libras para o PBOG fosse mais demandada, o que certamente teria proporcionado um desenvolvimento de estratégias, técnicas e práticas descritas e mais bem estabelecidas, para sua realização, como vemos com outras modalidades do trabalho de mediação. Acredito que, apesar da comodidade em receber as informações na sua primeira língua, o que significa um certo conforto no momento da tradução, quando nos atentamos às questões tecnológicas de edição, na direção do PB para a libras, edições de vídeo normalmente são mais complexas tecnologicamente, enquanto que da Libras para o PBOG as ferramentas para edição e revisão são, de certa forma, mais fáceis de manusear.

Ainda em relação a interpretação da Libras para o PBO, Nogueira (2021), por exemplo, mostra-nos as especificidades da atuação de intérpretes de Libras para o PBO, na cabine de interpretação, como se dá o trabalho em equipe nesse contexto e as vantagens e desvantagens em relação a esse lugar/espço de atuação não muito comuns aos Tilsp em geral. Aguiar e Chaibue (2016) constataram, por meio de um questionário com Tilsp, que a maioria deles tem mais dificuldades na interpretação da Libras para o PBO, devido sobretudo à diferença de velocidade na produção da fala comparativamente à sinalização. Novamente, porém, é possível comparar com a expressão de línguas orais, em que tendemos a falar mais rapidamente em nossa língua materna do que em línguas adicionais.

Albres (2010), por sua vez, fala sobre aspectos da entonação vocal, da altura da voz, da articulação, da velocidade da fala no processo de interpretação da Libras para o PBO. Chama a atenção para o fato de como esse tipo de interpretação traz visibilidade aos surdos e, por isso, defende que é fundamental que o Tilsp passe credibilidade ao público sobre o que

⁷⁰ Sigla para *Child of Deaf Adults*, ou seja, filhos ouvintes que tenham pai ou mãe surdos.

está sendo dito pelos surdos. Também trata da importância do conhecimento acerca dos temas pertinentes à interpretação e dos tipos de discursos, bem como do trabalho em equipe, entre outros. Sua contribuição faz pensar para além das questões técnicas ou de competências linguísticas propriamente, enfatizando as mudanças que ocorrem quando os papéis sociais se invertem, no caso quando o surdo passa a ser ouvido através do intérprete. Nascimento (2012) traz apontamentos semelhantes, quando analisa a voz e a expressividade oral como elementos importantes na constituição de sentido, no processo de interpretação da Libras para o PBO.

Pereira (2020) aborda como os intérpretes de línguas de sinais (ILS) utilizam as formas de tratamento com os colocutores das pessoas surdas em interpretações da Libras para o PBO. O estudo aproxima-se de nosso contexto de estudo, pois é realizado a partir de filmagens de interações reais em uma instituição de ensino superior federal do RS. Apresenta a importância de pesquisas e da formação das ILS em desenvolverem conhecimento sociolinguístico, discursivo e habilidades de interação cultural, “pois a imagem que a sociedade possui da comunidade surda depende deles” (*Ibidem*, p. 172).

Já Santiago (2016), a partir da transcrição de uma interpretação realizada da Libras para o PBO, apresenta as percepções da pessoa surda palestrante a respeito da interpretação de seu próprio discurso. A autora defende a importância da participação do surdo em discussões sobre tradução e interpretação a fim de que:

[...] compreendam a complexidade da tarefa, e que sejam parceiros desse processo no que tange, compartilhar suas intenções, o nível de linguagem, o tom do discurso desejado, entre outras questões que influenciam na fluidez do seu discurso interpretado para o português, no caminho do sentido. (SANTIAGO, 2016, p. 13)

Finalmente, Costa; Costa; Brabo (2022) propõem um Modelo Metodológico da LSB – LPO⁷¹ voltados para a observância de construções sintáticas e discursivas da língua de chegada, demonstrando como a estruturação dela pode trazer maior clareza e sentido ao que está sendo produzido em Libras. Esse trabalho, recém-publicado pelo INES, no ano de 2022, aponta para os desafios que se colocam, em termos linguísticos e discursivos, para a mediação realizada nessa direção.

⁷¹ LSB – Língua de Sinais Brasileira e LPO - Língua Portuguesa Oral (Siglas dos autores).

Em relação à tradução da Libras para o PBE, Rigo (2015) traça algumas considerações envolvendo o processo de tradução de textos acadêmicos para o PBE, que foram registrados em Libras. A autora traz um recorte de uma tese de doutorado produzida por uma acadêmica surda da UFSC. Levando em conta fatores intratextuais e extratextuais, a autora ressalta o quanto a tradução de textos acadêmicos da Libras para o PBE, produzidos por acadêmicos surdos: “é uma tarefa complexa, que necessita urgentemente de contornos de atuação mais bem delineados; de caminhos metodológicos tradutórios desbravados, registrados e compartilhados” (*Ibidem*, p. 473). Além disso, destaca a importância “de registros e embasamentos que auxiliem diretamente o tradutor a realizar suas tarefas de forma mais adequada, satisfatória e menos problemática” (*Ibidem*, p. 473).

Souza (2018) discute sobre a possibilidade e “traduzibilidade” irrestrita de poemas produzidos em Libras, ressaltando as características desse gênero textual, que possui uma relação estética muito marcante: a subjetividade e criatividade do autor, nesse caso, o autor surdo brasileiro. O autor conclui que, a partir de uma análise textual intralingual funcionalista, “não importa a complexidade dos objetos de pesquisa envolvendo textos em procedimentos de tradução, porque, ao experimentar, na prática [...] aumenta-se a segurança da funcionalidade dos textos, como também, o efeito dos produtos traduzidos no público leitor-receptor, quer sejam eles enunciados em língua de sinais ou em línguas orais” (*Ibidem*, p.12).

Na mesma perspectiva, Klamt (2014) aborda as estratégias adotadas na tradução para o PBE de um poema em Libras, levantando questões sobre a traduzibilidade de poesias, mitos da tradução, e aspectos pertinentes à domesticação e à estrangeirização. Traz a reflexão sobre conceitos ainda não dados como prontos em relação à poesia em língua de sinais, por exemplo, aos conceitos de verso, estrofe, rima, ritmo e como apresentá-los na tradução da língua de chegada. A autora afirma que na tradução de poemas entre línguas de modalidades diferentes “o tradutor possui mais liberdade para produzir um novo texto a partir das características formais e linguísticas do original, mantendo ou criando novos significados no texto de chegada” (*Ibidem*, p. 12), sem desconsiderar as questões estéticas e de forma que, muitas vezes, são mais importantes do que o conteúdo em alguns poemas.

Por fim, Almeida e Lodi (2010), com base nos gêneros de discursos da perspectiva bakhtiniana, mostram que o profissional Tilsp, além de conhecer a estrutura gramatical da língua e seus componentes, deve também dominar os gêneros de discurso com os quais irá

trabalhar, sendo essas características indissociáveis. Para isso, discutem o processo de construção de discursos secundários, ou seja, textos escritos no contexto acadêmico, em Libras; registram as dificuldades que se tem em produzir textos em uma língua estrangeira, como é o caso dos surdos em relação ao PBE, e o papel do Tilsp enquanto mediador dos surdos e dos textos em PB, bem como no processo de escrita de uma dissertação de mestrado por um surdo e mediada por uma Tilsp.

O estudo de Fonseca; Gonçalves e Oliveira (2019) confirma o desafio de traduzir da Libras para o PBE, apresentando os “resultados de um estudo exploratório-experimental que utilizou rastreamento ocular, registro de ações de teclado e mouse, protocolos verbais retrospectivos livres, questionário prospectivo e questionário de satisfação como ferramentas metodológicas para as coletas e análises de dados” (*Ibidem*, p. 20), que sugerem maior esforço cognitivo por parte dos Tilsp, na tradução da Libras para o PBE.

As pesquisas citadas são de suma relevância para preencher lacunas existentes nos Etils, uma vez que abordam diferentes aspectos e práticas de nossa área, que corroboram ou dialogam com as questões postas pela situação que aqui relatamos. Cada vez mais a nossa atuação vai se ampliando, conforme novas situações sociais, e a reflexão acerca dela é sempre necessária. Assim, a fim de contribuir para preencher mais uma lacuna, este estudo visa compreender, teoricamente, onde se situa o processo tradutório de um profissional Tilsp, que media um texto registrado em Libras para o PBOG.

4.3. TEORIA E PRÁTICA: REVISANDO MODALIDADES TRADUTÓRIAS

Já tendo situado a área de estudos relacionada à língua em destaque nesta pesquisa, bem como realizado um breve panorama das pesquisas nacionais existentes sobre a mediação da Libras para o PB, gostaria de rever algumas das modalidades tradutórias tratadas pelos Estudos de Tradução nos dias de hoje, a fim de melhor circunscrever a prática de mediação relatada aqui. Atividades antes circunscritas a determinados suportes, estruturas e espaços físicos, como se via com a prática de tradução escrita, normalmente em situação de comunicação diferida temporalmente, ou com a interpretação, que, ao contrário, supunha a

presença dos interlocutores no tempo e espaço em que ocorria, foi ganhando novas formas e espaços de atuação, graças aos avanços tecnológicos disponíveis na atualidade.

Além disso, a facilidade com que o mundo passou a atravessar fronteiras e a romper com as barreiras de tempo e espaço tornou tais atividades cotidianas, ao mesmo tempo que mais sofisticadas, na medida que fazem uso, com frequência, de registros multimodais, que criam, por sua vez, novos gêneros textuais e novas práticas de mediação. O que outrora limitava-se aos textos escritos ou ao contato presencial, ganha tantas perspectivas que se torna uma rede complexa de possibilidades de atuação e de pesquisa, a exemplo da TAV e da Localização de Games.

Nesse sentido, partindo da classificação de algumas modalidades de Tradução organizada por Albir (2008), analiso em que medida a prática que adotamos para a mediação das aulas de professores surdos, produzidas para o ensino remoto, é contemplada por essas modalidades já descritas e conceitualizadas em boa medida. Ao todo, a autora destaca como principais modalidades: a tradução escrita, a interpretação simultânea; dublagem; *voice over*; a interpretação consecutiva; a interpretação de enlace; a interpretação sussurrada; a tradução a prima vista; a legendagem; a tradução de programas de informática e de informática multimídia; a tradução icônico-gráfica; a tradução de canções e legendagem para músicas⁷². No entanto, trataremos apenas das primeiras quatro modalidades apresentadas, pois são aquelas que apresentam pontos de contato com a prática de mediação das videoaulas.

Somado a isso, apresentarei conceitos da interpretação em relação aos conceitos da tradução e como alguns teóricos definem tais práticas, refletindo como as línguas de sinais são consideradas nas perspectivas apresentadas. Retomarei, então, a mediação da Libras para o PBOG, buscando compreender como melhor defini-la.

Essa abordagem mais geral acerca de tradução e interpretação nos ajudará a adentrar no universo da TAV e da TAVa, temas descobertos durante a elaboração desta pesquisa, do qual nos servimos para compreender os conceitos de dublagem e de *voice over*, que parecem

⁷² No original: Traducción escrita, interpretación simultánea; doblaje; voces superpuestas; interpretación consecutiva; interpretación de enlaces; la interpretación susurrada; la traducción a la vista; subtitulación; traducción de programas informáticos y informáticos multimedia; la traducción icónico-gráfica; la traducción de canciones y subtitulación musical. (Tradução nossa).

aproximarem-se da nossa prática. Apresentarei, então, as especificidades dessas duas modalidades, buscando perceber similitudes e diferenças em relação ao processo realizado para inserir o PBOG em uma videoaula, que foi produzida em Libras.

4.3.1. Interpretação e tradução

Podemos certamente inferir que: a interpretação, normalmente reservada à mediação da comunicação oral; e a tradução, denominação reservada à mediação da comunicação escrita. Essas tiveram início desde que houve a necessidade ou o desejo, a ambição de compreensão por parte de interlocutores, que não se expressavam na mesma língua e não conseguiam se entender minimamente sem o auxílio de uma terceira pessoa, que conhecesse ambas as línguas. Estejam atreladas a uma necessidade genuína de compreensão, de contato entre diferentes comunidades linguísticas, ou a ambições de hegemonia e controle de territórios e povos, tais mediações possuem um papel fundamental ao longo da história, aproximando culturas, indivíduos e intermediando relações humanas.

Conforme Loguércio e Silva (2021), a partir dos Estudos da Tradução, tanto o tradutor quanto o intérprete possuem um papel de agente de mediação cultural:

[...] cujas atividades operam diretamente na construção de discursos e no fluxo de textos (orais ou escritos), produzindo conhecimento e possibilitando ao mesmo tempo, por parte de seus leitores ou ouvintes, a produção de conhecimentos, por meio da cadeia de diálogos que ajuda a criar. (LOGUÉRCIO; SILVA, 2021, p. 2).

Cabe ressaltar que as definições que seguem estão relacionadas aos processos e produtos das atividades de mediação entre sujeitos pertencentes as diferentes comunidades linguísticas, sem desconsiderar o fato de que tais atividades dependem sempre, inteiramente, de processos *interpretativos* mentais, por parte do agente mediador – quando cabe a esse mediar –, para se concretizarem. Cabe registrar que a polissemia existente na terminologia da área poderia ser repensada, como, por exemplo, tradução como conceito maior que engloba as demais atividades de mediação entre línguas, ou seja, a tradução e a interpretação; a tradução como processo canonicamente envolvendo textos escritos e a tradução como produto desse processo; bem como a interpretação que se refere aos processos cognitivos que dizem respeito

à compreensão das mensagens recebidas e a interpretação como processo de mediação envolvendo línguas na forma oral, entre tantos outros exemplos. Em suma, muitos conceitos para os mesmos termos.

De uma forma geral, a concepção mais difundida e aceita dos Estudos da Tradução, diferencia a *tradução* como atividades de mediar entre duas línguas e a partir de textos escritos, que podem ser manuseados sem a presença de seus interlocutores e cuja a “entrega do produto” ocorre em momento diferido ao momento de enunciação por parte do tradutor – o que tende a ser mais próprio à escrita –, da *interpretação*, como atividades envolvendo a mediação entre duas línguas na forma oral, em modo normalmente dialogal, em que a “entrega do produto” se dá no momento mesmo em que o intérprete enuncia.

Na tradução de línguas orais, quando se trata de textos escritos, processo e produto vão se construindo no sentido em que a escrita só se dá pela escrita. Pereira (2015) menciona que “a apresentação da escrita é a própria escrita, enquanto escrevemos a escrita vai sendo construída e fixada. A escrita, como processo, resulta na escrita como produto”. Nesse contexto, o produto final se constitui em tempos diferentes em relação ao processo, pois conta com um certo tempo entre a elaboração do texto, que pode ser feita de várias etapas, e sua “emissão” –difusão, entrega ao destinatário –, que é sempre registrada de algum modo, seja por meios impressos, virtuais, etc. Além disso, trata-se de um discurso diferido – adiado – em relação ao momento em que foi enunciado, podendo ser lido com lapso temporal e, sobretudo, sem a presença do tradutor que o enuncia.

Quando o texto está sendo enunciado na forma oral, na presença dos interlocutores, por mais que possa haver algum tipo de estudo prévio, ou até mesmo esclarecimento de dúvidas com o orador, seu resultado não conta com o mesmo tempo de organização e preparo, não admitindo tantas retomadas ou reformulações quanto a tradução, e é recebido no momento mesmo em que o intérprete o enuncia. O discurso que é produzido no “tempo” e na dinâmica da comunicação oral, ainda que permita certas retomadas, correções, reformulações, não é diferido. Nesse caso, a interpretação trabalha com um texto de chegada que ou está sendo produzido concomitante ou imediatamente após à enunciação do texto de partida, ou é recebido pelo intérprete no momento em que esse deve interpretá-lo e enunciar-lo na outra língua.

O processamento entre uma língua e outra, a habilidade para resolver dificuldades tradutórias, o esforço cognitivo, na maioria das vezes, na interpretação, funciona sob uma condição temporal diferente daquela da tradução. De maneira bastante sucinta, Sobral (2008) define a tradução como a relação entre textos escritos e a interpretação como a relação entre textos orais, assim como Perroti-Garcia (2016), para quem:

[...] tradução é o processo que se dá quando o texto de partida está na forma escrita. Interpretação, nesse sentido, refere-se ao processo que se dá quando o texto de partida é oral, e o tradutor (aqui dito intérprete) faz a tradução praticamente ao mesmo tempo em que o palestrante ou orador fala (dita “interpretação simultânea”) ou entre intervalos entre uma fala e outra (dita “interpretação consecutiva” ou “interpretação pingue-pongue”). (PERROTI-GARCIA, 2016, p. 28).

Cavallo e Reuillard (2016) mencionam que, “embora sejam frequentemente confundidas”, a interpretação e a tradução possuem inúmeras diferenças, entre elas, novamente, a diferença entre atividade oral – interpretação – e escrita – tradução –. Seus contextos de atuação também tendem a ser diferentes: a interpretação conta com a presença de um público e pode ocorrer de forma monológica, como em palestras, ou dialógica, com em entrevistas; enquanto a tradução pode ser efetuada tanto em casa quanto em um escritório. As autoras também ressaltam a diferença de carga cognitiva exigida em cada uma das atividades devido às condições diversas de atuação.

Pochhacker (2004) apresenta a interpretação, detalhando vários aspectos dessa “forma de Tradução”. Ele relaciona, principalmente, a interpretação ao *imediatismo de sua prática*, a fim de que as pessoas possam se comunicar através das barreiras da linguagem e cultura. Resumidamente, é o “aqui e agora” que difere a interpretação das demais atividades de tradução, ou seja, tem-se novamente a relação com o tempo. Apropriando-se dos conceitos de Otto Kade, Pochhacker (2004, p. 11. *Tradução nossa*) sua própria definição: “a interpretação é uma forma de Tradução na qual uma primeira e última versão em outro idioma é produzida com base na apresentação única de um enunciado em um idioma de origem⁷³”.

Se formos analisar a realização das videoaulas, que descrevemos com base nas distinções e definições apresentadas até aqui, nossa atividade não se enquadra como

⁷³ No original: Interpreting is a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language.

interpretação, pois uma de suas características, tomada por preciosa na qualidade do produto final, foi justamente o *tempo* de que dispúnhamos para ver, rever, pesquisar, errar, refazer e ajustar durante todo processo até a sua finalização. Além disso, a recepção do “produto”, do texto que foi traduzido, é diferida em relação ao momento em que é produzida.

No caso daqueles que trabalham com as línguas de sinais, tais conceitos e aspectos não costumam estar presentes em seu horizonte, haja vista as especificidades que envolvem uma língua de modalidade visual-espacial e que ainda não possui uma forma escrita⁷⁴ amplamente aceita e utilizada pela comunidade. Assim, o seu registro se dá, principalmente, de modo gravado em vídeo, o que para alguns autores pode ser considerada a forma de registro da língua que ocupa o lugar da escrita. Porém, para outros, esse tipo de registro da língua não substitui o processo da escrita. Há autores que analisam e descrevem a tradução e a interpretação, considerando o processo de cada atividade, enquanto outros consideram o produto, como veremos a seguir.

Pereira (2008; 2015) aborda a interpretação considerando apenas o produto e não o processo. Segundo a autora, “se a língua meta estiver na modalidade escrita trata-se de uma tradução; se estiver na modalidade vocal (também chamada de oral) ou sinalizada (presenciais ou de interação imediata), o termo utilizado é interpretação” (PEREIRA, 2008, p. 136). Nessa distinção, a autora leva em conta o fato de a tradução escrita ser produzida automaticamente enquanto se traduz, em que a própria escrita registra o produto traduzido, ao passo que a interpretação não possui registro e seu armazenamento não é automático, necessitando de equipamentos externos para isso. Assim, Pereira (2015) apresenta sua definição para interpretação interlíngue:

A interpretação interlíngue é um fenômeno da tradução geral (língua A ↔ língua B), apresentado, em língua meta, na língua falada (oral, sinalizada ou tátil), com ou sem possibilidade de preparação e ensaio, no qual o corpo do intérprete é, além de meio de produção, a apresentação do produto. (PEREIRA, 2015, p. 51)

A autora também apresenta um quadro trazendo as diferenças entre as atividades descritas:

⁷⁴ Existem formas de registro escrito da Libras, por exemplo, o *Sign Writing* (SW), a Escrita das Línguas de Sinais (ELIS) e o Sistema de Escrita da Libras (SEL), mas menos comuns nos processos de tradução. (RODRIGUES, 2022).

Figura 19: Traduzir X Interpretar

Etapas	Tradução escrita	Interpretação interlíngue
Produção	Escrever à mão, datilografar, digitar.	Falar por meio de vocalização ou por sinalização.
Apresentação	Escrita.	Movimentos corporais.
Registro	Escrita: textos físicos ou eletrônicos.	Nenhum: os movimentos corporais não deixam traços.
Armazenamento	Automático.	Não automático.

Fonte: (PEREIRA, 2015, p.50)

Nesse sentido, considerando a conceituação da autora, a única forma de tradução que envolva a língua de sinais seria quando ela fosse traduzida para o PBE. No caso de nossa atividade, embora ela passe por uma produção escrita, não é sua apresentação final, uma vez que o processo encerra-se definitivamente em uma língua oral. Além disso, temos um registro eletrônico que não se deu de forma automática, sendo necessários equipamentos externos à produção da tradução para que fossem armazenados e, dessa forma, segundo a autora, nossa atividade possui características mais semelhantes à de uma interpretação do que de uma tradução.

Contudo, a autora considera as muitas formas que se tem na atualidade de se mediar um texto de uma língua para outra, principalmente com o desenvolvimento de novas tecnologias. Essa condição “amplia as possibilidades de nos relacionarmos no tempo e no espaço”, e assim ela pondera se nomenclaturas utilizadas em épocas anteriores a tantas inovações ainda são válidas (PEREIRA, 2015, p. 68).

Já o contexto teatral traz outras pistas de como compreender os conceitos de tradução e interpretação. Xavier Neta (2021) distingue a atuação do Tils para uma encenação teatral em dois momentos. Primeiramente, a etapa de preparação prévia, que envolve estudos do roteiro, apropriação das especificidades pertinentes para a atuação no contexto teatral, participação dos ensaios, consultoria com um tradutor surdo, entre outros aspectos que a

autora considera como tradução. Além disso, a apresentação propriamente dita, ou seja, o momento da entrega de todo o processo tradutório é considerado pela autora também como tradução, que pode ser interrompido por momentos de interpretação, como nos momentos em que há envolvimento com o público e improvisos dos atores em palco. Nesses momentos, o discurso foge do que havia sido estudado, e o ‘aqui e agora’ entra em cena. Nesse sentido, a autora considera o momento que entrega um produto que passou pelo processo de preparação e estudo prévio como tradução, e momentos de espontaneidade e improvisos pelos atores como interpretação. Assim, a autora leva em conta principalmente a preparação e a realização da tradução: se esse processo se deu em tempo diferido à entrega do texto de chegada, no caso, à sinalização para o público, ou não, sem considerar questões relacionadas ao registro da atividade⁷⁵.

Com isso, podemos perceber como os conceitos podem tornarem-se divergentes dependendo de/para onde o olhar do pesquisador repousa. E, quando pensamos nas múltiplas formas e possibilidades, que se construíram ao longo do tempo, ao tratar de mediação entre línguas, tais conceitos parecem não contemplar o que cada atividade específica envolve. Por exemplo, se focarmos na mediação feita no ‘aqui agora’, não poderemos considerar uma *tradução a prima vista* como tradução, muito menos se adicionarmos o aspecto ausência de público, já que é a leitura mediada oralmente – ou por sinalização – de um texto escrito para um público que desconhece a língua de partida.

Se pensarmos no registro escrito e que, por isso dispomos de tempo para preparação entre o recebimento e a entrega, teremos de desconsiderar contextos tais como: a tradução no âmbito do jornalismo, que se caracteriza pela celeridade necessária para transmitir informações, antes da concorrência, em que o lapso temporal entre leitura-tradução-entrega é mínimo. Outro exemplo é em relação à questão de termos um produto, um texto, que pode ser manuseado posteriormente, também inconsistente com a abordagem teatral e que possui um público presente. Trata-se de modalidades de mediação que não se enquadram propriamente

⁷⁵ Interessante pensar que, no caso específico do teatro, mesmo que haja uma preparação prévia do texto final, sua enunciação se dá sempre em contato direto com o público e não corresponde propriamente a uma repetição do que foi “dito” em outra sessão. Semelhante a isso, por exemplo, é o que pode acontecer em palestras. Trata-se de situações que rompem com o lapso temporal entre enunciação – do ator, tradutor-intérprete ou palestrante – e recepção, guardando, portanto, características tanto da tradução quanto da interpretação.

nos critérios habitualmente usados para distinguir as práticas de atuação de tradutores e intérpretes, que podem variar muito, conforme cada contexto.

Voltando à nossa atividade em questão, se considerarmos apenas a oralidade dos textos e a falta de um registro escrito de partida e de chegada para definirmos a atividade como interpretação, precisaremos ignorar todo o tempo de estudo, pesquisa, registro escrito de um roteiro, possibilidade de reajuste do texto e preparação empregados para a conclusão do trabalho; ao passo que, se considerarmos todos esses processos, teremos de negar os aspectos associados à oralidade, que são característicos do texto de chegada. De todo modo, será um texto com um lapso temporal entre sua recepção, o momento em que é finalizado, nesse caso a sua versão final, oralizada e gravada, e sua recepção, o que o distancia da situação dialógica ou de interação em sala de aula, que tende a ser mais imprevisível e espontânea.

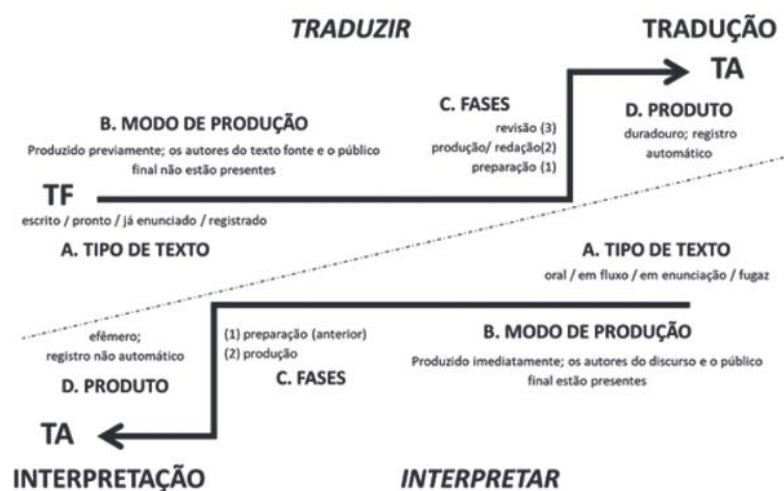
Pensando nessa multiplicidade de situações em que se produz comunicação, Rodrigues (2022) propõe ampliar tais conceitos considerando o fato de estarmos trabalhando em uma tradução/interpretação intermodal. Embora a definição apresentada pelo autor esteja direcionada às línguas de sinais, acredito que possam também abarcar algumas práticas relacionadas às línguas orais. Segundo o autor, definir tradução e interpretação, respectivamente, apenas com base nos critérios da situação de escrita e de oralidade não contemplam as características inerentes de uma língua corporal-visual.

Ainda conforme o autor, ter acesso ao material registrado em suporte físico ou virtual e a possibilidade de manuseá-lo, sem a pressão de qualquer público presente, representará uma prática tradutória. Enquanto o não acesso ao texto materializado impossibilita a “tradução” deste texto, fazendo com que o Tilsp tenha de ajustar seu ritmo de produção ao ritmo do autor do texto, realizando, assim, uma interpretação:

Assim, como a língua de sinais em sua produção oral (*performance* corporal-visual) tem como meio de registro o vídeo, temos que a definição básica de tradução como um processo que envolve, basicamente, o texto escrito precisa ser ampliada para englobar esse processo tradutório caro às línguas de sinais. Nesse sentido, é preferível utilizar a palavra *registro* em lugar de *escrita*, assim o texto registrado pode se apresentar de diferentes formas: em escrita, propriamente dita, em áudio ou em vídeo. (RODRIGUES, 2022, p. 32).

Ao ampliar a concepção de “escrita” para registro, o autor compreende a possibilidade de o tradutor poder ditar seu próprio ritmo de produção, que parte do registro do texto de partida em vídeo e possibilita o manuseio deste texto, fazendo destes aspectos essenciais para a distinção entre tradução e interpretação. O esquema organizado pelo autor, que trazemos a seguir, exemplifica as diferenças operacionais cognitivas entre uma atividade e outra, reforçando a necessidade de se considerar cada fase do processo, e não fatores isolados. Entre os aspectos a serem analisados estão: “o tipo de texto, o modo de produção ou de realização da atividade, as fases inerentes ao processo e o caráter do produto final” (*Ibidem*, p. 32).

Figura 20: Características da tradução e da interpretação



Fonte: Rodrigues, (2018, p. 302 apud RODRIGUES *et al*, 2022, p. 26)

Seguindo o esquema apresentado e relacionando os conceitos até agora abordados apenas com nossa prática de produção da videoaula, podemos descrever da seguinte forma:

- **Tipo de Texto:** em relação ao texto de partida – no esquema TF –, não se dá de forma escrita, mas está pronto, já enunciado e registrado de forma sinalizada;
- **Modo de Produção:** o texto foi produzido previamente; os autores do texto fonte e o público final não estão presentes;
- Passou pelas **Fases** de: (1) preparação, (2) produção/redação e (3) revisão.

- Quanto ao texto de chegada – no esquema TA –, o nosso **Produto** necessita de um dispositivo externo de gravação, não sendo o seu registro/armazenamento automático⁷⁶.

Segundo o esquema apresentado, é imprescindível considerar o modo de produção para delimitarmos as práticas. Os aspectos contrastivos relacionando às atividades realizadas ‘aqui e agora’ e realizadas com tempo de preparação, bem como a possibilidade de ir e vir no texto de partida, de refazer, corrigir, etc., produzindo outro texto que será ouvido/visto em outro momento pelo público-alvo, são as características que mais se destacam durante a realização de nossa atividade e que encontramos na descrição das atividades de tradução. Dessa forma, apesar de nossa atividade partir de um texto sinalizado e produzir um texto oral, não sendo registrado de forma automática como se dá com a escrita, as demais características são típicas da atividade de traduzir.

Assim, os conceitos de tradução defendidos por Rodrigues (2022) parecem adequados para a definição da produção das videoaulas. Gostaria de reforçar a limitação da concepção do registro escrito como determinante para que se considere uma tradução. Compreendo que seja uma visão limitada diante das possibilidades que a tecnologia nos proporciona hoje e que alteram as maneiras de produzir linguagem e promover a comunicação; desconsidera todas as características apresentadas referentes à nossa atuação apenas porque nossa atividade não produz um texto escrito como forma de registro. Salvo algumas exceções⁷⁷, parece ser consenso que a *durabilidade* é um dos aspectos fundamentais da tradução, uma vez que ela constitui um produto que pode ser lido, relido e distribuído de forma assíncrona, ou seja, em um tempo diferido do momento de sua produção, o que se aplica à produção de nossas videoaulas.

Continuando o raciocínio, no contexto que envolve textos escritos, por que escrevemos nossa tradução? Para dar acesso a outras pessoas em tempo e lugar não propriamente definidos. De outra forma, poderíamos ter em mãos o texto de partida, lê-lo, realizar uma tradução mental ou oral apenas, momentânea, e seu propósito não estaria

⁷⁶ O autor traz uma distinção no que tange ao produto de uma tradução intermodal em dois tipos, o que resulta em um texto escrito e por isso, automático; e outro que resulta em vídeo ou voz, não sendo automático.

⁷⁷ Como é o caso de Xavier Neta (2021) que compreende as apresentações em contextos teatrais como tradução, considerando todo o preparo e estudo dedicado para o momento da entrega do produto.

completo, a *tradução* – aquela que viaja – não se consumaria, o que ocorre apenas a partir do texto escrito. Entendo que o mesmo ocorre com nossa atividade. Tendo o vídeo em Libras, podemos assisti-lo, realizar uma tradução mental ou oral apenas, sem seu registro, da mesma forma seu propósito não se efetiva. Uma vez que não conta com a presença do público-alvo, a tradução propriamente dita dá-se apenas com a gravação da voz, o que permite que a aula seja assistida em tempo e lugar não definidos, com a possibilidade de re-visualização.

Ainda que tenhamos o apoio do *roteiro* – material escrito –, lembrando que ele age como instrumento fundamental para qualificar o trabalho, mas não como parte indispensável para a conclusão, é no momento da gravação da voz que possibilitamos o acesso do texto de chegada a outras pessoas. Embora compreenda a importância do *roteiro*, a gravação direta ainda possibilitaria correções, revisões, retomadas do texto de partida antes da entrega final, garantindo que o processo também seja semelhante ao da tradução. De outra maneira, poderíamos apenas traduzir mental ou oralmente sem alcançar o propósito de nossa atividade. Ou seja, sem a gravação, assim como sem a escrita, não teríamos um material possível de ser lido e relido de forma assíncrona.

Por isso, pensando na tradução, não mais da perspectiva do tipo de texto, mas do propósito a qual ela se destina, da possibilidade de manuseio do texto de partida por meio de seu registro gravado, bem como dos processos possíveis de pesquisa e revisão para alcançar esse propósito – o dar “tempo de existência” a um texto – é que compreendo nossa atividade como uma tradução. Assumindo que os aplicativos para a gravação de nossa voz sirvam da mesma forma que “caneta, lápis, papel e os programas de escrita virtual” para que a nossa tradução também possa ser um produto duradouro, “lido, relido e distribuído”, tornando o quesito “registro automático” secundário dentro dessa conceituação.

4.3.2. Tradução Audiovisual (TAV) e Tradução Audiovisual acessível (TAVa) e a presença da língua de sinais

Durante a realização da tradução das videoaulas, o fato de colocarmos a voz no vídeo instigou-me a pensar se, de alguma forma, o que estávamos fazendo seria dublagem ou *voice over*. Conforme fui realizando as disciplinas durante o mestrado, descobri que esses dois

conceitos pertencem a TAV, e sendo a TAVa uma subcategoria da primeira. Ambas pertencentes aos Estudos da Tradução que me impulsionaram a pesquisar mais a respeito a fim de compreender a nossa prática durante o ensino remoto, o que compartilho a seguir.

A TAV é uma atividade que remonta inicialmente às traduções realizadas no cinema, muito embora no início não fossem consideradas ainda como tradução. As modalidades mais conhecidas de TAV são: a legendagem, a dublagem e o *voice over*. E, quando tais modalidades estão relacionadas com a *acessibilidade sensorial*, é denominada de TAVa, e entre elas estão a audiodescrição (AD), a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) e a Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (Tials).

Conforme o Guia para produções audiovisuais acessíveis (ALVES *et al.*, 2016, p. 15), a AD “visa tornar uma produção audiovisual acessível às pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma locução adicional roteirizada que descreve as ações, a linguagem corporal, os estados emocionais, a ambientação, os figurinos e a caracterização dos personagens”. A LSE “é a tradução das falas de uma produção audiovisual em forma de texto escrito, podendo ocorrer entre duas línguas orais, entre uma língua oral e outra de sinais ou dentro da mesma língua.” E, sobre a *janela de interpretação* de língua de sinais, (*Ibidem*, p. 16) trata como:

“o espaço destinado à tradução entre uma língua de sinais e outra língua oral ou entre duas línguas de sinais, feita por Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILSP), na qual o conteúdo de uma produção audiovisual é traduzido num quadro reservado, preferencialmente, no canto inferior esquerdo da tela, exibido simultaneamente à programação” (ALVES *et al.*, 2016, p. 15)

Levando em conta estudos mais recentes, Nascimento (2021) propõe uma nova nomenclatura para a *janela de interpretação*: Tials. O autor considera não apenas o espaço reservado para a atuação do profissional Tilsp, mas em seu conceito “engloba práticas e processos tradutórios e interpretativos intermodais e janelas de Libras, tal como na legislação brasileira, para indicar o espaço de apresentação/exibição do texto em língua de sinais em materiais audiovisuais”, (NASCIMENTO, 2021, p. 167), o que acredito contemplar de forma mais ampla todo o complexo processo que envolve esse tipo de atividade. O Guia foi criado com o intuito de oferecer parâmetros aos produtores, diretores, críticos e todos os interessados em produções audiovisuais, a fim de padronizar e garantir a qualidade dos serviços acessíveis disponibilizados por esses profissionais:

É importante que se tenha em mente que um recurso de acessibilidade bem empregado faz com que a produção audiovisual chegue às pessoas com deficiência com qualidade e possa ser experienciada com prazer, entretenimento, crítica. Um recurso bem empregado traz à tona a apreciação e discussão da obra, e não do recurso em si. (ALVES *et al.*, 2016, p. 11)

Os autores ressaltam a importância de os profissionais serem “gabaritados, sensíveis à arte, pois são responsáveis por garantir uma experiência estética aos usuários”, (*Ibidem*, 2016, p. 11). Diante do que é posto, vemos uma crescente evolução em sua conceituação, bem como a ampliação das modalidades aceitas, ampliando suas áreas de atuação para além da esfera cinematográfica. Assim, quando (CINTAS, 2005, p. 4. *Tradução nossa*) diz que “Gostaria de expandir o conceito e argumentar que, em essência, dublar, legendar ou *voice over* compartilham tanto da ideia de acessibilidade quanto LSE ou AD. Apenas os públicos-alvo são diferentes.⁷⁸”, ele está incluindo essas duas modalidades às atividades pertinentes à TAV.

Cintas (2005), com base nas definições de tradução descritas por Jakobson, ressalta que, embora a mudança de língua seja o fator principal em uma tradução, a LSE é uma tradução intralingual, ou seja, aquela que é realizada dentro de uma mesma língua; e a AD é uma tradução intersemiótica, aquela que é realizada a partir de signos verbais para signos não verbais, o que nesse caso, ocorre na direção inversa. Assim, o autor amplia ainda mais o conceito inicial de tradução intralingual e intersemiótica e incorpora essas novas modalidades de tradução à TAV. Conforme o autor, “mudanças e novidades são essenciais em nosso campo, e esta é a razão pela qual a TAV tem que ser um conceito suficientemente flexível para acomodar velhas e novas atividades” (CINTAS, 2005, p.5. *Tradução nossa*)⁷⁹.

Cabe dizer que alguns autores não trazem essa distinção entre as nomenclaturas, utilizando apenas o termo TAV. O termo TAVa, proposto por Jimenez Hurtado⁸⁰, foi utilizado no Brasil pela primeira vez por Alves e Araújo (2017), podendo ser considerado um termo bem recente, de uma publicação recente. A proposta para essa nomenclatura, embora

⁷⁸ No original: I would like to expand the concept and argue that, in essence, to lip-sync, to subtitle or to voice-over a programme shares as much the idea of accessibility as SDH or AD. Only the intended audiences are different.

⁷⁹ No original: Changes and new developments are essential in our field, and this is the reason why AVT has to be a concept flexible enough to accommodate old and new activities.

⁸⁰ JIMENEZ-HURTADO, C. Traducción y accesibilidad: subtítulos para sordos y nuevas modalidades de traducción audiovisual. Frankfurt: Peter Lang, 2007. E JIMENEZ-HURTADO, C.; RODRÍGUEZ, A.; SEIBEL, C. Um corpus de cine Teoría y práctica de la audiodescripción. Granada: Ediciones Tragacanto, 2010.

pareça redundante, conforme as autoras, “[...] já que toda tradução é, por definição, uma forma de tornar acessíveis os mais diversos tipos de produção (artística, técnica e outras) [...]”, se dá pelo fato de a expressão “tradução acessível” já ter se consolidado na área.

Inicialmente, a interpretação envolvendo línguas de sinais ainda não era mencionada, “provavelmente em virtude de, à época, os eventos com tradução em língua de sinais ocorrerem muito mais em situações não midiáticas” (PARENTE JR *et al.*, 2022, p. 99) considerando apenas a AD e a LSE como novas modalidades de TAVa. Cintas (2005) apenas menciona-a como algo “supostamente esquecido” em relação à acessibilidade, sem se aprofundar no assunto. Também Cintas (2007) oferece uma lista com as habilidades e competências necessárias aos profissionais legendadores e audiodescritores na Espanha, constatada a carência de cursos para instruir e formar para o desempenho dessas atividades, visto que são consideradas relativamente recentes no país e no exterior. Porém, sobre a língua de sinais, apenas menciona a importância de os profissionais da área também terem conhecimento sobre ela.

Assim, observando essas três modalidades da TAVa, pensei inicialmente que a tradução da Libras para o PBO pudesse constituir uma quarta modalidade de TAVa, levando em conta o aspecto da acessibilidade para os alunos ouvintes, que necessitavam compreender um professor surdo. Essa possível inversão de papéis em relação a quem necessita de acessibilidade, nesse contexto, foi algo que me inquietou desde o início das atividades. Em Cintas (2005) encontrei a seguinte perspectiva: a acessibilidade poder ser compreendida por dois vieses, o linguístico e o sensorial:

Quer o obstáculo seja uma língua ou uma barreira sensorial, o objetivo do processo de tradução é exatamente o mesmo: facilitar o acesso a uma outra fonte hermética de informação e entretenimento. Dessa forma, a acessibilidade torna-se um denominador comum que sustenta essas práticas. (CINTAS, 2005, p. 3)

Considerando que nossa atividade produz um material gravado, que será assistido de forma assíncrona, diferentemente da atividade realizada em sala de aula em que as relações se dão por meio da interação dialogal, compreendo que a acessibilidade é uma demanda dos alunos a fim de compreender o conteúdo explanado, não do professor, haja vista que os obstáculos existentes se dão pelo desconhecimento da língua utilizada pelo professor por parte

dos alunos, e, assim, há uma necessidade de acessibilidade linguística. Prova disso é que, conforme o curso vai avançando, nossa atuação vai sendo cada vez menos requisitada, já que a aquisição da língua faz parte do processo de formação do curso. Dessa forma, compreendo que nossa atividade de tradução da Libras para o PBOG não possa ser descrita como mais uma modalidade da TAVa, justamente por essa circunscrever seus estudos às estratégias de tradução que envolvem a acessibilidade por fatores sensoriais.

Porém, no que diz respeito à TAV, toda produção realizada em Libras e que seja registrada em vídeo pode se enquadrar como uma produção audiovisual? O que seria pré-requisito para um produto ser audiovisual? As pesquisas envolvendo traduções audiovisuais e Libras estão voltadas para as Tials, ou seja TAVa (ARAÚJO; CRUZ; SEOANE, 2022), (PARENTE JR *et al.*, 2022), (NASCIMENTO, 2021), (SANTOS, 2020), (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2019), (ALVES E ARAÚJO, 2017), etc., ou para a LSE, (SOUZA; VIEIRA, 2019). As pesquisas referentes à tradução têm a Libras como texto de partida e o PBE como texto de chegada, e não são consideradas pela perspectiva da TAV. Com isso, não havendo pesquisas na direção do PBOG, compreendo que tais questionamentos se fazem pertinentes.

Apesar de a relação da TAV ter iniciado nos *Film or Media Studies*, em meados de 1932, esse campo de estudo passou a tomar notoriedade nos contextos acadêmicos a partir da perspectiva dos Estudos da Tradução apenas na década de 1980 (ORERO, 2009). Sua definição e o foco de suas pesquisas vêm sofrendo uma crescente evolução. Medeiros (2013) destaca algumas dessas variações que vêm sendo construída ao longo desses estudos:

- Audiovisual Translation – Luyken 1991, Dries 1995, Shuttleworth & Cowie 1997, Baker 1998, Karamitroglou
- Constrained Translation – Díaz Cintas, 1998
- Dynamic Umbrella, Orero 2004
- Film Translation – Snell-Hornby, 1998
- Multimedia Translation – Gambier & Gottlieb, 2001
- Screen Translation – Mason 1989, Gambier 2003. (MEDEIROS, 2013, p. 6)

Para além das diferentes designações dadas à TAV, seu conceito vem se ampliando e passando a abarcar também outras formas de arte, que não estão diretamente ligadas ao cinema ou ao audiovisual apenas, como, por exemplo, traduções que envolvem o teatro e a ópera. Nessa conceituação apresentada por Cintas (2005), ele relaciona o início da TAV à

mídia audiovisual que envolve sistemas de áudio e vídeo, mas acrescenta à sua definição as traduções realizadas em apresentações ao vivo. Cintas (*Ibidem*, p.4. *Tradução nossa*) ressalta que “em sua compreensão primária, a TAV foi usada para encapsular traduções de diferentes práticas utilizadas na mídia audiovisual — cinema, televisão, VHS – em que há uma transferência de uma língua de origem para uma língua de destino”⁸¹. O autor descreve, ainda, algumas dessas atividades:

A dublagem e a legendagem são as mais populares na profissão e mais conhecidas pelo público, mas há outras, como a locução, a dublagem parcial, a narração e a interpretação. A tradução de apresentações ao vivo foi adicionada a esta taxonomia em um estágio posterior e é assim que legendagem para a ópera e para o teatro também passou a ser incluída. **A mudança de língua que ocorre em todos esses casos tem sido um fator-chave para rotular essas práticas como tradução**⁸². (CINTAS, 2005, p. 4, *tradução nossa, grifo nosso*).

O autor amplia os conceitos da TAV para abraçar práticas fora do contexto cinematográfico, tendo a mudança de língua como quesito comum entre as atividades descritas. Tal definição vem ao encontro de outros autores (FOIS; TEIXEIRA; VILLELA, 2020, p. 222), que afirmam que a TAV tem como objetivo “intervir no aspecto linguístico – falas e diálogos – de um produto audiovisual, a fim de permitir sua circulação em um mercado diferente daquele de partida”.

Pensando em nosso texto de partida, embora seja uma produção apenas visual, ela conta com nossa atuação para ser composto de áudio. A tradução entre as línguas envolvidas possibilita e se faz indispensável para a circulação deste texto, em um contexto específico. Acredito, também, que o fato dessa tradução precisar de todo um aparato tecnológico específico para fixá-la ao próprio texto de partida, fazendo com que ele e o texto de chegada sejam entregues juntamente em um mesmo produto, isso faz pensar sobre um aspecto importante para considerarmos nosso trabalho dentro dos estudos da TAV. Desta feita, graças aos avanços tecnológicos, novos modos de interagir com as mídias audiovisuais produzem

⁸¹ No original: In its primary inception, AVT was used to encapsulate different translation practices used in the audiovisual media – cinema, television, VHS – in which there is a transfer from a source to a target language.

⁸² No original: Dubbing and subtitling are the most popular in the profession and the best known by audiences, but there are some others such as voice-over, partial-bubbling, narration and interpreting. The translation of live performance was added to this taxonomy at a later stage and that is how surtiling for the opera and the theatre has also come to be included.

novas modalidades de traduzi-las com o objetivo de alcançarem outros contextos, diferentes daqueles em que foram criadas.

4.3.3. Dublagem e *voice over*

Como já dito, a dublagem e o *voice over* são modalidades da TAV que se caracterizam por dar voz às traduções audiovisuais. Como compreendemos que nossa atividade possa ser caracterizada como uma TAV, passo a adentrar nos conceitos mais distantes de nossa prática habitual e desbravar essa nova área a fim de compreender as possíveis similitudes ou estranhamentos relacionados à tradução da Libras para o PBOG.

Em relação à dublagem, segundo Farias (2022, p. 12), “as falas no áudio original de uma obra cinematográfica são traduzidas com o intuito de substituir as vozes da língua de partida por vozes de atores dubladores na língua de chegada, enquanto a imagem na tela permanece inalterada”. A dublagem também pode ser definida, principalmente, como uma tradução interlingual de um discurso oral para outro discurso oral, que elimina a presença do discurso oral estrangeiro e que prima pelo sincronismo labial – *lip-sync* –, com o intuito de que o público-alvo tenha a sensação de que o personagem esteja falando na sua língua (ARAUJO; FRANCO, 2011).

Essa atividade gerada inicialmente na indústria cinematográfica foi um modo de tradução importante a fim de que esse tipo de produto alcançasse uma circulação no maior número possível de países. Considerando o baixo número de pessoas que sabiam inglês no começo do século XX, principal língua empregada na indústria cinematográfica na época, a dublagem passou a ser algo fundamental para a expansão dessa indústria. Konecsni (2016) registra que a primeira dublagem na íntegra foi do filme *Luzes de Nova York*, no ano de 1929. No Brasil, as primeiras gravações foram no ano de 1938, no filme *A Branca de Neve e os Sete Anões*. Segundo Farias (2014, p. 14), “nessa época, era necessário que todos os atores dublassem juntos na mesma sala do estúdio de dublagem, o que, conseqüentemente, tornava o processo de dublagem mais demorado do que é hoje em dia”.

A dublagem além de servir para dar acesso àqueles que não conhecem a língua de partida do produto audiovisual, também contribui com as pessoas analfabetas ou pessoas com

deficiência visual, que não têm acesso à legenda. Conforme Araújo e Franco (2011, p. 8), “a escolha pela dublagem na televisão brasileira teve um cunho social, ou seja, fazer com que filmes e programas pudessem ser entendidos também pelo público analfabeto, numeroso no país”. Também Baitello Jr. e Wodevotzky (2020, p. 174) pontuam que “a dublagem facilita a contemplação visual ao poupar ao espectador a leitura da legenda, mais uma informação dentre os inúmeros elementos já existentes na obra – entre áudio e imagem”.

Embora tenha iniciado no contexto fílmico – filmes, séries, documentários, etc. – e a partir dele tenha alcançado maior visibilidade, atualmente, muito pela facilidade de acesso e disseminação de conteúdos graças à internet, a dublagem tem sido cada vez mais demandada em outras áreas. Dentre as áreas estão o mercado corporativo, com empresas multinacionais; o contexto educacional com ofertas de cursos a distância, sobretudo; e a Localização de Games com a tradução de jogos.

Ao contrário do que eu acreditava, a dublagem não é uma atividade apenas do dublador em frente ao microfone, dando voz aos atores ou personagens. Ela tem, por essência, duas etapas distintas em seu processo de finalização do produto: “a tradução do *roteiro* com especial atenção para o sincronismo labial e a gravação do *roteiro* traduzido, no qual adaptações no texto que não distorçam o significado do discurso são feitas pelo diretor de dublagem em prol do sincronismo labial” (ARAÚJO E FRANCO 2011, p. 9).

Seguindo a ordem, o que seria este *roteiro* para dublagem? O *roteiro* para dublagem é o texto traduzido que serve de base para que o dublador possa dar voz, na língua de chegada, a determinado ator ou personagem. Essa atividade normalmente não é realizada pelo dublador, mas pelo tradutor. O fato de termos áreas diferentes de atuação fazem com que modelos diferentes de *roteiros* sejam criados.

No caso do contexto fílmico, a tradução dos *roteiros* exige uma série de conhecimentos específicos a fim de padronizar a atividade. Dessa forma, qualquer dublador deve ser capaz de utilizar e compreender as orientações descritas nele. Por vezes, mas nem sempre, o tradutor recebe o *script* do filme com orientações e informações extras que auxiliam no processo de tradução. Quando não há acesso ao *script*, faz-se necessário que o tradutor use diretamente do próprio vídeo para construir seu próprio *roteiro* para a dublagem. Veja um exemplo de *script* na Figura 22, a seguir.

Figura 21: *Script filmico*

DIRECTOR/E.P.: Jean Blur
 PRODUCER: Cookie Dean
 PRODUCER: Mendel Shore
 PRODUCER: Mahantan Kirtk
 CO-PRODUCER: Jonathan Smith
 CO-PRODUCER: Jonh Smith ASSOC.
 PRODUCER: Lisa Smith

The Grounded Children
 by
 Yoko Namura & Richard Moore

This material is the property of Sad notices for you! Productions, LLC (A wholly owned subsidiary of Mondial Country Studios, Inc.) and is intended and restricted solely for studio use by studio personnel. Distribution or disclosure of the material to unauthorized persons is prohibited. The sale, copying or reproduction of this material in any form is also prohibited.

FADE IN:

EXT. FOREST FLOOR - DAY.
 A bear lies next to a tree. A few hundred yards away some children appear running.

ANDIE (O.S.)
 I'm so glad you came.

JONNY (O.S.)
 I'm so glad you to be here.

ANDIE (V.O.)
 This place reminds me of something, something that wasn't pleasant or nice.
 The butterfly lands on her face.

INT. CAMPING - CONTINUOUS

William's cell phone rings. He smiles.

JULIA
 (goofing)
 How are you?
 (they both laugh)

WILLIAM
 Hey, honey! Better than you I think.

JULIA
 (into the phone)
 Hold on, I'll be right back.

Fonte: (Konecsni, 2016, p. 28).

Nela são registradas marcações que orientam o dublador nos momentos em que há falas em: *on screen*⁸³ (O.S.), momentos de fala em *voice over*⁸⁴ (V.O.), reações diversas existentes no vídeo, tais como riso, choro, raiva, etc., marcadas com (R) ou pausa na fala, gagueira ou hesitação marcadas por “reticências” (KONECSNI, 2016). Além disso, há marcas quanto à necessidade de uso de algum tipo de filtro, como, por exemplo, vozes ao telefone, rádio, televisão, que devem passar por um trabalho de mixagem por parte do operador da mesa de som. A seguir, um exemplo de *roteiro* para dublagem, na Figura 23.

Figura 22: Roteiro para dublagem

FÓSSEIS	
00:01	01
NARRADORA:	MUITAS PESSOAS QUE AJUDAM A LIMPAR OS FÓSSEIS NA FAZENDA, NAO SÃO PROFISSIONAIS, MAS VOLUNTÁRIOS, INCLUINDO ESTUDANTES E PROFESSORES. ELES TRABALHAM SOB A SUPERVISÃO DE BRUCE.
00:16	02
BRUCE:	PARTE DO SUCESSO DA FAZENDA É... SEM DÚVIDA, A PARTICIPAÇÃO DOS VOLUNTÁRIOS. NESTA SEMANA, TEMOS 20 PESSOAS TRABALHANDO AQUI, 4 SÃO DO MUSEU E OS OUTROS 16 SÃO DE TODO O ESTADO E DE OUTRAS LOCALIDADES.
00:33	03
BRUCE:	A MARAVILHA DA PALEONTOLOGIA É QUE OS VOLUNTÁRIOS PODEM DAR GRANDES CONTRIBUIÇÕES PARA A CIÊNCIA, PODEM LIMPAR FÓSSEIS SOZINHOS OU PODEM AJUDAR A PEGAR FÓSSEIS JUNTOS COM OS PALEONTÓLOGOS.
00:53	04
NARRADORA:	UM DOS VOLUNTÁRIOS NA FAZENDA DO THOMAS E RACHEL, UMA ESTUDANTE DE KENTVILLE*, FLÓRIDA.
* KENTVILLE - PRONÚNCIA: kéntrvia. Da mesma forma que em SMALVILLE.	

Fonte: (Konecsni, 2016, p. 32).

Segundo a autora, cada uma dessas divisões traçadas e presentes no *roteiro* deve ter, no máximo, 20 segundos e são denominadas de *anéis*. Os dubladores são pagos conforme o número de anéis ao final do roteiro. Assim, o tradutor precisa de bom senso na organização da divisão desses anéis para que eles não estejam sobrecarregados de informações a ponto de

⁸³ Termo utilizado para falas em que o personagem esteja aparecendo na tela.

⁸⁴ Abordarei mais detalhadamente esse conceito no decorrer desse subcapítulo.

atrapalhar o desempenho do dublador ou para que não haja um excesso de anéis encarecendo desnecessariamente o trabalho .

Fora do contexto de grandes produções cinematográficas e de séries, outras demandas podem exigir um *roteiro* menos rígido, como é o caso das dublagens para o mercado corporativo, palestras, cursos, seminários, treinamentos, etc. Os *roteiros* para essas demandas são organizados como textos simples, sem muitas regras ou marcações. Nelas também há a compreensão da diferença conceitual do que é dublagem e o que é *voice over*, mas sem necessidade de marcá-las no *roteiro*.

Passando agora a tratar das atividades pertinentes ao dublador, conforme mencionado, será ele que dará voz ao roteiro traduzido. Independentemente do tamanho ou contexto da atividade, uma característica peculiar a qualquer dublador é o cuidado com a sincronia labial. Ainda que o tradutor atente para as suas escolhas para a melhor sincronia, o dublador tem a liberdade de realizar ajustes na tradução, sempre que necessário. "Essa fase consiste na adequação visual e temporal do texto traduzido, conjugadas aos movimentos labiais, aos gestos, bem como à duração de tempo das falas dos personagens" (FARIAS, 2014, p. 15).

Assim, dependendo do tamanho do projeto a ser executado, esse poderá ser realizado em estúdios de dublagem, com atuação em equipe, contando com um profissional operador da mesa de som, o diretor da dublagem e o elenco de dubladores. No caso de projetos menores, o dublador pode dispor de um estúdio particular e, para isso, precisará de equipamentos especializados, tais como: uma sala com proteção acústica, microfone, programas de gravação de voz, entre outros.

Outro ponto importante de destaque é a diferença entre os dubladores e os tradutores dos *roteiros*. Cada profissional possui responsabilidades e formas diferentes de atuação. De uma forma geral, para atuação no Brasil é exigido de todo dublador a formação em Curso de Teatro, bem como possuir o registro profissional na Delegacia Regional do Trabalho (DRT), justamente pelas exigências pertinentes à prática. Fois, Teixeira e Villela (2020) registram que a tradução “recitada” pelos dubladores tem como intuito substituir as vozes e reproduzir a performance tal qual a dos atores no filme original, o que justifica tal formação exigida.

Já o tradutor é o profissional que realiza a tradução do *script* ou texto de partida para a língua de chegada, respeitando as exigências de padronização de cada atividade. Outra responsabilidade desse profissional quanto à dublagem de filmes, e que não se constitui como uma tarefa fácil, é a estruturação das frases a fim de ser possível a sincronia labial, uma vez que precisa “concentrar os conteúdos das falas no tempo imposto não apenas pela enunciação do ator, mas também pelas capacidades sintéticas da língua de partida” (FOIS; TEIXEIRA; VILLELA, 2020, p. 8). Em suma, sua atividade consiste em fornecer o texto-base para o dublador.

Com isso, cada tipo de atividade reflete também na remuneração de cada profissional. O dublador de filmes receberá conforme os anéis traduzidos no *roteiro*, enquanto o tradutor poderá escolher cobrar por lauda traduzida ou pelo tempo de vídeo, variando da escolha de cada profissional.

Com base no exposto até aqui, considerando o fato de a dublagem ser constituída por duas etapas distintas, podemos refletir sobre os aspectos que se aproximam e outros que se afastam da prática da tradução da Libras para o PBGO. Existem características que parecem poder contribuir com o aprimoramento de nossa prática, como é o caso dos roteiros e suas marcações; enquanto outras destacam-se por não serem pertinentes a nossa realidade, como é o caso da sincronia labial, haja vista tratarmos de línguas de diferentes modalidades, ainda que haja momentos em que a sincronia entre o tempo de sinalização e o texto traduzido se faça necessário.

Partindo do roteiro, mesmo que não tenhamos chegado a uma padronização para sua elaboração em nossos processos desse tipo de tradução, encontrar tal prática na dublagem, que também envolve o ofício de gravar a voz em vídeo, esse fato faz considerar que estamos no caminho certo. Isso é reforçado pelo fato de a criação do *roteiro* ter se tornado fator fundamental para a qualificação do resultado final de nosso trabalho.

Em se tratando de *roteiros* para filmes, um aspecto que se destacou foi o fato de cada anel ter no máximo vinte segundos e a preocupação do tradutor em não o sobrecarregar de informações, auxiliando, assim, o trabalho do dublador. Essa mesma percepção foi tida durante nossa experiência de gravação. Embora o contexto fílmico exija uma complexidade de descrições em seu *roteiro*, que parecem muito distantes de nossa realidade, compreendo

que um estudo mais aprofundado para considerar o uso de determinadas marcações poderia contribuir com nossa prática, aprimorando e sistematizando nosso roteiro.

No nosso caso, tanto o roteiro quanto a gravação de voz são inteiramente realizados por nós. O mesmo profissional que cria o *roteiro*, também realiza a gravação da voz no texto fonte. Dessa forma, passo a compreender que nossa atividade também pode ser constituída por duas etapas distintas, mas que se entrelaçam. O que não impede que isso seja repensado futuramente, uma vez que nem todo Tilsp tem uma voz agradável para a gravação, ou que talvez seja interessante, ou até necessário, que a voz gravada seja a de uma pessoa de mesmo gênero da pessoa sinalizante que, no nosso caso, seria a de um professor. Pode acontecer, também, de profissionais Tilsp simplesmente não se adaptarem a essa etapa, já que exige habilidade para manuseio de programas e aplicativos, área nem sempre muito fácil para todos; ou que não haja disponibilidade ou estrutura de um estúdio para gravação. Enfim, novos contextos podem abrir novas possibilidades de atuação em que um Tilsp crie o *roteiro*, enquanto outro faça a gravação da voz.

Também fica a ressalva para pensarmos nesse aspecto de duplo trabalho quando formos remunerar nossa atividade. Conforme tabela de sugestão para padronização dos profissionais Tilsp, da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérprete de Língua de Sinais – Febrapils –, essa atividade encontra-se na aba “Tradução”, nomeada como “Tradução Libras para Português” e descrita como “Registro em voz”, sendo orientada a cobrança por minuto⁸⁵. Compreendendo mais de todo o processo e considerando que certas práticas são muito semelhantes em outras áreas, novos estudos podem buscar melhores orientações a esse respeito.

Outra semelhança encontrada foi a possibilidade, e por vezes a necessidade, de alteração do *roteiro* no momento da gravação da voz, já comentado brevemente. Em nosso contexto, isso ocorre muitas vezes por questões sintáticas e oracionais, ajustes de entonação de voz, ou de adequação na estrutura da língua em relação ao tempo de produção da outra, enquanto na dublagem, o foco principal é o sincronismo labial.

⁸⁵ Disponível em: <https://febrapils.org.br/lista-de-referencia-de-honorarios/>. Acesso em: 28 de março de 2023.

Além disso, as características que mais destoam de nossa prática: a preocupação com a substituição das línguas de modo a dar a sensação de que o produto audiovisual foi criado na língua de chegada do telespectador, o que conta, inclusive, com a omissão da língua de partida para dar acesso apenas à língua de chegada. Na tradução da Libras, essa omissão torna-se impossível por se tratar de uma língua visual; e desnecessária, considerando o objetivo da produção audiovisual em análise: uma videoaula que tem como intuito ensinar o conteúdo exposto, bem como contribuir com o aprendizado da Libras.

Assim, embora a primeira etapa assemelhe-se muito com a de nossa atividade, e possamos buscar nela aspectos que contribuam com nossa prática, precisamos atentar para as demais características que a dublagem carrega. Dessa forma, considerando o propósito básico da dublagem, que é eliminar resquícios da língua de partida, substituindo-a pelo texto de chegada e buscando, através da sincronia labial, dar a sensação de que esse foi construído na língua do público-alvo, não podemos dizer que a tradução da Libras para o PBOG seja uma atividade de dublagem.

Passamos agora às particularidades pertinentes ao *voice over*, buscando compreender melhor tal atividade em relação à nossa. Ainda que o *voice over* tenha sido criado, também, inicialmente no contexto cinematográfico, e que ainda hoje é utilizado por cineastas, com o estabelecimento da TAV, na década de 1980, o *voice over* passou a ser um recurso investigado também pelos Estudos da Tradução (FRANCO; MATAMALA; ORERO, 2016).

No contexto fílmico, o *voice over* refere-se a uma voz sobreposta a uma cena. Por exemplo, quando um personagem está presente visualmente, mas apenas pensando, assim ouvimos sua voz, o vemos, mas não está oralizando a fala ouvida. Sua voz está sobreposta ao contexto assistido. Outro exemplo é a fala advinda de dispositivos eletrônicos, tais como, televisão, rádio e telefone. Existe algo físico falando naquela cena, o vemos, mas não visualizamos o personagem responsável pela voz, apenas o dispositivo.

Araújo e Franco (2011) apresentam a distinção entre o conceito de *voice over* utilizado pelos Estudos Fílmicos, que é aquele abordado no contexto de criação do *roteiro*, e o conceito utilizado pelos Estudos da TAV. Esse segundo conceito diz respeito àquela tradução sobreposta ao texto de partida em volume mais alto, sem se eliminar completamente o texto de partida, que segue em volume mais baixo ao fundo.

As autoras também registram que tal conceito foi tomado por empréstimo arbitrariamente da área dos Estudos Fílmicos a fim de ser aplicado “em produtos audiovisuais de não-ficção, uma vez que é comumente utilizado em documentários, nos quais a narração em *voice over* suscita um apelo à credibilidade e veracidade do produto audiovisual” (*Ibidem*, p. 12). Em outros tempos, muito utilizado em documentários, passa a ser uma opção de tradução muito utilizada em outros tipos de programas, como em *Reality Shows*, séries de TV não fictícias. Há países que preferem o *voice over* à dublagem, simplesmente por questões culturais, como é o caso da Polônia e da Rússia.

Nesse sentido, se considerarmos os conceitos empregados pela TAV, área de estudos a qual compreendemos pertencer, nossa voz não se sobrepõe à fala do professor surdo da mesma maneira que ocorre entre duas línguas orais, uma vez que atuamos com línguas de modalidades diferentes, ambas as línguas atuam de forma paralela e concomitante à outra, não havendo possibilidade da sobreposição em termos sonoros. Assim, a fala em português oral acompanha a fala em Libras, podendo, inclusive, como comentamos, serem percebidas ao mesmo tempo, e associadas, como em um texto bilíngue. Quando olhamos pela perspectiva dos Estudos Fílmicos, área da qual a TAV originou-se, podemos considerar que nossa tradução não se sobrepõe propriamente à cena, pois não elimina ou torna secundário o texto original.

Portanto, reformulando: temos uma voz acrescentada a um vídeo – cena –, sem a preocupação de sincronismo labial, em que ambas as línguas atuam juntamente, sem a sobreposição “física” delas, se assim for possível dizer. Dessa forma, o resultado apresenta uma *tradução paralela* para acesso ao público-alvo. Diante disso, reconhecemos que tal atividade requer mais investigações e consideramos a possibilidade de criação de outro termo, conforme tais estudos forem aprofundados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil afastar-se daquilo que faz parte diariamente da sua vida e apropriar-se de novos conceitos referentes às mesmas coisas, mas por outra perspectiva. O que quero dizer é que fazer essa pesquisa sob o olhar de duas professoras das línguas orais, Francês e Russo, oportunizou-me rever muitos conceitos e olhar para fora da caixa a qual estou tão acostumada. Fizem-me descobrir semelhanças enquanto sempre destaquei as diferenças entre as atividades intermodais e intramodais⁸⁶; perceber a importância de tornar claro, na escrita, aspectos comuns do nosso cotidiano, mas que também precisam ficar claros àqueles que não compartilham das mesmas vivências para alcançar novos contextos; e repensar o modo como vejo determinadas práticas, tidas como habituais, mas que podem ser revistas e atualizadas. De fato, toda essa trajetória mudou, inevitavelmente, muito do que sou e do que penso.

Refletir sobre a minha prática e, até posso dizer, por outras questões que me tocam, mas que não estão diretamente relacionadas a ela, como foi o Capítulo 1, que foi muito desafiador e, ao mesmo tempo, instigante para mim. A disciplina que serviu de suporte para nossa análise do processo de tradução das videoaulas, apresentada aqui, é interpretada por mim quase que semestralmente e, entre outras coisas, ela aborda justamente o processo histórico de constituição do lugar dos surdos na sociedade. Assim, acredito que esse capítulo poderá ampliar a compreensão do contexto histórico, além de acrescentar conhecimento referencial para quem esteja envolvido neste tema, contribuindo com novos textos apresentados – alguns muito antigos, na verdade –, através de uma exposição diacrônica de eventos marcantes para a constituição do surdo na sociedade, conforme se tem hoje.

Nesse mesmo capítulo, abordei questões relacionadas à luta e ao protagonismo surdo em busca de direitos, principalmente em relação à acessibilidade e à liberdade. A acessibilidade a fim de ter acesso igualitário, como os demais cidadãos; e a liberdade de escolher onde estão, não mais limitados pela falta de ambos: de acesso e de acessibilidade.

E, com essa incansável persistência de mudar sua realidade, somando esforços com toda a comunidade – intérpretes, familiares, professores, entre outros –, as pessoas surdas puderam conquistar mudanças na legislação que, conseqüentemente, também repercutiram no

⁸⁶ Traduções entre línguas de mesma modalidade.

nosso lugar de atuação. Lugar que nos oportunizou vivenciar novas práticas, como a tradução da Libras para o PBOG, resultando em um produto digital que disponibiliza a entrega de uma tradução paralela. Destaco que essa atividade encantou-me e sou muito grata por ela.

Somado a isso, é importante registrar novos modos de articulação da comunidade constituindo-se a fim de apropriar-se de outros espaços e com a possibilidade de organizar-se de outras formas. Prova disso é a criação do curso de Letras Libras, no Instituto de Letras/UFRGS, que possibilitou o ingresso dos professores surdos e, conseqüentemente, a presença da equipe de Tilsp, dando também visibilidade ao PPGLet para o ingresso de surdos na Pós-graduação.

Com a chegada de surdos às universidades, ocupando espaços como professores, alunos de graduação e de pós-graduação, outras formas de interagir e de produzir conhecimento nesses espaços vão surgindo. Hoje, os professores podem passar para uma nova geração conhecimentos a respeito de sua cultura e língua que, outrora, não era possível, ficando restritos apenas àqueles que tinham contato com a comunidade surda, como é o caso das Tilsp.

Além disso, os alunos na graduação vivem um outro momento, pois podem sonhar com a formação e a profissão que lhes atrair, o que nos leva a um outro assunto que pode ser investigado posteriormente: como se dá o percurso do surdo na universidade e, mais adiante, sua entrada no mercado de trabalho na área de formação? Eles são bem aceitos independentemente da área de atuação ou depende da formação? Quanto aos alunos surdos na pós-graduação, já percebemos que eles vêm contribuindo com a disseminação de pesquisas sobre vários temas, partindo do meio acadêmico e repercutindo nos discursos e práticas da sociedade. Além disso, as mídias sociais facilitam a articulação de movimentos e a disseminação de discursos de forma mais ágil do que os primeiros protagonistas poderiam imaginar. Segundo Sobral (2008):

O discurso, [...], é a unidade de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas condições sócio-históricas de produção, bem como vinculada constitutivamente (isto é, em sua própria constituição) com outros discursos. (SOBRAL, 2008, p. 58).

Assim, passo a considerar a prática de traduzir da Libras para o PBOG como uma ferramenta estratégica para dar visibilidade e destaque a fala dos surdos, a seus discursos e modo de ver as coisas, o que nunca é dissociado das condições físicas e simbólicas do sujeito, bem como das condições sócio-históricas em que uma coletividade se encontra. É evidente que o avanço da tecnologia contribui para mudanças, mas não é só isso, é preciso vontade política, vontade de reconhecer o outro como sujeito produtor de conhecimento e cultura, de linguagem etc. Pois, quando alguma mudança ocorre nesse sentido, quando essas populações minorizadas ocupam lugares que antes não ocupavam, carregando suas línguas, invertendo o jogo, como acontece hoje com o professor surdo, temos a oportunidade de descobrir novas práticas, bem como novas formas de conceitualizar, de pensar os caminhos possíveis para a inteligibilidade entre sujeitos, que se expressam em línguas diferentes.

Como é o caso das gravações das videoaulas em Libras para o PBOG, experienciada graças a essa mudança de posição. Outros paralelos podem ser feitos a partir dessa perspectiva, como, por exemplo, quando povos indígenas e outros alcançarem, cada vez mais, posições de poder, descobriremos outras formas de tradução, porque a linguagem constitui-se a partir de outras maneiras de se compreender o mundo, outros gêneros textuais podem surgir, bem como novas formas de traduzir e interpretar. Esses deslocamentos de sujeitos, que passam a ocupar posições sociais e profissionais até então não ocupadas, poderão, sem dúvida, impactar os Estudos de Tradução/Interpretação e, muitos dos conceitos estabelecidos, certamente deverão ser revistos a fim de pensarmos nossas práticas.

Nesse sentido, precisamos estar abertos à multiplicidade de fazeres que se estabelecem a partir do que é novo: sejam mudanças de lugares de fala, mudanças tecnológicas, mudanças de relações sociais – como foi o período de pandemia que vivenciamos –, etc., de modo a poder olhar para dentro de nossas caixas e encontrar algum suporte e olhar para outras caixas buscando coisas novas; adaptar-se e reinventar-se. É nesse sentido que vejo a importância do professor surdo, que se coloca diante de sua turma, provocando uma inversão histórica daquele que necessita da acessibilidade, trazendo visibilidade àquele que ocupou historicamente o outro lado, o que precisava ser instruído e “educado”. Essa inversão foi evidenciada pelas videoaulas.

Este trabalho é o primeiro passo para compreensão dessa prática em específico: a tradução da Libras para o PBOG, em formato digital, sendo uma atividade que, graças à

relação intermodal entre as línguas, pode apresentar uma *tradução paralela* como produto. Esse aspecto simultâneo das línguas torna-se ainda mais relevante, quando pensamos na natureza pedagógica do material traduzido e gravado – uma aula em Libras para estudantes em fase inicial de aprendizagem da Libras – de modo que os alunos possam tirar proveito duplamente das videoaulas gravadas em PBO, não só do conteúdo produzido pelo professor, mas também do cotejo das línguas em um contexto de comunicação circunscrito.

Pensar acerca dessa modalidade tradutória também contribui para o trabalho da categoria da qual faço parte: a de Tilsp, bem como para os Etils. Justamente por fazer parte da formação do Tilsp, traduzir e interpretar, como o próprio nome já diz, embora a atuação ainda seja maior como intérprete, é fundamental ao profissional compreender o que cada processo requer, ressaltando a importância do trabalho em equipe e do tempo hábil para a produção e conclusão dessa forma de trabalho. Isso vale também para refletir sobre a valorização do profissional, buscando uma remuneração adequada, conforme a responsabilidade que tal demanda exige.

Por não existirem pesquisas sobre essa prática até o momento, este trabalho deixa muitas outras perguntas em aberto. Quais são os processos utilizados por outros Tilsp em relação à tradução da Libras para o PBOG? Como se daria esse processo se o texto de partida possuísse outro gênero como: história infantil, literatura, piada, poesia, ou mesmo uma produção cinematográfica? Como seria o processo e a organização da equipe se houvesse mais de uma pessoa sinalizando? Existem outros materiais em Libras em que há inserção do PBOG? Como se dão as produções desses materiais, qual o método: são criados em Libras e traduzidos ou possuem um texto em PB como base para a sinalização? Há a possibilidade de se mensurar um tempo aproximado de tradução de tais materiais, considerando condições adequadas de trabalho, como um estúdio e programas apropriados para tal atividade? Como podemos remunerar melhor uma atividade que requer além da competência tradutória, habilidades tecnológicas específicas? Existe a possibilidade de o surdo participar desse processo como revisor ou como consultor? Como os cursos de formação preparam seus alunos para atividades de tradução da Libras para o PBOG?

Enfim, sigo na expectativa de que tal demanda cresça, de que mais materiais sejam produzidos em Libras, para que tenhamos mais oportunidades de produzir materiais acessíveis aos ouvintes, que partam dessa comunidade tão rica, que tem muito a contribuir com a

sociedade em geral. Que mais pesquisas surjam sobre essa atividade que envolve tantos processos, idas e vindas, retomadas e ajustes, que oportunizam um material tão rico e duradouro. Que outros profissionais também tenham a oportunidade de experimentar esse outro modo de atuar que tanto me encantou e me autorizou a dizer: sou Tilsp, *Tradutora* e Intérprete de Libras/Português.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Thiago Cardoso; CHAIBUE, Karime. Dificuldades na Interpretação de Libras para Português. **REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA**, Petrópolis, n. 17, p. 1–21, 2016. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALBIR, Amparo Hurtado. **Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología**. 4ªed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2008.

ALBRES, Neiva de Aquino. Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da lingual de sinais para o português oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 291–306, 2010. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALMEIDA, Elomena Barbosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-português: reflexões. **Tradução & Comunicação**, São Paulo, v. 20, 2010. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/traducom/article/view/1986>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALVES, Soraya Ferreira *et al.* **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura; Secretaria do Audiovisual, 2016. Acesso em: 16 dez. 2022.

ALVES, Soraya Ferreira; ARAUJO, Vera Santiago. TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL (TAVA): AUDIODESCRIÇÃO, JANELA DE LIBRAS E LEGENDAGEM PARA SURDOS E ENSURDECIDOS. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 2, p. 305–315, 2017.

ANDRADE, BETTY LOPES L’ASTORINA DE. **A TRADUÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – ANTROPOMORFISMO EM FOCO**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158455/336868.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 jul. 2023.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; CRUZ, Raquece Mota Honório; SEOANE, Alexandra Frazão. UMA PROPOSTA DE TRADUÇÃO AUDIOVISUAL EM LIBRAS PARA OS SONS DA NATUREZA NO FILME CORISCO E DADÁ. **Revista GEMInIS**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 53–67, 2022.

ARAUJO, Vera Santiago; FRANCO, Eliana P. C. QUESTÕES TERMINOLÓGICO-CONCEITUAIS NO CAMPO DA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL (TAV). **TRADUÇÃO EM REVISTA**, Rio de Janeiro, v. 2011, n. 11, 2011. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18884@1. Acesso em: 25 out. 2022.

ARMSTRONG, David F. **The History of Gallaudet University: 150 Years of a Deaf American Institution**. Washington DC: Gallaudet College, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://gupress.gallaudet.edu/excerpts/HOGU.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

AVELAR, Thaís Fleury; GOMES, Eduardo Andrade. Estudo Exploratório da Competência Tradutória de Tradutores Ouvintes Intermodais em Relação à sua Prática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 40–67, 2021.

BAITELLO JR, Norval; WODEVOTZKY, Robson Kumode. Processos de criação em dublagem. **Novos Olhares**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 173–184, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 17 out. 2022.

BISPO JUNIOR, José Patrício; SANTOS, Djanilson Barbosa dos. COVID-19 como síndrome: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/LVBpYxSZ7XbdXKm74TPPmzR/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. **Lei no 10.098, de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º e setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Memórias, histórias e narrativas da liderança surda na luta pela cidadania: da semente plantada à árvore crescida. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/69252>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CAMPOS, Klícia de Araújo. **LITERATURA DE CORDEL EM LIBRAS: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185578/PGET0359-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 jul. 2023.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; CASTRO, Fernanda G. A. Soares de. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA VELHA. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Lisboa, v. 16, p. 192–196, 2016.

CARVALHO, Paulo Vaz. **O Abade de L'Epée no século XXI**. Coimbra: JORNADAS DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA-LÍNGUA, ENSINO E INTERPRETAÇÃO, 2012. v. 1 *E-book*. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307#:~:text=O%20Abade%20de%20L'Ep%C3%A9%20%C3%A9%20uma%20figura%20incontorn%C3%A1vel%20na,%C3%A0s%20classes%20sociais%20mais%20abastadas>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAVALLO, Patrizia; REUILLARD, Patrícia Chittoni Ramos. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 1, p. 353–368, 2016.

CHAVES, Teresa Labarta de; SOLER, Jorge L. Pedro Ponce de León, First Teacher of the Deaf. **Sign Language Studies**, Washington D.C., v. 1005, n. 1, p. 48–63, 1974.

CINTAS, Jorge Díaz. Audiovisual translation today – a question of accessibility for all. **Translating Today Magazine**, Londres, v. 4, p. 3–5, 2005.

CINTAS, Jorge Díaz. Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual. **Trans. Revista de traductología**, Málaga, n. 11, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3097>. Acesso em: 26 dez. 2022.

COORDENADORIA DO CURSO DE LETRAS LIBRAS. **Libras a distância**. Florianópolis, 2016. Página web. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>. Acesso em: 4 nov. 2022.

COSTA, Sheila Batista Maia Santos Reis da; COSTA, Roberto César Reis da; BRABO, Marcos Luiz dos Santos. Método de tradução da Língua de Sinais Brasileira (LSB) para Língua Portuguesa Oral (LPO). *Em*: LEMOS, Glauber de Souza (org.). **O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAIS: ATRAVESSAMENTOS PRÁTICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS**. Rio de Janeiro: INES, 2022. v. 2, p. 129–146. *E-book*. Disponível

em: <https://drive.google.com/file/d/1BqyvwAmBOj8FbJIR1bAHxP3DJv2TeEuf/view>. Acesso em: 6 jan. 2023.

DEFICIÊNCIA, Viver sem limites. **Plano nacional dos direitos da pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

FARIAS, Raquel Rocha. **LIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA TRADUTORES: A VARIACÃO LINGUÍSTICA NA DUBLAGEM**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/251714/001153321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

FARIAS, Raquel Rocha. **TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM E VARIACÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO DE CASO NO FILME BASTARDOS INGLÓRIOS**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2014.

FOIS, Eleonora; TEIXEIRA, Pedro Bustamante; VILLELA, Adauto Lúcio Caetano. Tradução audiovisual: teoria e prática da dublagem: Audiovisual translation: theory and practice of dubbing. **Rónai – Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**, Juíz de Fora, v. 8, n. 2, p. 217–234, 2020.

FONSECA, Norma Barbosa de Lima; GONÇALVES, José Luiz Vila Real; OLIVEIRA, Pedro Zampier Lopes Vieira de. Investigando o Esforço Cognitivo, o conhecimento sobre Tradução e a Satisfação na Tradução LIBRAS-Português. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 20–49, 2019.

FRANCO, Eliana; MATAMALA, Anna; ORERO, Pilar. **Voice-over Translation**. Bern. Peter Lang, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://www.peterlang.com/view/product/44097>. Acesso em: 20 out. 2022.

GALLAUDET UNIVERSITY. **About Gallaudet University**. Washington, D.C., [2023][a]. Disponível em: <https://gallaudet.edu/about/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GALLAUDET UNIVERSITY. **An Introduction to Deaf President Now!**. Washington, D.C., [2023][b]. Disponível em: <https://gallaudet.edu/museum/history/the-deaf-president-now-dpn-protest/the-issues/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GRAY, David E. Pesquisa no mundo real. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

INES. **Conheça o INES**. Rio de Janeiro, [2021]. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 17 jan. 2023.

KLAMT, Marilyn Mafra. TRADUÇÃO COMENTADA DO POEMA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS “VOO SOBRE RIO”. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 107–123, 2014.

KONECSNI, Ana Carolina. **Tradução para dublagem**. 2. ed. Belfor Roxo, RJ: Transitiva, 2016.

LARA, Ana Paula Gomes. **Experiência de protagonismo surdo.pdf**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unisinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9830>. Acesso em: 26 out. 2022.

LOGUERCIO, Sandra Dias; PINHEIRO, Julia Martins; ROCHA, Diana. COLOFLE: UM RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL SOBRE COLOCAÇÕES EM FRANCÊS PARA APRENDIZES. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 66, p. 220–233, 2021. Acesso em: 28 dez. 2022.

LOGUERCIO, Sandra Dias; SILVA, Márcia Moura da. Estudo Exploratório: Que temas são traduzidos e/ou pesquisados em cursos de tradução no Brasil? | Cultura e Tradução. **Cultura e tradução**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 69–85, 2020. Acesso em: 28 nov. 2022.

LOGUERCIO, Sandra; SILVA, Márcia Moura da. Por uma Formação Crítica e Engajada de Tradutores. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 01–24, 2021. Acesso em: 12 dez. 2022.

LOURENÇO, Guilherme. A INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA LIBRAS-PORTUGUÊS: DIFERENÇAS MORFOSSINTÁTICAS ENTRE AS LÍNGUAS E SEUS EFEITOS EM UMA TAREFA DE INTERPRETAÇÃO-VOZ. **TRADUÇÃO EM REVISTA**, Rio de Janeiro, v. 2018, n. 24, 2018. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=34530@1. Acesso em: 26 out. 2022.

LUCAS, Ceil; LUCAS, Professor of Linguistics Ceil. **Sign Language Research: Theoretical Issues**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1990.

MAGALHÃES JUNIOR, Ewandro. **Sua magestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MEDEIROS, Ana Maria Fernandes. **Tradução Audiovisual: a Legendagem Interlinguística para Surdos do filme de animação Brave - Indomável, de Mark Andrews (2012)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Tradução) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/35960/1/Legendagem%20Interlinguistica%20para%20Surdos%20do%20filme%20de%20Animacao%20Brave.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

MONTEIRO, Myrna Salerno. MESTRES E DOUTORES SURDOS: Sobre a Crescente Formação Especializada de Pessoas Surdas no Brasil. **REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA**, Petrópolis, n. 23, 2018. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%20C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20MONTEIRO.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

NASCIMENTO, Vinícius. Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. **Tradução & Comunicação revista brasileira de tradução**, São Paulo, v. 24, p. 79–94, 2012. Acesso em: 05 out. 2022.

NASCIMENTO, Vinícius. Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) no Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de Libras na comunidade surda. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 163–201, 2021. Acesso em: 26 out. 2022.

NASCIMENTO, Vinicius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Tradução Audiovisual E O Direito À Cultura: O Caso Da Comunidade Surda. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 21, p. 105–132, 2019. Acesso em: 01 jan. 2023.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Interpretação de Conferências: percepção de intérpretes de Libras-português sobre a atuação em cabine. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 128–162, 2021. Acesso em: 06 out. 2022.

ORERO, Pilar. Voice-over in Audiovisual Translation. *Em*: ANDERMAN, Gunilla; CINTAS, Jorge Díaz. **Audiovisual Translation**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 130–139. *E-book*. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9780230234581_10. Acesso em: 25 out. 2022.

PARENTE JR, Fernando de Carvalho *et al.* TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL DO INGLÊS PARA LIBRAS: uma análise da tradução do discurso de posse do segundo mandato de Barack Obama. **Revista GEMInIS**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 96–118, 2022. Acesso em: 22 dez. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. As formas de tratamento e a interpretação da libras para o português brasileiro: polidez e poder. Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213758>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO: QUEM TEM MEDO DAS LÍNGUAS DE SINAIS? **TRADUÇÃO EM REVISTA**, Rio de Janeiro, v. 2018, n. 24, 2018. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=34524@1. Acesso em: 26 out. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 135–156, 2008. Acesso em: 18 nov. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Reflexões sobre a tipologia da interpretação de línguas de sinais. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, n. Extra 2, p. 46–77, 2015.

PERROTI-GARCIA, Ana Julia. **Como ingressar no mercado da Tradução**. Rio de Janeiro: Transitiva, 2016. (Série profissão: tradutor). v. 1.

PLITT, Laura. **“Covid-19 não é pandemia, mas sindemia”**: o que essa perspectiva científica muda no tratamento. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54493785>. Acesso em: 17 mar. 2023.

POCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library, 2004.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **DISCURSOS E PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/95664>. Acesso em: 11 nov. 2022.

QUADROS, RONICE MÜLLER DE. **Gramática da Libras: estudos introdutórios sobre seus componentes gramaticais**. Florianópolis: Signa, 2021.

RAMOS, Regina Clélia. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Petrópolis, v. 5, n. 05, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17759>. Acesso em: 25 maio 2023.

RIGO, Natália Schleder. Tradução de libras para português de textos acadêmicos: considerações sobre a prática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 458, 2015. Acesso em: 26 out. 2022.

ROCHA, Solange Maria. **ANTÍTESES, DÍADES, DICOTOMIAS NO JOGO ENTRE MEMÓRIA E APAGAMENTO PRESENTES NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/593/1/Solange_Rocha.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008. v. 1 *E-book*. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/721/1/O%20INES%20e%20a%20Edu%20de%20Surdos_150_anos.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **COMPETÊNCIA EM TRADUÇÃO E LÍNGUAS DE SINAIS: A MODALIDADE GESTUAL-VISUAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UMA POSSÍVEL COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA INTERMODAL**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 287–318, 2018. Acesso em: 23 mar. 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **TRADUÇÃO E LÍNGUAS GESTUAIS-VISUAIS: A MODALIDADE DE LÍNGUA EM DESTAQUE**. *Em*: ALBRES, Neiva de Aquino; NASCIMENTO, Vinicius; RODRIGUES, Carlos Henrique (org.). **Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais: contextos profissionais, formativos e políticos**. Florianópolis: Editora Insular, 2022. *E-book*. Disponível em:

<https://insular.com.br/produto/estudos-da-traducao-e-interpretacao-de-linguas-de-sinais-contextos-profissionais-formativos-e-politicos/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 17, 2015.

ROSA, Fabiano Souto. **LITERATURA SURDA: O QUE SINALIZAM PROFESSORES SURDOS SOBRE LIVROS DIGITAIS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Pelotas, 2011. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1699/1/Fabiano_Souto_Rosa_Dissertacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. A INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS PARA PORTUGUÊS EM CONFERÊNCIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DO PALESTRANTE SURDO. *Em*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 2016, Florianópolis. **Anais do V Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. Florianópolis: UFSC - CEE, 2016. p. 1–14. Disponível em: <https://www.congressotils.com.br/anais/2016/3626.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO PROCESSO DIALÓGICO**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3119/4950.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, Warley Martins dos. **A TRADUÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS EM DEBATES POLÍTICOS TELEVISIONADOS NO BRASIL: intermodalidade e competência interpretativa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2022.

SOBRAL, Adail. **Dizer o “mesmo” a outros: Ensaios sobre tradução**. 1^aed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

SOUZA, Saulo Xavier de. **ANÁLISE TEXTUAL INTRALINGUAL PARA A TRADUÇÃO DE POEMAS EM LIBRAS AO PORTUGUÊS**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205817/PGET0415-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SOUZA, Euri Junior Sales de; VIEIRA, Patrícia Araújo. LEGENDAGEM PARA SURDOS E ENSURDECIDOS (LSE) DE VÍDEOS EM LIBRAS. **Revista em Tradução**, Fortaleza (CE), v. 5, n. 9, p. 154–172, 2019. Acesso em: 16 mar. 2022.

STOKOE, William C. The Study of Sign Language.pdf. **Center for Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse for Languages and Linguistics.**, Washington, p. 41, 1970.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surd.pdf**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. Florianópolis: UFSC, 2009. *E-book*. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

SUTTON-SPENCE, Rachel; WOLL, Bencie. **The Linguistics of British Sign Language: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863–869, 2011.

XAVIER NETA, Celina Nair. **O Corpo Tradutório: Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Teatro**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/231033/PGET0529-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2023.