

# PRÁTICAS E INVESTIGAÇÕES NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO:

Aspectos socioculturais  
aplicados em técnicas  
tradutórias, na acessibilidade  
e nas tecnologias

**Vol. 2**

Organizadores:  
**Patrick Rezende**  
**Glauber de Souza Lemos**



**Práticas e investigações nos  
Estudos da Tradução:  
aspectos socioculturais aplicados em  
técnicas tradutórias, na acessibilidade  
e nas tecnologias**

**Vol. 2**



**Pedro & João**  
editores



**Patrick Rezende  
Glauber de Souza Lemos  
(Organizadores)**

**Práticas e investigações nos  
Estudos da Tradução:  
aspectos socioculturais aplicados em  
técnicas tradutórias, na acessibilidade  
e nas tecnologias**

**Vol. 2**

**ABRALIN**

Associação Brasileira  
de Linguística

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Patrick Rezende; Glauber de Souza Lemos [Orgs.]**

**Práticas e investigações nos Estudos da Tradução: aspectos socioculturais aplicados em técnicas tradutórias, na acessibilidade e nas tecnologias. Vol. 2.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 461p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1424-5 [Digital]**

1. Estudos da Tradução. 2. Linguística. 3. Tradução. 4. Acessibilidade e tecnologias. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

# Sumário

**Prefácio** 9  
Carlos Henrique Rodrigues

**Apresentação** 13  
Patrick Rezende  
Glauber de Souza Lemos

---

## PARTE I – PRÁTICAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO NO CONTEXTO HUMORÍSTICO E MUSICAL

**Capítulo 01** 17  
**Representações da tradução e do tradutor pelo humor: reflexões sobre *memes* publicados nas redes sociais**  
Patrick Rezende

**Capítulo 02** 41  
**Página virada (Augusto; Valle, 1989): uma análise do fonograma de partida e sua tradução após três décadas**  
Julio César Ribeiro dos Santos

**Capítulo 03** 75  
**“Era um biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho”: as traduções do rock estrangeiro na formação cultural brasileira da década de 1960**  
Juliano Costa

**Capítulo 04** 91  
**Tradução e interpretação de músicas para Libras: aspectos e diferenças culturais na perspectiva de um tradutor e intérprete surdo**  
Grazielle Lucio Gomes Fraga  
Vinícius Nascimento

---

**PARTE II – PRÁTICAS DE TRADUÇÃO E  
INTERPRETAÇÃO NO CONTEXTO RELIGIOSO,  
JURÍDICO E POLÍTICO**

<b>Capítulo 05</b>	<b>123</b>
<b>A Bíblia King James: uma tradução redentora</b> Daniel Garcia	
<b>Capítulo 06</b>	<b>147</b>
<b>Tradução e/ou interpretação forense do Português para a Libras: estratégias de equivalência legal</b> Flavia Medeiros Álvaro-Machado Lucas Gonçalves Dias	
<b>Capítulo 07</b>	<b>175</b>
<b>Análise baseada em <i>corpus</i> de legendas de propagandas eleitorais na TV, no estado do Ceará, de 2010 e 2022</b> Larissa Victoria Penha de Carvalho Silvia Malena Modesto Monteiro Alexandra Frazão Seoane	

---

**PARTE III – PRÁTICAS DE TRADUÇÃO NA ÁREA  
METODOLÓGICA E NO CONTEXTO LITERÁRIO-  
POÉTICO E MIDIÁTICO-CINEMATOGRAFICO**

<b>Capítulo 08</b>	<b>205</b>
<b><i>Wa'i duhi ta'ri hire</i> do povo Wanano do Alto Rio Negro/Amazonas: estudo de caso da tradução e da transcrição poética para Português/Inglês</b> Eloa Carvalho	

<b>Capítulo 09</b>	<b>235</b>
<b>Investigating the stylistic profile of four translators of Heart of Darkness into Spanish through the Detailed Consistency List of WordSmith Tools 6.0</b>	
Mayelli Caldas de Castro	

<b>Capítulo 10</b>	<b>269</b>
<b>Análise dos aspectos de domesticação e estrangeirização na tradução de fã do videogame Phoenix Wright: Ace Attorney</b>	
Iuri Chaves França	
Fabio Nunes Assunção	

<b>Capítulo 11</b>	<b>292</b>
<b>Tradução Funcionalista de Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais (Libras) da sinopse do filme "Titanic"</b>	
Alessandro Augusto de Souza Vasconcelos	
Glauber de Souza Lemos	

---

#### **PARTE IV – PRÁTICAS DE TRADUÇÃO E**

#### **INTERPRETAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

<b>Capítulo 12</b>	<b>323</b>
<b>Proposta de um roteiro de audiodescrição para os estudantes com deficiência visual em uma atividade de biologia molecular</b>	
Francisco Jarbas Santos de Sousa	
Patrícia Araújo Vieira	
Alexandra Frazão Seoane	

<b>Capítulo 13</b>	<b>343</b>
<b>Atribuições de Tradutores-Intérpretes Educacionais de Libras/Português (TILSPE) em artigos acadêmicos brasileiros</b>	
André Luiz Prata de Queiroz	
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz	



<b>Capítulo 14</b>	<b>381</b>
<b>Tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa: desafios e práticas no contexto da educação profissional tecnológica</b>	
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado	
Fernanda dos Santos Nogueira	
Daniel Junqueira Carvalho	
<b>Capítulo 15</b>	<b>399</b>
<b>Aplicação da Tradução Pedagógica como atividade didática no contexto de ensino de línguas estrangeiras (ELE): revisão bibliográfica de oito teses de doutorado</b>	
Glauber de Souza Lemos	
<b>Índice remissivo</b>	<b>441</b>
<b>Sobre os organizadores-autores e prefaciador</b>	<b>443</b>
<b>Sobre os autores e as autoras</b>	<b>447</b>

## Prefácio

É com entusiasmo que prefacio este segundo volume de “Práticas e Investigação nos Estudos da Tradução: aspectos socioculturais aplicados em técnicas tradutórias, na acessibilidade e nas tecnologias”. Esta obra não apenas amplia horizontes acadêmicos, mas também destaca a importância vital da tradução em nossa sociedade contemporânea. Além disso, contribui significativamente para a produção de conhecimento ao reunir pesquisas inovadoras que dialogam com as mais recentes demandas socioculturais e tecnológicas, reafirmando o papel crucial da tradução como interconexão entre diferentes realidades culturais e linguísticas.

Como resultado do trabalho colaborativo da Comissão de Tradução da Associação Brasileira de Linguística (Abralin), esta obra aborda as demandas sociais contemporâneas relacionadas ao aprimoramento dos serviços de tradução e interpretação em contextos diversificados, especialmente influenciados pelas novas demandas sociais e pelas transformações da tecnologia. Ela responde à urgência de novas pesquisas sobre tradução e interpretação, promovendo uma ampliação das perspectivas no campo dos Estudos da Tradução. Além de contribuir para a expansão do conhecimento e das práticas, a obra está alinhada com o compromisso e as finalidades da Abralin, reforçando sua missão de promover e divulgar estudos na área.

Patrick Rezende e Glauber de Souza Lemos, com suas trajetórias permeadas por diferentes realidades e vivências linguísticas e tradutórias, destacam-se pelo envolvimento e dedicação ao reunir a discussão de temas diversos, em distintas perspectivas teóricas, e suas interfaces e aplicações no campo da tradução. Suas contribuições para o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos processos

de tradução são evidentes e se refletem visivelmente na obra organizada por eles, que ora prefacio. É indispensável mencionar que além de pesquisadores, ambos se destacam como educadores e formadores de recursos humanos, promovendo — para além desta obra — o aprimoramento dos Estudos da Tradução e a construção de uma visão mais ampla e integrada do campo tradutório em suas diversas facetas, interfaces e diálogos.

Reitero que este segundo volume se destaca por sua abrangência e diversidade temática. Composto por 15 capítulos e envolvendo a colaboração de mais de 20 autores e autoras de instituições renomadas, a obra é dividida em quatro partes, explorando uma ampla gama de tópicos, desde a tradução no contexto humorística e musical até a tradução para uma língua de sinais; além de abordar a tradução bíblica e forense e as funções da tradução na educação e no ensino de línguas. A diversidade dos autores e a pluralidade de instituições envolvidas não só enriquecem o debate e a pesquisa nos Estudos da Tradução, mas também refletem a riqueza e a complexidade do campo. Essa variedade de perspectivas e experiências proporciona uma visão abrangente e multidimensional das práticas, conceitos e teorias tradutórias, essencial para o avanço contínuo da área.

Na primeira parte da obra, composta por quatro capítulos, somos conduzidos pelas nuances da tradução no contexto humorístico e musical, refletindo sobre como memes e canções estrangeiras transpõem limites linguísticos e culturais por meio de processos tradutórios. A abordagem da tradução de músicas para Libras, em particular, oferece uma contribuição inovadora ao considerar a perspectiva de um tradutor e intérprete surdo. A segunda parte, com três capítulos, explora dimensões de traduções de textos sensíveis, audiovisuais e legais, destacando a tradução bíblica, a tradução e interpretação *forense* e a análise de legendas. Esses estudos não apenas evidenciam a complexidade dos processos de reformulação interlinguística, mas também sua centralidade na democratização do acesso e na garantia de direitos.

Os quatro capítulos da terceira parte abordam distintos aspectos da tradução, incluindo a tradução e transcrição poética, a tradução e localização de videogames, o perfil estilístico de tradutores e a tradução para Libras videogravada. Esses estudos demonstram como diferentes atividades tradutórias lidam com aspectos linguísticos e extralinguísticos. Finalmente, a quarta parte, com quatro capítulos, examina os papéis fundamentais da tradução na educação e no mercado de trabalho. Apresentam-se reflexões sobre a produção de roteiros de audiodescrição para estudantes com deficiência visual, o papel dos intérpretes educacionais de Libras-Português e o uso da tradução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras.

Portanto, este volume destaca-se por sua contribuição significativa ao campo dos Estudos da Tradução, especialmente à Tradução Audiovisual e à Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais. Cada capítulo não apenas põe em evidência um novo matiz ao panorama dos Estudos da Tradução, mas também ressoa com a urgência de um diálogo contínuo sobre aprimoramento e inovação dentro do campo.

Por fim, convido os leitores a embarcar nesta jornada intelectual e a refletir sobre como os processos de reformulação interlinguística contribuem para a transposição de fronteiras linguísticas e culturais, enriquecendo nosso entendimento global. Que este volume seja uma fonte de inspiração e um convite à reflexão para todos aqueles interessados em se aprofundar na diversidade e multidimensionalidade dos fenômenos tradutórios.

**Dr. Carlos Henrique Rodrigues**

Professor-pesquisador do Núcleo InterTrads  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução  
Departamento de Libras – Cursos de Letras Libras  
Universidade Federal de Santa Catarina



## Apresentação

Desde a nossa última publicação, em 2022, ou seja, o primeiro volume de “Práticas e Investigações nos Estudos da Tradução”, temos buscado investigar os Estudos da Tradução e os Estudos da Interpretação, com foco multidimensional e um olhar profundo sobre as práticas e teorizações dessas áreas acadêmicas, já tão bem consolidadas. Nesta nova edição, de 2024, o segundo volume, intitulado de “Práticas e Investigações nos Estudos da Tradução: Aspectos Socioculturais Aplicados em Técnicas Tradutórias, na Acessibilidade e nas Tecnologias” continua a se debruçar sobre práticas, estudos, pesquisas e teorizações de tradução e interpretação. Aqui, ampliamos ainda mais o nosso olhar investigativo, agora com foco nos aspectos socioculturais, pois não podemos ignorar que vivemos em uma era digital que nos conecta com as tecnologias, as culturas e as identidades de todas as sociedades. Isso indica que o trabalho do tradutor/intérprete ultrapassa suas redes ou mesmo sua individualidade, pois estamos imersos em um emaranhado de informações como nunca vimos antes. Estes são os desafios da contemporaneidade.

Nossa Comissão de Tradução, vinculada à Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), busca, neste segundo volume, observar e compreender as práticas tradutórias e interpretativas realizadas por pesquisadores, estudiosos, TILOs (Tradutores-Intérpretes de Línguas Oraís) e TILSPs (Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais-Língua Portuguesa), com foco nos aspectos socioculturais e nos usos de tecnologias. Dividimos o livro em quatro partes: (i) Práticas de tradução e interpretação no contexto humorístico e musical; (ii) Práticas de tradução e interpretação no contexto religioso, jurídico e político; (iii) Práticas de tradução na área metodológica e no contexto literário-poético e midiático-cinematográfico; e (iv) Práticas de

tradução e interpretação no contexto educacional. Temos 15 capítulos. Alguns desses capítulos fazem parte das apresentações realizadas no simpósio “Tradução, Interpretação e Línguas Minoritárias”, organizado por nós, coordenadores da Comissão de Tradução, na 13ª edição do Congresso Internacional da ABRALIN, denominado “Construindo e Consolidando Interfaces”, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, em 2023. Foram três dias (de 31/10 a 02/11/2023) de 11 apresentações, com pesquisas abordando a relação da tradução/interpretação com a recuperação, preservação e promoção de línguas minoritárias, em interface com outras ciências e saberes. Assim, neste segundo volume, alguns desses comunicadores publicam seus capítulos, além de outros pesquisadores convidados por nós para submeterem seus estudos sobre tradução/interpretação de línguas orais/sinalizadas, com foco nos aspectos socioculturais e tecnológicos.

Esperamos que esta obra não seja apenas uma fonte de conhecimento, mas também uma plataforma para novos diálogos e trocas entre pesquisadores e profissionais da área. Que as reflexões e discussões aqui presentes inspirem novas investigações e colaborações, fortalecendo ainda mais os Estudos da Tradução e da Interpretação no Brasil.

Desejamos uma ótima leitura para todas e todos!

**Glauber de Souza Lemos**  
**Patrick Rezende**  
Organizadores

## **PARTE I**

# **PRÁTICAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO NO CONTEXTO HUMORÍSTICO E MUSICAL**





## Capítulo 01

### **Representações da tradução e do tradutor pelo humor: reflexões sobre *memes* publicados nas redes sociais**

Patrick Rezende

#### **Introdução**

A história da tradução se confunde com a da própria humanidade, já que o ato de traduzir está relacionado aos processos de transformação de sentido de um determinado contexto para outro. De tal modo, “a tradução – englobando, aqui, a forma oral dessa atividade, a interpretação, é um ofício que vem sendo praticado há milênios em circunstâncias muito variadas” (Delisle, [2002] 2016, p. 10). Apesar de a prática tradutória fazer parte do cotidiano desde os tempos mais remotos e de sua complexidade intrínseca ter motivado uma profusão de reflexões, debates e incontáveis teorias, ainda persiste, no senso comum e até mesmo entre alguns pensadores da linguagem, a noção de que a tradução é uma atividade pouco complexa, mecânica e invisível, o que contribui, por exemplo, para sua má remuneração e instabilidade profissional ao tradutor.

No contexto brasileiro, poucos são os profissionais que conseguem se sustentar exclusivamente como tradutores, até mesmo quando juramentados. Isso se deve a diversos fatores, incluindo a falta de reconhecimento do valor do trabalho tradutório, a concorrência com profissionais não qualificados, a escassez de regulamentação rigorosa e a predominância de baixos honorários. Além disso, a globalização e a tecnologia trouxeram tanto oportunidades quanto desafios, como o uso de ferramentas de tradução automática, que, muitas vezes, são vistas como

substitutadas suficientes para o trabalho humano, desvalorizando ainda mais a profissão.

A conjuntura brasileira não parece diferir de outras partes do mundo, como demonstra um cuidadoso estudo realizado por Cabrita (2014), ao analisar o mercado de tradução *freelance* em Portugal. Segundo o autor, a profissão é frequentemente percebida como uma atividade secundária, um “bico” realizado por pessoas, geralmente, não qualificadas que não conseguem trabalho suficiente em suas respectivas áreas e traduzem para complementar a renda, baseadas na premissa de que “dominam” duas línguas. Não é objetivo deste estudo se aprofundar no que o senso comum entende como dominar ou ser fluente linguisticamente, mas é notório que essa “perspectiva que associa a prática da tradução ao mero conhecimento linguístico tenderá a dignificar pouco esta profissão, a manter preços de atividade não específica e a manter a ideia de que a formação na área não é realmente importante” (Cabrita, 2014, p. 22).

É indubitável que essa associação da tradução como uma atividade mecânica, rápida e não merecedora de valorização, ainda surpreendentemente comum nos dias atuais, origina-se da persistente concepção logocêntrica da linguagem. Essa visão postula a existência de um referente externo ao sistema linguístico por trás de cada signo, bem como uma origem primordial na qual o significante está indissociavelmente ligado ao significado. Se os significados são estáveis, é possível substituir facilmente uma palavra por outra, de uma língua para outra. Logo, a tarefa do tradutor seria “apenas” transferir o que é dito em uma determinada língua para o “idêntico” em qualquer outra. Por exemplo, isso implica a ideia de que, ainda que falantes de português utilizem a palavra “maçã”, os anglófonos “apple” e os italianos “mela”, todos seriam remetidos à mesma visão, ideia, como se apenas o invólucro — o conjunto de letras dispostas — mudasse, mantendo objetivamente o mesmo “interior”, o mesmo entendimento. Essa herança platônico-aristotélica, que entende a linguagem como um conjunto de palavras vistas como rótulos

para os objetos e fenômenos existentes no mundo, ou a ideia de que a linguagem é uma forma de representação de eventos mentais compartilhados entre falantes e ouvintes, desconsidera a natureza relativamente instável e indeterminada do significado. Se as palavras designam algo fixo, ao tradutor, então, caberia basicamente ter um vasto repertório nos dois idiomas com os quais irá trabalhar, de modo a transpor sem grandes questões uma mensagem de uma língua para outra. A tradução é, por essa visão, um trabalho técnico.

Embora esse entendimento simplista da tradução e do tradutor ainda persista na contemporaneidade e em diversos setores, o mesmo não pode ser afirmado sobre a área que investiga os processos de tradução. Desde 1972, quando James Holmes apresentou em Copenhague o texto *The Name and Nature of Translation Studies*, conferindo, assim, a certidão de nascimento a essa área autônoma, houve uma significativa expansão no campo. Nas últimas cinco décadas, vivenciou-se a solidificação dos Estudos da Tradução como disciplina acadêmica, com suas próprias bases teóricas, metodológicas e analíticas. Esse desenvolvimento resultou em uma profusão de conhecimentos empíricos, ampliando paulatinamente o escopo investigativo e trazendo inúmeras contribuições para as reflexões sobre tradução.

Nesse contexto, é possível perceber que tradutores, intérpretes, pesquisadores e professores de tradução enfrentam a conflitante situação de experimentar toda a complexidade inerente à atividade tradutória, ao mesmo tempo em que precisam lidar com a recalcitrante ideia de que a tradução é apenas uma tarefa técnica. Assim, por meio da análise de quatro *memes* publicados nas redes sociais *Facebook* e *LinkedIn*, em páginas diretamente relacionadas à tradução, refletiremos sobre como a comicidade é utilizada como uma arena de debate sobre as situações vividas por tradutores e como uma forma resiliente de lidar com as adversidades da prática tradutória, visando contribuir para uma melhor compreensão sobre a representação social do tradutor na sociedade.

## **Meme, humor e resiliência**

O humor está presente em inúmeras situações cotidianas, permeando conversas diárias, filmes, programas de televisão, tirinhas em quadrinhos e diversos outros contextos discursivos, como é o caso dos *memes*. O termo *meme* é um neologismo que combina “mimesis”, que significa “imitação” em grego, e “gene”. Foi originalmente introduzido pelo biólogo Richard Dawkins, em sua obra *The Selfish Gene* ([1976] 2006), para descrever uma unidade de informação cultural que se propaga de mente em mente, de maneira análoga à transmissão da informação genética. Dawkins utilizou o termo para exemplificar como ideias, comportamentos e estilos se disseminam dentro de um contexto cultural.

Com o advento da internet e o estabelecimento das redes sociais como plataformas de intensa troca de informações, esse conceito foi tomando novos contornos e se tornou parte da comunicação em contextos digitais. Na contemporaneidade, os *memes* são definidos como “desenhos, imagens ou qualquer manifestação visual-verbal replicados ou compartilhados com alterações em diversos contextos adaptados a finalidades particulares de comunicação interpessoal” (Lima, 2014, p. 46), frequentemente empregando um tom crítico e humorístico sobre situações cotidianas. Essas características facilitam sua compreensão e replicação, tornando-os ideais para a viralização em ambientes digitais.

Portanto, pode-se afirmar que os *memes* constituem um fenômeno da linguagem que envolve duas características essenciais: a intertextualidade, compreendida neste trabalho como “um fenômeno textual-discursivo que abriga, de forma mais ou menos explícita, as relações entre textos, gêneros e estilos” (Cavalcante, Carvalho e Faria, 2017, p. 11), e a viralização, uma vez que precisam ser replicados para produzir o efeito esperado.

Para além de servir como uma forma de entretenimento, os *memes* estão frequentemente carregados de comentários sociais, políticos e culturais, atuando também como uma forma

contemporânea de crítica e reflexão. Sua capacidade de adaptação a diversos contextos e a facilidade com que podem ser modificados para se adequarem a diferentes propósitos comunicativos os tornam elementos dinâmicos e multifacetados na paisagem da comunicação digital. Assim, os *memes* contribuem significativamente para a construção e a disseminação de significados dentro da cultura contemporânea, funcionando como uma ponte entre a intenção do criador e a interpretação do público.

O humor presente nos *memes* não se restringe à simples provocação de comicidade e diversão, mas emerge de processos interativos nos quais fenômenos da linguagem, além de fatores psicológicos e sociais, desempenham papéis fundamentais. Conforme observado por Lins (2002), a produção do humor é complexa e depende da interação desses diversos elementos para se manifestar. Ademais, cabe perceber que o humor não é desassociado do tempo no qual é concebido, ou seja, “cada época e cada povo possui seu próprio e específico sentido de humor e de cômico, que às vezes é incompreensível e inacessível em outras épocas” (Propp, [1976] 1992, p.32).

Em sua obra *Comicidade e riso*, Propp ([1976]1992) destaca que o humor é a capacidade de perceber e criar o cômico, tornando-se, assim, relevante analisar os mecanismos que motivam o riso. Segundo o pensador russo, o humor é caracterizado pela percepção e criação do cômico, que ocorre por meio de uma contradição entre forma e conteúdo, aparência e essência. Essa contradição revela defeitos ou segredos daqueles ou daquilo que suscita o riso. Em outras palavras, quando uma particularidade ou estranheza distingue uma pessoa do meio em que vive, ela tende a ser percebida como cômica e a tornar-se alvo de riso. No entanto, é necessário perceber que as condições e os contextos determinarão se essas diferenças e singularidades serão ou não consideradas cômicas.

Propp ([1976]1992) identifica diversos recursos linguísticos e discursivos que geram humor. Esses recursos podem ser construídos por meio de relações como o exagero e a obviedade, a

semelhança e a diferença, e a imitação pela paródia. Entre os recursos linguísticos, destacam-se o trocadilho, que explora duplos sentidos de palavras; o paradoxo, que cria humor ao combinar ideias aparentemente contraditórias; e a paródia, que imita de maneira cômica um estilo ou obra específica. Propp ([1976]1992) também destaca procedimentos discursivos que provocam riso, tais como a representação de uma pessoa com aparência de animal ou objeto, a ridicularização de profissões, a caracterização de alguém como tolo e o uso do exagero cômico. Exemplos de exagero incluem a caricatura, que exacerba traços físicos ou comportamentais para efeito cômico; a hipérbole, que amplifica situações ou características; e o grotesco, que combina elementos incongruentes para criar humor. O teórico enfatiza que esses recursos não apenas geram riso, mas também refletem aspectos culturais e sociais, proporcionando uma crítica velada ou uma reflexão sobre a realidade.

Para o escopo da presente reflexão, é pertinente focar na questão da ridicularização das profissões. Segundo Propp ([1976]1992, p.80), "há algumas profissões que são especialmente populares na literatura humorística e nas artes figurativas". Contudo, considerando que o humor varia conforme as culturas, as profissões satirizadas em cada sociedade são distintas. No contexto brasileiro, pode-se mencionar, por exemplo, o professor, frequentemente satirizado em programas como "A Escolinha do Professor Raimundo" (Rede Globo) ou por youtubers de comédia como Diogo Almeida. Outro exemplo é a empregada doméstica, representada de maneira cômica em personagens como Lucicleide, no programa "Zorra Total" (Rede Globo), no seriado "A Diarista" (Rede Globo) ou em núcleos cômicos de novelas. Em todos esses casos, esses profissionais são retratados de forma caricata e cômica, o que inclui a representação estética.

Segundo Propp ([1976]1992), há também situações em que o humor é construído ao satirizar a perfeição com que um profissional realiza seu trabalho. Nesse caso, o valor humorístico reside na habilidade e na virtuosidade com que a ação física é

executada. Em outras palavras, o teórico pontua que o humor baseado em ações físicas não perde seu valor pela ausência de conteúdo verbal. Em vez disso, a apreciação se volta para a habilidade técnica e para a excelência na execução dessas ações, que são os elementos que realmente tornam essas situações engraçadas.

Há contextos, contudo, em que o humor não é dirigido de um indivíduo para o outro, mas é originado pela própria pessoa que se encontra em situações adversas (Gomes, 2008). Nesses casos, o humor também tem o objetivo de amenizar situações complicadas, angústias ou sofrimento. O humor pode ser também uma forma de lidar com as dificuldades cotidianas, desempenhando um “papel fundamental na resistência (e resiliência após) à adversidade, seja como uma maneira de suavizar e sublimar a dor existencial por meio da transmutação do doloroso em cômico, seja pela necessidade fundamental de sorrir” (Gomes, 2008, p. 23). Essa perspectiva trazida por Gomes (2008) amplia as possibilidades interpretativas de textos humorísticos, ao entender que, a partir de uma ideia nietzschiana de alegria, o humor em situações adversas é uma maneira de contrariar as expectativas sociais, proporcionando persistência e alegria onde se esperam atitudes de derrota ou rendição, e transforma o cômico em uma forma de resiliência. Complementando essa perspectiva, Lins e Wagemaker-Gonçalves (2016) afirmam que “há muitas pessoas que fazem piadas de si próprias, seja de sua condição ridícula, ou de algum problema pessoal, ou, até mesmo, de algum defeito físico” (p. 46). Esse comportamento pode ser entendido como uma forma de auxiliar na aceitação da situação vivida ou mesmo de elevar a autoestima. Segundo as autoras, essa prática humorística pode representar uma tentativa de buscar, em alguma medida, prazer e alívio de situações indesejadas ou de sofrimento.



## A análise

De maneira geral, os *memes* representam uma modalidade singular de linguagem, caracterizada pela utilização de uma combinação de estratégias verbais e não verbais que conferem dinamismo, originalidade e atratividade ao texto. Essa integração entre o texto verbal e a imagem cria uma sinergia poderosa, capaz não apenas de captar a atenção do público, mas de também proporcionar múltiplas camadas de significado. Ao unir elementos visuais e verbais de maneira interdependente, os *memes* conseguem cobrir lacunas interpretativas que poderiam surgir caso uma das modalidades estivesse isolada. Essa abordagem não só enriquece a interação comunicativa, mas também amplia a experiência do leitor ao explorar temas complexos de forma acessível e envolvente. Vale ressaltar que, diferentemente das charges ou das tirinhas em quadrinhos, os *memes* são tradicionalmente criações dos próprios usuários das redes sociais. Esses indivíduos escolhem situações de destaque no momento e as complementam com experiências vividas no cotidiano, seja por si mesmos ou por um grupo específico, unificando camadas de humor, ironia e denúncia.

É importante mencionar que a questão da autoria dos *memes* apresenta características singulares, uma vez que sua natureza viral torna extremamente desafiador rastrear sua origem. Seu caráter colaborativo e a facilidade com que os *memes* se disseminam nas redes sociais contribuem para a perda da identificação do criador original. Muitos *memes* são modificados, adaptados e compartilhados por múltiplos usuários, resultando em uma forma de autoria coletiva. A ausência de uma autoria clara também pode ser entendida como um reflexo da cultura digital contemporânea, na qual a informação é constantemente recontextualizada e remixada. Portanto, a autoria dos *memes* não apenas se torna difusa, mas também dinâmica e participativa, com os usuários das redes sociais contribuindo para a evolução da mensagem original, conferindo-lhe novos contornos e significados.

Dessa forma, serão apresentados quatro exemplos de *memes* que circulam amplamente nas redes sociais e foram repostados diversas vezes. Com exceção de um, que contém a explicação de sua autoria, não há garantia de que os demais foram necessariamente criados pelas pessoas que os publicaram. Utilizou-se a ferramenta *Google Imagens* para tentar localizar as publicações mais antigas; contudo, a autoria não pôde ser confirmada.

Os *memes* selecionados foram extraídos das mídias sociais Facebook e LinkedIn, sendo dois de cada plataforma, todos publicados em contextos relacionados à tradução. No caso do Facebook, os *memes* foram retirados da página *Ecos da Tradução*, destinada a tradutores, a qual, após uma breve análise, demonstrou ter como objetivos a divulgação de trabalhos, o esclarecimento de dúvidas, o compartilhamento de eventos, bem como o fornecimento de um espaço de interação e troca de experiências entre tradutores. No LinkedIn, uma rede social mais voltada para negócios e oportunidades de emprego, os *memes* foram retirados da página de um tradutor profissional.

Os *memes* escolhidos visam representar aspectos vividos diuturnamente pelos profissionais da tradução, oferecendo uma perspectiva humorística e reflexiva das práticas e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão essencial. O objetivo é compreender como o humor é utilizado como uma ferramenta pelos tradutores, no processo de (auto)representação, para lidar criticamente com seu cotidiano e, ao mesmo tempo, demonstrar resiliência diante das adversidades.

O primeiro *meme* que trazemos foi publicado pela página do *Ecos da Tradução*, presente no Facebook, no dia 30 de maio de 2016. Esse foi o uso mais antigo do *meme* que encontramos, mas, conforme mencionado anteriormente, não é possível garantir que a autoria seja dessa página.

Figura 1 –Meme na página “Ecos da Tradução”



Fonte: *Ecos da Tradução*<sup>1</sup>, Facebook.

Esse meme tem como base uma imagem do ator Leonardo DiCaprio no filme *O Grande Gatsby*, de 2013. A imagem do ator segurando uma taça de champanhe com fogos de artifício ao fundo é usada em incontáveis situações humorísticas na internet, sobretudo, em contextos de celebração. Na conjuntura em questão, a imagem de DiCaprio ganha um suporte textual que dialoga com o postulado por Raskin (1985), em sua *Teoria dos Dois Scripts*. Essa abordagem linguística explica a geração de humor em textos, sobretudo, em piadas, como é o caso da imagem acima. Segundo o autor, o humor ocorre a partir da interação, parcial ou totalmente, entre dois *scripts* diferentes dentro de um mesmo texto.

Com base nessa teoria, um *script* é uma estrutura cognitiva que representa o conhecimento estereotipado sobre uma situação específica, tratando-se de

Um feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo em uma estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona (Rosas, 2002, p. 31).

---

<sup>1</sup> Imagem disponível em: <https://www.facebook.com/ecosdatraducao/photos/pb.100050261359169.-2207520000/1249177468428602/?type=3> . Último acesso: 20 de março de 2024.

Por exemplo, o *script* de um “restaurante” inclui atividades como ser recebido na porta, sentar-se, ler o menu, pedir comida, ser servido, comer e pagar a conta.

Para que um texto seja considerado humorístico, na concepção de Raskin (1985), ele deve ativar simultaneamente dois *scripts* distintos que sejam compatíveis em algum nível, mas que levam a interpretações diferentes da situação. Ademais, esses *scripts* ativados precisam estar em alguma medida, em oposição, podendo ser baseados em categorias diversas, como normalidade *versus* anormalidade, bom *versus* mau, real *versus* irreal. Inicialmente, o leitor é levado a ativar um *script* específico, mas, em determinado ponto, o texto fornece uma informação que obriga o leitor a fazer a troca para um *script* diferente e oposto, gerando, assim, o efeito cômico.

No *meme* em questão, ao ler a mensagem “amizade é amizade”, o leitor é diretamente remetido ao ditado popular brasileiro “amigos, amigos, negócios à parte”. No entanto, ocorre uma quebra de expectativa com a adaptação para “Tradução de *abstract*<sup>2</sup> é 80 reais à parte”. Nesse contexto, há uma sobreposição de *scripts*: o primeiro é o da amizade (baseado no ditado popular), que sugere que a amizade deve ser mantida separada dos negócios. O segundo *script* é o dos negócios, o qual indica que a tradução de um *abstract* é um serviço profissional que deve ser remunerado. A sobreposição ocorre quando a piada utiliza o formato do ditado para subverter a expectativa de que a amizade implicaria um favor ou desconto. Em vez disso, a mensagem reforça a noção de que, mesmo entre amigos, o trabalho profissional deve ser pago, destacando o valor específico de 80 reais para a tradução do *abstract*. Isso cria um efeito humorístico, ao inverter a expectativa de que amigos realizariam favores gratuitamente, aplicando literalmente o princípio de que negócios são negócios, mesmo em situações de amizade.

---

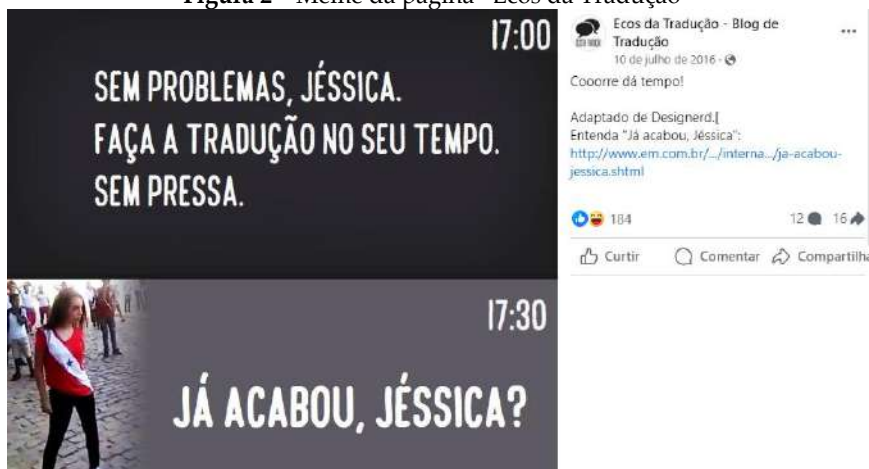
<sup>2</sup> Trata-se do equivalente em língua inglesa ao resumo de artigo científico.

A integração da imagem do ator, celebrando com uma taça de champanhe, confere um tom irônico ao impor limites à frequente e constrangedora situação vivenciada por tradutores, caracterizada por solicitações como “dar uma olhadinha” na tradução ou “traduzir rapidinho um parágrafo” para alguém, que trivializam a atividade laboral do tradutor ao sugerir que seja um mero passatempo. Essa representação humorística dialoga com a reflexão proposta por Propp ([1976]1992), que discute como o humor pode satirizar a perfeição com que um profissional realiza seu trabalho. O tradutor profissional leva anos de estudos e práticas para desenvolver habilidades técnicas que, constantemente, são subestimadas, como exemplificadas na suposição de que a tradução de um resumo seja uma tarefa simples e rápida. No caso do *meme*, trata-se da própria comunidade de tradutores, visto que foi compartilhado por uma página especializada, que satiriza a insistente ideia de que o seu trabalho seja gratuito para amigos, sob a suposição de que não demandaria muito tempo e esforço. Abaixo do *meme*, os moderadores da página incluíram a frase “nada de graça”, que recorre da ambiguidade, ao pontuar que essa situação vivida não é engraçada ao mesmo tempo em que reitera que o trabalho do tradutor requer remuneração. A publicação em questão permite interações e gerou mais de 200 comentários, até o momento da presente análise, em tom humorístico e pelos quais os usuários brincam ao cobrar “os tais 80 reais” de amigos ou familiares. Ademais, vale pontuar que, apenas considerando essa fonte, a imagem foi compartilhada por quase 900 usuários.

O *meme*, a seguir, foi extraído da mesma página da rede social Facebook, *Ecossistema da Tradução*, e foi publicado no dia 10 de julho de 2016. Diferentemente do primeiro caso, este *meme* foi muito menos compartilhado, apenas 16 vezes, gerando apenas 12 comentários. Ainda assim, sua escolha se justifica dado o destaque de um aspecto crucial relacionado à imagem do tradutor e da tradução: a questão do tempo necessário para a execução das atividades

tradutórias, que com frequência são erroneamente percebidas como tarefas simples e, em consequência, de rápida realização.

Figura 2 – Meme da página “Ecos da Tradução”



Fonte: *Ecos da Tradução*<sup>3</sup>, Facebook.

O *meme* em questão foi criado a partir da viralização de um vídeo gravado no final de 2015, no qual duas adolescentes, Lara e Jéssica, brigam fisicamente. Após ser derrubada e agredida por Jéssica, Lara se levanta e pergunta: “Já acabou, Jéssica?”. Essa frase se tornou viral na internet e utilizada em incontáveis contextos.

A página da qual a imagem foi retirada pontua que ela foi adaptada e apresenta a história por trás do que virou um bordão na internet. A explicação da origem do meme está relacionada ao fato de que um texto humorístico recria a realidade, de modo que demanda do interlocutor um esforço cognitivo para interpretá-lo. Além disso, é necessário considerar tanto o contexto em que o humor está inserido quanto a origem desse efeito cômico. Marcuschi (2008) reflete que, para dar conta dos indícios contextuais, é preciso se atentar às diversas pistas presentes no texto, tais como o

---

<sup>3</sup> Imagem disponível em: <https://www.facebook.com/ecosdatraducao/photos/pb.100050261359169.-2207520000/1249177468428602/?type=3> . Último acesso: 20 de março de 2024.

conhecimento extralinguístico, o de mundo e o metalinguístico, ou seja, conhecimento sobre as convenções e estruturas da própria linguagem. De tal modo, o *link*, juntamente ao *meme*, com a história por trás da famosa frase é uma maneira de fornecer subsídios a possíveis usuários desconhecedores do ocorrido.

A intertextualidade trazida pelo *meme* serve como uma forma de reflexão crítica sobre uma situação frequentemente vivida por tradutores: prazos exíguos para algo tão complexo. É indubitável que, na contemporaneidade, há a prevalência da ideia de que é preciso realizar tudo com presteza, uma vez que, no sistema capitalista, há uma íntima relação entre tempo e dinheiro. Contudo, a premissa que subsidia a questão do tempo, nessa situação, geralmente, não é nem a ideia de lucrar mais. A maioria dos tradutores trabalha por demanda, assim, seria interesse ao próprio tradutor que consiga traduzir mais rápido, pois poderá assumir mais tarefas. A pressão, no entanto, tradicionalmente vem de quem contrata o serviço de tradução, que, geralmente, reserva pouco tempo para essa atividade, com base na concepção de que a tarefa tradutória seja mecânica, portanto, técnica, não requerendo grandes esforços cognitivos ou criatividade.

O *meme* busca a comicidade ao expor a absurda situação rotineiramente enfrentada pelos profissionais da tradução. O riso, conforme Propp ([1976]1992), surge da contradição entre o que se espera e o que se vivencia. Em outras palavras, o humor emerge da discrepância entre a expectativa e a realidade. O tradutor está imerso em um contexto no qual precisa lidar com equivalências de sentido; no entanto, quem contrata o serviço frequentemente acredita que, pelo fato de o tradutor dominar ambos os idiomas, a tarefa consiste em uma transposição meramente visual do texto.

Essa visão simplista ignora que os significados não são fixos e universais, mas contextualmente dependentes e sujeitos a variações interpretativas, o que, conseqüentemente leva o tradutor a enfrentar incontáveis desafios que não são resolvidos por meio da tradução palavra-por-palavra. Os significados, como pontua Derrida (2011 [1967]), não se encontram depositados nas

letras, estanques, submetidos a uma transcendentalidade ou uma origem fixa, mas estão nos jogos das diferenças, na relações dos elementos. Isto é, o que se tem são significantes remetidos a outros significantes. Os significados, na verdade, são provisoriamente estabelecidos na relação entre sujeitos que estão sempre situados historicamente e atravessados por incontáveis instâncias. Portanto, se os significados mudam conforme as circunstâncias e as experiências dos interlocutores, logo, é indiscutível que a tradução é necessariamente uma atividade complexa e dinâmica, que demanda tempo, estudo e experiência para encontrar soluções possíveis para o texto a ser traduzido.

Dessa maneira, ao analisar o *meme* da Figura 2, é possível inferir que o humor ocorre não somente pela sobreposição de significados sintáticos-semânticos-pragmáticos, mas como uma trama,

uma rede de relações internas, cuja compreensão/interpretação se produz pela (e na) relação de significação com o(s) contexto(s) em que ocorrem, que condiciona(m) sua coerência à atuação sociocomunicativa dos interlocutores (Godoi; Santos, 2009, n.p.).

Um indivíduo que não trabalha com tradução possivelmente não encontrará comicidade na imagem, uma vez que não compreende os desafios e as sutilezas inerentes ao processo tradutório. A ausência de familiaridade com as complexidades multifacetadas enfrentadas pelos tradutores impede o reconhecimento da ironia e da crítica implícitas e representadas no *meme*. Portanto, o humor, nesse contexto, não se limita à compreensão dicionarizada das palavras, mas demanda uma consciência contextual que possibilite identificar as discrepâncias e contradições subjacentes. O riso, desse modo, aparece como a capacidade de reconhecer a distância entre a expectativa simplificada e a realidade complexa da atividade tradutória, algo que é claro para aqueles que têm experiência regular nesse campo específico.



Ainda, a representação de uma situação negativa, com uma pitada de exagero, vivenciada pelos tradutores, confere comicidade a uma experiência adversa, o que proporciona aos próprios tradutores que criaram o *meme*, bem àqueles que o compartilharam, como uma forma de resiliência diante da absurda situação vivida. Em outras palavras, o humor serve, aqui, como estratégia para lidar com os infortúnios da profissão. Além disso, o *meme*, em questão, pode ser interpretado como um despertar crítico, incentivando os tradutores a debaterem a situação e a refletirem, enquanto classe, sobre como esses processos afetam as práticas tradutórias e até que ponto essas condições são aceitáveis.

Do próximo *meme*, diferentemente dos demais casos, foi possível identificar a autoria, ao pesquisá-lo no *Google Imagens*. A ferramenta de busca aponta para a página pública, na plataforma *LinkedIn*, do tradutor Will Xavier. Em rede social, há a informação de que é bacharel em letras, com habilitação em tradução pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), especialista em tradução para dublagem e legendagem, bem como em localização de jogos. É habilitado para trabalhar com português, inglês e italiano. Não há uma data de publicação exata da imagem ou da publicação, todavia é possível saber que o *meme* foi publicado em 2023.

### Figura 3 – Meme da página profissional de Will Xavier



Will Xavier

Audiovisual Translator/Posteditor - Translation for Dubbing | Subtitling / [En-US / IT / PT-Br]

1 a

Essa foi uma das tirinhas que o [Michel Dornes](#) e eu fizemos pra um dos desafios da Gincana Tradutória desse ano, mas que não mandamos.

Resumidamente, o Lula Molusco e o peixe debocham de todas as falsas promessas que os tais "coaches" fazem com relação à nossa profissão.

Não existe milagre: ser tradutor demanda tempo, esforço e estudos contínuos, constantes. Não acredite em facilidades. O sucesso é amigo do tempo 😊

[#humor](#) [#tradução](#) [#vidadetradutor](#) [#tradutor](#)



Fonte: *LinkedIn*, 2023<sup>4</sup>.

Nesse caso, juntamente ao *meme* há a explicação de que o tradutor, em parceria com um colega, o criou para um desafio, mas não chegou a enviá-lo. Tradicionalmente, os memes não carregam consigo explicações, de modo que cabe ao leitor, conforme discutido anteriormente, apoiar-se em questões linguísticas, contextuais, psicológicas e sociais para compreendê-lo.

O conjunto de seis quadros que compõem a imagem foi retirado do famoso desenho animado *Bob Esponja* e, como nos outros casos, esse grupo de imagens foi utilizado *ad infinitum* em diversas situações e línguas. A comicidade gerada por esse meme diferencia-se dos exemplos anteriores, uma vez que, neste caso, a crítica não é dirigida aos contratantes dos serviços de tradução ou

---

<sup>4</sup> Imagem disponível em: [https://www.linkedin.com/posts/will-xavier-136627121\\_humor-tradu%C3%A7%C3%A3o-vidadetradutor-activity-7001593572479123457-yAUS?trk=public\\_profile\\_like\\_view](https://www.linkedin.com/posts/will-xavier-136627121_humor-tradu%C3%A7%C3%A3o-vidadetradutor-activity-7001593572479123457-yAUS?trk=public_profile_like_view) . Último acesso: 20 de março de 2024.

à sociedade em geral, mas, sim, a uma parte da própria comunidade de tradutores. Conforme destacado na introdução, o contexto brasileiro não é favorável aos tradutores, pois, com exceção dos tradutores públicos e, mais recentemente, dos tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), não há regulamentação da profissão. Dessa forma, é comum encontrar indivíduos com pouca ou nenhuma formação na área, que, por possuírem algum domínio de uma língua estrangeira, se consideram aptos a realizarem trabalhos tradutórios, subestimando a complexidade e as habilidades necessárias para essa tarefa. Diante desse contexto, surgem também indivíduos, frequentemente mal-intencionados, que vendem, por meio de cursos pagos, a ilusão de que é possível ter retornos substanciais e garantidos com tradução, mesmo sem grandes esforços de obtenção de formação e prática.

O *meme*, portanto, satiriza as expectativas irreais que algumas pessoas criam sobre a profissão de tradutor, frequentemente baseadas na imagem promovida por influenciadores de redes sociais que lucram não com a prática da tradução em si, mas, sim, com a comercialização de cursos. Conforme proposto por Raskin (1985), a comicidade emerge ao explorar a interposição de dois *scripts*. Neste caso, o primeiro *script* pode ser identificado na expectativa simplista e idealizada daqueles que literalmente “compram a ideia” de que a tradução é uma tarefa simples e lucrativa. O segundo, por sua vez, reflete a realidade do mercado, caracterizado por baixos pagamentos, exigências elevadas, condições inadequadas de trabalho e falta de reconhecimento, o que contrasta com a imagem distorcida promovida por esses influenciadores, ou como o autor do referido *meme* chama de *coaches*. Essa sobreposição de *scripts* ilustra como o humor não apenas se origina da discrepância entre expectativa e realidade, mas, também, da crítica implícita à superficialidade das promessas feitas pelos influenciadores digitais.

Em adição à crítica feita por meio do *meme*, o autor reitera, em sua descrição, a tentativa de desconstruir essa imagem

simplista do tradutor, enfatizando que a atividade tradutória demanda formação continuada, dedicação e, também, perseverança, não tendo espaço para os milagres no processo tradutório.

O último *meme* selecionado foi igualmente postado pelo mesmo tradutor, no ano de 2023. Entretanto, diferentemente do caso anterior, não está explicitado se ele próprio foi o autor da produção.

Figura 4 – Meme da página profissional de Will Xavier



Fonte: LinkedIn,2023<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Imagem disponível em: [https://www.linkedin.com/posts/will-xavier-13662712\\_1\\_tradutor-vidadetradutor-dublagem-activity-6991039379183947776-HU5e?trk=public\\_profile\\_like\\_view](https://www.linkedin.com/posts/will-xavier-13662712_1_tradutor-vidadetradutor-dublagem-activity-6991039379183947776-HU5e?trk=public_profile_like_view) . Último acesso: 20 de março de 2024.

As imagens presentes nesse *meme* seguem as mesmas características dos demais, de modo que não foram utilizadas apenas no contexto da tradução. Por se tratar de recortes de um dos filmes do famoso personagem Harry Potter, é possível encontrar esses enquadres como base para *memes* em diferentes línguas e sobre diversos temas.

No último *meme* exposto, o personagem Harry Potter, que aparece deitado e machucado, é rotulado como o “tradutor acordando depois de um bom sono”. Na imagem inferior, encontram-se diversas pessoas sorridentes, amigos de Harry, representando várias situações como “internet caindo”, “tendinite”, “faz por 1 real?”. Desse modo, pode-se marcar que a comichidade, neste caso, surge da contradição entre o que se espera e o que de fato acontece, conforme discutido por Propp ([1976]1992). Em outras palavras, espera-se que “um bom sono” resulte em um estado de renovação. No entanto, a realidade, conforme retratada pelo *meme*, é que, ao acordar, o tradutor precisa lidar imediatamente com um conjunto de desafios que acarretam diferentes tipos de estresses. Propp ([1976]1992) afirma, também, que a construção de uma narrativa, que conduz a um ponto de surpresa, é uma maneira eficaz de criar comichidade. No *meme*, por exemplo, há, ainda, a construção, de forma bem reduzida, de uma narrativa em que a primeira imagem, do tradutor despertando, cria uma expectativa positiva que é imediatamente subvertida pela segunda imagem, apresentando um bombardeio de problemas. Essa configuração de duas partes, com a expectativa e a subversão, gera o efeito cômico.

Cabe destacar também que humor do *meme* está diretamente relacionado ao reconhecimento social e ao contexto no qual tradutores se inserem. Propp ([1976]1992) pontua que o riso surge quando o público reconhece e se identifica com as situações apresentadas. Nesse sentido, é evidente que se trata de um *meme* criado por tradutores para tradutores. Os profissionais da área enfrentam situações similares e desafios análogos, o que permite que se reconheçam na situação. Essa identificação cria um vínculo,

bem como uma compreensão compartilhada, reforçando, portanto, o humor.

Neste *meme* há a autorepresentação, de forma geral, da vida do tradutor, englobando grande parte dos seus desafios constantes, como problemas estruturais e técnicos, questões de saúde, prazos reduzidos, clientes que assumem a disponibilidade total do tradutor e a falta de uma remuneração adequada para tantas variáveis. Essa representação humorística não apenas satiriza a conjuntura enfrentada pelos tradutores, mas se apoia no humor como uma forma de lidar com os infortúnios da prática tradutória, encontrando no riso uma maneira de sobreviver e fortalecer os laços com seus pares.

## **Conclusão**

No livro *Entendendo o humor*, Aracéli Martins ([1994] 2003) questiona sobre a prevalência de comédias que foram criadas com o intuito de expor as feridas da sociedade. Conforme refletido, neste trabalho, o humor possui potencial significativo para promover importantes discussões sobre incontáveis questões sociais, pois permite que, em diferentes medidas, temas delicados sejam abordados. Os *memes* analisados, neste contexto, exemplificam como uma parte considerável da sociedade ainda enxerga a árdua tarefa dos tradutores como uma atividade automática. Essa percepção é calcada em uma visão logocêntrica de linguagem, que a concebe como uma mera expressão do pensamento ou, quando muito, como um instrumento de comunicação. Tal perspectiva, não reconhece a linguagem como uma complexa prática social e que envolve a interação de indivíduos reais em contextos específicos, de modo a agir sobre o mundo e sobre os outros (Austin, 1962). Além disso, essa visão ignora que a linguagem demanda processos mentais como percepção, memória, raciocínio e inferência (Koch, 2002). Como resultado, essa abordagem insiste na compreensão de que a

tradução seja uma transposição mecânica de palavras entre idiomas, um trabalho técnico.

Ainda que os *memes* sirvam, em um primeiro instante, como uma tentativa de promover entretenimento e comicidade, indubitavelmente sua função primordial neste contexto é expor os numerosos problemas ainda vividos pelos tradutores. Contudo, nesse processo de representação tanto de si quanto de sua prática profissional nas redes sociais, por meio dessa forma contemporânea de linguagem, acabam por criar um espelho crítico que não apenas permite aos tradutores rirem de si mesmos, mas de desenvolverem, em alguma medida, resiliência por meio do humor diante dos desafios da prática tradutória.

Portanto, os *memes* emergem, na contemporaneidade, como importantes aliados para se lidar com dificuldades e transmitir uma crítica substancial, uma vez que convocam tradutores a refletirem sobre a própria prática, trazendo provocações à sociedade. Ao se tornarem virais, esses *memes* alcançam diversos setores, desafiando os entendimentos superficiais sobre a tradução e o trabalho dos tradutores, o que pode, potencialmente, contribuir para o desmantelamento da equivocada percepção de que a tradução seja um passatempo ou atividade secundária, o que colabora, em alguma instância, para uma maior valorização e compreensão da profissão.

## Referências

- AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- CABRITA, R. J. S. **Quem dá menos?** Preços e orçamentos na tradução freelance (Dissertação de Mestrado em Tradução). Universidade de Coimbra, Portugal, 2014.

- CAVALCANTE, M. M.; FARIA, M. G. S.; CARVALHO, A. P. L. Sobre intertextualidades escritas e amplas. *Revista de Letras*, n. 36, v. 2, pp. 7-22, 2017.
- DAWKINS, R. **The Selfish Gene**. 30th anniversary ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- DELISLE, J. História da tradução: sua importância para a tradutologia, seu ensino através de software multimídia e multilíngue. Tradução de Fernando Afonso de Almeida. **Gragoatá**, 7(13). Acesso: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33510>, 2002. Último acesso: 20 de março de 2024.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011 (1967).
- GODOI, E.; SANTOS, S. L. Uma abordagem pragmática para a análise e interpretação da piada. **Anais V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Caxial do Sul, 2009. Acesso: [https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/uma\\_abordagem\\_pragmatica\\_para\\_a\\_analise\\_e\\_interpretacao\\_da\\_piada.pdf](https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/uma_abordagem_pragmatica_para_a_analise_e_interpretacao_da_piada.pdf). Último acesso: 20 de março de 2024.
- GOMES, V. **O bom-humor de professores de uma escola especial e a comicidade que a corrompe**: uma “leitura-sentida a partir de Bergson. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- HOLMES, J. S. The Name and Nature of Translation Studies. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000. p. 172-185.
- KOCH, I. G.V. **A interação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- LIMA, A. C. P. **Visual, Coloquial, Virtu@al**: o uso da expressão gráfica na conversação em redes sociais. (Tese de



- Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- LINS, M. P. P. **O humor em tiras de quadrinhos**: uma análise de alinhamentos e enquadres de Mafalda. Vitória: Grafer, 2002.
- MARTINS, A. **Entendendo o humor**. São Paulo: Paulus, 2003.
- PROPP, V. **Comicidade e Riso**. São Paulo: Ática, 1992.
- RASKIN, V. **Semantic Mechanisms of Humor**. Dordrecht: D. Reidel, 1985.
- ROSAS, M. **Tradução de humor**: transcriando piadas. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.
- WAGMAKER GONÇALVES, D.; LINS, M. P. P. Implicaturas desvelam o humor resiliente em cartuns: deficiência e preconceito. In: LINS, M. P. P. (org.). **Explicando o humor pela pragmática**. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Editora PPGEL:UFES, 2016.

## Capítulo 02

### **Página virada (Augusto; Valle, 1989): uma análise do fonograma de partida e sua tradução após três décadas**

Julio César Ribeiro dos Santos

*O texto pode ser enxuto, pode ser simples e até pobre em si.  
Tudo só será dito com a melodia (TATIT, 2012, p. 20).*

É na tônica do semiótico Luiz Tatit que apresento os resultados parciais presentes na tese de doutorado de Santos (2023)<sup>1</sup>, a qual se propôs, como objetivo geral, a discorrer a propósito de alguns aspectos de transformação do cancionário da dupla sertaneja Chitãozinho & Xororó, a partir de traduções das próprias canções constitutivas de seu repertório, tendo sido realizadas pela dupla no decorrer de seus mais de cinquenta anos de carreira.

Com Torop (2010), buscarei justificar a pertinência de se pensar tradução como o conhecimento espontâneo denomina de “versão”, “regravação”, “releitura”, ou mesmo, “interpretação”. Em seguida, discorro de modo sumário sobre a Semiótica da Canção, proposta por nosso linguista, Luiz Tatit (2012), elementar para a construção desta pesquisa. Por fim, o cotejo, a descrição e constatação, à luz da experiência contrastiva, entre os textos que constituem o *corpus*, tem-se enfoque à pertinência do coengajamento da Semiótica da Canção (Tatit, 2012) aos Estudos de tradução para se pensar tradução de canções.

---

<sup>1</sup> Agência de fomento: CAPES.

## 1) Delineamento do lugar teórico de que se fala

### *Por que “tradução”?*

CHITÃOZINHO: [...] Que coisa mais linda a **interpretação** dela [Naiara Azevedo] nesta música. Ela fez a música reviver de uma forma tão... jovem. Não é uma página virada... XORORÓ: Ela foi **repaginada** [...]  
(Live, realizada em 8 agosto de 2020)

Parto do pressuposto do pensador Peeter Torop, da Escola de Tartu, em sua defesa da Tradução Total, para a qual tudo o que se dá, na dinâmica do funcionamento dos textos, resulta de processos e procedimentos tradutórios. Em palestra proferida por Torop, encontra-se que “[...] os textos e suas transferências não deveriam mais ser examinados primordialmente com base em aspectos de linguagem, mas através das lentes do modo, do meio e do gênero. Esses elementos deveriam também formar a base para a taxonomia da tradução”. Já no que concerne à Tradução Total:

É possível definir a cultura como um processo infinito de tradução total, em que: 1) textos inteiros são traduzidos em outros textos inteiros (tradução textual); 2) textos inteiros são traduzidos na cultura como vários metatextos (anotações, resenhas, estudos, comentários, paródias, etc.) suplementando a tradução do texto ou relacionando um certo texto com a cultura (tradução metatextual); 3) textos ou grupos de textos são traduzidos em unidades de texto (tradução intextual e intertextual); 4) textos feitos de uma substância (por exemplo, verbal) são traduzidos em textos feitos de outra substância (por exemplo, audiovisual) (tradução extratextual) (Torop 2010:72, ênfases do autor, tradução nossa).

No interior dessa perspectiva e ciente da eminente interdisciplinaridade dos Estudos de Tradução, proponho, a seguir, a articulação com Semiótica da Canção, tributária ao nosso linguista, Luiz Tatit, dada sua pertinência para a descrição e análise do objeto presente no *corpus*.

## *Particularidades do texto de canção*

A Semiótica da Canção, conforme o leitor se dará conta, justifica-se a título de complementaridade necessária para a própria tradução de que trataremos, aqui, em função do caráter híbrido dos textos (com características verbais e musicais). Por suas particularidades e sua pertinência a este trabalho – também, pressupondo certo estranhamento por parte do leitor –, deter-me-ei a ela com maior vagar.

A concretude que confere às análises é proporcional em suas sutilezas. Tatit (2012) propõe a articulação do projeto narrativo da letra com a melodia, por entendê-las indissociáveis: sentido da canção seria o produto da articulação da “linearidade contínua da melodia e da linearidade articulada do texto” (Tatit, 2003, p. 10).

Uma vez interdependentes, letra e melodia, os processos persuasivos (tematização, passionalização e figurativização, percebidos na letra e melodia) tendem a ser exaltados de acordo o sentido que se deseja produzir. Segundo Tatit (2003), a qualificação de uma personagem ou de um objeto, bem como a exaltação ou descrição das ações de alguém, é propícia à reiteração: temos o processo de *tematização*, comumente atrelado à diminuição de frequência de tessitura, duração das vogais e repetições de perfis melódicos. Os processos de *passionalização*, por sua vez, indicam a “configuração passional de um estado de solidão, frustração, ciúme, indiferença [...] um estado interior, afetivo” (Tatit, 2003, p. 10), passível de compatibilidade, com as tensões decorrentes da amplitude, frequência e duração. Nestes casos, as vogais tendem a prolongar-se, favorecendo a diminuição do andamento da canção bem como a neutralização dos estímulos somáticos. Já a *figurativização* dá-se quando a fala ordinária, instaurando-se na canção, ou seja, podemos depreender este processo por meio dos dêiticos, vocativos, pronomes demonstrativos e passamos a perceber que a “melodia é também uma entoação linguística” (Tatit, 2003, p. 10).

Em desenvolvimento da teoria, Dietrich (2008) propõe a relação entre elementos musicais e elementos linguísticos nos processos persuasivos realizados nas curvas melódicas:

**Grade 1** –Relação entre elementos musicais e elementos linguísticos na constituição dos processos persuasivos depreendidos nas curvas melódicas do texto de canção

<b>Nível 4</b>	Frase melódica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gradações</li> <li>▪ Transposições</li> </ul>	Frase linguística
<b>Nível 3</b>	Célula (rítmico/melódica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tematização</li> <li>▪ Desdobramento</li> </ul>	Palavras
<b>Nível 2</b>	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Graus Imediatos</li> <li>▪ Saltos Intervalares</li> </ul>	Sílabas
<b>Nível 1</b>	Nota (altura, intensidade, duração e timbre)		Fonema (marismas)

A esquematização, acima, remete à distribuição de unidades de mesmo nível na integração de uma unidade de nível superior e sua aplicabilidade na teoria Semiótica da Canção, como nos mostra Dietrich (2011). Percebe-se a aproximação entre elementos da teoria linguística e da teoria musical que apreendem processos persuasivos figurativos, temáticos ou passionais. A esse propósito, Dietrich (2007) lembra que:

Tematização e passionalização são descritos como projetos entoativos de concentração e extensão, respectivamente. No primeiro caso [concentração], surgem os mecanismos de involução (tematização e refrão) e evolução (desdobramento e segunda parte). No segundo [extensão], os movimentos conjuntos (graus imediatos e gradação) e disjuntos (salto intervalar e transposição). (Dietrich, 2007, p. 4)

Assim, no *Nível 2*, onde se depreendem graus imediatos e saltos intervalares propícios para a passionalização / extensão, concentramo-nos na análise do intervalo e sua manifestação do estado tensivo da categoria juntiva: quanto menor o intervalo, maior a percepção da conjunção. Direções descendentes sugerem repousos e ascendentes, ou seja, sugerem aumento de tensão. A

inflexão tenderia a ser lenta nos graus imediatos e rápida nos saltos intervalares.

Já no *Nível 3*, encontramos a organização dos motivos, cuja repetição produz a tematização: tematizar é repetir uma informação, com ou sem transformação, de modo que a redundância é proporcional à percepção da junção.

No *Nível 4*, encontramos a semelhança com os fenômenos percebidos na análise dos graus conjuntos ou gradações (quanto maior a extensão do intervalo e a intensidade, menor será a percepção da junção). Entretanto, neste caso, deve-se observar o tipo de transição do movimento (lenta ou acelerada), correlata à percepção da junção.

A Semiótica da Canção (Tatit, 2012), a despeito de derivar da Semiótica francesa (*standard*), abre suas sendas; não obstante, faz-se necessário observarmos de modo não exaustivo as soluções narrativas caras à enunciação quando necessário e pertinente.

A seguir, proponho a análise da canção *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) gravada inicialmente em 1989 e traduzida (regravada de maneira distinta) no ano de 2020, tendo, de antemão, a noção de *é o todo* que se traduz, e, resultante do processo, efeitos de sentidos alternativos.

## **2) *Página Virada* (Augusto; Valle 1989): do *Lado B* ao apreço do consumidor em mercado emergente**

No ano de 1989, a dupla Chitãozinho & Xororó projeta, em mercado nacional, o álbum *Os meninos do Brasil*, produzido por José Homero Bettio junto à gravadora Polygram<sup>2</sup>, no qual consta

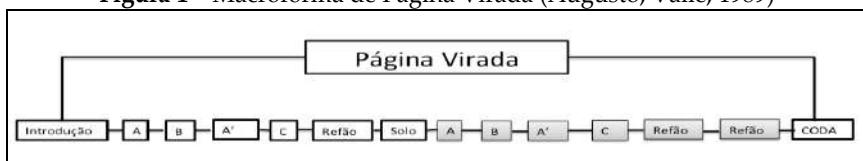
---

<sup>2</sup> Pertencente ao grupo Poly, a gravadora estrangeira adquire a nacional Copacabana na viragem dos anos 1980-1990 (FERREIRA, 2011). É importante ressaltar que, em momento *pré-streaming*, o pertencimento ao *cast* de uma gravadora multinacional conferia aos artistas amplas possibilidades de atingir excelência na produção das canções, como contratação de músicos e profissionais já conhecidos da canção nacional quer dentro quer fora dos estúdios. Ademais,

*Página Virada*, de José Augusto e Paulo Sérgio Valle. Como alerta Ferreira (2011), José Homero Bértio tem papel decisivo nos rumos tomados pela canção sertaneja dos anos 90, por sua expertise na produção de canções comerciais, o qual previa justo refinamento e adequação ao reflexo (ou expectativas) das massas consumidoras, potencializado pelo recebimento de composições enviadas por cancionistas consagrados na, então, decadente canção brasileira romântica/brega dos anos 1980.

Vejamos como *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) é estruturada na linha do enfoque semiótico proposto por Tatit (2012).

**Figura 1 – Macroforma de Página Virada (Augusto; Valle, 1989)**



O esquema (cf. Figura 1 supra) representa a subdivisão do fonograma em partes as quais se encadeiam na linearidade que constrói o todo. Nota-se que *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) comporta a estrutura condizente às convenções sociais e comerciais (introdução, partes, refrãos, repetições e *coda*), i.e., algo a que o consumidor já está habituado. Conheçamos, agora, o conteúdo linguístico-verbal mostrado na letra da canção:

**Página virada (Augusto; Vale, 1989)**

Vem Que este orgulho não vai dar em nada O que passou é página virada Melhor pensar que nada aconteceu	Quem sabe o que é melhor pra mim sou eu Quem sente falta de você sou eu Eu te quero ao meu lado É o que pede meu coração
Não Pra que que eu vou viver na solidão Não posso enganar meu coração Eu penso em você o tempo inteiro	Vem Que de você só lembro com carinho Pra que buscar na rosa o espinho Se há coisas tão bonitas pra lembrar

incumbia à gravadora o investimento nas estratégias de distribuição dos materiais fonográficos produzidos.

Vem Quem ama não consegue estar sozinho Eu vivo te buscando em meu caminho Porque já desisti de te esquecer	Não Viver mentindo não é solução Inútil procurar outra paixão Você é uma paixão mal resolvida
Não Não vou ficar vivendo do passado Saber quem estava certo ou errado Só quero ver você voltar pra mim	Vem Prefiro confessar sem vaidade: No fundo, estou morrendo de saudade Você não pode nem imaginar
Quem mais precisa desse amor sou eu Porque de nós quem mais sofreu fui eu Por isso mesmo é que eu te digo: Não tem sentido eu sem você	Não Não deixe quem te ama esperando Ficaram tantas coisas nos ligando Só quero ver você voltar pra mim

Em se tratando de canção, tudo só é dito com a melodia (Tatit, 2012) e com os arranjos. Logo, cada tradução revela potencialidades outrora silenciadas ou imperceptíveis, potencialmente provendo deslocamento no sentido (Dietrich, 2011). Examinemos, em princípio, o texto de 1989.

***Página virada (AUGUSTO; VALLE, 1989) por Ch&X – fonograma de partida***

A tabela 1, apresenta com maior grau de refinamento, a estrutura textual.

**Tabela 1** – Síntese da análise estrutural de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) presente no álbum *Coração do Brasil* (1989)

<b>Andamento</b>	110bpm			
<b>Tonalidade</b>	Ré maior			
<b>Tessitura</b>	F#3 ao A4			
<b>Forma</b>	Introdução - A - B - A - B - Refrão - Solo - A- B - A - B - Refrão - Solo - Coda			
<b>Ano</b>	1989			
<b>Disco</b>	Os meninos do Brasil			
<b>MINUTA-GEM</b>	<b>MELODIA PRINCIPAL</b>	<b>ACOMPANHAMENTO</b>	<b>CONTRA CANTO</b>	<b>PARTE</b>
0"-18"	Flautas	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões	Saxofone	Introdução
19"-35"	Voz	Bateria / contrabaixo /		A



		cordas / piano / violões		
36"-52"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra		B
53"-1'10"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões / guitarra ( <i>muting</i> )		A
1'11"-1'26"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra ( <i>muting</i> )		C
1'27"-2'00"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra ( <i>rhythm</i> )		Refrão
2'01"-2'17"	Saxofone	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra ( <i>rhythm</i> )		Solo
2'18"-2'35"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões		A
2'35"-2'52"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra ( <i>muting</i> )		B
2'53"-3'08"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões ( <i>muting</i> )		A
3'09-3'25	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra		C
3'26"-4'00"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra ( <i>rhythm</i> )		Refrão
4'01"-4'19"	Voz	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões e guitarra ( <i>rhythm</i> )	Saxofone	Refrão

4'20" -4'26"	Saxofone	Bateria / contrabaixo / cordas / piano / violões ( <i>rhythm</i> )		CODA
--------------	----------	--	--	------

Tomado aquilo que se apreende do fonograma, entendemos que cada sonoridade é uma extensão protática de um / poder-fazer / os quais se inter-relacionam na realização de um objeto-valor (a canção ela mesma). Cada instrumento viria a realizar seu percurso em uma cena, como ocorre na realização uma peça de teatro. As cordas, produzidas com um teclado sintetizador, indiciam, pela extensão, o percurso persuasivo passional; já as flautas em terças as quais realizam uma síncope sugerem algum embargo emotivo, ao passo que o saxofone, por meio da amplitude de frequências apresentadas, parece dialogar com as flautas, “falar mais alto”, discordar daquilo que elas “dizem”.

Apesar de se conjurarem a estados do /ser/, as cordas, as flautas e o saxofone dizem respeito a distintos sujeitos. A calma e serenidade das cordas aludem à temática afetiva da canção, ao passo que as vozes flautas, passionais e sem grandes saltos intervalares, parecem coadunarem-se ao sujeito que canta a canção (destinador-manipulador). E a agressividade do saxofone, que rompe com a serenidade em seu turno de contracanto, parece remeter ao destinatário, e sua resistência à aceitação do contrato proposto, mostrando-nos aquilo que é encoberto na narrativa.

Os instrumentos percussivos, contrabaixo e violões produzem as tematizações subjacentes, as quais favorecem a explanação dos perfis melódicos, responsáveis pelo núcleo da identidade musical. A canção é realizada sobre o percurso predominantemente de acordes de função harmônica TÔNICA > SUBDOMINANTE > DOMINANTE > TÔNICA – o que revela o caminho de abalo de confiança do sujeito. A guitarra ocupa posição de destaque: nas reexposições da parte A e nas partes C, ouvimos uma técnica chamada *palm mutting* – a qual consiste no abafamento das notas executadas, o que produz o sentido de aumento de tensão, em conjunção com o estado passional do

sujeito; já nos refrões, a guitarra parece estar em cena sem destaque e deixar fluir os acordes de maneira bem ritmada, deslocando-se para a função de tematização subjacente. Na passagem entre as partes, ainda ouvimos um carrilhão e seu percurso descendente, o qual parece “acalmar” o sujeito, equilibrar suas emoções e fazê-lo recobrar a serenidade na exposição coerente de seus argumentos.

A tematização subjacente estabelece relações intertextuais com boleros latino de décadas anteriores, como demarcado na célula rítmica:

**Figura 2** – Célula rítmica de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) contida no álbum *Meninos Passarinhos* (1989)



Nesta formulação de célula já se apresenta uma “quebra de expectativa” (síncope) com o tempo musical mais ordinário devido à existência de um contratempo, o que reflete ao próprio ao estado do sujeito e suas oscilações em termos da confiança em si. Vejamos, infra, com mais detalhes o núcleo de identidade musical da canção<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para melhor me fazer entendido por entre os interlocutores não muito familiarizados com a linguagem musical, optei por demarcar as notas musicais com as quais se articula a linguagem verbal (à esquerda), as funções harmônicas sobre as quais o núcleo da identidade musical se desenvolve (em vermelho) e, ainda, em pontilhado na vertical, os momentos de atualização da progressão harmônica.

T (I7M) SUB (II7)

A		
G#		
G		
F#		
F		
E	não	
D#	vem esse gu vai	com
D	que or lho	te
C#		em
C		
B	dar	da
A#	que	da
A	sou	da
G#	pa	da
G	na	da
F#	na	da
F		da

da o pas é gi vi da me pen que da  
ceu

Examinemos a primeira exibição da Parte A. Os primeiros versos desenvolvem-se sobre o acorde que, nesse jogo de valores, assume função harmônica de tônica (T) e pelo qual prevê um estado de repouso. É possível constatarmos equilíbrio o /querer ser/, /saber poder ser/ e /crer ser/ do sujeito. Notemos que, ainda que se trate de uma canção eminentemente passional, a melodia apresenta processos de tematização. A tensão ocorre de modo descendente e disforizante (vejamos as notas Lá e Si, quinta justa e sexta maior do campo harmônico, respectivamente) em uma região de tessitura inferior àquela do início da canção – em corroboração o tonema suspensivo. O acúmulo de tensão euforizante é mínimo, já quebrado pela emergência de um acorde subdominante fraco (SUB/II7), repercutido um tonema descendente e o repouso na nota Sol.

Passemos, agora, para a primeira exibição da Parte B:

SUB (IIIm) DOM (V7) — Passagem II-V

A									
G#									
G									
F#		que	vou	na					
F									
E	não	pra	que	eu	vi				
D#									
D				li	pos	em	meu		tiem
C#				so	vão	não	so	ga	co
C									po in
B									
A#									ção pen em cê
A									tei
G#									
G									ra eu so vo o
F#									ro

A parte B desenvolve-se sobre um acorde de função subdominante fraca (SUB/IIIm). Acordes de função harmônica subdominante apresentam-nos um grau intermediário de tensão e duas possibilidades de movimento, seja a resolução na tônica (T), seja a evolução para um acorde de função dominante (D). Apesar de fraca, a subdominante (IIIm7) acumula a tensão da sétima maior nos dois últimos tempos dos compassos, tematizando a intensificação do impasse. Tem-se, também, a reiteração do perfil melódico alinhados aos respectivos intervalos mobilizados e uma intensa exploração de graus imediatos (perdas sutis e discretas de tensão), produzindo o efeito de sentido de tentativa de controle em meio a certo nervosismo diante do desfecho disfórico pressuposto. Vejamos, agora, a primeira reexposição da parte A:

T (I7M) T (I7m) - SUB (IV)

A									
G#									
G									
F#									
F									
E									
D#									
D									
C#									
C									
B									
A#									
A									
G#									
G									
F#									

sis quee  
 de ti te es  
 já de cer

Em um primeiro momento, temos a reexposição da parte A e sua função reiteradora em termos de harmonia e motivos. É importante destacar forma-conteúdo e a relação de interdependência entre elas: “vem, que esse orgulho não vai dar em nada / o que passou é página virada” e “vem, quem ama não consegue estar sozinho / eu vivo te buscando em meu caminho...” parecem, por diferentes meios, realizar a mesma orientação de sentido. Muito embora tenhamos, no primeiro caso, uma orientação argumentativa voltada para o *logos* (a impressão de quem avalia, um destinador-julgador) e, no segundo, uma orientação mais voltada para o *pathos*, o efeito produzido é o de uma argumentação inflamada pelo desejo de uma conjunção – a porosidade entre *o que se diz* e *o que se quer dizer* fazem-se triunfantes. Há, nessa passagem, entretanto, uma gradação ascendente com acúmulo de tensão e a presença da voz de 7<sup>a</sup> maior no centro tonal sobre o acorde dominante em uma corriqueira “preparação” para um acorde de função subdominante em canções tonais ocidentais. Vejamos o desfecho com a Parte C:

	SUB (IV)	DOM (V7)	T (I7M)	T (VIIm7)	SUB (IIIm7)	DOM (V7)	T (I7M)
A <sup>+</sup>		vem					
G <sup>+</sup>							
F <sup>+</sup>	não	rou car do	ber	ta cer	vô	ai	
F <sup>+</sup>	não	fi vi	do sa	quem va to	só que ver cê	pra	
F <sup>+</sup>							
E <sup>+</sup>			passa		do	ro	vo
D <sup>+</sup>							
D <sup>+</sup>			do		terra		mim
C <sup>+</sup>							
C					ou		
B							
A <sup>+</sup>							
A							
G <sup>+</sup>							
G							
F <sup>+</sup>							

Como já esperado em canções tonais e direcionais como esta, a cadência da tematização subjacente se encaminha para um acorde de função subdominante (agora, o Grau IV, subdominante forte). Apesar da reiteração do perfil melódico e seus graus imediatos muito bem distribuídos e fina sintonia com o processo

harmônico, notamos algum deslocamento do estado do /ser/. Se outrora tínhamos um sujeito do /saber poder ser/, /querer ser/ e /crer ser/ (parte A), apesar de algum abalo de confiança (/saber poder não ser/, /querer ser/ e /crer ser/, na parte B), temos, aqui, uma intensificação do /querer/ (antecipação passional da falta imaginada) bem como do /saber/ e /poder/ e a instauração do paradigma das paixões da aflição (BARROS, 1989). Quanto mais souber e mais puder, melhor o sujeito avaliará o seu /fazer/, melhor desvendará /segredos/ e descobrirá /mentiras/ e sentirá a falta. Ao se dar conta de seu /saber poder não ser/ e /querer ser/, o sujeito tem as suas crenças abaladas: a confiança do /crer ser/ cede espaço à tensão, a insegurança, ao /crer não ser/.

Examinemos, agora, o refrão. Vejamos sua primeira parte:

	D (SUB IV)		T (VIm7)	
A				
G#				
G		preci		
F#	quem mais	sa	de nós	
F				
E		desse	mor eu que quem	fui
D#				
D		a sou por	mais	freu eu
C#				sq
C				
B				
A#				
A				
G#				
G				
F#				

Chamo atenção para o acúmulo de tensão na região da nota F# (Fá sustenido) à extrema esquerda e ao distanciamento do objeto-valor. Se lembrarmos do deslocamento tensivo passional (as modalidades do /ser/) bem como da resolução harmônica em tônica e melódica na nota Ré, perceberemos o sentido de algum acabamento (na música) e ruptura (revelado pelo tonema descendente). Esse acúmulo de tensão indicia a desesperança do sujeito, assegurado pela presença de um acorde pouco convencional no campo harmônico de Ré maior – o F# (Fá sustenido) – com função harmônica de dominante de quarto grau (IV/DOM), o qual intensifica o estado de tensão caro aos acordes

de função dominante. Cumpre notar, ainda, que no primeiro compasso do refrão, as vozes atuam sozinhas, como se se apagassem as luzes do palco para dirigir a atenção do público a um único ator.

Vejamos, agora, a segunda parte do refrão:

		DOM (V7)	SUB (IV)	T (III <sup>7</sup> )	SUB (II <sup>m</sup> 7)	T (I <sup>7</sup> M)
A						
G#						
G						
F#						
F						
E	So					
D#	mês					
D	Is					
C#	mo é					
C	Por					
B	que					
A#	digo					
A						
G#						
G						
F#						

Neste trecho, temos uma asseveração (um tonema descendente) revelada também na linguagem musical (melodia). Notemos a existência de acúmulo de tensão revelada pela progressão para a região de notas distantes do centro tonal, mas, em região mais grave de tessitura e a produção de algum efeito de introspecção e, ao mesmo tempo, proximidade com o objeto-valor. O impasse entre aquilo que o sujeito deseja, as suas avaliações sobre acontecimentos e o seu estado são também reveladas pela progressão harmônica da canção:

| DOM (V7) SUB (IV) | T (III<sup>7</sup>) SUB (II<sup>m</sup>7) | T (I<sup>7</sup>M) |

Ou, de outro modo, a passagem de V7 (tensão) para I<sup>7</sup>M (relaxamento) passando por todos os graus (V7, IV<sup>7</sup>M, III<sup>m</sup>7, II<sup>m</sup>7 e I<sup>7</sup>M) e suas perspectivas cargas tensivas. Segundo Tatit (2012), o refrão é uma tematização universal: é o refrão, normalmente, que impregna o campo mnemônico, que nos faz lembrarmos a canção mais facilmente. Disso se extrai a consequência de que refrão tende a comportar, portanto, uma carga maior de repetição. Vejamos o que ocorre na terceira parte do refrão:



		T (17M)		T (VIm7)	
A					
G#					
G					Be o que
F#					Quem sa me
F					Lhor mim eu te fal sou
E					
D#					
D					Pr sou quem sen ta de é eu
C#					Vo
C					
B					
A#					
A					
G#					
G					
F#					

Nota-se o espelhamento daquilo que ocorre na primeira parte do refrão. É como se houvesse uma reexposição em termos de melodia, harmonia e arranjo, em corroboração ao que nos ensina Tatit (2012). Uma vez mais, a canção nos prega uma peça a propósito da continuidade forma-conteúdo: talvez não importe tanto o que se diz, mas como se faz para dizer. No caso de uma canção popular com enfoque comercial, somos historicamente condicionados à expectativa da reiteração nos refrães, de modo que “quem mais precisa desse amor sou eu” e “quem sabe o que é melhor para mim sou eu” parecem querer dizer mais do mesmo. Vejamos a última parte do refrão:

	SUB (IV7)	T (17M)	DOM (V7)	T (17M)			
A							
G#							
G					cooooo		
F#					ra		
F					que		
E					te ro ao	meu	ção
D#					eu meu la	o que de	
D					do é	pe	
C#							
C							
B							
A#							
A							
G#							
G							
F#							

Nesse ponto, temos a certeza de que se trata de uma canção eminentemente passional: pela extensão, frequência, salto intervalar ascendente (Ré→Sol) os quais asseguram a permanência do estímulo cognitivo em vez de somático, como é o

caso das canções temáticas (cf. Tatit, 2012). Importante destacar também a relação harmonia-melodia na produção da passagem entre as paixões do paradigma da felicidade e da confiança na possibilidade de uma conjunção com o objeto-valor até a aflição e insegurança quando avalia esta conjunção incerta ou mesmo impossível.

No fonograma, consta um solo de saxofone sobre a seguinte harmonia:

| D / Dmaj7 | % | Em7 / Em(maj7) | % | G / G6 | % | D / Dmaj7 |  
Em7 A |

Esta cadência comporta, de maneira sintética, acordes de funções tônica, dominante e subdominante. Dietrich (2011) lembra que a harmonia congrega em si alguma gramática e, por sua polarização (seu deslocamento, seu rumo), algum discurso musical. Neste caso, temos o seguinte percurso: T → SUB IIm7 (fraca) → SUB IV (forte) → tônica → SUB IIm7 (fraca) → DOM V7 → T. O solo de saxofone, que, na introdução, rompe com a serenidade das flautas subjazidas pelas cordas, parece ser o investimento figurativo do papel temático do destinatário a quem o sujeito age como destinador-manipulador. A tematização subjacente ao solo revela distintos estados de movimento, ora mais, ora menos tensivo, resolvendo-se em acorde de função tônica. Como em boa parte de relações afetivas ameaçadas por ruínas, muito se fala e pouco se conclui.

Vejamos, agora, a segunda reexposição da parte A:

	T (17M)	SUB (11m7)
A		
G#		
G		
F#		
F		
E	Lem	
D#		
D	Vem de cê bro	pra
C#	Que vo só ca	lem
C		
B	Com ri que car ro o pi há coi tão ni	
A#		
A	Nho pra bus na sa es nho se sas bo tas	brar
G#		
G		
F#		

O diagrama acima revela o espelhamento da parte A, quer em harmonia, melodia, arranjos, alinhamento de vogais e consoantes. Mesmo o tema “há coisas tão bonitas pra lembrar” parece ajustar-se com “melhor pensar que nada aconteceu”. O mesmo parece ocorrer na reexposição da Parte B:

	SUB (11m7)	DOM (V7)	SUB (11m7)	DOM (V7)	T (17M)
A					
G#					
G		Não			
F#	Ver tin	é			
F					
E	Não vi men do		rar		
D#					
D		Lu nú pro ou			re
C#		So ção i til cu tra e			sol
C					
B			Ção céle ma xão		vi
A#					
A			Mo vo u pai ma		da
G#					
G					
F#					

Parece existir um jogo argumentativo entre passado e futuro. O passado (as memórias, aquilo que não se pode mudar senão por meio de interpretações alternativas dos fenômenos) é disposto em acordes de função tônica, os quais expressam realização (i.e., a conjunção); ao passo que a futuridade é apresentada em acordes de função subdominante fraca, a qual revela, ainda, a incerteza e a baixa crença do sujeito. Vejamos a reexposição de A:

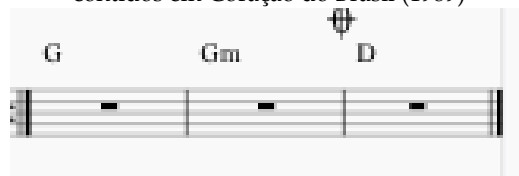
	T (17M)	T (17)
A		
G#		
G		
F#		
F		
E		
D#	sar	
D	Vem    fi    con    sem    i	
C#	Pre    ro    fes    va	
C		de
B		da    fun    tou    ren    de    da    cê    po    nem    ma    nar
A#		de    no    do    es    mor    do    sau    de    vo    não    i    gi
A		
G#		
G		
F#		

Ora, dirá o leitor, “estamos diante de uma função dominante em que o núcleo da identidade musical revela no nível discursivo, o tempo presente”. Se a afirmação anterior é verdadeira, é igualmente verdadeiro afirmar que a tônica é enfraquecida pela voz de 7ª menor, a qual tem função de preparação para a um acorde de função harmônica subdominante. A falta de confiança do sujeito é revelada nos dois momentos em que esta parte é exposta: “Vem, **quem ama não consegue** estar sozinho / eu vivo te buscando em meu caminho” (a debreagem actancial enuncia, neste caso, supõe objetividade onde deve falar a subjetividade) e “prefiro confessar sem **vaidade**” (em que “vaidade” assume valor histórico e cultural disfórico ao sujeito que, busca, na moral, preservar um valor que lhe é eufórico). Há, ainda, os tonemas suspensivos: no primeiro caso, “que eu já desisti de te esquecer”; e, neste, “você não pode nem imaginar”, os quais nos fazem crer que a confiança do sujeito no presente é aos poucos fragilizada, mingando em se tratando do futuro. Vejamos o que ocorre, agora, na reexposição da parte C:

	SUB (IV)	DOM (V7)	T (I7M)	T (VI7)	SUB (II7)	DOM (V7)	T (I7M)
A		a					
G#							
G	Não dei quem	ma	ca	tan	coi		ve
F#	Não xe	té	do	ff	ram	tas	sas
F						Só	que ver
E							cê
D#							pra
D		Pe	gan			do	ro
C#							vol
C							
B							
A#							
A							
G#							
G							
F#							
		Es				ligan	
						No	
							mim

O contrato com o enunciatório não é quebrado: preservam-se perfis melódicos, harmonia e arranjo. Após a apresentação desta parte, temos duas exposições do refrão em cuja segunda é acompanhada do contracanto de saxofone, como em uma “discussão” em que as partes não se entendem. O desfecho disfórico, i.e., a não conjugação do sujeito com o seu objeto, é revelada pela harmonia da canção:

**Figura 3** – Compassos finais de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) contidos em *Coração do Brasil* (1989)



O fragmento da partitura (Figura 4, supra) virtualiza os três últimos compassos da canção. Vejamos que o acorde de função subdominante (Sol maior) parece “perder força” ao ter a sua terça deslocada em um semitom descendente, erigindo, assim, um acorde menor, o qual produz o efeito de sentido de melancolia e maior introspecção, com resolução na tônica. Quiçá disfórico a todos, posto que todos os “atores” que fazem parte do arranjo perdem força e a canção se acaba. A seguir, analisemos de maneira contrastiva a tradução realizada no ano de 2020.

*Página virada (Augusto; Valle, 1989) – trinta anos mais tarde*

A tradução de que trataremos apresenta um intervalo de três décadas com relação ao texto de partida e tem como arranjador o músico multitarefas, Cláudio Paladini. Ladear-se a artistas mais jovens cuja obra tende a ser mais consumida comporta uma importante e já conhecida estratégia de mercado dada a transferência de capital simbólico – profícuo para ambas as partes. Vejamos, a seguir, os componentes estruturais do fonograma:

**Tabela 2** – Análise estrutural de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) em sua tradução (2020)

<b>Andamento</b>	115bpm			
<b>Tonalidade</b>	Ré Maior			
<b>Tessitura</b>				
<b>Forma</b>	Introdução – A – B – A – B – Refrão – Solo – A – B – A – B – Refrão – D – Solo			
<b>Ano</b>	2020			
<b>Disco</b>	Single			
<b>MINUTA GEM</b>	<b>MELODIA PRINCIPAL</b>	<b>ACOMPANHA MENTO</b>	<b>CONTRA CANTO</b>	<b>PARTE</b>
0-17'	Voz	Bateria / contrabaixo / piano / violão / guitarra		Introdução
18'-32	Voz	Bateria / guitarra	Piano	A
33-50	Voz	Bateria / guitarra / violão / piano	Piano	B
51-1'06	Voz	Bateria / guitarra / contrabaixo / piano / violão /		A
1'07-1'20	Voz	Bateria / guitarra / contrabaixo / piano / violão /		B
1'21-1'53	Voz	Bateria / guitarra / contrabaixo / piano / violão /	Guitarra	Refrão
1'54-2'09	Guitarra	Bateria / guitarra / contrabaixo / piano / violão /		Solo

2'10-2'24	Voz	Bateria / guitarra / Violão / piano		A
2'23-2'40	Voz	Bateria / guitarra / Violão / piano		B
2'41-2'57	Voz	Bateria / guitarra / Violão / piano / contrabaixo		A
2'58-3'12	Voz	Bateria / guitarra / Violão / piano / contrabaixo		B
3'13-3'44	Voz	Bateria / guitarra / Violão / piano / contrabaixo		Refrão
3'45-3'58	Voz	Bateria / guitarra / Violão / piano / contrabaixo		D
3'59-4'21	Voz	Bateria / guitarra / Violão / piano / contrabaixo	Guitarra	CODA

A melodia principal é dividida entre a Ch&X e Naiara Azevedo, a qual, em certas ocasiões, conta com a segunda voz de Chitãozinho, o que produz o efeito de sentido de elo entre os destinadores manipulador e manipulado, tornando menor a *falta* presente no texto de partida. Em seus aspectos estruturais, a tradução apresenta-se com o andamento discretamente mais rápido do que o texto de partida, na mesma tonalidade e com a mesma distribuição de partes. A célula rítmica da canção é traduzida, o que, por si, já acarreta implicações. Vejamos:

**Figura 4** – Célula rítmica de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) em sua tradução (2020)



A célula rítmica apresenta relações interdiscursivas com os estilos *pops* e *rock* das canções tonais ocidentais, ao contrário do

texto de partida, que alude em partes ao bolero, o que já repercute aloformia no *ethos* discursivo. Há maior marcação dos tempos e, em partes pela inexistência de contratempos, a canção parece mais acelerada. Em fisiologia humana, 115bpm é um pulso levemente acelerado, atingido, em repouso, quando estamos sob o efeito predominantemente do sistema nervoso autônomo simpático – um nervosismo, uma emoção intensa, um frenesi, “aquilo que faz o coração ‘bater’ mais forte”. Esse efeito é intensificado pela pelas colcheias (duas notas por tempo do compasso) na tematização realizada pela guitarra.

Logo na introdução, vemos uma significativa mudança de tradução. Para melhor notação do contraste, vejamos, inicialmente, a partitura (virtualização) do texto de partida:

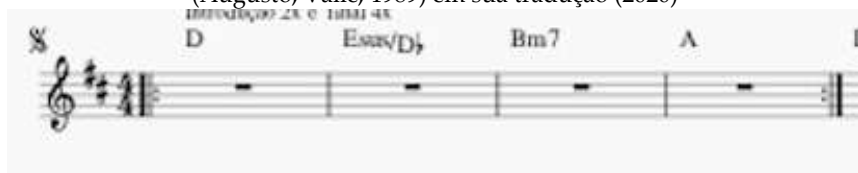
**Figura 5** – Fragmento de compassos introdutórios de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989)

The image shows a musical score for guitar, consisting of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. It contains five measures of music, each with a chord symbol above it: D, D7+, D, D7+, Em, Em7+, Em, Em7+, Asus, and A7+. The bottom staff is in bass clef and contains six measures of music with chord symbols: Asus, A, D7, D7+, G6, A, D, D7+, D, and D7+. The notation includes stems and beams, indicating a rhythmic pattern of eighth notes.

Restringindo-nos ao discurso musical, verificamos, alguma instabilidade provocada pelas vozes que constituem as tétrades, sobretudo a *sétima maior* em um acorde de função harmônica subdominante fraca e a suspensão da terça no acorde dominante. Se entendida a harmonia em termos de tematização subjacente (TATIT, 2012), podemos compreender que esta afirma o estado passional de aflição do sujeito. Vejamos agora a tradução:



**Figura 6** – Fragmento dos compassos introdutórios de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) em sua tradução (2020)



Menos acordes, menos tensões, um estado de conjunção com o tempo binário na célula rítmica da canção evidenciada pela ausência de síncopes. Se observarmos as funções harmônicas, verificamos a progressão descendente dos baixos (Ré→Lá) em graus imediatos, os quais sugerem o acúmulo gradual de uma tensão disfórica. Sobre esta harmonia, temos um motivo musical de piano entre as oitavas da nota Lá (menor e maior região de tessitura) com repousos em síncope coincidentes nas tônicas dos acordes (Ré, Dó sustenido, Si e La) respectivamente. Há, ainda, uma melodia principal realizada por *back vocals* descendente e sem grandes saltos intervalares, os quais, a seu modo, aludem a uma conjunção possível e desejável.

Aos moldes eleitos por nossa cultura, temos a associação de um timbre vocal masculino a um homem; vale o seu avesso, ao associarmos o timbre feminino a uma mulher. Ainda que vivamos tensões atuais que apontam, põem em agenda, a identidade filogenética e a identidade de gênero, ou seja, os valores hegemônicos apontam para a binarização em que identidade de gênero e identidade dita “sexual” coincida. Mais: há ainda a existência da heteronorma, que prevê a união afetiva entre os pares de identidade sexual excludente. Dentro desses parâmetros, a voz de Naiara Azevedo remete a outro actante; e, em nossa cultura, em se tratando de uma relação entre homem e mulher, tendemos a crer, ainda que em um primeiro momento, em uma relação que extrapola os limites de uma amizade, senão da perspectiva da realização, no âmbito da virtualização. Agora, não é apenas um sujeito que diz sobre a sua experiência, não mais uma voz ao telefone cujo conteúdo da conversa depreendemos

por implícitos e pressuposições. A inclusão desse novo timbre na tradução provê o efeito de sentido de uma conversa entre personagens, um homem e uma mulher. Cumpre dizer que o timbre é uma das propriedades mínimas da nota musical, ladeada pela altura, intensidade e duração. No entanto, quando inserido numa cultura, dota-se de valores socioculturais em processo. Vejamos esquematicamente:

**Tabela 3** – Esquema de divisão de timbres de voz segundo núcleo de identidade musical de Página Virada (Augusto; Valle, 1989) em sua tradução (2020)

<b>Parte</b>	<b>Verso</b>	<b>Timbre (vocal)</b>
A	Vem	Xororó
A	Que este orgulho	Xororó
A	Não vai dar em nada	Xororó
A	O que passou é página virada	Xororó
A	Melhor pensar que nada aconteceu	Xororó
B	Não	Xororó
B	Pra que que eu vou viver na solidão	Xororó
B	Não posso enganar meu coração	Xororó
B	Eu penso em você o tempo inteiro	Xororó
A	Vem	Naiara
A	Quem ama não consegue estar sozinho	Naiara
A	Eu vivo te buscando em meu caminho	Naiara
A	Porque eu já desisti de te esquecer	Naiara
C	Não	Naiara e Chitãozinho
C	Não vou ficar vivendo do passado	Naiara e Chitãozinho
C	Saber quem estava certo ou errado	Naiara e Chitãozinho
C	Só quero ouvir você voltar pra mim	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Quem mais precisa desse amor sou eu	Ch&X
Refrão	Porque de nós quem mais sofreu fui eu	Ch&X
Refrão	Por isso mesmo é que eu te digo:	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Não tem sentido eu sem você	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Quem sabe o que é melhor pra mim sou eu	Ch&X
Refrão	Quem sente falta de você sou eu	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Eu te quero ao meu lado	Naiara e Chitãozinho
Refrão	É o que pede o meu coração	Naiara, Ch&X
A	Vem	Xororó
A	Que de você só lembro com carinho	Xororó
A	Pra que buscar na rosa o espinho	Xororó
A	Se há coisas tão bonitas pra lembrar	Xororó

B	Não	Naiara
B	Viver mentindo não é solução	Naiara
B	Inútil procurar outra paixão	Naiara
B	Você é uma paixão mal resolvida	Naiara
A	Vem	Ch&X
A	Prefiro confessar sem vaidade	Ch&X
A	No fundo estou morrendo de saudade	Ch&X
A	Você não pode nem imaginar	Ch&X
C	Não	Naiara e Chitãozinho
C	Não deixe quem te ama esperando	Naiara e Chitãozinho
C	Ficaram tantas coisas nos ligando	Ch&X
C	Só quero ver você voltar pra mim	Ch&X
Refrão	Quem mais precisa desse amor sou eu	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Porque de nós quem mais sofreu fui eu	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Por isso mesmo é que eu te digo:	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Não tem sentido eu sem você	Naiara e Chitãozinho
Refrão	Quem sabe o que é melhor pra mim sou eu	Ch&X
Refrão	Quem sente falta de você sou eu	Ch&X
Refrão	Eu te quero ao meu lado	Naiara e Chitãozinho
Refrão	É o que pede o meu coração	Naiara, Ch&X
D	Vem	Naiara
D	Vem	Xororó
D	Vem!	Naiara
D	Uo	Xororó
D	Vem	Naiara, Ch&X
D	É o que pede o meu coração	Naiara, Ch&X

Se Dietrich (2011) nos mostra que a cada realização manifestante um texto de canção pode revelar elementos outrora atenuados, dissimulados ou mesmo escondidos, os Estudos de Tradução (PYM, 2017) nos mostram a *explicitação* e *amplificação* como artimanhas relativamente ordinárias quando diante de uma emergência de melhor se fazer entendido pela cultura-alvo. Na tradução, texto de 2020, temos uma explicitação do sentido, que se almeja produzir – a parte D e suas vocalizações (*vem*). Vejamos, a seguir, sua razão de ser.

A tabela 3 (supra) indica que as melodias principais, das primeiras exibições da parte A e B, são realizadas pelo timbre masculino. Na primeira reexibição da parte A, a melodia principal

é animada por um timbre feminino e, na parte C, por um timbre feminino e por um timbre masculino. Os dois primeiros versos da primeira exibição do refrão são realizados por timbres masculinos, ao passo que os dois últimos versos da primeira estrofe são animados por um timbre feminino e um timbre masculino. O primeiro verso da primeira estrofe do refrão é realizado por um timbre masculino, já os dois consecutivos comportam timbre masculino e feminino e, por fim, o último verso do refrão, é animado por todos em uníssono.

A melodia principal da parte A, em sua reexibição, é realizada por um timbre masculino; já a parte B é realizada por um timbre feminino. A segunda reexibição da parte A é realizada por um timbre masculino, já a parte C é dividida: os dois primeiros versos são animados por um timbre masculino e um timbre feminino e os dois finais por dois timbres masculinos. A reexibição do refrão é subdividida da seguinte maneira: a melodia principal primeira estrofe é realizada por um timbre masculino e por um timbre feminino, os dois primeiros versos da primeira estrofe são realizados por timbres masculinos, o penúltimo verso é realizado por um timbre masculino e feminino e o último verso por todos em uníssono. As vocalizações da parte D são intercaladas, ao passo que os dois últimos versos da estrofe, “Vem! / é o que pede meu coração” é realizado por todos. Cumpre dizer que quando as melodias principais se realizam os timbres feminino e masculino em conjunto, o timbre masculino faz o papel de segunda voz.

É preciso rememorar os estados passionais predominante em cada parte no texto de partida. Sumariamente, temos: (a) Parte A (querer ser / saber poder ser / querer ser); (b) Partes B e C (querer ser / saber poder não ser / crer ser); (c) Refrãos (querer ser / saber poder não ser / não crer ser). Em nossos valores culturais, presença de um timbre feminino, por sua vez, desloca o sentido da canção de um malogrado programa de liquidação de falta a partir da recuperação de confiança para um texto em que os valores do destinador manipulador e destinatários (papeis

actanciais) afinam-se na construção de um objeto valor. Temos, assim, a modalização recíproca entre os sujeitos do /fazer/ pelo /saber/ e /poder/.

Há vestígios na canção: o timbre distingue personagens da “historiazinha”; a segunda voz, ao reiterar aquilo que é cantado na melodia principal, parece ser o elo coesivo entre as personagens, o destinador-julgador, que sanciona positivamente a cena. Outros destinadores julgadores são a guitarra e sua produção de contracantos eufóricos em escala maior harmônica com prolongamento de notas e exploração de notas em regiões agudas e o piano, com arpejos ascendentes do acorde subdominante (SUB/II<sub>m</sub>7) na primeira reexposição da arte A, produzindo o efeito de sentido de sanção cognitiva eufórica bem como o arpejo invertido na tensão dominante (V7), apontando para alguma perda de tensão com valor disfórico, uma tensão. O “pulsar do coração” na célula rítmica tematiza a progressão da densidade dos instrumentos: os primeiros versos realizados por “palm-muting” em guitarra, o qual traz o acorde com supressão de terça e atenua as tensões explícitas no texto de partida. Cumpre lembrar, também, que o motivo sincopado do piano reitera a célula rítmica do texto de partida, revigorando-o para além da letra.

Em corroboração, temos a parte D, com vocalizações euforizantes – o verbo *vir* flexionado à terceira pessoa do singular do presente do indicativo – o qual, na linguagem falada em nosso atual estado de *langue* atua, de modo eufêmico, em lugar do imperativo “venha”, admitindo emprego e, também, em formulações de enunciados linguísticos, com dimensão lascívia. Em suma, a tradução apresenta dois programas coincidentes de liquidação da falta, recuperação de confiança e instauração do estado passional de /querer fazer bem/. O “final feliz” de um sujeito realizado já parece ser anunciado na introdução ao explorar uma cadência harmônica cara a tonalidades maiores que, em nossa cultura, costuma aludir à realização (DIETRICH, 2011).

A seleção dos timbres que constituem os arranjos da tradução (2020) é indiciária de maior organicidade em relação àquilo que

ouvimos no texto de 1989, no qual o abuso de recursos como *reverb* e compressores é notório; porém, conquanto paradoxal, atualmente a tecnologia goza muito mais do digital (emuladores, softwares de pré-produção e mixagem), com relação ao período predecessor, com vistas à produção da sonoridade cara às décadas precedentes. Para além da simplicidade passível de audição, nos aspectos estruturais também encontramos algumas distinções:

**Figura 7** – Fragmento de partitura de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) em *Os meninos do Brasil* (1989)

The image shows a musical score for three staves. The first staff (measures 36-43) contains the chord progression: Em, A, D, Dsus, D. The second staff (measures 44-46) contains: F#m, F#m, Bm, Bm, A, G, F#m, Em. The third staff (measures 47-50) contains: D, Dsus, D, A, F#m, F#m, Bm, Bm/C#. Red boxes highlight the A-G-F#m-Em sequence in the second staff and the D-Dsus-D-A sequence in the third staff. A red circle highlights the A chord in the third staff.

Neste fragmento de partitura, temos a progressão | A G | F#m Em | D Dsus D |, bastante comum em canções românticas, a qual pode vir a revelar perda gradual de tensão, posto que depreendemos não mais que os acordes formados a partir das tônicas da escala de Ré maior harmônico descendente. No refrão, ainda temos uma pausa, a qual parece contribuir para intensificar essa perda de tensão e chamar a atenção para aquilo que a voz, melodia principal, diz. Vejamos, agora, a tradução:

**Figura 8** – Fragmento de partitura de *Página Virada* (Augusto; Valle, 1989) em sua tradução (2020)

The image shows a musical score for three staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff (measures 31-36) has chords: D, Bm7, Em, A, D. The second staff (measures 37-42) has chords: F#m, F#m, Bm7, Bm7, A, A. The third staff (measures 43-48) has chords: D, D, F#m, F#m, Bm7, G. Annotations include red boxes around the first two measures of the second staff and the first two measures of the third staff. A red circle highlights the F#m chord in the third measure of the third staff. A double bar line is at the end of the first staff.

Podemos notar que a resolução (V-T) não ocorre de maneira gradual, tampouco, descendente: contrabaixo e guitarra realizam a progressão ascendente da escala maior diatônica de Ré maior (Lá-Si-Dó sustenido), bastante comum em estilo *rock and roll*. Há, neste fragmento, acúmulo gradual de tensão. Chamo atenção, também, para a continuidade harmônica (o acorde dominante de quarto grau), o qual reforça essa intensificação, com foco no êxtase dos sujeitos ao constatarem /saber/ a possibilidade /poder/ da conjunção em que criam ser possível. Este contentamento pode ser percebido, também, na gestualidade oral. Se, no primeiro texto, ouvíamos alguma lamentação, neste ouvimos contentamento, marcado pelo sutil deslocamento do plano autônomo para o plano prático da linguagem: no texto mais recente, a dicção do cancionista parece chamar mais atenção para *o que se diz*, ao passo que, em relação à tradução, no primeiro chama-se atenção para *como se diz*. Sabemos de que forma-conteúdo são interdependentes na produção da significação: deste modo, as opções da gestualidade vocal no texto de 2020 ampliam a verdade figurativa.

## Conclusão

Dentre as distintas possibilidades de definições para o lexema “tradução”, lembro Jakobson (2010, p. 127), o qual

assumia que “o sentido de qualquer signo linguístico é sua tradução em um signo novo, alternativo”. Nessa direção, a qual a perspectiva de Tradução Total, proposta por Torop (2010), parece coadunar-se à tradução, é tomada como produção ativa de sentido. Se considerado o fazer-prático do cancionista em sua competência quase espontânea, aquilo que se entende como *releitura, versão, cover*, pode vir a ser abarcado cientificamente pelo termo tradução.

A inclusão de textos de canção, no escopo dos Estudos de Tradução, não congrega lastro de ineditismo, senão pela tentativa de fazê-lo à luz de uma matriz teórica, considerando o objeto em sua totalidade e a especificidade da qual a letra da canção é um dos elementos constitutivos – a Semiótica da Canção, que tem seu gesto com Luiz Tatit, na década de 1980.

A respeito da pertinência e proficuidade da articulação da descrição da Semiótica da Canção aos Estudos de Tradução e seus impactos na concretude da descrição dos objetos analisados, como busquei demonstrar, nas linhas supracitadas, importa considerar, também, que os textos são processados em práticas discursivas, onde são produzidos, distribuídos, consumidos e interpretados, no interior de uma dimensão social, na qual ideologias, em combate e em um equilíbrio eminentemente instável, moldam e restringem o que os textos dizem e vice-versa. Não se pôr ingênuo a tais processos importa, sobremaneira, em se tratando do *kitsch* e das faces mais perversas da Indústria Cultural.

## Referências

- BARROS, D. L. P. de. **Paixões e apaixonados**: exame semiótico de alguns percursos. *Cruzeiro semiótico*, Porto, n. 11/12, p. 60-73, 1990.
- BARROS, D. L. P. de. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; LANDOWSKI, Eric (Eds.). **Do inteligível ao**



- sensível:** em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: Educ, 1995. p. 81-99.
- DIETRICH, P. **Semiótica do discurso musical:** uma discussão a partir das canções de Chico Buarque. São Paulo: 2008. Tese de doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- DIETRICH, P. **O estatuto do timbre no modelo semiótico.** Anais do primeiro encontro nacional de cognição e artes musicais, nº1, Deartes-UFPR: Curitiba, 2006. pp. 130-135.
- DIETRICH, P. Planos da expressão musical: níveis de descrição. In: **Estudos Semióticos**, número 2, 2006.
- FERREIRA, G. A. A. **Cowboys do asfalto:** música sertaneja e modernização brasileira. 2011. 528f. (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011
- GUEST, I. **Harmonia:** método prático (vol. 1). Rio de Janeiro: Travessia, 2006.
- LACERDA, O. **Teoria elementar da música.** São Paulo: Record Brasileira, 1961.
- PYM, A. **Explorando teorias da tradução.** Trad. Rodrigo Borges de Faveri, Claudia Borges de Favere e Juliana Steil. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PÁGINA VIRADA. Intérprete: Chitãozinho & Xororó. Compositores: César Augusto e Paulo Sérgio Valle. In: **Os meninos do Brasil.** São Paulo: Polygram, 1989, faixa 9 (4'26)
- PÁGINA VIRADA. Intérprete: Chitãozinho & Xororó e Naiara Azevedo. Compositores: César Augusto e Paulo Sérgio Valle. In: **Tempo de romance.** São Paulo: Universal Music, 2020, faixa 4 (4'24).
- SANTOS, J. C. R, dos. **À procura de evidências:** a transformação da canção sertaneja na obra de Chitãozinho & Xororó sob o enfoque da análise crítica do discurso e da semiótica da

- canção. 311f. (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
- TATIT, L. **Musicando a Semiótica**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1997.
- TATIT, L. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2002.
- TATIT, L. Elementos para a análise da canção popular. **CASA**: Cadernos de Semiótica Aplicada, v. 1, n. 2, p. 7-24, 2003.



## Capítulo 03

### **“Era um biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho”: as traduções do rock estrangeiro na formação cultural brasileira da década de 1960**

Juliano Costa

*A música moderna é uma linguagem universal; em determinadas ocasiões, algumas canções ou musicais, devido ao seu sucesso, são traduzidas para serem cantadas por outros cantores ou pelo mesmo cantor, para penetrar determinado mercado. (Hurtado Albir, 2011, p. 92)*

#### **Introdução**

As traduções do *rock* internacional para o português tiveram um papel importante para a disseminação e consolidação do gênero no Brasil, durante a década de 1960. Artistas como Celly Campello, no final dos anos 1950, e, posteriormente, bandas do movimento conhecido como *Jovem Guarda*, na década seguinte, deram voz a esse estilo musical, surgido na América do Norte, influenciando, ainda, a cultura nacional e o comportamento de toda uma geração. Além das canções produzidas em países de língua inglesa, como nos Estados Unidos, nos anos 1950, e no Reino Unido, nos anos 1960, e as suas respectivas versões para o português, as traduções do *rock* surgido na Itália, também, tiveram a sua parcela de contribuição para a formação da identidade de uma juventude brasileira, nascida no pós-Segunda Guerra, que cresceu e se desenvolveu durante as revoluções culturais da década de 1960. Para Lawrence Venuti (2019), a tradução pode colaborar diretamente para a construção de identidades culturais domésticas, através do texto estrangeiro, assim como é capaz de favorecer a reprodução e/ou a mudança de visão sobre uma determinada cultura estrangeira.

Dentro deste contexto, o presente capítulo tem por objetivo analisar as traduções das canções *It was an itsy, bitsy, teenie, weenie, yellow, polka dot bikini*, de origem estadunidense, composta por Paul Vance e Lee Pockriss (1960), traduzida para o português por Hervé Cordovil, e interpretada por Ronnie Cord, como “Biquíni de Bolinha Amarelinha” (1964) e *Tintarella di Luna*, de origem italiana, composta por Franco Migliacci e Bruno De Filippi (1959), traduzida para o português por Fred Jorge, e interpretada por Celly Campello, como Banho de Lua (1960).

Após essa breve introdução, na seção seguinte será apresentado o contexto no qual o *rock* se configurou no Brasil. Na sequência, serão discutidas algumas questões concernentes à construção de identidades por meio da tradução. Outra seção trata dos desafios apresentados na tradução de canções, na qual será exposto um rápido estudo sobre os processos tradutórios envolvidos na criação de versões à luz do “Princípio do Pentatlo”, de Peter Low (2003). Adiante, exibiremos um breve histórico das canções e realizaremos uma análise comparativa entre os textos-fonte, em inglês e em italiano, e as suas respectivas versões, além de discutirmos os resultados das traduções para o português. Por fim, na conclusão do capítulo, serão retomadas questões importantes expostas ao longo do texto e serão trazidas reflexões sobre os desafios enfrentados na tradução de canções.

## **O Rock no Brasil**

O gênero musical *rock* chegou ao Brasil, em meados da década de 1950, em meio a várias transformações ocorridas no país que começava a se industrializar e se modernizar, sendo abraçado pela juventude da época, contribuindo para uma série de mudanças comportamentais que levariam a profundas alterações na sociedade brasileira nas décadas seguintes. Como afirma Erasmo Carlos (*apud* Medeiros, 1984, p. 14), “para mim, o rock foi a coisa mais importante do século. Acho que a juventude começou a se libertar por causa dele, a sentir que mandava no mundo”.

A industrialização e o modelo desenvolvimentista, principalmente, a época do governo JK<sup>1</sup>, permitiram às camadas mais privilegiadas da sociedade o acesso aos bens de consumo, facilitando o alcance às novas tendências que despontavam nos países desenvolvidos. Dentre essas tendências, podemos incluir a aquisição de discos que traziam um novo ritmo, dançante e contagiante.

O *rock'n'roll*, surgido nos Estados Unidos, na década de 1950, se espalhou rapidamente pelo mundo, arrebatando adolescentes por todo o planeta<sup>2</sup> e exercendo grande influência também aqui no Brasil, principalmente através das canções de Elvis Presley, Bill Halley, entre outros. O cinema também contribuiu para a difusão do *rock* por meio do filme *Rock Around the Clock* que ganhou o título de “Ao Balanço da Horas”, em português, e influenciou artistas como Erasmo Carlos e Caetano Veloso (Medeiros, 1984).

À época, os ritmos mais consumidos no país eram boleros, sambas-canção, baião, xote, valsa, entre outros (Garson, 2016, p. 109; Medeiros, 1984, p. 17). Alguns desses ritmos se misturariam ao *rock* estrangeiro transformando muitas canções em *rock*-balada (Medeiros, 1984, p. 19). Também começaram a ser criadas versões (ou traduções) para o português de grandes sucessos internacionais do período. Não obstante a dança possibilitada pelo ritmo agitado, as traduções também permitiram ao público compreender e cantar as canções mais apreciadas pelo(a) ouvinte.

A oportunidade de não apenas balançar o corpo, mas também de entender e cantar as canções estrangeiras, em português, pode ter contribuído para a disseminação e consolidação do *rock* no país, inspirando artistas, ao longo da

---

<sup>1</sup> O presidente Juscelino Kubitschek governou o Brasil de 31/01/1956 a 31/01/1961 e tinha como mote de governo o lema “50 anos em 5”.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que o *rock* nasceu quase uma década após o fim da Segunda Guerra e no contexto inicial da Guerra Fria, entre Estados Unidos e União Soviética, no qual o mundo vivia sob a ameaça de uma guerra nuclear entre as duas superpotências. Esse temor pode ter influenciado o comportamento da juventude da época que, potencializada pelo cinema e pelos filmes de James Dean, adotava uma atitude rebelde e transgressora.

década seguinte, a começar a compor canções diretamente na nossa língua adaptando o texto e a música para as características domésticas. “E assim o grito instintivo do *rock* foi sendo gradativamente assimilado no Brasil, e transposto para as condições gerais do país, onde ele adquiria um sentido local e muito próprio, revelando algumas faces do nosso rosto” (Medeiros, 1984, p. 20).

### **Construção de identidades por meio da tradução**

A tradução pode contribuir para a disseminação do conhecimento, permitindo o contato com diferentes culturas e, também, para a introdução de novas formas de artes, ao apresentar novos modos de expressões de uma cultura estrangeira para a cultura doméstica. A partir do contato com essas novas formas de expressão, proporcionadas pela tradução, uma nova cultura doméstica pode se desenvolver, influenciada pelo texto estrangeiro e, desta forma, novas identidades culturais, podendo emergir, além de apontar novos cânones domésticos a serem construídos. Como afirma Venuti (2019, p. 139):

Ao mesmo tempo que a tradução constrói uma representação doméstica de um texto ou cultura estrangeiros, ela constrói um sujeito doméstico, uma posição de inteligibilidade que também é uma posição ideológica, informada pelos códigos e cânones, interesses e agendas de certos grupos sociais domésticos. (Venuti, 2019, p. 139).

Conforme vimos, na seção anterior, o acesso aos bens de consumo, proporcionados pelo modelo desenvolvimentista e pela industrialização, permitiu a criação de um mercado interno no qual houve, também, um crescimento no comércio de discos. Um maior acesso aos discos, aliado à influência do cinema, aproximou o *rock'n'roll* dos jovens das classes sociais mais abastadas. Segundo Garson (2016, p.117):

Ainda que o *rock and roll* entrasse no consumo cultural de certa fração da juventude nesse momento, a maneira como ele é incorporado traduz muito mais uma ânsia de cosmopolitismo e distinção própria de uma classe social abastada, do que a afirmação de uma identidade geracional. (Garson, 2016, p. 117).

A criação de uma cultura roqueira mais ampla e acessível para diferentes camadas sociais, principalmente, a partir da década de 1960, pode ter sido impulsionada pela tradução de *rocks* estrangeiros que possibilitaram a um número maior de pessoas, conforme visto anteriormente, a experiência plena das canções em todos os seus elementos. A tradução dessas canções pode ter contribuído para uma maior identificação do público jovem da época com o *rock*. Para Venuti (2019, p.137), ao domesticar um texto estrangeiro pela tradução, de forma inevitável, inscrevem-se valores linguísticos e culturais que são tangíveis para uma comunidade-alvo.

As versões brasileiras das obras estrangeiras podem ter contribuído para a criação de novas inteligibilidades domésticas, assim como podem ter favorecido a produção de novas significações, levando o público ouvinte a se reconhecer nas canções. Segundo Lawrence Venuti (2019, p. 157, 158):

A tradução forma o sujeito doméstico por possibilitar um processo de “espelhamento” ou autorreconhecimento: o texto estrangeiro torna-se inteligível quando o leitor ou a leitora se reconhece na tradução, identificando os valores domésticos que motivaram a seleção daquele texto estrangeiro em particular, e que nele estão inscritos por meio de uma estratégia discursiva específica. O autorreconhecimento é um reconhecimento das normas e recursos culturais domésticos que constituem o *self*, que o definem como um sujeito doméstico. (Venuti, 2019, p. 157, 158).

Os primeiros *rocks* em português estavam limitados a traduções (ou versões) de canções estrangeiras, na sua grande maioria, provenientes dos Estados Unidos – podemos citar como exemplos as canções “Ronda das Horas” (*Rock around the Clock*), “Até logo jacaré” (*See You Later, Alligator*) (Garson, 2016, p. 110), além de *Diana* e *Oh Carol* (Medeiros, 1984, p. 19), entre outras.



Essas traduções podem ter inspirado novos artistas, ao longo da década de 1960, principalmente aqueles conectados com a Jovem Guarda, a começar a compor *rocks* diretamente em português, contribuindo, dessa forma, para a consolidação do gênero no Brasil, se espalhando para os mais diversos segmentos da sociedade, em especial, o público jovem, favorecendo a criação de uma cultura roqueira brasileira que amalgamava as letras em português com melodias que combinavam o *rock'n'roll* estrangeiro e ritmos nacionais.

### **Tradução de canções e o Princípio do Pentatlo**

Dentre as modalidades de tradução, a tradução de canções está entre as mais desafiadoras. Por se tratar de um gênero multimodal, formado pelo conjunto texto e melodia, provavelmente, a tradução literal de uma canção se mostraria ineficaz e causaria estranhamento na cultura de chegada, interferindo na inteligibilidade da canção-alvo.

Diferentemente da tradução de poesia, na qual a forma do texto contribui diretamente para a construção de significados e considerando que a musicalidade está contida no próprio texto, a tradução de uma canção concebida para ser cantada, e muitas vezes gravada, depende de uma série de critérios musicais que limitam o trabalho do tradutor. Conforme afirma Low (2003, p. 87), os “textos musicais não se assemelham aos textos com os quais os tradutores normalmente trabalham, e apresentam problemas que se assemelham ora à tradução de poesia, ora à tradução de drama<sup>3</sup>.”

Além da composição do texto, uma série de elementos musicais precisam ser considerados para que os objetivos dessa modalidade de tradução sejam atingidos, possibilitando a produção de uma nova “versão” da canção-fonte para a língua de

---

<sup>3</sup> *Song-texts do not resemble the texts which most translators regularly handle, and pose problems resembling sometimes those of poetry and sometimes those of drama.*

chegada e, dessa forma, alcançando a sua funcionalidade plena. O autor complementa, informando que “em tradução de canções, as restrições são impostas pela música preexistente: um tradutor deve ter em mente o seu ritmo, os valores das notas musicais, o fraseado e a acentuação das palavras<sup>4</sup>” (Low, 2003, p. 87).

Para tornar viável a tradução de uma canção, o professor Peter Low (2003), da Universidade de *Canterbury*, na Nova Zelândia, criou o Princípio do Pentatlo (*the pentathlon principle*), que consiste em cinco critérios que o tradutor deve ter em mente ao traduzir uma canção. Inspirado pela modalidade olímpica (pentatlo), o pesquisador afirma que o tradutor deve tomar certas liberdades na tradução de uma canção devido às restrições impostas pelo gênero e sugere que deve haver um equilíbrio entre os cinco critérios para que a tradução atinja de forma eficaz os objetivos propostos. O Princípio do Pentatlo atende aos seguintes critérios: (1) Cantabilidade (*Singability*); (2) Sentido (*Sense*); (3) Naturalidade (*Naturalness*); (4) Rima (*Rhyme*); e (5) Ritmo (*Rhythm*).

Para o autor, o primeiro critério “Cantabilidade” é o mais importante, pois o objetivo maior de se traduzir uma canção é a possibilidade de cantá-la na língua-alvo. Para tanto, o tradutor deve estar atento à sonoridade de palavras ou grupo de palavras, além da acentuação, tônica ou átona.

O segundo critério “Sentido” opera no nível do significado e o tradutor pode utilizar uma série de estratégias, tais como: uso de sinônimos, hipônimos, hiperônimos e metáforas. Todas estas estratégias buscam uma equivalência pragmática e que mantenham uma relação de proximidade entre texto-fonte e texto-alvo.

Para o critério “Naturalidade”, a tradução deve seguir a fluência natural da língua-alvo, respeitando o registro e a ordem das palavras do idioma de chegada, levando o público-alvo a se familiarizar com a canção logo no primeiro contato.

---

<sup>4</sup> *In song translation, the constraints are imposed by the pre-existing music: a translator must bear in mind its rhythms, note-values, phrasing, and stresses.*

Quanto ao critério “Rima”, há uma maior flexibilidade na tarefa do tradutor, sendo que a perda de algumas rimas, ou mesmo a modificação da posição dessas rimas, na tradução, não se apresente necessariamente como um problema. Segundo Low (2003, p. 96):

Nesse caso, as rimas não devem ser tão perfeitas ou numerosas quanto no original, e o esquema rítmico não precisa ser observado rigidamente. Eu vou tentar atingir a pontuação máxima, mas não ao custo de outras considerações (tais como o significado).<sup>5</sup> (Low, 2003, p. 96).

Para o critério “Ritmo”, a metrificação dos versos exerce papel importante. Embora diferente da escansão de um poema, o número de sílabas encontrado em cada verso da canção, ao se encaixar em cada segmento sonoro, pode contribuir para a “cantabilidade” do texto<sup>6</sup>. Segundo Fritz Noske (*apud* Low, 2003, p. 96), “a prosódia musical requer que o ritmo e o número de sílabas sejam idênticos, àqueles dos versos originais”<sup>7</sup>.

Além dos critérios estabelecidos pelo Princípio do Pentatlo para a tradução do gênero canção, a *performance* do cantor ou da cantora, também, exerce importante papel na produção de significados e, conseqüentemente, para o resultado da tradução. Como afirma Meiberg (2015, p. 3),

Além disso, pretendo mostrar que essa teia de significações é criada e articulada não somente pelo trabalho de tradução do versionista, mas também – e, porque não dizer, muitas vezes, principalmente – por outras formas de tradução, aquelas realizadas pelo cantor/intérprete e pelo arranjador, que podem atuar e atuam de fato como coautores dessa nova versão, na qual palavra e música/canto assumem outras e diversas (que agradam ou não) intenções sonoras e interpretativas. (Meiberg, 2015, p. 3)

---

<sup>5</sup> *In this case the rhymes will not have to be as perfect or numerous as in the original, and the rhyme scheme need not to be observed strictly. I will try to get a top score, but not at a great cost to other considerations (such as meaning).*

<sup>6</sup> Low (2003, p. 96) também considera a possibilidade de pequenas mudanças na melodia da canção traduzida para manter a qualidade da tradução.

<sup>7</sup> *Musical prosody requires that the rhythm and number of syllables be identical with those of the original lines.*

Para Peter Low (2003, p.98), por se tratar de um texto oral, em sua essência, a tradução de uma canção só vale pena ser realizada se ela for compreendida pelo público-alvo durante a *performance* do artista que estiver interpretando essa canção.

### **Análise das canções**

Conforme observamos na segunda seção, os primeiros rocks gravados em português eram versões de canções estrangeiras e apenas posteriormente, ao longo da década de 1960, começaram a proliferar *rocks* compostos de forma original em língua portuguesa, principalmente após o advento da Jovem Guarda. As primeiras versões brasileiras podem ter inspirado artistas nacionais a se aventurarem na composição de *rocks* diretamente em português e, por conseguinte, ter colaborado para a consolidação do gênero no Brasil.

Dentre uma variedade de versões brasileiras de *rocks* estrangeiros, destacamos duas dessas versões que se tornaram bastantes populares no Brasil, através das interpretações da cantora paulista Celly Campello (1942 – 2003), considerada a primeira estrela do *rock* nacional, e do cantor mineiro Ronnie Cord (1943 -1986), um dos pioneiros do gênero no país.

### ***Tintarella di Luna* x Banho de Lua**

A canção *Tintarella di Luna*, composta por Franco Migliacci e Bruno De Filippi, interpretada pela cantora italiana Mina Mazzini, foi lançada como *single* em 1959. Já no ano seguinte, foi traduzida por Fred Jorge para o português como “Banho de Lua”, interpretada por Celly Campello. Posteriormente, essa canção seria regravada pela banda Os Mutantes, em 1969, como parte do segundo álbum, homônimo, da banda.

Ao ouvirmos a canção percebemos que ela, aparentemente, atende aos cinco critérios do Princípio do Pentatlo, porém, com algumas diferenças no texto em português comparado com o

texto em italiano, principalmente no que tange ao conteúdo das canções. Essas diferenças não impedem que haja um diálogo próximo entre texto-fonte e texto-alvo, pois a narrativa apresentada no texto em italiano é, de certa forma, preservada em português, porém com algumas diferenças.

Selecionamos dois excertos para uma análise mais detalhada conforme as tabelas verificadas na sequência.

**Excerto 1**

<b>Mina Mazzini (1959)</b>	<b>Celly Campello (1960)</b>
1 Tintarella di luna 2 Tintarella color latte 3 Tutta notte stai sul tetto 4 Sopra al tetto come I gatti 5 E se c'è la luna piena 6 Tu diventi candida	1 Tomo um banho de lua 2 Fico branca como a neve 3 Se o luar é meu amigo 4 Censurar ninguém se atreve 5 É tão bom sonhar contigo 6 Ó luar tão cândido
1 Tintarella di luna 2 Tintarella color latte 3 Che fa bianca la tua pelle 4 Ti fa bella tra le belle 5 E se c'è la luna piena 6 Tu diventi candida	1 Sob um banho de lua 2 Numa noite de esplendor 3 Sinto a força da magia 4 Da magia do amor 5 É tão bom sonhar contigo 6 Ó luar tão cândido

No primeiro excerto percebemos que a estrutura do texto foi preservada sendo mantidos os números de versos no texto-fonte e no texto-alvo nas duas estrofes (6). Ao realizarmos a metrificação de cada verso identificamos que o número de sílabas, também, foi mantido conservando, dessa forma, o ritmo da canção.

Na primeira estrofe, no primeiro e no último verso, encontramos 7 sílabas e nos versos 2, 3, 4 e 5 há a presença de 8 sílabas, tanto na letra em italiano, quanto na letra em português. Já na segunda estrofe, o número de sílabas é mantido somente durante a interpretação, pois nos versos 2 e 4 há uma diferença na escrita dos textos. Enquanto em italiano esses versos possuem 8 sílabas cada, a tradução para o português resultou em 7 sílabas nos mesmos versos. Para manter a cantabilidade e preservar o ritmo da canção, a intérprete brasileira cria uma oitava sílaba na

sua *performance*, repetindo a última sílaba de cada verso, resultando nas formas esplendo-or e amo-or. Desta forma, como resultado final da segunda estrofe, no momento da interpretação, a canção em português acaba por manter as mesmas 8 sílabas da canção em italiano.

No que tange às rimas, o texto em português utiliza, nos versos intermediários da primeira estrofe, o esquema ABAB, inexistente na canção em italiano. Já na segunda estrofe, a rima entre as palavras “pelle” e “belle”, que em italiano estão nos versos 3 e 4, aparece nos versos 2 e 4 em português, entre as palavras “esplendor” e “amor”.

Em relação ao sentido, há algumas alterações mais significativas no texto em português. Percebemos uma mudança de gênero no qual a palavra “luna”, substantivo feminino, se transforma em “lua”, substantivo masculino. Também observamos que o animal “gatto” que está “sul tetto”, mencionado na canção em italiano, não aparece na letra em português. Outra característica é a cor da pele do eu lírico, que em italiano, é comparado ao leite (*latte*), e em português, é comparado à “neve”. O texto em português parece ser, também, um pouco mais romantizado ao falar da “magia do amor” e se referir aos sonhos que são proporcionados pelo lua, o que, aparentemente, não ocorre no texto-fonte.

#### Excerto 2

Mina Mazzini (1959)	Celly Campello (1960)
Tin tin tin raggi di luna	Tim, tim, tim, raio de lua
Tin tin tin baciano te	Tim, tim, tim, baixando vem ao mundo
Al mondo nessuna è candida come te	Ó lua, a cândida lua vem

No segundo excerto, que corresponde ao refrão da canção, a metrificação dos versos também é mantida e chama a atenção para a tradução pela sonoridade do gerúndio do verbo “baciare” (beijar) transformado em “baixando” em português. Apesar dessas pequenas mudanças, no sentido do texto, a narrativa, de forma geral, é mantida e as “intenções” do texto-fonte são

preservadas. De acordo com Anthony Pym (2019, p. 210), ao mencionar os conceitos de tradução de Umberto Eco, todo o texto possuiria uma “intenção” que é o que deve ser traduzido.

### ***It was an itsy, bitsy, teenie, weenie, yellow, polka dot bikini* x Biquíni de Bolinha Amarelinha**

A canção *It was an itsy, bitsy, teenie, weenie, yellow, polka dot bikini*, composta por Paul Vance e Lee Pockriss, interpretada pelo cantor estadunidense Brian Hylan, foi lançada em 1960, no álbum *The Bashful Blonde*, primeiro da carreira do artista. Quatro anos depois, em 1964, ganhou a sua versão brasileira intitulada “Biquíni de Bolinha Amarelinha”, traduzida por Hervé Cordovil, interpretada por Ronnie Cord. Em 1983, essa canção seria regravada pela banda Blitz como parte do álbum “Radioatividade”, segundo disco da banda.

A exemplo da canção anterior, percebemos que, aparentemente, os cinco critérios do Princípio do Pentatlo são atendidos, porém, com algumas diferenças no texto em português em relação ao texto em inglês, principalmente, no tange ao conteúdo das canções.

A canção estadunidense é composta de 4 estrofes e o refrão é repetido três vezes, enquanto na versão brasileira o número de estrofes permanece o mesmo, porém o refrão é cantado, apenas, duas vezes. Talvez o principal diferencial seja o surgimento da personagem Ana Maria no texto em português, que é a protagonista da história, ao passo que no texto em inglês aparece, apenas, o pronome “she” em referência a uma personagem feminina.

Apesar das diferenças no texto, as duas canções dialogam de maneira aproximada, pois a ideia central, a menina que está com receio de usar o biquíni e de como ela será vista pelas pessoas, é preservada. Um fato interessante de se observar é que a versão brasileira foi lançada três anos depois de o presidente Jânio Quadros ter proibido o uso de biquínis nas praias do Rio de Janeiro.

Selecionamos três excertos para uma análise mais detalhada conforme as tabelas verificadas a seguir:

#### Excerto 1

Brian Hylan (1960)	Ronnie Cord (1964)
1 She was afraid to come out of the locker	1 Ana Maria entrou na cabine
2 She was as nervous as she could be	2 E foi vestir um biquíni legal
3 She was afraid to come out of the locker	3 Mas era tão pequenino o biquíni
4 She was afraid that somebody would see	4 Que Ana Maria até sentiu-se mal
5 Two, three, four Tell the people what she wore	5 Ai, ai, ai, mas ficou sensacional

Nesse primeiro excerto, a estrutura do texto-fonte foi preservada, na sua maior parte, mantendo-se os 5 versos da canção em inglês na tradução. Há uma pequena modificação no número de sílabas, no terceiro verso, no texto em português. Enquanto a canção original é composta de 5 versos, com 10 sílabas cada, na versão brasileira, o número de sílabas é mantido, com exceção desse terceiro verso que contém 11 sílabas. Essa sílaba extra, porém, não interfere na fluência e na cantabilidade da canção em português. Também observamos o esquema de rimas ABAB nos quatro primeiros versos das duas canções.

Logo no início da versão brasileira conhecemos a personagem Ana Maria que, conforme mencionado anteriormente, não aparece no texto em inglês, o qual não faz referência a nenhuma personagem em específico.

#### Excerto 2

Brian Hylan (1960)	Ronnie Cord (1964)
1 It was an itsy, bitsy, teenie, weenie, yellow, polka dot bikini	1 Era um biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho
2 That she wore for the first time today	2 Mal cabia na Ana Maria
3 An itsy, bitsy, teenie, weenie, yellow, polka dot bikini	3 Biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho
4 So, in the locker, she wanted to stay	4 Que na palma da mão se escondia
5 Two, three, four Stick around we'll tell you more	

O segundo excerto trata do refrão da canção e, também, é possível observar algumas diferenças entre texto-fonte e texto-alvo.



O texto-fonte apresenta 5 versos com o seguinte número de sílabas: verso 1 – 19 sílabas, verso 2 – 9 sílabas, verso 3 – 17 sílabas e versos 4 e 5 – 10 sílabas. Já em português o último verso é omitido e, a exemplo da primeira estrofe, há uma única modificação no número de sílabas que aparece, dessa vez, no segundo verso, o qual contém uma sílaba a mais (10 em vez de 9), porém, novamente, sem comprometer a fluência e a cantabilidade da canção brasileira. O esquema de rimas novamente é preservado, mantendo a distribuição ABAB<sup>8</sup>. A narrativa dos dois textos é mantida, porém, aparentemente, o texto em português dá uma ênfase maior ao biquíni, em comparação com o texto em inglês.

### Excerto 3

Brian Hylan (1960)	Ronnie Cord (1964)
1 She was afraid to come out in the open	1 Ana Maria toda envergonhada
2 And so a blanket around her she wore	2 Não quis sair da cabine assim
3 She was afraid to come out in the open	3 Ficou com medo que a rapaziada
4 And so she sat, bundled up on the shore	4 Olhasse tudo tim-tim por tim-tim
5 Two, three, four tell the people what she wore	5 Ai, ai, ai, a garota tá pra mim

O excerto 3 corresponde a 2<sup>a</sup> estrofe e percebemos que a estrutura do texto-fonte e do texto-alvo é mantida integralmente. As duas canções apresentam 5 versos com o mesmo número de sílabas (11 sílabas nos versos 1 e 3 e 10 sílabas nos versos 2, 4 e 5). Também o esquema de rimas é preservado, mantendo a distribuição ABABB.

Embora o conteúdo dos dois textos apresente diferenças significativas, a narrativa, ou seja, “a intenção” do texto-fonte é preservada na tradução. Em ambos os textos, o sentimento da menina é de constrangimento, porém na canção em inglês ela é coberta por um cobertor, ao passo que em português o enfoque se dá na visão da menina vestindo o biquíni e no constrangimento pelo uso da peça diminuta por parte da mesma.

---

<sup>8</sup> Por ter um verso a mais, o texto em inglês segue o esquema ABABB, ao passo que em português, devido à omissão do último verso, temos a estrutura ABAB.

## Conclusão

Por se tratar de um gênero multimodal, são vários os desafios enfrentados na tradução de canções, havendo a necessidade de reconstrução do texto-fonte, na língua-alvo, seguindo uma série de critérios de forma a (re)criar textos inteligíveis e significativos para a cultura doméstica.

Podemos observar, também, a importância da tradução de canções para a formação cultural de uma determinada comunidade-alvo, ao produzir novas inteligibilidades, contribuindo para a construção de identidades locais através da recriação de textos estrangeiros. Como afirma Venuti, (2019, p. 154)

Nos exemplos anteriores, os projetos tradutórios não só constroem representações exclusivamente domésticas de culturas estrangeiras, mas, uma vez que esses projetos se dirigem a comunidades culturais específicas, estão simultaneamente engajados na formação de identidades domésticas. (Venuti, 2019, p.154)

As primeiras versões brasileiras de rocks estrangeiros podem ter contribuído, por meio dessas traduções, para inspirar artistas locais a iniciarem suas composições diretamente em português e, desta forma, colaborar para a disseminação e consolidação desse gênero musical no Brasil, possibilitando à juventude da época, de vários segmentos da sociedade, experimentar de forma plena as canções que embalaram toda uma geração e que impactaram diretamente na formação cultural brasileira na segunda metade do século XX.

## Referências

AIDAR, Laura. **Rock: A Origem e a História do Rock and Roll**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/rock-origem-e-historia/>; Acesso em: 26 de fevereiro de 2024.

- DUARTE, Marcelo. **As diferentes versões da música biquíni de bolinha amarelinha**. Disponível em: &lt;https://www.guia doscuriosos.com.br/bau/as-diferentes-versoes-da-musica-biquini-de-bolinha-amarelinha/; Acesso em: 26 de fevereiro de 2024.
- GARSON, M. Rock and roll e juventude em debate no Brasil (1956-58): o impacto do filme Ao Balanço das Horas. In: **Contemporânea: comunicação e cultura - v.14 - n.01 - UFBA**, 2016.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología**. Madrid: Editora Cátedra, 2011.
- LOW, P. Singable translation of songs. In: **Perspectives**, 11, 2, pp.87-103, 2003.
- MEDEIROS, P. de T. C. **A aventura da Jovem Guarda**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MEINBERG, A. F. **Tradução e Música: versões cantáveis de canções populares**. Campinas, 2015. Dissertação (Instituto de estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Campinas.
- PYM, A. **Explorando as Teorias da Tradução**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- REVISTA MUNDO ESTRANHO. **Coleção 100 respostas: Rock!**, ed. 4. São Paulo: Abril, out. 2004.
- VENUTI, L. **Escândalos da tradução**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

## Capítulo 04

### **Tradução e interpretação de músicas para Libras: aspectos e diferenças culturais na perspectiva de um tradutor e intérprete surdo**

Graziele Lucio Gomes Fraga  
Vinícius Nascimento

#### **Introdução**

A Lei nº 10.436/2002 fortaleceu as discussões sobre acessibilidade linguística da comunidade surda brasileira, quando reconheceu que a língua brasileira de sinais (Libras) é a língua, por ela utilizada como meio de comunicação e expressão, em nível nacional. Em seguida, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu normas para a promoção da acessibilidade e inclusão das pessoas surdas, orientando, principalmente, diretrizes para sua difusão e para o ensino da Libras. Dentre diversas ações, o Decreto determinou, também, que houvesse a presença de tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa, em instituições de ensino, órgãos e eventos públicos, garantindo, assim, o acesso das pessoas surdas à informação e aos diferentes serviços públicos. Além disso, o documento abordou, ainda, a formação dos profissionais, em diferentes níveis – médio, educação continuada e ensino superior –, inaugurando um cenário jurídico e político, que teve efeitos nos anos seguintes, com a abertura de cursos de graduação, especialização e extensão. Foi no Decreto nº 5.626/2005 que, pela primeira vez, apareceu o binômio *tradutor e intérprete* para designar o profissional da tradução e da interpretação que atua com a comunidade surda. Antes disso, tanto na legislação quanto na comunidade surda, a

expressão mais utilizada era *intérprete*, especialmente pela atuação mais ligada às situações comunicativas baseadas no “aqui e agora” (Nascimento, 2021).

Depois deste Decreto, outros documentos legais foram sancionados, surgindo como pano de fundo para a expansão da presença de intérpretes e de tradutores de Libras em diferentes contextos, incluindo os da esfera artístico-cultural. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, por exemplo, exerceu um papel importante quanto ao acesso dos surdos em diversas esferas e contextos. De modo geral, a Lei estabeleceu diretrizes para garantir o acesso das pessoas com deficiências, incluindo os surdos, ao lazer e em diferentes situações comunicativas. A Lei determinou, ainda, que é dever do Estado e da sociedade garantir as condições de acesso e participação desses sujeitos em atividades culturais, esportivas, de lazer e de entretenimento. Isso significa que espaços destinados ao lazer, como cinemas, teatros, parques, clubes, entre outros, devem ser acessíveis para as pessoas surdas, proporcionando condições adequadas para sua participação, em consequência, desfrutando das atividades oferecidas. Um dos meios de assegurar esse acesso é pela disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras, além de outras medidas que facilitem a inclusão e a participação plena das pessoas surdas no lazer.

No que tange aos profissionais, outros documentos indicam como esse serviço pode ser ofertado. Uma conquista da categoria foi a Lei que regulamentou a própria profissão, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, estabelecendo requisitos para o seu livre exercício. O documento define as atividades dos tradutores e intérpretes de Libras e reconhece a importância desses profissionais na promoção da acessibilidade e inclusão das pessoas surdas na sociedade brasileira. Essa lei foi alterada e sancionada em 25 de outubro de 2023, a Lei nº 14.704, a partir da luta da própria categoria, ampliando diferentes aspectos da atuação como a determinação de que as atividades de tradução e de interpretação, que sejam superiores a uma hora, precisam de, pelo

menos, dois profissionais para garantir o revezamento em equipe, além de garantir a formação em nível superior como critério de atuação profissional.

Na esfera artístico-cultural, em especial, a audiovisual cinematográfica, as Instruções Normativas (I.N.) nº 116/2014 e nº 128/2016, da Agência Nacional do Cinema (Ancine), foram publicadas a fim de orientar a aplicação de leis, decretos e políticas públicas relacionadas à acessibilidade, no setor audiovisual, no Brasil. Essas instruções detalham procedimentos, requisitos e critérios para as atividades como produção, distribuição e exibição de conteúdo cinematográfico e audiovisual. Nascimento e Nascimento (2021, p. 131) lembram que produções audiovisuais financiadas por recursos advindos da agência “devem conter em seus orçamentos serviços que promovam acessibilidade com tradução em Libras”.

Existem, ainda, outras instruções que devem promover a inclusão desses profissionais, com proposta de fomentos financeiros; uma delas é a Normativa nº 5/2017, do Ministério de Estado da Cultura, que estendeu a garantia de apoio aos projetos culturais, por meio da Lei Rouanet, também, em formato acessível. Mais recentemente, fruto de uma ação coletiva de artistas, a Lei Aldir Blanc, nº 14.017/2020, que se propôs a ajudar emergencialmente artistas, coletivos e empresas que atuam no setor cultural e passaram por dificuldades causadas pela pandemia, também se tornou um meio para a inserção do serviço de tradução e de interpretação em produções. Produtoras e organizações de espetáculos teatrais, palestras artísticas culturais, festivais regionais e *shows* musicais de forma tímida e, muitas vezes, por uma questão de obrigatoriedade, passaram a incluir a tradução audiovisual da língua de sinais (TALS) (Nascimento; Nogueira, 2019) nas suas transmissões.

Em 2020, com a ruptura social, devido à pandemia de Covid-19, e com a migração das atividades presenciais para o remoto, o serviço de tradução e interpretação passou a ser ainda mais necessário (Nascimento; Nogueira, 2021; Parente Jr.,

2024). Conferências, aulas e *shows* musicais passaram a serem apresentados em plataformas digitais e de forma gratuita. Com esse novo campo de atuação, muitos profissionais passaram a se especializar e adaptar para atender aos serviços de interpretação, que eram solicitados, com bastante frequência, inclusive com intérpretes surdos.

Esse cenário foi propulsor para a ampliação do campo da tradução audiovisual (TAV), em especial, a tradução audiovisual acessível (TAVA), que, como subcampos dos Estudos da Tradução, vem sendo alvos de pesquisas já há alguns anos. Agregadora das modalidades de legendagem descritiva (ou legendagem para surdos e ensurdecidos – LSE), audiodescrição (AD) e tradução audiovisual da língua de sinais exibidas por meio de janelas, a TAVA (Spolidório, 2017) passou a ser demandada em grandes proporções durante a emergência sanitária.

Nesse tenebroso período, muitas *lives* passaram a contar com profissionais intérpretes de Libras para tornar acessíveis suas apresentações (Brito; Nascimento, 2022). A partir da experiência de um dos autores na atuação como intérprete de Libras, em uma equipe mista, composta por profissionais ouvintes e surdos, e ao acompanhar as questões levantadas por eles, nas discussões sobre as traduções das letras das músicas, surgiu o questionamento a respeito de como as músicas chegavam a esses sujeitos e sobre quais seriam as possibilidades tradutórias para atender e adaptar as questões culturais envolvidas no processo de transposição de línguas de modalidades distintas.

A questão central que se impôs foi a de que o público-alvo dessa atuação eram pessoas que tem ausência da audição, mesmo que em níveis diferentes, e que, por essa razão, há um impedimento biológico de acesso à língua portuguesa, quando produzidas vocalmente. A partir disso, outra inquietação veio à tona: como os surdos se relacionam com as músicas, mesmo sendo elas traduzidas para a Libras, língua utilizada por grande parte da comunidade surda brasileira? Mais ainda: o processo tradutório, de uma manifestação cultural como a música, com a

participação de um profissional surdo, permitiria algum tipo de acesso e experimentação ao sujeito surdo?

Questões como essas partem da compreensão de que a música é uma manifestação artística, que é fruto de um grupo de pessoas que ouvem o que faz com que a sua base constitutiva seja o som. Por ser influenciada por elementos sonoros, culturais e sociais desse grupo de pessoas, os ouvintes, e por elementos muito específicos ligados à função e às características dessa manifestação, ao traduzi-las, aspectos como harmonia, melodia e ritmo, por exemplo, que compõem as músicas, podem influenciar o processo de construção da canção por meio do processo tradutório. Talvez, por isso, o trabalho de tradução de canções seja tão desafiador.

Este capítulo, nesse sentido, tem como objetivo apresentar o recorte de uma pesquisa de mestrado (Fraga, 2023) que objetivou analisar as relações dialógicas entre um tradutor e intérprete surdo, com sua própria atuação. Por meio do dispositivo metodológico da autoconfrontação, convidamos um tradutor e intérprete surdo, que atuou em uma *live* musical, durante a pandemia, para assistir sua *performance* e comentá-la. Neste texto, apresentamos uma das categorias de análise emergidas durante o processo autoconfrontativo.

Destacamos que, embora, estudos atuais indiquem diferenças entre as atividades de tradução e de interpretação, devido às suas características operacionais (Pagura, 2015; Rodrigues, 2018, 2021), aqui, apesar de concordarmos com essa distinção, assumiremos o binômio *tradução e interpretação* para as atividades e *tradutor e intérprete* para os profissionais, pois, além de reconhecermos que a interpretação seja um processo de tradução ligado à oralidade (Rodrigues, 2013), no que tange à atividade observada, neste estudo, em articulação com os estudos da tradução de canções para a Libras (Rigo, 2013) e com a Tradução Audiovisual Acessível (TAVa), o processo “engloba práticas e processos tradutórios e interpretativos intermodais” (Nascimento, 2021, p. 167).



## Linguagem, música e tradução: uma leitura dialógica

Diferentes campos do conhecimento vêm pesquisando sobre a música, enquanto artefato cultural e social há muito tempo. De acordo com Haguilar-Cervellini (2003, p. 72), “no ponto de vista da estética, ela é abordada sob o ângulo dos efeitos que produz no homem – sensações, emoções, sentimentos ou ideias”. Como sua constituição basilar é a sonoridade, a música responde às necessidades sensoriais de ritmo, movimento, vibração e som das pessoas que ouvem. Rodrigues (2022, p. 18), ao analisar as traduções de músicas para o português, de Bob Dylan, realizadas pelo cantor e compositor Zé Ramalho, discorre sobre os tipos de tradução e as implicações do ato tradutório:

As particularidades presentes na tradução de canção fazem com que o tradutor recorra a estratégias, para que desta maneira o resultado final seja de boa compreensão, e mais importante, que soe natural ao público que ouve, já que a *performance* do(a) cantor(a) precisa gerar uma conexão formada pelos três elos: artista-canção-plateia. (Rodrigues, 2022, p. 18).

Embora o autor fale de traduções, com o objetivo de serem cantadas pelos cantores da língua de chegada, é possível pensar nesse processo executado, não necessariamente por cantores, mas por intérpretes de Libras. Esses profissionais estão mediando, para além de aspectos da canção em si, as relações de poder, a autoridade e a ideologia que influenciam essas interações linguísticas. Eles examinam como as vozes são construídas e negociadas em contextos sociais específicos, considerando os fatores como classe social, gênero, etnia e cultura para que possam fazer escolhas interpretativas.

Para refletir sobre esses aspectos, assumimos, aqui, a perspectiva bakhtiniana, que corresponde à maneira como um grupo de intelectuais russos, do início do século XX, pensaram a linguagem, a comunicação, a filosofia, as artes, a psicologia, a literatura e a semiótica (Nascimento; Brait, 2018). Nessa perspectiva, para compreender os discursos, é importante

identificar o contexto histórico e cultural das práticas discursivas, além de identificar as vozes sociais e dialógicas, que moldam os sentidos, bem como as transformações que ocorrem ao longo do tempo.

Fundada em episteme sociológica de linha marxista e considera as relações interlocutivas estabelecidas por sujeitos históricos e sociais que se posiciona, agem, projetam-se enunciativa e discursivamente a partir de quem são seus interlocutores. O conceito de interação explorado aqui, por exemplo, '[...]' é bem mais amplo do que outras concepções, dado que se concentra no *projeto enunciativo* ou relação enunciativa/interlocutiva'[...]. (Nascimento, 2016, p. 105-106).

Por entendermos que o sujeito intérprete é um profissional agente na comunicação que mobiliza discursos, encontramos nos pressupostos bakhtinianos uma concepção de linguagem englobante, que considera o fenômeno a partir de suas diferentes dimensões sociais, semióticas e ideológicas. Ainda que não se possa afirmar que Bakhtin e o Círculo propuseram uma teoria de análise do discurso, conforme defende Brait (2008), as reflexões advindas desse coletivo contribuem, significativamente, para os Estudos da Linguagem, incluindo os Estudos da Tradução que, de maneira mais recente, vem considerando a perspectiva dialógica para pensar a tradução como transferência de sentidos (Sobral, 2008), como ato criativo (Bezerra, 2013), como reenunciação (Silva, 2013) e como movimento de equilíbrio dialógico entre as culturas mobilizadas no ato tradutório (Kumar, 2008; 2010). Nos Estudos da Tradução e Interpretação da Língua de Sinais (ETILS), essa perspectiva vem sendo adotada no Brasil, desde o início dos anos 2000 (Nascimento, 2023), para pensar a atuação do intérprete educacional (Lodi; Peluso, 2018; Lacerda, 2009), a atuação de intérpretes e tradutores audiovisuais (Nascimento, 2011; 2013; 2017; 2021; 2022; 2023), a atuação do intérprete da esfera artístico-cultural (Fomin, 2018; 2023; Fraga, 2023; Ferreira-Santos, 2023), a dimensão ético-política da categoria profissional (SANTIAGO, 2022), a atuação de intérpretes em contextos jurídicos (Manini,

2022; ASSIS, 2023) e as singularidades da atuação de intérpretes na pandemia (Araújo, 2023; Nascimento, Nogueira, 2021).

Se forem os profissionais intérpretes sujeitos que mobilizam os discursos, eles o fazem pela posição em que se encontram social e culturalmente, são sujeitos que trabalham com a linguagem e, por isso, com um objeto simbólico, multifacetado, ideológico e atravessado pela história, pela situação e por quem a usa. Esses profissionais não podem ser vistos como aqueles que mantêm neutralidade ao lidar com o discurso alheio. Sendo eles o outro interlocutor do enunciado, irão se posicionar até ao compreender o discurso do outro pela posição histórica e social que ocupam.

Na teoria bakhtiniana, o conceito de sujeito é profundamente influenciado pela noção de dialogismo e pela importância das interações sociais e linguísticas. Bakhtin e o Círculo argumentam que o sujeito não é uma entidade isolada, mas é formado e moldado em constante interação com outros sujeitos e com o contexto social e cultural. Eles enfatizam a natureza dialógica da linguagem, na qual as palavras e significados são construídos em um contexto de diálogo constante com os outros.

Nascimento (2011) apresenta uma aproximação entre as teorias bakhtinianas e a prática interpretativa tradutória midiática, mais especificamente na esfera televisiva, no gênero jornalístico, interesse particular desta pesquisa. O autor discorre sobre os estudos da linguagem e a concretude da língua ser o real interesse das concepções bakhtinianas, por, justamente, a língua ser indissociável do cotidiano dos seus falantes:

O estudo da linguagem é inseparável da vida, pois é nela, nas relações entre sujeitos, na realização da língua por meio da interação entre esses mesmos sujeitos, que a linguagem acontece e os sentidos se instauram. O olhar para a linguagem deve ocorrer nas suas reais condições de produção, pois, obrigatoriamente, os sentidos implícitos nessas práticas só emergem da interação real e viva entre sujeitos singulares. (Nascimento, 2011, p. 46)

O que desempenha um “papel fundamental” nas obras de Bakhtin é “a natureza dialógica da linguagem” (Brait, 2005, p. 88); é nesse processo de fala e escuta, ou seja, na interação entre os sujeitos, que se busca uma construção de sentidos. Ao se deparar com um discurso, inserido em um contexto específico, é possível observar qual visão de mundo o indivíduo possui.

Faz-se necessário que o tradutor, inicialmente, tenha consciência do seu papel frente a determinado evento comunicativo. Tratando de música, especificamente, é preciso uma análise aprofundada sobre a sua natureza. Considerada como uma manifestação cultural, a música carrega em si aspectos sociais que precisam ser levados em consideração no ato tradutório. Freitas *et al.* (2015, p. 3) dizem que ela “exerce um papel fundamental na sociedade e retrata a história e costumes de um povo”. Ou seja, sabemos que a música possui intenções e objetivos específicos e não é de admirar que, embora seja um campo de atuação em expansão, ainda apresente um grau de dificuldade significativo para a maioria dos tradutores e intérpretes de Libras, devido “às complexidades e vicissitudes da esfera artístico-cultural” (Brito; Nascimento, 2021, p. 176). Há especialistas que dizem que traduzir música é de certa forma fazer música:

Tradução de música pode ser considerada em certo grau fazer música. A tradução é também criação, no contexto de tradução de música para ser cantada. Por outro lado, a tradução da letra da música de forma literal não tem preocupação com a musicalidade presente no texto-fonte. (Rodrigues, 2022, p. 18).

Portanto, considerar o processo de tradução de uma música pode remeter à liberdade poética de uma cocriação no processo tradutório de obras artísticas. O intérprete de Libras poderá, por assim dizer, criar versões de determinada música, possibilitando uma adaptação cultural necessária, ao utilizar recursos visuais na tradução para Libras em vídeo editado, por exemplo, como uma forma de substituir efeitos sonoros.

Ainda sobre suas características, além da letra, a música produz efeitos no ser humano como “sensações, emoções ou ideias” e que nos coloca “em relação com o outro”, sendo “uma comunicação não verbal” (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 72-73). É nessa perspectiva que discutiremos a relação dos surdos com a música traduzida. O tradutor, sendo ouvinte ou surdo, precisa, antes de tudo, compreender a esfera da *música*, o gênero musical a ser traduzido, sua natureza discursiva, o que ela representa para o surdo e quais limitações essa relação impõe.

Essas discussões abarcam profissionais intérpretes e tradutores surdos, visto que, no cenário que se configura, percebemos o crescimento de surdos tanto consumindo esse tipo de produção como atuando no processo tradutório no campo audiovisual, seja como tradutores intérpretes, seja como consultores técnicos.

Com a inserção desses profissionais nesse cenário, surgem também estudos e práticas interpretativas novas, com a finalidade de entender as questões envolvidas na atividade, as competências e habilidades específicas. Uma técnica que está se tornando ainda mais conhecida e sendo realizada em todo o Brasil é a interpretação *feed* ou indireta, executada por um tradutor surdo, ou *surdo-feed*:

A interpretação simultânea (IS) em contextos onde haja times compostos por intérpretes surdos ou não surdos trabalhando com a interpretação indireta, aquela em que o produto da interpretação de alguém serve como fonte para interpretação de outro intérprete, também chamado de ‘intérprete-feed’, do inglês, ‘feed-interpreter’. (Almeida-Silva; Russo, 2014, p. 75)

Nesse processo, o surdo, na posição de intérprete tem contato com a interpretação direta (Português-Libras) e faz a sua interpretação Libras-Libras, com suas próprias escolhas. Para as pessoas que desconhecem as especificidades do sujeito surdo e as características das línguas de sinais, pode parecer contraditório que tenhamos tradutores de música surdos. Nós, que atuamos na

área, sabemos que não só é possível, mas que esses sujeitos podem contribuir significativamente para a produção e a tradução. O que nos inquieta, motivo desta pesquisa, é a dúvida sobre a real relação do surdo com a música a partir dessa atuação.

### **Aspectos metodológicos**

A pesquisa aqui descrita, de abordagem qualitativa e cunho analítico-descritivo, foi submetida, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), parecer nº 6.016.184, no dia 23 de abril de 2023. Segundo Gil (2002, p. 42), as pesquisas analítico-descritivas têm como uma de “suas características mais significativas à utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e a observação sistemática”. O autor explica, ainda, que tais pesquisas, “além de identificar relações entre variáveis, pretende determinar a natureza dessa relação”. E que “habitualmente” os pesquisadores sociais as utilizam com preocupação com a “atuação prática”.

Neste estudo, adotamos uma abordagem dialógica que se configura como descritiva e interpretativa do *corpus* discursivo, material resultante da fala espontânea obtida a partir de entrevista autoconfrontativa, procurando, assim, entender como o surdo se relaciona com a música traduzida para a Libras em duas diferentes posições: (i) como tradutor, ou seja, fazendo parte do processo de construção do texto traduzido; (ii) como interlocutor, isto é, como alguém que também é público da tradução e que, para assumir a posição de tradução, assume, antes, uma posição ativa de usuário da tradução e interpretação.

No contexto desenhado, aqui, ele é sujeito ativo e participativo do processo de descontextualização e (re)contextualização, que, segundo Farias (2016, p. 157), no contexto de uma autoconfrontação, “corresponde exatamente a submeter sequências da situação de trabalho vivida a uma segunda situação na qual ela se torna o objeto de uma atividade

crítica de redescoberta, de apreciação, de comentário”. Utilizamos o dispositivo metodológico dialógico, elaborado pelo linguista francês Daniel Faïta, denominado autoconfrontação, visando analisar o discurso do tradutor surdo frente ao seu trabalho concreto. De acordo com Vieira (2004, p. 10-11), a autoconfrontação:

É um dispositivo de análise que permite refletir experiências práticas como um espaço privilegiado de produção de um saber operacional [...] em dois níveis da produção de sentido, da própria atividade realizada e da representação que o protagonismo faz da atividade.(Vieira, 2004, p. 10-11).

O dispositivo metodológico dialógico da autoconfrontação tem por objetivo, segundo seu idealizador, analisar a “atividade linguageira” entre os trabalhadores, por meio das trocas, gerando as “contradições, descobertas, conflitos internos” (Faïta, 2021, p. 199). A intenção da pesquisa é que o tradutor surdo, observando seu trabalho realizado, registrado em vídeo, ao mesmo tempo em que discorre sobre o que ele pensa da atividade feita por ele, forneça subsídios para compreender de que forma ele se relaciona com a música e lida com as questões culturais que surgem nessa relação.

A autoconfrontação foi realizada e aconteceu com o uso de suportes tecnológicos como um *notebook* e câmeras digitais. Duas câmeras fizeram o registro de todo o procedimento e foram instaladas em ângulos que captassem todas as reações do participante e da pesquisadora. A análise será realizada a partir de quatro registros: a) gravação de tela (vídeo assistido pelo participante); b) câmeras 1; c) câmera 2; d) sala virtual.

Figura 1 – Imagem da gravação de tela da autoconfrontação



Fonte: FRAGA (2023, p. 71)

O tradutor e intérprete surdo que participou da autoconfrontação foi o Daniel de Almeida<sup>1</sup>, mestre em Estudos da Tradução, licenciado em Letras-Libras e professor no ensino superior nas áreas de ensino de Libras e literatura surda. Com sua *expertise* em Literatura Surda, Daniel já teve a oportunidade de se apresentar em eventos artísticos e culturais. No entanto, a sua primeira incursão na esfera da tradução e interpretação artística ocorreu durante uma *live show* da artista Taty Girl. O produto audiovisual utilizado na autoconfrontação com o participante foi o recorte desta *live*, duas músicas interpretadas por ele. A *live* aconteceu em 14 de julho de 2020, foi gravada e disponibilizada no canal do *YouTube*, podendo, desta forma, ser usada para realizar a autoconfrontação com o participante surdo. Para tal análise, traduzimos para o português escrito às falas do participante produzidas em Libras e apresentaremos em excertos, mas deixaremos *links* dos vídeos em Libras enunciados pelo participante.

---

<sup>1</sup> Será utilizada a identidade real do participante da pesquisa que autorizou o uso por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Uso de Imagem aprovados pelo CEP-UFSC. Como o participante é surdo e utiliza a Libras como língua de interação com o mundo e que para acessá-la é preciso acessar o corpo de quem a usa, não faz sentido usar nomes fictícios. Por essa razão decidimos manter a identidade real do participante.



## Um desfecho analítico: o (des)estranhamento da música como prática cultural

Há um entendimento social de que os surdos não conseguem ou não têm aptidão para o consumo de música, em parte, devido às limitações biológicas, especialmente para as pessoas com surdez congênita e profunda. No entanto, até esse momento, nossa pesquisa, fundamentada em pesquisas anteriores, compreende que essa é uma crença construída com base em uma concepção limitadora. Não se nega, aqui, a limitação auditiva para a experimentação da dimensão sonora da música, mas a discussão, aqui, propõe ampliar essa relação com as diferenças culturais que podem ser levadas em consideração no processo tradutório e/ou interpretativo, envolvendo a língua de sinais.

Daniel traz à tona essas diferenças culturais em diversos trechos de suas falas:

Excerto 02'23" – 4'01"<sup>2</sup>

*Então, no momento que eu fui chamado e nos sentamos para discutir, para traduzir, eu não sabia de nada, eu não conhecia nada. Não conhecia as músicas, as letras, as metáforas. Todos os seus significados tinham relação com as pessoas que ouvem.*

Ao nascer em determinada região, comunidade, família, estamos imersos em uma cultura e, ao passar do tempo, familiarizamos-nos a ponto de nos reconhecer ou não nessa cultura. Para os sujeitos surdos que nascem em famílias de ouvintes que não usam a língua de sinais como meio de comunicação e que não têm contato com outros surdos, esse processo acontece de forma diferente e, em algumas situações, pode ser traumático (Marques, 2008). Não há uma única definição de cultura, mas podemos compreendê-la como algo que é passado como uma “herança que um grupo social transmite a seus membros” (Strobel, 2016, p. 22). No caso dos surdos, eles estão

---

<sup>2</sup> <https://youtube.com/shorts/SzDPJFo1WGg?si=1zW0Y-qM5iPMdaIO>

inseridos em, no mínimo, duas culturas (quando convivem com surdos e ouvintes).

No campo dos Estudos Culturais, os autores pós-modernos enfatizam que a cultura é múltipla. Stuart Hall (1997), um dos precursores dos Estudos Culturais, entende a cultura como um elemento que molda nossa identidade, além de determinar quem nós somos, nossa forma de enxergar, assim como compreender o mundo e vivenciá-lo. No contexto da cultura surda, Strobel (2016, p. 29) define-a da seguinte maneira: “Jeito de um surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas”.

Para nós, ouvintes, quando pensamos em universo sonoro, é difícil imaginar como um sujeito surdo vive nesse ambiente silencioso, isso porque entendemos que o som está diretamente ligado ao que ouvimos pelo aparelho auditivo. Entretanto, é importante considerar que existem outras formas de perceber os sons: A experiência sonora não acontece apenas na presença de sons externos [...] ela começa no próprio corpo, que o som compreende uma onda sonora que perpassa muito mais que nossa audição, que a percepção do nosso ouvido, porque o som também é pulso e ele não é percebido apenas com sons externos e com o ouvido, ele é percebido no próprio corpo, respiração, no batimento cardíaco. (Paula, 2018, p. 57).

Embora os surdos não experimentem o som da mesma forma que os ouvintes e ajustem o mundo às suas percepções visuais, o contato deles com a música pode acontecer por meio da tradução de Libras. Daniel cita as suas dificuldades iniciais devido ao desconhecimento das letras das músicas; não entendia as metáforas; e acreditava que os significados das músicas estavam exclusivamente relacionados aos ouvintes. Por muito tempo, Daniel acreditava que a música não era para surdos. Nascimento (2023b, p. 10) apresenta uma discussão muito pertinente sobre esse ponto:

Em pesquisa sobre esse tipo de prática tradutória, Rigo (2019) afirma que, durante algum tempo, defendeu-se que músicas não compõem os artefatos culturais das comunidades surdas. A autora retoma a publicação de uma das

primeiras pesquisadoras surdas brasileiras que escreveu sobre cultura surda e que afirmou no final nos anos 2000 justamente isso: ‘música não faz parte da cultura surda, mas os sujeitos surdos podem e tem o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural’ (Strobel, 2008, p. 70). Rigo (2019, p. 301), entretanto, afirma que, desde essa publicação, a relação intercultural dos surdos com a música cresceu.(Nascimento, 2023b, p. 10)

Ainda que persistam discordâncias se a música é ou não para os surdos, o acesso a ela é garantido como direito na legislação brasileira. A escolha entre gostar ou não gostar, não deve ser furtado do sujeito, com base em suas condições biológicas, mas pela ampla participação e experimentação que a ele é oferecida. É importante lembrar que os surdos, como qualquer outra pessoa, podem ter contato com múltiplas culturas e, com isso, passar a conhecer e compreender a cultura do outro. Essa relação é fortemente defendida por Bakhtin e o Círculo, que argumentam que os sujeitos se constituem a partir da relação com o outro e, quando falamos de um surdo tradutor de músicas, a possibilidade de vantagens para seu crescimento, em relação à cultura ouvinte, é maior ainda.

Por isso, corroboramos com Nascimento (2023, p. 3), quando diz, com base na perspectiva bakhtiniana, que somos “agentes, responsáveis e responsivos”. Moldamos nossos próprios discursos e somos influenciados pelas perspectivas dos outros. Nessa interação, compartilhamos experiências e descobrimos aspectos ocultos de nós mesmos, criando uma conexão mútua que enriquece a compreensão de ambos os lados.

No processo tradutório, com a equipe mista (ele – surdo e dois ouvintes), Daniel se deparou com termos e expressões que não compreendia; aliás, vários termos eram desconhecidos por todos os membros da equipe. Diversos entraves foram resolvidos a medida que os membros discutiam e, em meio aos enunciados/discursos, chegavam a um entendimento mútuo. Essa situação fica evidente no excerto, a seguir:

Excerto 02'23 – 4'01<sup>3</sup>

*Lembro que teve um momento lá nesse processo de uma música, uma letra específica, que deu um trabalho danado. Não me lembro bem a palavra. Qual era mesmo? (Grazi soletra: RUBI?) Isso, Rubi. E eu não tava entendendo absolutamente nada (Daniel fala rindo). Ficamos nessa: Grazi acha que significa uma coisa, Roberto acha que significa outra.*

Há metáforas comumente usadas por ouvintes que são desconhecidas pelos surdos, principalmente aquelas relacionadas a uma questão sonora. E quando falamos de música, não podemos esquecer que essa manifestação carrega uma visão intersubjetiva, envolvendo tanto a visão do compositor quanto a do público que a consome. Quando não é possível estabelecer contato com o compositor ou identificar o contexto histórico-social em que a música foi criada, os profissionais responsáveis pela tradução recorrem às suas próprias compreensões.

Rigo (2019, p. 306) reforça que, para muitos profissionais, o trabalho de traduzir músicas possui grandes desafios:

A tradução de músicas pode ser entendida, para alguns profissionais, como a mais desafiadora, uma vez que a música compreende além de signos verbais, signos não verbais. No que diz respeito aos verbais, as letras das músicas englobam expressões idiomáticas, metáforas, ambiguidades, metonímias, figuras de linguagem, rimas, versos etc. Os signos não verbais envolvem a dimensão sonora presente na música que é composta por uma série de elementos como melodia, ritmo, harmonia e suas propriedades físicas como altura, intensidade, timbre etc. Diante dessas especificidades 'vale refletir o quanto todos esses elementos, linguísticos e sonoros, podem se relacionar dentro de uma única música e, uma vez combinados, podem ser determinantes em uma tradução destinada ao público surdo'. (Rigo, 2019, p. 306)

Ainda que algumas metáforas, expressões ou signos não-verbais possam inicialmente ser desconhecidos pelos surdos, é crucial que eles participem das discussões, partindo da visão de mundo que eles possuem, visto que, como Nascimento (2023) diz, a

---

<sup>3</sup> <https://youtu.be/SVUOuqMAnk0?si=LaA-k1y4WETPb3sr>

tradução é destinada a esse público. Assim, podemos afirmar que o contato com a música e suas características e implicações representa também um meio de acesso a uma cultura ouvinte. Quando o tradutor é uma pessoa surda, essa característica pode possibilitar uma produção ainda mais compreensível ao público surdo.

Questionando a respeito da comparação de música com poesia em uma tradução para uma língua sinalizada, Silva (2019) lembra que a “música é um gênero puramente sonoro, advindo da poesia de ouvintes”, que, por sua vez, foi pensada a partir de uma identidade ouvinte, em que sua percepção “é auditiva, sonora”. Contudo, o autor ressalta que, quando um “surdo produz uma poesia, ele constrói o gênero dentro de uma visão da própria cultura surda” (Silva, 2019, p. 6). Logo, podemos afirmar que, se um surdo traduz uma música, produzindo uma poesia, especialmente uma tradução artística em que o tradutor faz uma “transcrição” (Nascimento, 2023, p. 4), ou seja, uma tradução criativa, ele possui certa liberdade em suas escolhas linguísticas.

Daniel, ao traduzir as músicas, atribuiu sentidos específicos às letras com base em seu contexto pessoal, no ambiente em que se encontrava e em sua própria perspectiva surda. Os sentidos extraídos das letras variaram de acordo com sua identidade, posição histórico-social e sua visão de mundo naquele momento específico. Cada sujeito, ao se envolver com a arte, cria interpretações únicas, moldadas por suas experiências, emoções e pontos de vista, o que enriquece o significado das letras. Essas observações ficam evidentes no excerto:

Excerto 21'47- 23'11<sup>4</sup>

*Eu achei engraçado algumas construções que eu fiz, vejo que tem uma história, mas nada que tenha alguma referência do que já me aconteceu um dia. Para outros surdos, pode ser diferente dependendo das experiências que eles tiveram e aí sim se emocionarem, comigo não. Aliás, lembrei de algo que me aconteceu de um momento de solidão, que eu me senti perdido. Onde encontrar um amor? Às vezes me senti assim, e me lembrei agora. Mas é como se tivesse vendo uma história que me lembrou uma minha.*

<sup>4</sup> <https://youtube.com/shorts/MOfkf4ISs44?si=NRLfbEY-ewukFMz->

Cada um de nós, como interlocutores, na posição que ocupamos, temos nossas próprias impressões, a depender das experiências que vivenciamos. Isso nos faz únicos em um mundo onde somos atravessados histórica e socialmente pelas relações que estabelecemos ao nosso redor. Quando consideramos a posição do tradutor, que se envolve com o discurso de outrem e o traduz para outra língua com base em sua própria compreensão, fica claro que esse processo está distante de uma neutralidade utópica. Arrojo (1996, p. 62) denomina esse processo como o “momento do tradutor”:

Traduzir é inevitavelmente interferir e produzir significados [...] como têm apontado teóricos e tradutores contemporâneos interessados não apenas em tornar explícita a inevitabilidade da interpretação e do viés inscritos em toda tradução, mas, também, em reivindicar um corte mais do que necessário e oportuno com a tradição essencialista que apenas poucas vezes liberou a tarefa do tradutor de uma inferioridade incômoda e de uma transparência impossível. (Arrojo, 1996, p. 62).

Todo texto, em contato com um interlocutor, ganha novos sentidos, e quando o interlocutor é o tradutor, isso fica explícito em suas escolhas tradutórias. Se especificarmos ainda mais, se esse tradutor for de língua de sinais, terá marcas inconfundíveis, uma vez que a tradução em línguas sinalizadas é demarcada no próprio corpo de quem traduz. Para Fomin (2018, p. 44):

A noção de texto [...] nos remete ao que é repetível e, de certa forma, imutável; porém, em nossa concepção teórica, ele só é imutável enquanto texto impresso. Entendemos que o texto, quando em contato com um interlocutor (seja ele o leitor ou espectador), gera novos efeitos de sentidos. Não está, portanto, isolado, mas integra uma cadeia discursiva, e produz sentidos a partir do momento em que é lido ou encenado e depende, portanto, de interlocutores. (Fomin, 2018, p. 44).

Daniel trouxe um sentido peculiar ao que traduzia ao lembrar-se de algo que lhe ocorreu em um momento da vida (*ver excerto anterior*). Durante a tradução, ele percebeu uma história sendo contada, embora, a princípio, não tenha lhe remetido a

nada. No entanto, isso muda quando Daniel se lembra de um sentimento, um medo de nunca encontrar o amor. Esse momento evidencia a capacidade do sujeito, mesmo sendo surdo, de compreender a função do gênero música de evocar reações emocionais em seus interlocutores.

Dados os fatos, podemos inferir que essa constatação pode responder a uma das questões centrais desta pesquisa: Como os aspectos culturais podem ser contemplados e compreendidos numa tradução de música pelos surdos?

Sobre os elementos sonoros, Daniel menciona que foram irrelevantes, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 23'23- 24'00<sup>5</sup>

*Há pouco tempo, houve o show do Coldplay em São Paulo. Eles divulgaram que teriam umas mochilas interativas com vibrações, também teve o "Rock in rio" que também teve uma mochila que vibrava. Eu precisava experimentar isso para dizer, quando você fala sobre influência dos instrumentos, isso não chega em mim. Então seria preciso eu vestir uma mochila dessas e ir interpretar aí sim, seria outra coisa.*

Isso nos leva a crer na necessidade de desenvolver estratégias e elementos que supram a ausência dos efeitos sonoros. Nascimento (2023), ao traduzir uma música fortemente carregada de questões sociais, concluiu que elementos extraverbais seriam imprescindíveis nessa construção em uma língua gesto-visual:

O uso de indumentário que apresenta elementos alusivos à cultura afro-brasileira é um indicativo de que a dimensão estética, também axiológica, é aspecto importante na forma de apresentar o discurso na Libras, sobretudo porque a língua só é acessada com a visualização do corpo e, este, é marcado por diferentes dimensões identitárias. O uso desse elemento potencializou a narrativa visual de Zumbi em Libras dialogando, de forma extralinguística, com elementos que, conforme defende Bakhtin, são fundamentais para a construção e compreensão do enunciado. A indissociabilidade entre dimensão linguística e extralinguística apresentada nesta tradução já foi identificada em pesquisas sobre a tradução de canções para a Libras como as de Rigo (2019) e pode contribuir

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/shorts/PbjDkH0Amzw>

com reflexões e práticas sobre a tradução de canções para a Libras, incluindo a de tradutores e intérpretes surdos. (Nascimento, 2023, p. 21-22).

É equivocado pensar que as traduções de música só devam se preocupar com a letra em si, vimos, aqui, a importância de usar de artifícios extraverbais para tornar algo subjetivo e abstrato em algo palpável e compreensivo. Os intérpretes surdos possuem instrumentos que tornam isso possível por, especialmente, possuírem a cultura da língua de chegada.

## **Conclusão**

Primeiramente, concluímos, a partir do exposto, a importância de estudos aprofundados sobre a temática e da participação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras na comunidade surda e nos movimentos em prol dela, o que, de certa forma, interfere diretamente na sua atuação. Para o profissional ouvinte, entendemos que é preciso um sentimento de pertença, que deve buscar conhecer mais profundamente formas possíveis em dada língua para que ele possa criar, de fato, correspondências, principalmente, quando nos referimos a uma interpretação artística cultural. Ao tratar de profissional surdo, esse sentimento já existe, visto que ele vive diariamente a partir dessa cultura.

Parece-nos que o número pequeno de pesquisa nessa temática é reflexo do, ainda, pouco acesso aos equipamentos culturais e suas produções para as pessoas surdas usuários da Libras. A limitação desse acesso é dada pela condição de minoria linguística que os surdos se encontram, implicando na não participação de discursos do cotidiano e na falta de acesso às informações que circulam nas grandes mídias, por exemplo, em discursos oficiais, e, ressaltamos, aqui, às produções culturais que circulam na sociedade brasileira. Tudo isso traz consequências à comunidade surda e nos remete ao que explicamos no início desta



pesquisa, que os surdos, por serem uma minoria linguística, acabam ficando à margem da sociedade.

Sabemos que existem diferenças culturais entre as línguas em contato e, sendo a língua de sinais constituída, não por elementos sonoros e, sim, visuais, transpor uma produção que tem em sua estrutura elementos sonoros, apresenta um grau de dificuldade considerável.

Não nos cabe aqui incorrer que a música é ou não para surdos, o que é inquestionável é que seu acesso é um direito. E gostar ou não de determinada manifestação é uma decisão pessoal. Consideramos, nessa pesquisa, que os surdos estão inseridos na comunidade ouvinte e, portanto, estão em contato diariamente com uma sociedade que possui uma língua e, por conseguinte, uma cultura específica e diferente deles. Desta forma, o acesso à cultura da comunidade ouvinte pode se dar através do contato com a música, visto ser uma manifestação presente no seu dia-a-dia.

A participação de um profissional surdo em um processo tradutório de músicas pode, inclusive, contribuir para a compreensão desta cultura por outros sujeitos surdos, justificado pelo fato aqui apresentado, que o profissional intérprete, quando não tem certezas dos significados ou das intenções do falante, no caso o compositor da música, irá recorrer as suas próprias compreensões. Lembrando que suas concepções carregam influencias da sua própria cultura, a cultura surda.

Daniel é um tradutor surdo, e suas percepções e considerações sobre o modo de pensar em tradução de canções para Libras foram de suma importância para nossa pesquisa. Os elementos culturais presentes em uma manifestação como a música podem e devem ser pensados de tal modo que sejam contemplados na produção em língua de sinais. Esses elementos culturais podem ser identificados quando quem o pensa, os compreende e por isso podem ser transportados para outra língua, principalmente quando seu agente possui e vive um modo de compreender o mundo a partir dessa cultura, ou seja, o próprio surdo.

## Referências

- ALMEIDA-SILVA, A.; RUSSO, Â. Diferenças e similitudes entre a 'interpretação indireta' e a 'interpretação indireta sinalizada': uma análise sobre a posição de 'intérprete-feed'. *In: Congresso nacional de pesquisas em tradução e interpretação de libras e língua portuguesa*, 3., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- ARROJO, R. Os estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda da inocência. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 53-69, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5064>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- ASSIS, A. C. **Quem cabe nos concursos públicos?** O discurso de tradutores de provas de concursos públicos da área jurídica do português para a Libras: um olhar do dialogismo e da ciência aberta. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.
- ARAÚJO, Q. E. C. R. **A atuação de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa durante a pandemia nos cursos MOOCS do IFRS.** (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254548/PGET0594-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- BEZERRA, P. A tradução como criação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 26, n. 76, p. 47-56, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/47538>. Acesso em: 12 jul. 2024.

- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 87-107.
- BRITO, I. M. O.; NASCIMENTO, V. A atuação do intérprete de libras em lives musicais durante a pandemia de covid-19: realidades e perspectivas. *In*: GONTIJO, Túlio; MARQUES-SANTOS, Lucas; BARROS, Solange (org.). **Discussões sobre os estudos de tradução e interpretação e a atuação dos TILS no Brasil**. São Paulo: Pontes Editores, 2022. Cap. 9. p. 175-192.
- FAÏTA, D. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria Magalhães. Tradução de Elisandra Maria Magalhães, Aline Leontina Gonçalves Farias, Rozania Maria Alves de Moraes. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 3, p. 189-216, 2021. Disponível em: [https://revistas.uece.br/index.php/lingua\\_gememfoco/article/view/6787](https://revistas.uece.br/index.php/lingua_gememfoco/article/view/6787). Acesso em: 10 maio 2023.
- FERREIRA-SANTOS, R. **A autoria na tradução artístico-poética da Língua Portuguesa para a Libras**: (in)visibilidade em dimensão verbo-visual. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/29646/1/Ricardo%20Ferreira%20Santos.pdf>
- FOMIN, C. F. R. **Teatro com interpretação para a Libras**: redes e relações discursivas. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39317>

- FOMIN, C. F. R. **O tradutor intérprete de Libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos.** 2018. 250f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018a. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21782>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- FREITAS, Ana Cláudia de *et al.* A contribuição da música na construção do conhecimento na educação infantil. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015.
- FRAGA, G. L. G. **Relações dialógicas entre um tradutor e intérprete surdo e a sua atuação: um estudo de caso sobre o trabalho em equipe na tradução e interpretação de músicas populares para a Libras.** (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://repositori.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254472/PGET0593-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002
- HAGUIARA-CERVELLINI, N. G. **A musicalidade do Surdo: representação e estigma.** São Paulo: Fecho Editora, 2003.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade.** jul/dez. 1997. p. 15-46. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>  
Acesso em 12/07/2024.
- KUMAR, A. **A tradução como um ‘acordo dialógico’: uma perspectiva bakhtiniana.** *Cadernos de Tradução, [S. l.]*, v. 38, n. 3, p. 549–562, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2018v38n3p549> . Acesso em: 12 jul. 2024.
- KUMAR, A. **Bakhtin and Translation Studies: Theoretical Extensions and Connotations.** Cambridge Scholars Publishing, 2015.

- LACERDA, C. F. B. **O intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009
- LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 3, p. Port. 123–141 / Eng. 129, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35798>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- MARQUES, R. R. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomeológica**. (Tese). Doutorado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- NASCIMENTO, M. V. B. **Interpretação da Libras a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de Libras e língua portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- NASCIMENTO, V. **Perspectiva dialógica nos estudos da tradução e interpretação da língua de sinais**. São Paulo: Editora Hucitec, 2023
- NASCIMENTO, V.; BRAIT, B. Reflexões dialógicas sobre a clínica de linguagem. In: MONTENEGRO, A. C. A.; BARROS, I. B. R.; AZEVEDO, N. P. S. G. **Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2016.

- NASCIMENTO, V. 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**, [S. l.], v. 41, n. esp. 2, p. 163–201, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/84362> . Acesso em: 12 jul. 2024.
- NASCIMENTO, V. Alteridades, discursos e saberes na formação de intérpretes de Libras-português experientes. **Belas Infiéis**. Brasília, v. 10, n. 2, p. 01-26, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/28504> Acesso em: 12 jul. 2024
- NASCIMENTO, V. Contribuições bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais. **Tradterm**, São Paulo, Brasil, v. 21, p. 213–236, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/59364> . Acesso em: 12 jul. 2024.
- NASCIMENTO, V. Consumo da cultura audiovisual por surdos: perfil sociolinguístico e questões para planejamento de políticas linguísticas e de tradução. **Travessias Interativas**, v. 10, n. 22, p. 386–406, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15345>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- NASCIMENTO, V. Tradução comentada da canção “Zumbi”, de Jorge Ben Jor, para a Libras: um manifesto afetivo-tradutório para o dia da consciência negra. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 2, p. 205-228, 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v62220238673736>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- NASCIMENTO, V.; NASCIMENTO, N. Interpretação do português para a Libras no Programa Roda Viva da TV Cultura: aspectos e estratégias do trabalho em equipe. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 128-148, 2021.

- NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Interpretação simultânea remota de libras-português em conferências durante a pandemia de Covid-19: dimensões de uma prática emergente. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.18, n.4, p.7006-7028, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81143/48297> Acesso em: 12 jul. 2024.
- NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. **Percursos Linguísticos: Dossiê: Tradução & Transformação Social**, Vitória, v. 9, n. 21, p. 105-132, 2019.
- PAULA, T. R. M.; PEDERIVA, P. L. M. **Sou surdo e gosto de música**: a musicalidade de pessoa surda na perspectiva histórico/cultural. Curitiba: Appris, 2018.
- PAGURA, R. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. (Orgs.) **Tradução & perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- RAMOS, L. M. G. S. **A Ciência Aberta e os desafios do intérprete de libras na esfera jurídica: do cadastramento à mediação dos discursos na sala de audiência**. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40051>
- RIGO, N. S. **Tradução de canções de LP para LSB**: Identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes. 2013. 197f. (Dissertação) – Mestrado em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

- RIGO, N. S. Recursos tradutórios empregados em traduções de música para língua brasileira de sinais – Libras. In: RIGO, Natália Schleder (Org.). **Textos e contextos Artísticos e Literários: Tradução e Interpretação em Libras**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2019. p. 16-49.
- RIGO, N. S. Tradução poética de músicas para língua brasileira de sinais (LIBRAS). **Tradução em revista**. V 27, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/45942/45942.PDF>
- RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a língua de sinais brasileira**: efeitos de modalidade e processos inferenciais. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- RODRIGUES, C. H. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 44, p. 111–129, 2018.
- Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1146> Acesso em: 12 jul. 2024.
- RODRIGUES, C. H. tradução e línguas gestuais-visuais: a modalidade de língua em destaque. In: ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H.; NASCIMENTO, V. (Org.). **Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais**: contextos profissionais, formativos e políticos. Florianópolis: Editora Insular, 2022.
- RODRIGUES, J. G. **Tradução de canção**: análise de músicas de Bob Dylan traduzidas por Zé Ramalho. 2022. 97f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Estudos da Tradução, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- SANTIAGO, V. A. A. **Palavra, vozes e memória discursiva**: concepções sobre ética do tradutor e intérprete de língua de sinais. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos



- da Linguagem, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23662>
- SILVA, F. J. P. **A visualidade da música**: estratégias pedagógicas para a efetividade da educação musical de indivíduos surdos por meio de ditados e solfejos rítmicos, melódicos e harmônicos. 2019. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pós-Graduação em Educação de Surdos, Faculdade XV de agosto, São Paulo, 2019.
- SILVA, H. O. C. **Tradução e dialogismo**: um estudo sobre o papel do tradutor na construção do sentido. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.
- SPOLIDORIO, S. MAPEando a Tradução Audiovisual Acessível No Brasil. **Trabalhos Em Linguística Aplicada** 56 (2). Campinas, SP:313-45. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648885>. Acesso em 12 jul. 2024.
- SOBRAL, A. **Dizer o 'mesmo' a outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS, 2008.
- STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 14 nov. 2023.
- VIEIRA, M. A. M. Autoconfrontação enunciativo discursivo e análise do trabalho psiquiátrico. **Intercâmbio**, Mato Grosso, p. 1-15, jun. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3994/2642>. Acesso em: 23 jul. 2023.

## **PARTE II**

### **PRÁTICAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO NO CONTEXTO RELIGIOSO, JURÍDICO E POLÍTICO**



## Capítulo 05

### A Bíblia King James: uma tradução redentora

Daniel Garcia

#### Introdução

Em *The Murderous History of Bible Translations* (2016) (*A História Assassina das Traduções da Bíblia*, em tradução livre), o autor deixa clara sua opinião sobre a Bíblia King James, pois, para ele, se alguma tradução das Escrituras em língua inglesa merece o epíteto de “A Bíblia” é a versão que leva o nome do Rei James.<sup>1</sup>

Este capítulo trata das razões que motivaram a tradução da Bíblia King James, tendo como um dos principais motivadores o anti-imperialismo da Bíblia de Genebra em suas opções tradutórias e em seus comentários marginais. Veremos como o contexto histórico com a Reforma e o Renascimento colaboraram para que a tradução da Bíblia não fosse mais vista como um crime e, sim, como um trabalho crítico e erudito. Comparando os versículos selecionados das traduções feitas nos séculos XVI e XVII, poderemos ter uma ideia da evolução da língua inglesa e do impacto da versão King James na língua inglesa. Como dito por Henri Meschonnic, em uma entrevista a Antoine Spire<sup>2</sup>, não é o hebraico que faz a Bíblia, é a Bíblia que faz o hebraico.

---

<sup>1</sup> Harry Freedman é também autor dos seguintes livros: Leonard Cohen: The Mystical Roots of Genius (2021); Reason To Believe: The Controversial Life of Rabbi Louis Jacobs (2020); Kabbalah: Secrecy: Scandal and the Soul (2019); The Talmud: A Biography (2014); Jerusalem Imperilled (2011); The Gospels' Veiled Agenda (2009); How to Get a Job in a Recession (2009).

<sup>2</sup> “No es el hebreo el que hace la Biblia, es la Biblia la que hace el hebreo.” <https://lobosuelto.com/henri-meschonnic-acerca-de-un-golpe-de-biblia-en-la-filosofia-hugo-savino/>

## Contexto histórico

Vemos no livro de Harry Freedman (2016, p. 141), que o clima de mortandade, que tinha visto William Tyndale, tradutor da Bíblia, que acreditava que todos os crentes deveriam ler a Bíblia em sua própria língua, e os que o apoiavam, tinha se atenuado. As novas iniciativas na área da educação, facilitadas pelo progresso social, pela Reforma Protestante e pelo Renascimento haviam melhorado consideravelmente a alfabetização. Calcula-se que um terço da população masculina sabia ler. E com a alfabetização, as pessoas foram incentivadas a lerem a Bíblia.

Com o Renascimento, o interesse pelas línguas e literaturas antigas se renovou, e, com a Reforma, as línguas vernáculas ganharam suas traduções da Bíblia.

### *O passado e o presente moldando o futuro, da idade média à idade moderna*

As descobertas de Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1642) e as perseguições que sofreram da igreja católica, atualmente, tornaram-se de conhecimento de todos. Além de ferirem o amor-próprio da humanidade feriram também o orgulho da igreja em sua interpretação do texto sagrado.

Freud, em *Conferências Introdutórias* (1916-1917, p. 304), escreve sobre os golpes no amor próprio da humanidade: o terceiro golpe, a teorização do inconsciente, nos revelou que não somos senhores, nem mesmo, em nossa própria casa. Este golpe foi precedido por outros dois: com Darwin foi revelado de que não temos um lugar privilegiado na criação, provando nossa descendência do reino animal. Com Copérnico e Galileu Galilei ficamos sabendo que nosso planeta não é o centro do sistema solar.

Freud deixa claro que nem Copérnico e Galileu Galilei (ele cita a ciência de Alexandria), nem Darwin (ele cita Wallace e seus

predecessores) e nem os psicanalistas (as descobertas sobre o inconsciente) foram os pioneiros.

Sobre nossa não superioridade, em relação aos animais, o sábio Salomão já escrevia (Bíblia, 2011, Eclesiastes, 3:19-20) que o que sucede aos filhos dos homens, também, sucede aos animais, como morre um, assim, morre o outro. Salomão continua dizendo que todos têm o mesmo fôlego, que não há vantagem dos homens sobre os animais e conclui que tudo é vaidade, pois todos foram feitos do pó, todos voltarão ao pó. Para Salomão, a morte, democrática, nivela não só todos os homens, mas nivela, também, os homens aos animais.

Sobre não termos senhorio em nossa própria casa, o Apóstolo Paulo, no primeiro século da nossa era, já escrevia em Romanos 7:19-20: “Porque não faço o bem que quero, mas o mal que não quero esse faço. Ora, se eu faço o que não quero, já o não faço eu, mas o pecado que habita em mim”. Um prenúncio do que seria o inconsciente?

Lacan em *A Ética na Psicanálise* (2008, p. 103), reescreve a carta de Paulo, substituindo a palavra “pecado”, por *das Ding*, a Coisa: “É a Lei a Coisa? De modo algum. Mas eu não conheci a Coisa senão pela Lei.”.

O crescimento da capacidade de leitura levou a Bíblia às massas e este fato não foi visto como uma coisa boa pelos governantes e o clero da época. Tanto que foi criada a lei nº 1543, chamada de “Ato para a Promoção da Verdadeira Religião”, que proibia “mulheres, artesãos, aprendizes, operários, serventes da classe de agricultores e inferiores, lavradores e trabalhadores” de lerem a Bíblia.

Com a versão King James, a era do tradutor da Bíblia, que vivia temendo por sua vida, tinha chegado ao fim. Em seu lugar, surgiu uma nova era, a do tradutor da Bíblia como um intelectual sofisticado e polemista teológico.

## O Rei

James<sup>3</sup> tinha sido rei da Escócia por trinta e cinco anos quando a coroa inglesa passou a ser sua posse. A partir da união das coroas escocesa e inglesa, James foi rei da Escócia, como James VI, além de rei da Inglaterra e da Irlanda, como James I. Embora tenha tentado, durante muito tempo, que ambos os países adotassem uma união política mais estreita, os reinos da Escócia e da Inglaterra continuaram a serem Estados soberanos individuais.

James era filho de Mary, Rainha dos Escoceses, e tetraneto de Henry VII, Rei de Inglaterra e Senhor da Irlanda, sendo assim um potencial sucessor dos três tronos. Ocupou o trono escocês com treze meses de idade, depois de sua mãe ter sido obrigada a abdicar. Quatro regentes diferentes governaram durante a sua menoridade, que terminou, oficialmente, em 1578, embora, só em 1583 tenha adquirido o controle total do seu governo.

Em 1589, casou-se com Anne da Dinamarca. Três dos seus filhos sobreviveram até a idade adulta: Henry Frederick, Elizabeth e Charles. Em 1603, James foi o sucessor de sua prima Elizabeth I, a última monarca da Inglaterra e Irlanda, que morreu sem filhos. Ele continuou a reinar nos três reinos durante 22 anos, um período conhecido como a era jacobina, até à sua morte em 1625. Após a União das Coroas, a partir de 1603 passou a residir na Inglaterra (o maior dos três reinos), regressando à Escócia apenas uma vez, em 1617, intitulado-se “Rei da Grã-Bretanha e da Irlanda”. Foi um dos principais defensores da criação de um parlamento único para a Inglaterra e a Escócia. Durante o seu reinado, teve início a colonização inglesa das Américas e a plantação do Ulster, que introduziu e fortaleceu a fé protestante.

Com 57 anos e 246 dias, o reinado de James na Escócia foi o mais longo de qualquer monarca escocês. Alcançou a maioria dos seus objetivos na Escócia, mas enfrentou grandes dificuldades na Inglaterra. Durante seu reinado a “Idade de Ouro” da literatura e

---

<sup>3</sup> Adaptado de: [https://en.wikipedia.org/wiki/James\\_VI\\_and\\_I](https://en.wikipedia.org/wiki/James_VI_and_I)

do teatro elisabetanos continuou, com escritores como William Shakespeare, John Donne, Ben Jonson e Francis Bacon a contribuírem para uma cultura literária florescente.

## **O Rei e seu Reino**

James estava determinado a unir o reino, pois estava dividido por disputas doutrinárias. Religião e política andavam de mãos dadas. Os protestantes também estavam divididos politicamente. A grande maioria dos eclesiásticos, aqueles que tinham maior influência, rejeitava Roma e muito do que consideravam ser o dogma católico, mas, ainda assim, desejavam manter muitos dos símbolos e rituais da Igreja Católica. No lado oposto, estava um pequeno grupo de puritanos, que rejeitavam qualquer indício de pompa e cerimônia. Os puritanos acreditavam que a Reforma da Inglaterra estava incompleta. Olhavam com saudade para a rigorosa Escócia presbiteriana e para a Europa, com o seu calvinismo austero. Sonhavam com o enraizamento de um Protestantismo mais rigoroso na Inglaterra e viam em James o monarca que daria início a essa mudança. A ascensão de James seria o momento pelo qual esperavam a chegada de um novo rei que, embora nominalmente católico, tinha sido criado sob a tutela de governadores presbiterianos, um rei plenamente familiarizado com tudo o que lhes era caro. Acreditavam que ele era o governante que iria promover a sua causa.

A viagem de James de Edimburgo para a sua coroação em Londres foi deliberadamente prolongada. Foi uma procissão que durou um mês. Enquanto viajava para o sul, a comitiva de James foi abordada por uma delegação de puritanos que transportava uma petição. A "Petição Milenar", como ficou conhecida, exigia uma revisão completa da Igreja Protestante para libertar das práticas papais e a alinhar-se com a Reforma Europeia. O rei concordou em considerar a petição. No seu íntimo, sabia que nunca concordaria com as exigências dos puritanos. Mas estava determinado a unir o seu país. A oportunidade de ser visto fazendo



algo para unir as facções díspares era demasiadamente grande para James ignorar. James respondeu à petição dos puritanos convocando uma conferência, a ser realizada na Corte de Hampton, na qual os representantes da Igreja inglesa estabelecida e dos puritanos se reuniram para resolver as suas divergências.

### **Rejeitando a Bíblia de Genebra**

Se James tivesse deixado os puritanos escolherem livremente os seus delegados, a conferência poderia ter progredido, no sentido de uma reconciliação, entre as duas facções, mas apenas quatro delegados puritanos foram convidados e cada um deles era um velho amigo ou um colega de escola de vários dos bispos que se opunham a eles. Os puritanos, verdadeiramente, radicais, aqueles que causavam todos os problemas, que desejavam limpar a Inglaterra dos seus bispos e cerimônias, não estavam presentes. A conferência da Corte de Hampton nunca produziria um resultado satisfatório para os puritanos, mas apresentou a James uma oportunidade. Ajudou-o a livrar o país da Bíblia de Genebra, a favorita dos puritanos, além de popular entre as massas, com os seus tons antimonárquicos.

A Igreja Inglesa nunca tinha aceitado totalmente os ideais não hierárquicos da reforma europeia; estruturalmente, a Igreja da Inglaterra, pouco mais tinha feito do que substituir o Papa pelo monarca como seu chefe supremo. No entanto, a Bíblia “oficial” que a Igreja Inglesa tinha encomendado durante o reinado de Isabel não tinha conseguido vingar, a Bíblia dos Bispos. Ao contrário da Bíblia dos Bispos, a Bíblia de Genebra, com as suas extensas notas e o seu subversivo antirrealismo, conquistou o coração das massas. As instituições religiosas e reais inglesas não viam a hora de se livrar dela.

A conferência de Hampton estava atolada há dias em discussões fúteis quando o líder da delegação puritana, John Reynolds, fez uma proposta destinada a quebrar o impasse. Reynolds sugeriu que ambas as facções deveriam usar a mesma

tradução da Bíblia, como forma de demonstrar o seu interesse comum. Provavelmente, Reynolds não queria dizer que era necessário fazer uma nova tradução, a sua intenção era dispensar a Bíblia dos Bispos em favor da Bíblia de Genebra. Mas o rei aceitou a ideia com entusiasmo, pois viu nela uma forma de se livrar completamente da Bíblia de Genebra, através de uma nova tradução universalmente aceita.

James já tinha tomado uma decisão sobre a Bíblia de Genebra, mesmo antes da convocação da Conferência. Ele era muito claro sobre o que queria. Ele disse que gostaria que fosse feito um esforço especial para uma tradução uniforme para ser lida em toda a igreja, e nenhuma outra tradução.

No documento chamado *The summe and substance of the conference* (p. 35)<sup>4</sup>, que registra o encontro que teve o Rei James com os bispos, entre outros, na Corte de Hampton, em 14 de janeiro de 1603, vemos registrada a fala do rei e sua opinião sobre a Bíblia de Genebra, afirmando que: “Confesso que nunca consegui ver uma Bíblia bem traduzida em inglês, mas penso que, de todas, a de Genebra é a pior”.

O motivo para este desgosto em relação à Bíblia de Genebra tem a ver menos com sua tradução do que com seu antirrealismo, que será analisado no capítulo 6 “Tyrants, Tyrant, Tyranny”.

## Shakespeare e a Bíblia

No livro *Shakespeare The Invention of the Human* (1998), Harold Bloom escreve que é provável que tenham lido em voz alta a Bíblia dos Bispos para Shakespeare na sua juventude, e mais tarde, na sua maturidade, ele mesmo leu a Bíblia de Genebra (1998, p. 477).

Emily Gray em *The Bard and The Word: The influence of the Bible on the writings of William Shakespeare* (2018) escreve que a imersão de Shakespeare na cultura bíblica começou no seu nascimento.

---

<sup>4</sup> <https://archive.org/details/summesubstanceof00barl/page/n5/mode/2up>

Nascido em 1564, Shakespeare e a sua geração foi o primeiro grupo habituado a ter a Bíblia disponível em inglês. Das muitas traduções inglesas em circulação, a de Genebra era a mais recente e a mais influente nos seus escritos (2018, p. 4). Devido à sua grande popularidade e à evidência linguística inegável nas peças, a maioria dos estudiosos concorda que a Bíblia de Genebra foi a tradução mais frequentemente estudada e citada por Shakespeare (2018, pg. 4). Independentemente da versão utilizada, há cerca de 1350 exemplos identificáveis em que Shakespeare faz referência ou cita diretamente a Bíblia nas suas peças. (2018, pg. 4). Embora a Genebra seja a tradução mais comumente referida, não é a única versão com a qual Shakespeare demonstra familiaridade. Ele também faz referências identificáveis à Bíblia dos Bispos (1568) e a outras traduções, embora, com muito menos frequência do que a de Genebra (2018, p. 4).

## Otelo

Shakespeare faz alusão direta à versão de Genebra quando Otelo interpela Desdêmona pelo seu suposto adultério:

Where either I must live or bear no life,  
The **fountain** from the which my current runs  
Or else dries up—to be discarded thence,  
Or keep it as a **cistern** for foul toads To knot and gender in (4.2.66-71)

Na Bíblia dos Bispos, em Provérbios 5: 15-18, temos:

Drinke of the water of thyne owne **well**  
and of the riuers that runne out of thyne owne spring  
Let thy **welles** flowe out abrode, that there may be riuers of waters in the  
streates  
But let them be onlye thyne owne, and not straungers with thee  
Let thy **well** be blessed, and be glad with the wyfe of thy youth

Na Bíblia de Genebra, em Provérbios 5: 15-18, temos:

Drink the water of thy **cistern**, and of the rivers out of the midst of thine own well.

Let thy **fountains** flow forth, and the rivers of waters in the streets.

But let them be thine, *even* 1thine only, and not the strangers with thee.

Let thy **fountain** be blessed, and rejoice with the wife of thy youth.

Além da escolha de Shakespeare por *cisterna* e *fonte* ao invés de *poço* e *poços*, a ligação textual e temática entre a tragédia de Shakespeare e a versão de Genebra dos Provérbios é ainda reforçada pela presença de uma nota marginal: “Isto é, uma prostituta que se dá a outro que não ao seu marido” que só se encontra na Bíblia de Genebra. A ligação entre esta nota marginal e os temas da peça sobre ciúme e adultério é indiscutível.

## O direito divino dos reis

Há vários textos do Rei James que tratam do direito divino dos reis, entre eles: (1) *A Verdadeira Lei das Monarquias Livres: Ou, O Dever Recíproco e Mútuo entre um Rei Livre e seus Súditos Naturais*; (2) *Basilikon Doron*, ou *O Presente do Rei*; (3) *Uma Declaração a Favor do Direito dos Reis e da Independência das Suas Coroas*. Nestes textos, temos declarações como:

Veja as histórias do Gênesis, do Êxodo, de Josué, os Juízes, Jó e Ester, mas especialmente os livros dos REIS e das Crônicas, com os quais deveríeis familiarizar-vos, pois neles vos vereis (como num espelho) ou nos catálogos dos bons ou dos maus Reis. (*Basilikon*, p. 14)<sup>5</sup>.

“[...] uma Monarquia (cuja forma de governo, como se assemelha à Divindade, se aproxima mais da perfeição)” (*The True Law*, p. 52)<sup>6</sup>.

“Pela Lei da Natureza, o Rei torna-se um Pai natural de todos os seus súditos no momento da sua Coroação” (*The True Law*, p. 55)<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n134/mode/2up?q=Cronicles>

<sup>6</sup> <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n172/mode/2up?q=perfection>

Na citação, abaixo, vemos uma relação clara com os textos de Efésios, Colossenses e Coríntios, que trazem Cristo como a cabeça, e a igreja, como corpo:

“A cabeça cuida do corpo, assim faz o Rei pelo seu povo.” (The True Law, p. 64)<sup>8</sup>.

“Os reis são chamados deuses pelo profético rei Davi.” (The True Law, p. 54)<sup>9</sup>.

No texto, abaixo, o Rei James fala em detalhes sobre o Rei Saul, que mesmo tendo perseguido Davi foi respeitado por ele. Em 2 *Samuel* 1:14, vemos Davi se referindo ao Rei Saul como o ungido do Senhor: “E Davi lhe disse: Como não temeste tu estender a mão para matares ao ungido do Senhor?”

“Quero dizer que todos os erros e abominações intoleráveis que um príncipe soberano comete, deve escapar a todo o castigo [...] remetendo-os a Deus, que é o seu único juiz.” (The True Law, p. 69)<sup>10</sup>.

## A tradução da King James

O conselho de tradução foi dividido em seis equipes distintas, cada uma composta por nove pessoas. As equipes deveriam ser sediadas em: duas em Westminster; duas em Oxford; duas em Cambridge. O desafio foi garantir independência e consistência, sem preconceitos ou influências sectárias.

O conselho foi presidido por Richard Bancroft, bispo de Londres. Presidir o conselho de tradução era uma excelente forma de conquistar o favor do rei. Bancroft era o principal candidato ao cargo de Arcebispo da Cantuária e a nomeação estava nas mãos

---

<sup>7</sup> <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n174/mode/2up?q=natural+father>

<sup>8</sup> <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n184/mode/2up?q=head>

<sup>9</sup> <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n174/mode/2up?q=called>

<sup>10</sup> <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n188/mode/2up?q=punishment>

de James. O trabalho de Bancroft valeu a pena e como recompensa foi nomeado o Arcebispo de Cantuária, em outubro de 1604.

Será que Bancroft adotou conscientemente o modelo estabelecido na lenda da Septuaginta, ou foi apenas uma coincidência? Ele pôs em prática um sistema de verificação cruzada, parecendo com os de Alexandria. Cada equipe devia trabalhar sobre a mesma passagem, tal como os tradutores alexandrinos. Quando terminavam, comparavam e chegavam a um acordo. O trabalho era passado para as outras equipes para a consideração e aprovação. Em seguida, uma assembleia geral aprovava tudo. Por último, os supervisores das universidades deviam assegurar a coerência da tradução sobre passagens semelhantes e que apareciam em lugares diferentes. O sistema que Bancroft pôs em prática foi estabelecido em quinze regras elaboradas por ele. Abaixo, seguem três das quinze regras:

1 - A Bíblia comum lida na igreja, comumente chamada de Bíblia dos Bispos, deve ser seguida, e tão pouco alterada quanto a verdade do original o permita;

6 - Não se deve colocar notas, mas apenas explicar as palavras hebraicas ou gregas, que não podem ser expressas de forma adequada no texto;

14 - Estas traduções devem ser utilizadas, quando mais concordantes com o texto do que a Bíblia dos Bispos: Tyndale; a Versão de Mateus; Coverdale; a Grande Bíblia; Genebra.

No prefácio original, da King James, de 1611, lemos: “Na verdade, nunca pensamos, desde o início, que precisássemos fazer uma nova Tradução, nem de fazer de uma má uma boa, mas, sim, de fazer uma boa melhor, ou de muitas boas, uma principalmente boa...”.

Este é o motivo de selecionarmos apenas três das quinze regras, pois, nestas regras selecionadas, vemos a importância das traduções anteriores para a versão King James e, também, a ordem clara para que comentários marginais fossem eliminados.

## Tyrant, Tyrants, Tyranny

Na Bíblia de Genebra, sempre que um poderoso é mencionado, seja Ninrode, em Gênesis 10:9, seja o Faraó, em Êxodo 3:12, seja o Rei Saul, em I Samuel 20:32, seja Acabe, em I Reis 21:2, os substantivos *tirania* ou *tirano* são usados para se referirem a eles. Mas quando visitamos os textos acima relacionados, temos uma revelação intrigante: as palavras *tirania* ou *tirano* não aparecem no texto bíblico, e, sim, nos comentários.

Após uma pesquisa mais detalhada vemos que *tirania*, *tirano* e *tiranos* aparecem 127 vezes na Bíblia de Genebra, como segue: *Tyranny* 38 vezes; *Tyrant* 29 vezes; *Tyrants* 60 vezes. Separadamente vemos que:

- *Tyranny*: das 38 vezes que a palavra aparece, somente duas vezes ela aparece no texto bíblico, ou seja, apenas 5% das vezes. As outras 36 vezes ela aparece nos comentários;
- *Tyrant*: das 29 vezes que a palavra aparece, somente duas vezes ela aparece no texto bíblico. As outras 27 vezes ela aparece nos comentários. Ou seja, apenas 7% das vezes;
- *Tyrants*: das 60 vezes que a palavra aparece, somente cinco vezes ela aparece no texto bíblico. As outras 55 vezes ela aparece nos comentários, ou seja, apenas 8% das vezes.

No total geral, temos: das 127 vezes que *Tyranny*, *Tyrant*, e *Tyrants* aparecem, somente nove vezes elas aparecem no texto bíblico, um total de apenas 7% das vezes. As outras 118 vezes, elas aparecem somente nos comentários.

Na próxima seção relacionaremos os versículos nos quais as palavras *Tyranny*, *Tyrant*, e *Tyrants* aparecem no texto bíblico na Bíblia de Genebra (1599) e traremos também os mesmos versículos nas seguintes traduções: Coverdale (1535), Matthew

(1537), Great Bible (1539), Bishops (1568), e KJB (1611). Traremos também como os mesmos versículos estão hoje traduzidos na Bíblia King James (2012) em português brasileiro, e na versão João Ferreira de Almeida Revisada e Corrigida (2016).

### Cotejo nas diferentes versões

No texto original temos as palavras *Tirania*, *Tirano*, e *Tiranos* como: רשע | raw-shaw' e עריץ | aw-reets'. No Léxico Strong, elas recebem a numeração de H07563 e H06184, respectivamente, e as opções tradutórias são: apavorante, aterrador, terrível, cruel, poderoso, perverso, criminoso, culpado de crime/pecado, hostil a Deus. A seguir, apresentamos os versículos bíblicos onde as palavras *Tirania*, *Tirano*, e *Tiranos* aparecem nas diferentes versões da Bíblia em inglês e em português. O termo *tirania*, que aparece em todas as versões anteriores à King James é substituído por *troubling* na KJB em inglês e por *ímpios* na versão em português. É importante notar que não somente a Bíblia de Genebra trazia estes termos, mas todas as outras versões em inglês também o traziam.

Jó 3:17

► **Coverdale** (1535):

There must the wicked ceasse from their **tyranny**,  
there soch as are ouerlaboured, be at rest:

► **Matthew** (1537):

There must the wycked ceasse from their **tyranny**,  
there soch as are ouerlaboured be at rest

► **Great Bible** (1539):

There must the wycked ceasse from theyr **tyrannye**,  
and ther soch as are ouerlaboured be at rest

► **Bishops** (1568):

There must the wicked ceasse from their **tyrannie**,  
and there such as laboured valiauntly be at rest

► **Geneva** (1599):



The wicked have there ceased from *their* **tyranny**,  
and there they that labored valiantly, are at rest.

► **KJB (1611):**

There the wicked cease from **troubling**;  
and there the weary be at rest.

► **BKJ (2012):**

Na sepultura termina a ambição e a maldade dos **ímpios**,  
ali também repousam em paz os atribulados pela vida.

► **JFARC (2016):**

Ali os maus cessam de **perturbar**;  
e ali repousam os cansados.

Jó 6:23

► **Coverdale (1535):**

To delyuer me from the enemies honde,  
or to saue me from the powers off **the mightie**?

► **Matthew (1537):**

To delyuer me from the enemyes hande,  
or to saue me from the power of **the myghtye**?

► **Great Bible (1539):**

To delyuer me from the enemyes hande,  
or to saue me from the hande of **tyrauntes**?

► **Bishops (1568):**

To deliuer me from the enemies hand,  
or to saue me from the hande of **the tyrauntes**?

► **Geneva (1599):**

And deliver me from the enemy's hand,  
or ransom me out of the hand of **tyrants**?

► **KJB (1611):**

Or, Deliver me from the enemy's hand?  
or, Redeem me from the hand of **the mighty**?

► **BKJ (2012):**

Ou ainda: 'Livrai-me das mãos do adversário?'  
'Resgatai-me das garras de **quem me oprime**'?

► **JFARC (2016)**

Ou: livrai-me das mãos do opressor?

Ou: redimi-me das mãos dos **tiranos**?

Jó 15:20

► **Coverdale (1535):**

The vngodly despayreth all the dayes of his life,  
& the nombre of a **tyrauntes** yeares is vnknowne.

► **Matthew (1537):**

The vngodly despayreth all the dayes of his lyfe,  
& the nombre of a **tyrauntes** yeares is vnknowne.

► **Great Bible (1539):**

The vngodly soroweth all the dayes of hys lyfe as it were a woman with a childe,  
and the nombre of a **tyrauntes** yeares is vnknowne.

► **Bishops (1568):**

The vngodly soroweth all the dayes of his lyfe as it were a woman with childe,  
and the number of a **tirauntes** yeres is vnknowen

► **Geneva (1599):**

The wicked man is continually as one that travaileth of child,  
and the number of years is hid from the **tyrant**.

► **KJB (1611):**

The wicked man travaileth with pain all his days,  
and the number of years is hidden to the **oppressor**.

► **BKJ (2012):**

O ímpio sofre aflições durante toda a vida, como também o **homem maldoso**,  
nos poucos anos que lhe são reservados.

► **JFARC (2016):**

Todos os dias o ímpio se dá pena a si mesmo,  
no curto número de anos que se reservam, para **o tirano**.

Jó 27:13

► **Coverdale (1535):**

saying: This is the porcion that the wicked shall haue of God,  
& the heretage that **Tyrauntes** shal receaue of ye Allmightie.

► **Matthew (1537):**

saying: This is the porcion that the wicked shall haue of God,  
and the heretage that **Tirauntes** shall receyue of the almightie.

► **Great Bible (1539):**

sayinge. This is the porcion that the wycked shall haue of God,  
and the heretage that **Tyrauntes** shall receaue of the Almyghtie.

► **Bishops (1568):**

Saying: This is the portion that the wicked haue of God,  
and the heritage that **tyrauntes** shall receaue of the almightie

► **Geneva (1599):**

This is the portion of a wicked man with God, and the heritage of **tyrants**,  
*which* they shall receive of the Almighty

► **KJB (1611):**

This is the portion of a wicked man with God, and the heritage of  
**oppressors**,  
which they shall receive of the Almighty.

► **BKJ (2012):**

Eis qual será da parte de Deus o quinhão do ímpio  
e a herança que os **opressores** receberão do Todo-Poderoso

► **JFARC (2016):**

Eis qual será, da parte de Deus, a porção do **homem ímpio**  
e a herança que os tiranos receberão do Todo-Poderoso.

**Salmos 54:3**

► **Coverdale (1535):**

For straungers are rysen vp agaynst me,  
and the **mightie** (which haue not God before their eyes) seke after my  
soule.

► **Matthew (1537):**

For straungers are rysen vp agaynst me,

and the **mighty** (which haue not God before their eyes) seke after my soule.  
Selah.

► **Great Bible (1539):**

For straungers are rysen vp against me,  
and **tyrauntes** (whych haue not God before their eyes) seke after my soule.  
Sela.

► **Bishops (1568):**

For straungers are rysen vp against me:  
and **tirauntes** whiche haue not the Lorde before their eyes, seeke after my  
soule. Selah

► **Geneva (1599):**

For strangers are risen up against me,  
and **tyrants** seek my soul: they have not set God before them. Selah.

► **KJB (1611):**

For strangers are risen up against me,  
and **oppressors** seek after my soul: they have not set God before them.  
Selah.

► **BKJ (2012):**

Porquanto, contra mim se levantam os arrogantes,  
e os **violentos** procuram matar-me; homens que desprezam a Deus.

► **JFARC (2016):**

Porque os estranhos se levantam contra mim,  
e **tiranos** procuram a minha vida; não põem a Deus perante os seus olhos.  
(Selá.)

**Isaías 13:11**

► **Coverdale (1535):**

And I wil punysh the wickednesse of the worlde,  
& the synnes of the vngodly, sayeth the LORDE.  
The hye stomackes of the proude will I take awaye,  
and will laye downe the boostinge of **tyrauntes**.

► **Matthew (1537):**

And I will punysh the wickednesse of the worlde,  
and the synnes of the vngodly, sayeth the Lorde.  
The hye stomackes of the proude wyl I take awaye,

and will laye doune the boastyng of **tyrauntes**.

► **Great Bible (1539):**

And I wyll punysh the wyckednesse of the worlde,  
and the synnes of the vngodly, sayeth the Lorde.  
The hye stomackes of the proude wyll I take awaye,  
and wyll laye downe the boastyng of **tyrauntes**.

► **Bishops (1568):**

And I wyll visite the wickednesse of the worlde,  
and the sinnes of the vngodlye.  
The high stomakes of the proude wyll I take away,  
and will lay downe the boasting of the **tiraunt**

► **Geneva (1599):**

And I will visit the wickedness upon the world,  
and their iniquity upon the wicked,  
and I will cause the arrogancy of the proud to cease,  
and will cast down the pride of **tyrants**.

► **KJB (1611):**

And I will punish the world for their evil,  
and the wicked for their iniquity;  
and I will cause the arrogancy of the proud to cease,  
and will lay low the haughtiness of the **terrible**.

► **BKJ (2012):**

Hei de castigar o mundo todo por causa da sua iniquidade;  
hei de pôr fim à arrogância dos soberbos,  
humilharei a altivez dos **tiranos** e cruéis.

► **JFARC (2016):**

E visitarei sobre o mundo a maldade e,  
sobre os ímpios, a sua iniquidade;  
e farei cessar a arrogância dos atrevidos,  
e abaterei a soberba dos **tiranos**.

Isaías 49:25

► **Coverdale (1535):**

And therefore thus saieth the LORDE:  
The prisoners shalbe taken from the giaunte,  
and the spoyle delyuered from the **violente**:

for I wil maynteyne thy cause agaynst thine aduersaries, and saue thy sonnes.

► **Matthew (1537):**

And therefore thus sayeth the Lorde:  
The prysoners shalbe taken from the gyaunte,  
& the spoyle delyuered from the **vyoleute**:  
for I wil maintayne thy cause agaynste thyne aduersaryes, and saue thy sonnes.

► **Great Bible (1539):**

And therfore, thus sayeth the Lorde.  
The prisoners shalbe taken from the gyaunte,  
and the spoyle delyuered from the **violente**:  
for I wyll maynteyne thy cause agaynst thyne aduersaryes, and saue thy sonnes.

► **Bishops (1568):**

But thus saith the Lorde:  
The prisoners shalbe taken from the mightie,  
& the spoyle shalbe recouered from the **violent**:  
for I wyll maynteyne thy cause agaynst thine aduersaries, and I wyll saue thy sonnes

► **Geneva (1599):**

But thus saith the Lord,  
Even the captivity of the mighty shall be taken away:  
and the prey of the **tyrant** shall be delivered:  
for I will contend with him that contendeth with thee, and I will save thy children,

► **KJB (1611):**

But thus saith the LORD,  
Even the captives of the mighty shall be taken away,  
and the prey of the **terrible** shall be delivered:  
for I will contend with him that contendeth with thee, and I will save thy children.

► **BKJ (2012):**

25: Assim, no entanto, declara Yahweh:  
26 “Sim! Eis que prisioneiros serão arrebatados de guerreiros e despojos serão retomados dos **tiranos**;

brigarei com os que pelem contra ti,  
e quanto aos seus filhos: Eu os salvarei!

► **JFARC (2016):**

Mas assim diz o Senhor:

Por certo que os presos se tirarão ao valente,

e a presa do **tirano** escapará;

porque eu contenderei com os que contendem contigo, e os teus filhos eu remirei.

**Jeremias 15:21**

► **Coverdale (1535):**

And I will ryd the out of the hondes of the wicked,

and delyuer the out of the honde of **Tirauntes**.

► **Matthew (1537):**

And I wyll rydd the out of the handes of the wycked,

and delyuer the out of the hande of **Tirauntes**.

► **Great Bible (1539):**

And I wyll ryd the out of the handes of the wicked,

and delyuer the out of the hande of **tirauntes**.

► **Bishops (1568):**

And I will rid thee out of the handes of the wicked,

and deliuer thee out of the handes of **tirauntes**

► **Geneva (1599):**

And I will deliver thee out of the hand of the wicked,

and I will redeem thee out of the hand of the **tyrants**.

► **KJB (1611):**

And I will deliver thee out of the hand of the wicked,

and I will redeem thee out of the hand of the **terrible**.

► **BKJ (2012):**

“Eis que Eu mesmo te livrarei das mãos dos ímpios

e te resgatarei das garras dos **perversos** e sanguinários!

► **JFARC (2016):**

E arrebatá-lo-ei da mão dos malignos,

e livrá-lo-ei da mão dos **fortes**.

Tiago 2:6

► **Coverdale (1535):**

But ye haue despised the poore.  
Are not the ryche they which **opresse** you:  
& they which drawe you before iudges?

► **Matthew (1537):**

But ye haue despysed the pore.  
Are not the ryche they whiche **opresse** you:  
and they which drawe you before iudges?

► **Great Bible (1539):**

But ye haue despysed the poore.  
Do not ryche men execute **tyrannye** vpon you,  
and draw you before the iudgement seates.

► **Bishops (1568):**

But ye haue despised the poore.  
Do not riche men oppresse you by **tirannie**,  
and drawe you before the iudgementes seates?

► **Geneva (1599):**

But ye have despised the poor.  
Do not the rich oppress you by **tyranny**,  
and do they not draw you before the judgment seats?

► **KJB (1611):**

But ye have despised the poor.  
Do not rich men oppress you,  
and draw you before the judgment seats?

► **BKJ (2012):**

Contudo, vós tendes menosprezado o pobre.  
E não são os ricos que vos oprimem?  
Não são eles que vos arrastam para os tribunais?

► **JFARC (2016):**

Mas vós desonrastes o pobre.  
Porventura, não vos oprimem os ricos  
e não vos arrastam aos tribunais?



No original “רשע | raw-shaw” e “עריץ | aw-reets”, com o mesmo Léxico de Strong H07563 e H06184, também, aparecem nos seguintes versículos: Jeremias 20:11; Salmos 37:35, 54:05, 86:14; Provérbios 11:16; Isaías 11:14, 25:3, 25:4, 25:5, 29:5, 29:20, 49:24; e Ezequiel 28:7, 31:12, e 32:12. Mas com opções traduções diferentes de *tirano* ou *tirania*.

## Conclusão

É possível concluir que o que causava desgosto no Rei James em relação à Bíblia de Genebra eram mais seus comentários anti-imperialistas do que a tradução em si mesma. Um rei que considerava um direito divino ser rei, via nos comentários marginais da Bíblia de Genebra algo a ser combatido. Também que a versão King James teve grande influência na língua inglesa e como podemos ver no quadro abaixo:

Anteriores à King James:	<i>King James do séc XVII, já como é hoje:</i>
<i>Ceasse, wycked</i>	<i>Cease, wicked</i>
<i>enemyes, honde, hande</i>	<i>enemy, hand</i>
<i>Dayes, nombre, yeares, hys</i>	<i>His, days, number, years</i>
<i>Porcion, heretage</i>	<i>Portion, heritage</i>
<i>Straungers, rysen, agaynst</i>	<i>Strangers, risen, against, seek, soul, have</i>
<i>Punysh, worlde, laye, proude</i>	<i>Punish, world, proud, lay</i>
<i>Lorde</i>	<i>Lord</i>
<i>wyll</i>	<i>will</i>
<i>Rych, ryche, riche, despysed</i>	<i>Despised, rich</i>
<i>Drawe, seates</i>	<i>Draw, seats</i>

Nos excetos escolhidos, é reveladora a proximidade do inglês da versão King James do século XVII com o inglês de nossos dias. Nas versões anteriores à King James temos *Ceasse* e *wycked* soletrados desta forma com “ss” e “y”, e já na King James de 1611 temos *wicked* e *cease* com “s” e “i” que é a grafia atual destas palavras. Assim como nas palavras extraídas dos versículos selecionados no quadro acima.

## Referências

- BARLOW, William. **The summe and substance of the conference**. Hampton Court, Jan. 14. 1603. Disponível em: <https://archive.org/details/summesubstanceof00barl/page/n5/mode/2up> . Acesso em: 23 dez. 2023.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia ACF**. Almeida Corrigida Fiel. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição corrigida e revisada fiel ao texto original. São Paulo: Editora SBTB, 2011.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia King James Atualizada**. Sociedade Ibero-Americana & Abba Press no Brasil. São Paulo: Abba Press, 2012.
- BÍBLIA. **The Bishop's Bible**, 1568. Disponível em: <https://archive.org/details/1568TheBishopsBible/mode/2up>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BÍBLIA. **Coverdale Bible**, 1535. Disponível em: [https://archive.org/details/CoverdaleBible1535\\_838](https://archive.org/details/CoverdaleBible1535_838). Acesso em: 23 dez. 2023.
- BÍBLIA. **Matthew's Bible**, 1537. Disponível em: <https://archive.org/details/1537-matthews-bible>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BÍBLIA. Great Bible, 1540. Disponível em: <https://archive.org/details/GreatBible1540>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BÍBLIA. **The Geneva Bible**, 1560. Disponível em: <https://archive.org/details/TheGenevaBible1560>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BÍBLIA. **The Authorized King James Bible**, 1611. Disponível em: <https://archive.org/details/1611TheAuthorizedKingJamesBible>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BLOOM, Harold. **Shakespeare: The Invention of the Human**. Riverhead Books. New York, 1998.
- FREEDMAN, Harry. **The Murderous History of Bible Translations: Power, Conflict and the Quest for Meaning**. Bloomsbury 2016.

- FREUD, Sigmund. A Fixação no Trauma, O Inconsciente. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 13.** Conferências Introdutórias à Psicanálise (1916-1917). Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras. 2014.
- GRAY, Emily. **The Bard and The Word:** The influence of the Bible on the writings of William Shakespeare. Honors Theses, 2018.
- JAMES VI and I. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/James\\_VI\\_and\\_I](https://en.wikipedia.org/wiki/James_VI_and_I). Acesso em: 23 dez. 2023.
- JAMES I, King of England. **The political works of James I.** Basilikon Doron. Disponível em: <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n18/mode/2up>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- JAMES I, King of England. **The political works of James I.** The Trew Law of Free Monarquies. Disponível em: <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n18/mode/2up>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- JAMES I, King of England. **The political works of James I:** Uma Declaração a Favor do Direito dos Reis e da Independência das Suas Coroas. Disponível em: <https://archive.org/details/politicalworksj00igoog/page/n18/mode/2up>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- LACAN, Jacques. Da lei moral. In: LACAN, Jacques. **O seminário livro 7:** a ética da psicanálise (1959-60): Introdução da coisa. Tradução de Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

## Capítulo 06

### **Tradução e/ou interpretação forense do Português para a Libras: estratégias de equivalência legal**

Flávia Medeiros Álvaro-Machado  
Lucas Gonçalves Dias

#### **Introdução**

No sistema judiciário se instaurou uma crescente demanda por Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) para atenderem aos direitos fundamentais do cidadão surdo, sobretudo, a partir das previsões do art. 6º, inc. V, da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, e do Livro II, Título I, da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. A primeira lei regulamenta a profissão de TILS, prevendo que: “São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: [...] prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais” (Brasil, 2010, art. 6º, inc. V). Já a segunda lei, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “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” (Brasil, 2015a, art. 1º); em seu Livro II, Título I, referente ao acesso à justiça, consta que: “A pessoa com deficiência assegura o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015a, art. 84).

No contexto forense, assegurar a participação linguística do sujeito surdo envolve práticas que diferem das interpretações típicas da referida comunidade (Hale, 2007). Trata-se de uma prática que exige compreender que o resultado da interpretação é considerado, sob juramento, como evidência, testemunho,

juízo, defesa ou acusação, dependendo do contexto e das partes envolvidas (Dias, 2023<sup>1</sup>). Isso implica em caminhar sobre uma “corda bamba” (Gile, 1999, 2020) mais frouxa, onde o intérprete forense (InF), na condição legal de perito com deveres éticos (e.g., Brasil, 1940, 1941, 2016, 2020; CNJ 2016; OAB 1995), precisa equilibrar, de um lado, as limitações de seus recursos cognitivos (Gile, 1999, 2020) e, de outro, o ideal de equivalência legal – isto é, uma interpretação equidistante, “precisa e completa”, distantes de quaisquer emoções e julgamentos do TILS. Todavia, garantindo que a mensagem de chegada mantenha o “mesmo” teor informacional e produza os “mesmos” efeitos da mensagem de partida (Dueñas González, Vásquez e Mikkelsen, 2012; Nordin, 2018).

Desta forma, ainda são incipientes as discussões acerca dos direitos linguísticos da pessoa surda à luz dos princípios da “isonomia” e do “devido processo legal” (*due process of law*), de forma a garantir que o brasileiro e/ou não falante do português de fato esteja presente, linguisticamente, em todas as etapas do processo legal. Trata-se de uma discussão que, em princípio, pareceria se concentrar no âmbito do Direito, mas que, na verdade, tem implicações profundas e diretas na formação, na atuação e no produto do desempenho dos TILS, seja no contexto jurídico (justiça inicial, delegacias, defensoria pública, consultoria jurídica), seja no contexto forense ou de tribunal (procedimentos sob juramento em sala de audiências). Portanto, trata-se de uma discussão pertinente em outras disciplinas, como a Linguística e os Estudos da Tradução e Interpretação, haja vista o papel fundamental dos TILS é na garantia do acesso linguístico do surdo às etapas do processo legal.

Seguindo os princípios europeus, a Interpretação Forense (IF)<sup>2</sup>, não se confunde com interpretação comunitária (no sentido

---

<sup>1</sup> No prelo.

<sup>2</sup> Distingue-se aqui interpretação forense de interpretação jurídica. Embora “forense” possa ser um hipônimo ou merônimo de “jurídico”, particulariza-se

de ser realizada por qualquer falante bilíngue, em apoio a uma minoria linguística), mas, sim, como um serviço público executado por profissionais qualificados (Corsellius, 2008; Valero-Garcés, 2023). Esta prática tem um impacto direto nos direitos linguísticos das minorias, garantindo seu direito de usar sua língua em espaços públicos e privados como parte integral dos direitos humanos (Extra e Yagmur, 2004; De Varennes, 2001).

Essa situação compromete dois princípios fundamentais: a isonomia (igualdade) e o devido processo legal. Segundo o princípio da isonomia, conforme estabelecido na Constituição (Brasil, 1988, art. 5º), todos devem ser tratados de forma igual perante a lei, o que implica, segundo a lógica aristotélica, tratamento equitativo para aqueles que são iguais e diferenciados para os que são diferentes na medida de suas desigualdades (Mello, 1999). Já pelo princípio do devido processo legal, ninguém pode ser privado de sua liberdade ou propriedade, sem seguir os procedimentos estabelecidos pela lei (Brasil, 1988, art. 8º, inc. LIV), incluindo o direito ao contraditório e à ampla defesa para os litigantes em processos judiciais e administrativos, e para os acusados em geral (Brasil, 1988, art. 8º, inc. LV). No entanto, ao designar um intérprete, sem a competência linguística adequada para um sujeito surdo, em um tribunal, supostamente, para garantir seus direitos linguísticos, esse indivíduo é privado da capacidade de se comunicar como um ouvinte e, conseqüentemente, de exercer efetivamente seu direito ao contraditório e à ampla defesa.

Em se tratando do devido processo legal, tem-se que “ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal” (Brasil 1988, art. 8, inc. LIV) e “aos litigantes em processo judicial e administrativo, e aos acusados em geral, serão assegurados o contraditório e a ampla defesa, com

---

aqui a interpretação forense como aquela realizada em tribunais, sob juramento, algo que, no âmbito da Ciência Jurídica, a particulariza em relação à interpretação jurídica.

os meios de recurso a ela inerentes” (Brasil, 1988, art. 8, inc. LV). Trata-se de um princípio garantido pela primeira vez em 1215, na Inglaterra, do Rei João, onde se colocou a primazia da lei acima da vontade dos homens.

Conforme aponta Mello (1993), a igualdade perante a lei, não significa nivelar todos os cidadãos diante apenas de uma norma legal posta, dado que, na impossibilidade de aplicar a lei, compete ao legislador e/ou operador do direito garantir ao cidadão o “princípio da isonomia”. Ao se cumprir uma lei, todos aqueles sob a sua égide precisam receber o mesmo tratamento de igualdade. Essa linha de raciocínio remete à base aristotélica, que concebe observar a igualdade como tratamento igual aos iguais, desigual aos desiguais, na medida em que se desigualem. Contudo, isso não implica conceber critérios para os seres humanos de forma isolada; o que na época o filósofo destacava é que somos iguais socialmente – ou melhor, somos iguais institucionalmente, perante as leis e o Estado (Mello, 1993).

Seria injusto tratar desigualmente as pessoas que compartilham das mesmas características, ao mesmo tempo, que seria justo conceder tratamento diferenciado a pessoas diferentes em relação a uma ou mais dessas características. Por conseguinte, o princípio da igualdade – ou “princípio da isonomia” – é um dos mais importantes em um Estado Democrático de Direito, impactando diretamente em todas as áreas da Ciência Jurídica. O “princípio da isonomia” não tem a finalidade de acabar com todas as desigualdades que há na sociedade, mas busca averiguar as diferenças, em relação a determinadas características, garantir tratamento igualitário de modo geral, devendo esse tratamento também ser imparcial.

No caso do Direito Processual (aquele que diz respeito aos processos civis e criminais), foco deste capítulo, a isonomia tem como objetivo a adaptação dos meios para que atendam às diferenças e desigualdades entre as pessoas e, assim se possam aplicar as normas para todos da forma mais igual possível. Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabelece recursos

extraordinários, advindos do “devido processo legal”, de forma a garantir a ampla defesa de cidadãos que necessitam de acesso à comunicação e à informação de uma língua para a outra. Um desses recursos seria a obtenção de serviços de tradução e interpretação forense, os quais, em princípio, dependem fortemente de conhecimentos declarativos e de conhecimentos procedimentais acerca de protocolos regimentais, protocolos de intervenção, gestão de falas e aplicação de estratégias/táticas de interpretação (sobretudo, em tomadas de decisão, em que o intérprete se vê tentado a adotar estratégias/táticas usuais, mas, teoricamente, incompatíveis com o contexto forense, como a adição e a omissão, para resolver problemas de interpretação). Há de se considerar que, no contexto forense, acrescentar, omitir e/ou parafrasear e manipular informações da língua de partida para a língua de chegada (por meio de acréscimos e omissões, por exemplo) pode incitar uma atuação na qual o TILS estaria deturpando, com inferências e interpretações, o discurso do locutor, podendo causar o agravo ou anulação de um depoimento em um processo judicial.

Na tarefa de interpretar no contexto forense, surgem problemáticas linguísticas que desafiam o princípio da isonomia como direito da pessoa surda. Uma delas se refere aos lexemas/frasemas altamente complexos de uso comum entre os legisladores e operadores do Direito. Nesse caso, algumas estratégias/táticas de interpretação podem resultar em um distanciamento (inclusive, equívocos) na relação do discurso com os interlocutores, “uma vez que o tradutor/intérprete não possui competências na área jurídica, com formação base para sua atuação – e, mesmo que as tivesse, [nos contextos jurídico e forense] não pode o tradutor/intérprete realizar interferências nos fatos do processo” (Machado, 2017, p. 114). Outra problemática se refere às limitações dos recursos cognitivos de qualquer intérprete, as quais tendem a incitar a filtragem de elementos importantes e/ou detalhes periféricos desconhecidos pelo TILS, mas indispensáveis para o magistrado, que, quando questiona, o



faz de forma proposital, a fim de identificar novas informações para os autos, informações essas que, outrora, podem ter sido deturpadas e/ou omitidas no discurso do locutor e/ou interlocutor. Enfim, trata-se de problemáticas que ferem o princípio da interpretação forense para garantir a presença linguística efetiva do acusado/réu durante todas as fases do processo jurídico sem, contudo, promover alterações do discurso que descaracterizem tanto o modo de quem fala quanto o entendimento de quem recebe a informação (Nordin, 2018).

Nesse contexto, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: “Em que medida as escolhas linguísticas do TILS têm desdobramento forense à luz dos princípios da isonomia e do devido processo legal?”. Essa pergunta se traduz no objetivo geral de compreender o impacto das escolhas interpretativas do TILS para garantir os princípios da isonomia e o devido processo legal. Parte-se, aqui, da constatação dos autores, enquanto intérpretes forenses, de que a população geral e os operadores especializados (tanto do direito quanto da interpretação) desconhecem as especificidades da interpretação forense e, no caso dos intérpretes sem formação específica, há uma atuação que ignora os efeitos legais de estratégias/táticas rotineiras da interpretação, como a omissão, a adição e a paráfrase (Machado, 2017).

O estudo avaliou o impacto do Conhecimento de Domínio (CoD) no desempenho interpretativo, analisando os erros e as Estratégias Táticas para resolver problemas Linguísticos (EsTaL). Parte-se da hipótese de que o CoD melhora a equivalência legal entre a mensagem de chegada e a mensagem de partida, resultando em menos distanciamento linguístico e EsTaLs assertivas. Embora as EsTaLs sejam utilizadas para lidar com a urgência da tarefa (Pöchhacker, 2022) e as limitações dos recursos cognitivos (Gile, 1999, 2020), a interpretação forense demanda um uso criterioso dessas estratégias, visando alcançar uma maior proximidade entre a “equivalência textual” e a “correspondência

formal” (Catford, 1965) em direção à “equivalência legal” (Dueñas González, Vásquez e Mikkelsen 2012).

## **Modelos de Esforços & Intérpretes de Língua de Sinais**

Neste contexto, o objetivo deste estudo é reconsiderar a interpretação forense Português-Libras, chamando a atenção das comunidades de linguistas, intérpretes e profissionais do direito, no Brasil, para a alta especialização exigida para essa atividade. Para isso, apresenta os resultados de uma pesquisa quase-experimental, envolvendo dois participantes – um sem formação específica para o contexto forense e outro com tal formação, considerada, aqui, como uma medida de CoD, isto é, o conhecimento de um conteúdo ou campo específico de interesse, ou atuação (Scardamalia e Bereiter, 1991).

Para revelar as características normativas da interpretação forense (IF) e os comportamentos efetivos dos intérpretes, foi solicitado a esses dois participantes que realizassem, em um ambiente virtual controlado, duas tarefas de interpretação simultânea, envolvendo tipos textuais comuns do processo judicial criminal: (i) apresentação de denúncia e (ii) audiência de custódia. Cada texto tinha um registro específico, conforme definido por Halliday e Hasan (1985), além de uma proporção distinta de Lexemas/Frasemas (LeFras) da Língua Especializada (LE) jurídica, conforme conceitos de Mel'cuk (2006, 2012). Detalhando as tarefas, observa-se que:

(a) **Oferecimento de Denúncia**: Esta tarefa consiste na interpretação simultânea do momento em que a acusação formal é apresentada perante o tribunal. O TILS deve captar e transmitir com precisão as nuances legais e técnicas do texto, que, frequentemente, incluem termos jurídicos específicos e estruturas linguísticas complexas. O registro utilizado, aqui, se refere à terminologia específica do direito penal, exigindo do intérprete um conhecimento profundo não apenas do idioma em questão,

mas também das práticas judiciais e das implicações legais associadas.

(b) **Audiência de Custódia**: Nesta segunda tarefa, o TILS deve facilitar a comunicação entre o acusado e o juiz durante a audiência onde é decidida a prisão preventiva. Este contexto exige uma habilidade especializada para manejar tanto o discurso formal quanto os aspectos emocionais e argumentativos do procedimento judicial. Os textos envolvidos aqui são caracterizados por uma alta densidade de lexemas/frasemas específicos da linguagem jurídica, onde a precisão na interpretação é crucial para garantir o devido processo legal e os direitos constitucionais do acusado/réu.

Todavia, vale destacar que a racionalidade por trás das tarefas ocorre da seguinte forma:

(1) **Registro Específico**: Utilizar o conceito de registro que ajuda a estabelecer a adequação linguística necessária para cada contexto judicial específico. Isso significa que o TILS precisa não apenas traduzir palavras, mas também captar o estilo e a formalidade do discurso jurídico para transmitir corretamente sua função e significado.

(2) **Lexemas/Frasemas da Linguagem Especializada Jurídica**: A abordagem de Mel'cuk (2006, 2012), em relação aos lexemas (unidades de significado lexical) e frasemas (unidades de significado frasal) da linguagem especializada jurídica, é fundamental para entender a complexidade do vocabulário e da estrutura linguística envolvida. Essa métrica ajuda a avaliar a eficácia do TILS em lidar com a densidade e a especificidade terminológica dos textos jurídicos, que podem influenciar diretamente a justiça e a decisão do processo.

Ao aplicar essas tarefas em um ambiente virtual controlado, é possível estudar de forma sistemática como diferentes níveis de formação e experiência afetam a qualidade da interpretação forense, oferecendo *insights* cruciais para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam a justiça linguística e processual nos tribunais.

Após realizar uma série de experimentos, pesquisas de campo e grupos de discussão, Gile (1995) identificou que muitos problemas de desempenho em interpretação simultânea, envolvendo línguas orais, ocorriam tanto com iniciantes como com profissionais experientes em situações que nem sempre envolviam dificuldade. Os TILS, muitas vezes, apresentavam registros linguísticos inadequados, omissões que geravam falha no entendimento, bem como o uso de expressões linguísticas consideradas “imprecisas”. Tais evidências o levaram a concluir que não basta ter proficiência linguística de uma determinada língua e para garantir uma boa interpretação; existem fatores intrínsecos à tarefa de interpretação simultânea que demandam dos indivíduos esforços e gerenciamentos constantes, dadas as limitações de suas capacidades cognitivas. O autor aponta que a tarefa exige uma participação contínua, ativa e analítica do TILS, pressupondo o armazenamento temporário de informações a fim de utilizá-las subsequentemente.

Gile (1995) desenvolveu o chamado Modelo dos Esforços<sup>3</sup>, segundo o qual três esforços estão envolvidos no desempenho do intérprete simultâneo: escuta e análise; fala e produção; e memória de curto prazo. Somado a esses haveria também o esforço de coordenação, responsável por gerenciar os demais esforços (Machado, 2017).

O *esforço de compreensão*, ou seja, a escuta e análise, envolve todo o processo desde que um som é emitido pelo orador e percebido pela audição do TILS até que as palavras sejam identificadas e o significado do enunciado seja definido.

O *esforço de produção* envolve todas as operações desde a representação mental da mensagem escutada até o planejamento e a implementação da fala elaborada.

O *esforço da memória* engloba todas as operações da memória de curto prazo no tempo necessário para produzir a fala.

---

<sup>3</sup> Sobre os Modelos de Esforços em Libras, cf. Machado (2017).

As exigências impostas à capacidade de processamento dos diversos esforços variam conforme os segmentos de fala recebidos pelo TILS, estando sujeitos a uma grande variação de segundos ou a frações de segundo (Gile, 1995). Cada segmento de fala pode exigir determinado esforço ou vários esforços concomitantemente e, assim, demandar especial atenção e capacidade de processamento.

A premissa básica é que a capacidade total de todos os esforços não deve ser excedida a fim de evitar a saturação de um dos esforços e a conseqüente deterioração da qualidade da interpretação (Gile, 1995). Em situações práticas, quando um TILS exige demais de um dos esforços, como, por exemplo, da sua memória, a sua compreensão e/ou a sua produção podem ser comprometidas. Da mesma forma, quando canaliza toda sua capacidade processual na produção da fala, acaba comprometendo sua capacidade de analisar o segmento seguinte e de reter informações em sua memória. Muitas vezes, a compreensão contextual e a reestruturação são exigidas por fatores linguísticos. Durante a interpretação simultânea levam o intérprete a optar por aumentar o intervalo de escuta-fala (*earvoice span*, *décalage* ou *head start*), impondo um esforço ainda maior à sua memória.

O Modelo dos Esforços é um arcabouço conceitual que dá conta das dificuldades encontradas pelo TILS e serve de ferramenta para lidar com as limitações e buscar um equilíbrio nas capacidades do próprio indivíduo.

Conforme menciona Gile (1995), alguns fatores que auxiliam o TILS a contornar problemas de saturação de suas capacidades são um conhecimento geral abrangente e uma capacidade de inferir e antecipar o direcionamento da fala. Tais fatores podem ser adquiridos e aperfeiçoados com a prática da profissão, mas também são influenciados por aspectos inerentes a cada indivíduo.

Ainda não foram desenvolvidos modelos de interpretação simultânea específicos para tarefas, envolvendo uma língua oral e uma língua de sinais, mas, assim como outros autores (*e.g.*,

Machado, 2017), parte-se do pressuposto de que o modelo de Gile (1995) é aplicável a partir do momento em que se consideram “escuta” como recepção do estímulo (visual/gestual ou sonoro) para compreensão e “fala” como produção (visual/gestual ou sonora) da mensagem de chegada. Tomando esse pressuposto como válido, é possível avançar e conceber que um fator de esforço tanto na compreensão quanto na produção em interpretações simultâneas, envolvendo línguas orais e/ou uma língua de sinais que se refere aos lexemas/frasemas típicos das áreas de especialidade, os quais podem ser altamente abstratos e polissêmicos.

Vale apontar que, em se tratando de línguas de sinais, é possível que o nível de dificuldade de uma tarefa de interpretação em relação a esse aspecto seja exponenciado, dado que a maioria das línguas de sinais ainda não é natural no sistema jurídico e extensivamente utilizada em contextos relevantes para essas áreas de especialidade, o que implica falta de lexemas/frasemas preexistentes e eventual necessidade de explicitação de conceitos ou adoção de outras estratégias/táticas de interpretação permitidas pelo magistrado. Disso decorre uma necessidade de se buscar uma compreensão semântico-pragmática dos lexemas/frasemas utilizados pelos operadores do direito na magistratura e, simultaneamente, resolver problemas de interpretação desses lexemas/frasemas.

De acordo com Machado (2014), a atuação do TILS demanda conhecimentos prévios dos conceitos; afinal, até mesmo pessoas ouvintes desconhecem os termos da área jurídica e recorrem a dicionários terminológicos e afins. Todavia, há de se considerar que muitos desses recursos terminológicos ainda inexistem no caso da Libras e, além disso, muitas áreas de especialidade sequer têm existência própria nessa língua (*i.e.*, vivem em constante relação tradutória/interpretativa a partir da língua portuguesa) (cf. Scapolan, 2023).

Em contextos jurídicos, são comuns conceitos altamente abstratos e, muitas vezes, com alto teor polissêmico. Nesse caso,

uma alternativa é o TILS buscar uma gama de conceitos, categorizá-los cognitivamente e, assim, criar para si um repertório de conceitos lexicalizados para o uso dos sinais manuais (Machado, 2012). Isso demanda estudos para antever as próprias escolhas lexicáticas e fraseológicas, principalmente na ordem dos aspectos cognitivos, físicos e emocionais (Machado, 2017). Entretanto,

[o]s maiores problemas que os TILS têm revelado em seus discursos é a falta de equivalências (semelhanças) linguísticas e culturais. Além disso, eles muitas vezes não compreendem suas próprias escolhas e acabam sendo “apenas reprodutores” da [língua-fonte] para a [língua-alvo]. Ou seja, por desconhcerem o teor do assunto (conteúdo ou temática) que será interpretado ou traduzido, surgem lexemas que são realizados e não são compreendidos em seus sentidos. (Machado, 2017, p. 256).

Interpretar de uma língua para outra consiste em encontrar “pistas de significados implícitos, em atentar para a polissemia dos itens lexicais que expressam os conceitos abstratos em ambas as línguas e em determinar, em cada enunciado, o que se expressa em função do contexto linguístico-situacional” (Machado, 2017, p. 49). Isso implica, dentre outras coisas, reconhecer o enunciado e identificar as suas estruturas linguísticas e os valores axiológicos atribuídos, algo que depende do “conhecimento prévio” do intérprete (Dascal, 2006; Machado, 2017). O problema, todavia, “está em explicar como esses conhecimentos se integram para formar a cognição como um todo” (Bernardino, 2000, p. 66).

O significado é variável, evidenciando o uso polissêmico “como uma coleção de vários sentidos inter-relacionados estáticos e de não difícil diferenciação” (Machado, 2014, p. 17), ou seja, “a polissemia é como uma rede de sentidos flexíveis, adaptáveis ao contexto e abertos à mudança, de impossível diferenciação precisa” (Machado, 2014, p. 17). Destarte, separar o “significado do contexto” pode levar aos equívocos no entendimento do enunciado (Evans, 2009).

Em suma, a interpretação de lexemas/frasemas de áreas de especialidade é um dos problemas de interpretação relacionados à

dificuldade de se definirem todos os elementos que compõem uma mensagem em uma língua e transmiti-los em outra língua. Trata-se de um padrão esperado de atuação (ainda que inatingível e geralmente atrelado ao senso comum), ao qual se soma a expectativa de que “os intérpretes devem preencher as lacunas culturais e conceituais” (Jones, 2002, p. 4), além das puramente linguísticas que separam falantes de línguas diferentes, podendo desviar-se da letra do original “apenas se aumentar a compreensão do público sobre o significado do falante” (Jones, 2002, p. 4).

Conforme o Modelo dos Esforços (Gile, 1999, 2009, 2020), o intérprete de línguas orais engaja-se em múltiplas operações para gerir segmentos sucessivos de fala. O indivíduo, sequencialmente: (i) percebe e analisa cada segmento; (ii) retém-no na memória operacional; (iii) reformula-o na língua de chegada, simultaneamente coordenando; e (iv) acopla as demandas anteriores para alocar seus recursos atentos de maneira adequada. Além disso, o intérprete que opera concomitantemente com uma língua oral e uma língua de sinais também necessita coordenar as exigências de (a) autogerenciamento espacial e (b) interação direta com o surdo. Dado que a capacidade de processamento cognitivo é limitada, os esforços para executar (i) a (iv) e (a) e (b) frequentemente operam próximo ao nível de saturação cognitiva, ou seja, no limiar dessa capacidade (Gile, 1999, 2020; Machado, 2017).

Segundo o Modelo Gravitacional (Gile, 2009, 2020), a proximidade das unidades de conhecimento linguístico exigidas por uma tarefa (seja para produção, compreensão ou correspondência entre línguas) em relação ao centro (em termos de frequência de uso) influencia sua disponibilidade linguística para o TILS. Esta disponibilidade varia conforme as circunstâncias, envolvendo: (i) migração (a) centrípeta em resposta ao estímulo das unidades de conhecimento linguístico, ou (b) centrífuga na ausência de estímulo, e (ii) possibilidade de discrepância entre as disponibilidades linguísticas para



compreensão e produção (ou seja, compreensão não implica necessariamente em produção).

No entanto, Morais e Da Silva (2022, 2023), baseando-se nos dados de Morais (2021), sugerem a possibilidade de estabelecer um paralelo entre ambos os tipos de procedimentos, como destacado no Quadro 1:

**Quadro 1** – Estratégias/táticas de interpretação e suas definições

ESTRATÉGIAS TÁTICAS	DEFINIÇÕES
1) Adição	Inserir na mensagem de chegada das informações não proferidas na mensagem de partida
2) Aproximação	Expressar elementos da mensagem de partida de forma genérica ou concisa; reduzir a complexidade da mensagem de partida em termos lexicais ou estilísticos; substituir um elemento da mensagem de partida por um sinônimo, um termo menos preciso ou semanticamente relacionado
3) Omissão	Excluir na mensagem de chegada conteúdo da mensagem de partida
4) Paráfrase	Parafrasear ou explicar o significado de um elemento da mensagem de partida
5) Reconstrução	Restaurar, na mensagem de chegada, elementos não ouvidos, não compreendidos ou esquecidos; realizar uma autocorreção após identificar um erro na mensagem de chegada
6) Reestruturação	Alterar a sequência dos segmentos da mensagem de partida na mensagem de chegada; modificar a construção sintática da mensagem de partida ao proferir a mensagem de chegada
7) Reformulação	Expressar algo não proferido na mensagem de partida, mas plausível no contexto; expressar um conceito que não existe na língua-alvo, podendo ser de ordem cultural, técnica ou linguística
8) Repetição	Expressar novamente elementos já proferidos na mensagem de chegada por meio de elementos sinônimos

9) Reprodução	Utilizar, na mensagem de chegada, a palavra ou expressão proferida na mensagem de partida, incluindo a datilologia
10) Transcodificação	Interpretar a mensagem de partida palavra por palavra

**Fonte:** adaptado de Da Silva e Morais (2023, p. 5), Barbosa (2022, p. 73) e Álvaro-Machado e Dias (2024)

Para mitigar ou contornar potenciais problemas de saturação cognitiva - desencadeados, por exemplo, pela escassez de disponibilidade linguística, lacunas de conhecimento ou disparidades tipológicas entre as línguas - que podem resultar em erros, omissões não intencionais e/ou imprecisões (linguagem adequada, mas não necessariamente correta) (Gile, 2009, 2020), é comum que o TILS adotem estratégias (procedimentos intencionais, planejados) ou táticas (procedimentos não intencionais) (cf. Li, 2015). A literatura documenta mais de 30 estratégias, categorizadas de maneiras diversas (Li, 2015), enquanto, até o momento, não há uma tipologia consolidada para táticas.

O Quadro 1 foca apenas nas estratégias e táticas identificáveis por meio do seu produto linguístico ou de significado, simplificando algumas categorias similares dentre as 18 descritas por Morais e Da Silva (2023). Adicionalmente, ele adapta a categoria de “reformulação” para incorporar a concepção apresentada por Barbosa (2020).

No par-linguístico inglês-português, Morais e Da Silva (2022, 2023) observaram que estudantes frequentemente recorrem mais a táticas do que a estratégias, enfrentando momentos de saturação cognitiva mesmo ao utilizar a Decodificação do Texto-Fonte (CoD). Os autores identificaram que a omissão é a prática mais comum, ocorrendo em 30,9% dos casos.

No par-linguístico Português-Libras, Barbosa (2014) constatou que as omissões frequentemente escapam ao controle do TILS, enquanto Barbosa (2020) observou que as EsTaLs, embora possam resolver problemas imediatos, também podem desencadear novas dificuldades. Além disso, Barbosa (2020)

aponta que, diante de *feedback* negativo dos receptores durante interações imediatas (Pointurier-Pournin, 2014), especialmente em casos de conceitos inexistentes na língua de chegada, o profissional frequentemente se vê obrigado a recorrer à reformulação.

Apesar de serem intrínsecas a qualquer ato de interpretação, em que o TILS, com recursos cognitivos limitados, enfrenta a imediatos da tarefa (Pöchhacker 2022), as EsTaLs devem ser usadas com moderação na Interpretação de Fluxo (IF) (Berk-Seligson 1990; Dueñas González, Vásquez E Mikkelson 2012; Hale 2004; Morris 1993; Nordin 2018; Zambrano-Paff, 2009, 2011), argumenta Dias (2023). Em termos ideais, teóricos ou prescritivos, espera-se que o produto interpretativo seja “preciso e completo” em relação ao texto de partida, sem edições, resumos, exclusões ou adições, ou seja, o Quadro 1, refere-se as estratégias (im)possíveis e/ou (in)aceitáveis no contexto fluorescente. Visto que neste contexto, se mantém o nível de linguagem, estilo, tom e intenção da mensagem de partida (Dueñas González, Vásquez e Mikkelson, 2012, p. 14).

### **Procedimentos metodológicos**

O presente capítulo, de caráter exploratório (por visar compreender um fenômeno do qual pouco se conhece), compreende um quase-experimento, aqui, apreendido como a investigação de uma situação controlada em que se focam em práticas autênticas, sem estabelecimento de um grupo controle ou de etapas de pré- ou pós-teste. O objetivo é explorar o impacto da formação específica para a IF (enquanto *proxy* do CoD) nos distanciamentos linguísticos e EsTaLs (enquanto *proxy* do desempenho da interpretação). Trata-se de um aspecto comum da realidade jurídica brasileira, que não estabelece especialização em IF como pré-requisito para a nomeação de intérpretes em tribunais (*e.g.*, TJBA, 2022; Pjer, 2021).

Produziram-se como insumos (*input*) dois áudio-textos em português com diferentes exigências de CoD: (A1) “oferecimento de denúncia” (2min19) e; (A2) “audiência de custódia” (5min19)<sup>4</sup>. Os áudio-textos A1 e A2 foram gravados pelo segundo autor, que, em ambos os casos, teve em vista comparar o ritmo e velocidade de fala em situações similares: 5,05 e 5,15, respectivamente.

▪ A1 consiste em um texto monológico de registro elevado, apresenta o juiz como emissor, contém 305 palavras – das quais diversas se referem a LeFras da área de especialidade – e tem um índice Flesch (1948) de 38,8, sendo, portanto, em sua versão escrita, um texto difícil de entender.

▪ A2 consiste em um texto dialógico entre juiz e acusado, do qual se enfocaram os trechos proferidos oralmente pelo juiz; contém 819 palavras, sendo 480 referentes ao juiz, que, quando utiliza LeFras da área de especialidade, geralmente emprega aquelas de uso comum também na língua geral; e tem um índice Flesch de 63,3, o que corresponde, em sua versão escrita, a um texto fácil de ler. Em outras palavras, A1 é mais formal e técnico que A2.

As gravações foram importadas no programa ELAN (*Eudico Language Annotator*), onde foram criadas trilhas, contendo glosas das interpretações em Libras, os erros e as EsTaLs dispostas no Quadro 1. Tendo como foco cada unidade de significado relevante para o conteúdo proposicional da mensagem, considerou-se EsTaL<sup>5</sup> qualquer porção da mensagem de partida e da mensagem de chegada em que não tivesse, na economia da língua, correspondência formal (salvo para casos de mudanças na ordem sintática e de diferenças léxico-gramaticais entre as línguas) e, ao mesmo tempo, não implicasse equívocos semânticos e pragmáticos em relação aos significados da mensagem de partida. Quando as

---

<sup>4</sup> As versões escritas dos áudios-textos foram produzidas com base em um processo real pelo segundo autor em colaboração com a InF Profa. Me. Jaqueline Neves Nordin.

<sup>5</sup> Não se diferenciou estratégia de tática nesta pesquisa para fins de simplificação, considerando as diferentes experiências e formações dos participantes.

escolhas interpretativas implicavam “desvio”<sup>6</sup> de significados, atribuiu-se a categoria “erro”.

Buscou-se observar o impacto das escolhas dos TILS para o produto final, sob a perspectiva de que a mensagem de chegada deveria ser, na economia da língua e em termos de CoF (Catford, 1965), o mais próximo possível da mensagem de partida para garantir a participação linguística do surdo<sup>7</sup> no tribunal. Ao mesmo tempo, considerou-se que, para a interpretação, ao contrário do que se observa com mais frequência na tradução, é praticamente impossível realizar equivalências em ordens menores, haja vista as limitações de recursos cognitivos para compreensão, produção, atenção e memória (Gile, 1999).

Tanto os erros<sup>8</sup> quanto as EsTaLs foram contabilizados por participante (P1 e P2) e por áudio-texto (A1 e A2). Em seguida, compararam-se os resultados à luz da literatura e da hipótese de que o participante com formação no contexto jurídico/forense (P2) tem, em ambas as tarefas (e mais notoriamente na tarefa envolvendo o A1, áudio-texto mais complexo), melhor desempenho que o outro participante (P1), em termos do número de erros cometidos e das EsTaLs adotadas.

Ressalta-se que essa metodologia de análise implicou tão somente a análise do material escrito ou sinalizado. Por conseguinte, negligenciaram-se variáveis relevantes do discurso oral, como a prosódia (cf. Ahrens, 2005) e as disfluências (cf. Gomul, 2021), e variáveis de esforço cognitivo, como pausas e durações de segmentos (*e.g.*, Morais e Da Silva, 2023).

Inicia-se a análise, com algumas informações sobre os participantes P1 e P2, este com menos CoD (Da Silva 2007; Scardamalia e Bereiter, 1991) que aquele. Essas informações foram coletadas no questionário prospectivo. P1 tem 27 anos, é

---

<sup>6</sup> A palavra “desvio” é empregada aqui em termos simplistas e reducionistas

<sup>7</sup> No judiciário o termo em uso é não falante do português para se referir a pessoa Surda.

<sup>8</sup> Conceito de inverdade ou desvio de fala, ou desvio de testemunho no judiciário é visto como “erro”.

do sexo feminino, atua no Espírito Santo, tem Curso de Formação de Tradutores e Intérpretes, possui experiência em interpretação comunitária nas áreas da saúde, educacional e jurídica (nesta, de dois a três anos), mas não tem formação especializada para atuação no contexto jurídico/forense. Por sua vez, P2 tem 31 anos, é do sexo masculino, atua em Santa Catarina, possui experiência em interpretação comunitária nas áreas educacional e jurídica/forense (nesta, de três a cinco anos) e realizou Curso de Perícia Geral oferecido pelo Tribunal Regional do Trabalho da 12ª Região (aqui, considerado como indício do seu CoD). Segundo seu relato, realiza

*interpretações em contexto do tribunal regional do trabalho. Em suma, sou perito convocado pelo próprio Juiz para atuar de maneira independente das partes.*

A Tabela 1 mostra os resultados quantitativos das EsTaLs e erros dos participantes as duas tarefas de interpretação.

**Tabela 1** – Comparativo entre P1 e P2 nos dois áudio-textos

EsTaL/Erro	P1		P2		Total
	A1	A2	A1	A2	
1) Adição	4	2	1	8*	15
2) Aproximação	15	8	13	10	46
3) Omissão	32	11	23	6	72
4) Paráfrase	-	-	-	-	-
5) Reformulação	-	4	6	5	15
6) Repetição	-	-	-	-	-
7) Reprodução	-	-*	-	-*	-
8) Transcodificação	-	-	-	-	-
9) Erro	17	8	7	7	39
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>33</b>	<b>50</b>	<b>35</b>	<b>186</b>

Fonte: elaborado pelos autores<sup>9</sup>

<sup>9</sup> (\*) Ressalvas sobre essas classificações são fornecidas a seguir. EsTaL = estratégia e tática de solução de problemas de ordem linguística. P1 = participante 1 (sem formação); P2 = participante 2 (com formação específica). A1 = oferecimento de denúncia; A2 = audiência de custódia.

A Tabela 1 indica que quatro EsTaLs não foram adotadas: paráfrase, repetição, reprodução e transcodificação. Sujeito a pesquisas futuras, esse resultado talvez esteja relacionado ao ritmo ininterrupto de produção da mensagem de partida, à experiência dos intérpretes e a uma intencionalidade de produzir uma mensagem de chegada compreensível, ainda que não houvesse o contato imediato com o surdo (cf. Pointurier-Pournin, 2014). Ressalta-se, também, que ambos os TILS recorreram à datilologia em “<B-A-R-R-A D-A S-E-R-R-A>”, o que seria uma reprodução, mas não foi contabilizado neste trabalho, em razão da ausência de um sinal para a localidade fictícia de “Barra da Serra”.

Considerando as características dos participantes, esperava-se que P2 (por ter CoD) tivesse um desempenho melhor (neste caso, traduzido em menor número de erros e EsTaLs) que P1 nas duas tarefas; e, considerando as características dos insumos, esperava-se que o A1 impingisse maiores dificuldades ao desempenho (neste caso, traduzidas em maior número de erros e EsTaLs) dos participantes, apesar de ser menor que o A2. Pela Tabela 1, constata-se que a primeira expectativa se concretizou, mas não há segunda: o desempenho de P2 foi superior ao de P1 apenas na tarefa com o A1.

No geral, conforme mostra a última linha da Tabela 1, o A1, apesar de ser 36% menor que o A2 em número de palavras, ensinou, respectivamente, 106% e 43% a mais de EsTaLs e erros para P1 e P2. Esse resultado está provavelmente atrelado ao nível de dificuldade do texto de oferecimento de audiência, sobretudo, em razão da maior quantidade de LeFras exclusivos do Direito (o A2 contém LeFras do Direito, mas a maioria já de uso comum na língua geral).

Na última coluna da Tabela 1, sobressaem, quantitativamente, nesta ordem, as EsTaLs de omissão, aproximação, reformulação e adição, bem como o número de erros. A omissão e a aproximação, nesta ordem, foram mais recorrentes no A1 para ambos os participantes, mas com maior incidência em P1 do que P2 em cada tarefa. Esse resultado para a

omissão supera, em três casos, aquele de 30,9% reportado por Moraes e Da Silva (2022, 2023) entre estudantes, mas se observa um percentual ainda maior: 63% (A1) e 44% (A2) das EsTaLs de P1; e 53% (A1) das EsTaLs de P2. Similarmente ao que aponta Barbosa (2020), a estratégia de omissão fugiu ao controle de P1.

A reformulação foi mais frequentemente utilizada por P2 do que P1 em ambas as tarefas (para o A1, P1 sequer apresentou reformulação, provavelmente porque, na falta de CoD, recorreu a omissões). A adição foi implementada mais vezes por P1 do que por P2 para o A1 (provavelmente para lidar com a falta de CoD e evitar períodos de silêncio), mas o oposto foi observado na segunda tarefa, o que será comentado mais adiante. Por fim, o erro foi mais frequente na A1 de P1, provavelmente pela falta de CoD, mas houve números similares para P2 em ambas as tarefas e entre P1 e P2 na A2.

Logo, em ambas as tarefas e entre ambos os participantes, a equivalência legal *presumida* se afastou da equivalência legal *de fato* (e.g., Quadro 1), tendo menor distanciamento no caso de P2, participante com mais CoD. Em outros termos, não foi estabelecida a comunicação “precisa e completa” necessária para que o acusado/réu estivesse presente linguisticamente (Dueñas González, Vásquez e Mikkelson, 2012). Todavia, P2, ao apresentar menos “desvios” na A1, conseguiu, “aos olhos da lei”, contribuir mais para que, de fato, sob juramento, a mensagem de chegada estivesse dizendo “a verdade e nada além da verdade” (Dueñas González, Vásquez e Mikkelson, 2012).

As mensagens de chegada de ambos os participantes se distanciaram dos fatos narrados na mensagem de partida. P1 – que, em vários momentos da tarefa, se expressa em primeira pessoa, e não em terceira como na mensagem de partida – foi o participante com mais ocorrências de erros e EsTaLs, não conseguiu lidar com nenhum dos LeFras jurídicos (o que parece justificar suas omissões e aproximações), além de fazer uma adição em primeira pessoa. P2, por sua vez, embora não tenha conseguido lidar com todos os LeFras jurídicos, produziu uma



mensagem aparentemente mais coerente (Da Silva, 2007), que teve menos omissões e menos erros e cujas aproximações, embora estabelecessem, na mensagem de chegada, equivalências em ordens abaixo daquelas da mensagem de partida (Catford, 1965), evitaram a omissão de elementos relevantes da LE jurídica. O único LeFra omitido por P2 foi o último, “com a finalidade de alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante”, o que em parte se explica pela ausência de um lexema equivalente consolidado em Libras e pela sobrecarga cognitiva de se processarem várias informações anteriores e, ao mesmo tempo, se escutar a próxima porção da mensagem de partida (Gile, 1999).

Embora sejam necessários estudos futuros que investiguem os impactos qualitativos das diferentes EsTaLs (e, conseqüentemente, “subidas” e “descidas” na escala de ordem) para a isonomia e devido processo legal (*e.g.*, em que medida seria menos problemático usar qualquer EsTaL que não a omissão), chama a atenção o desempenho de P2, que evita a omissão e, provavelmente por seu CoD, recorre à aproximação e à reformulação com informações plausíveis no contexto.

O Exemplo 1 é ilustrativo disso.

**Exemplo 1: Mensagem de partida** - A1: Indagou à denunciada quanto dinheiro portava, bem como se havia declarado a entrada à Receita Federal, dela recebendo a resposta de que trazia US\$ 10.000,00 (dez mil dólares) e que nada declarara. *Mensagem de Chegada P1*: <EU> <TAMBÉM> <PERCEBER> <RECLAMAR> <ATÉ> <DENTRO> <R-E-C-E-I-T-A – F-E-D-E-R-A-L> <CONHECER> · <ATÉ> <10.000> <EU> <VÁRIOS> <FALAR> <AVISAR-NADA>. *Retrotradução P1* – Eu percebi e reclamei na Receita Federal. Conheci. Até 10mil eu falei nada. *Mensagem de chegada - P2*: <PEGOU> <SOMOU> <PERGUNTOU> <PORQUE> <INFORMAÇÃO> <EXPLICAR> <CONSEGUIR> <DINHEIRO>. <MULHER> <OK> <ACEITOU> <INFORMOU> <DOCUMENTAÇÃO> <NÃO-TER>. *Retrotradução P2* – Apreendeu, somou e pediu explicações sobre a procedência do dinheiro. A mulher aceitou, porém, informou não ter a documentação.

No Exemplo 1, P2 sinaliza que o agente policial apreendeu, somou e pediu explicações sobre a procedência do dinheiro (instâncias de reformulação, *i.e.*, de informações plausíveis *inferidas* do contexto) e aponta que a “<MULHER>” (aproximação para “denunciada”) não tinha a “DOCUMENTAÇÃO” (aproximação para “nada declarara”). Obviamente, P2 não profere o que seria o equivalente legal da mensagem de partida, o que fica constatado pela ausência de correspondentes formais (Catford, 1965) – por exemplo, frases jurídicas são traduzidos como lexemas da língua geral (Mel’cuk, 2012), o que implica um registro mais baixo (Halliday e Hasan, 1985). Contudo, P2, em comparação com P1, consegue fornecer mais informações dentre aquelas de fato presentes na mensagem de partida e, quando reformula ou aproxima para resolver problemas pontuais (Barbosa, 2020), não desencadeia novos problemas do ponto de vista do processo (*i.e.*, seu desempenho é consistente ao longo da tarefa, sem hesitações ou silêncios) e da coerência do produto (*i.e.*, as partes de texto coadunam e são admissíveis para o contexto), embora isso não redima a falta de equivalência legal. Em outras palavras, sua mensagem de chegada, comparativamente, parece permitir ao surdo uma apreensão mais verídica dos fatos expostos e do tribunal como instância com linguagem distinta daquela do dia a dia.

Em contrapartida, P1 comete diversos erros, a começar pelo registro mais baixo e uso da primeira pessoa (cf. Steiner, 2004). Em uma mensagem de chegada que subverte os fatos e em que se encontra dificuldade para se estabelecer coerência (Da Silva, 2007), tem-se a sugestão equivocada de que a acusada não se cala e, de algum modo, resistiu ou questionou a abordagem realizada pelos policiais. Corroborando Barbosa (2020), as EsTaLs adotadas por P1, mais que as de P2, serviram para que aquela lidasse com as dificuldades mediante resolução de problemas pontuais, mas, ao mesmo tempo, também, desencadearam problemas mais amplos, como a inverdade.

## Conclusão

Considerando os caminhos apresentados neste trabalho, em que se refletiu acerca do contexto histórico, do processo formativo e da atuação profissional do tradutor e intérprete forense, percebe-se as quão particulares e profundas são as habilidades e competências requeridas de um intérprete forense.

Não é possível tratar a interpretação forense como um assistencialismo para superar a “barreira linguística” e a “falta de acesso”. Trata-se de uma atividade altamente especializada e que vai além da acessibilidade: implica questões éticas e constitucionais que só podem ser bem pensadas quando refletidas por alguém bem-informado acerca do que realmente está envolvido nessa profissão de TILS no contexto jurídico/forense.

Os dados do quase experimento sugerem que apenas o Bacharelado em Letras-Libras não é suficiente para garantia de uma interpretação adequada, do ponto de vista dos direitos linguísticos e constitucionais. A falta de uma formação continuada que englobe não apenas os critérios da tradução e interpretação, mas, também, o conhecimento das legislações que tratam de direitos e políticas linguísticas, bem como o conhecimento dos ritos jurídicos que envolvem um processo judicial, refletem diretamente na postura do TILS e no resultado da interpretação.

Desta forma, acredita-se que foi possível desenvolver um capítulo para abrir caminho para os avanços na categoria profissional e que estabeleça pontes entre os profissionais da tradução e interpretação, de um lado, e os operadores do direito, do outro. Espera-se que os apontamentos ora registrados possam contribuir para as reflexões por parte dos interessados nessa matéria e promover avanços no que se refere à garantia de um serviço de interpretação de qualidade e em concordância com os direitos linguísticos dos usuários do sistema judiciário brasileiro.

## Referências

- BERK-SELIGSON, S. **The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** Os Surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, 02 set. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de julho de 2015.
- CATFORD, J. C. **A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1965.
- CORSELLIUS, A. **Public Service Interpreting**. The Firsts Steps. Basingstoke Hampshire: Palgrave, 2008.
- COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (ed.). **Routledge Handbook of Forensic Linguistics**. Abingdon: Routledge, 2010. p. 440-454.
- DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.
- EVANS, V. **How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning Construction**. New York: Oxford University Press, 2009.
- GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Revised Edition. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
- GILE, D. **Regards sur la recherche en interpretation de conference**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1995.

- HALE, S. **The Discourse of Court interpreting:** Discourse Practices of the Law, the Witness, and the Interpreter. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- HALE, S. The Need to Raise the Bar: Court Interpreters as Specialized Experts. *In:* COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (ed.). **Routledge Handbook of Forensic Linguistics.** Abingdon: Routledge, 2010. p. 440-454.
- JONES, R. **Conference Interpreting Explained.** Manchester: St. Jerome, 2002.
- LI, X. Putting Interpreting Strategies in Their Place: Justifications for Teaching Strategies in Interpreter Training. **Babel. Revue internationale de la Traduction**, [s.l.], v. 61, n. 2, p. 170-192, 2015. DOI: 10.1075/babel.61.2.02li.
- MACHADO, F. M. Á. **Conceitos abstratos:** escolhas interpretativas de Português para Libras. 1. ed. Curitiba/PR: Appris, 2014.
- MACHADO, F. M. Á. **Conceitos abstratos:** escolhas interpretativas de Português para Libras. 2. ed. Curitiba/PR: Appris, 2017.
- MACHADO, F. M. Á. **Formação e competências de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em interpretação simultânea de Língua Portuguesa-Libras:** estudo de caso em Câmara de Deputados Federais. 2012. 283f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Caxias do Sul, 2012.
- MIKKELSON, H. **Introduction to Court Interpreting.** Manchester: St. Jerome, 2000.
- MIKKELSON, H. The Court Interpreter as Guarantor of Defendant Rights. *In:* European CONGRESS ON COURT INTERPRETING AND LEGAL TRANSLATION, 1., Graz. **Anais...** Graz: FIT, 1998a. Disponível em:<https://acebo.my>

- shopify.com/pages/the-courtinterpreter-as-guarantor-of-defendant-rights. Acesso em: 21 julh. 2024
- MIKKELSON, H. Towards a Redefinition of the Role of the Court Interpreter. **Interpreting**, v. 3, n. 1, p. 21-45, 1998b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/41446348\\_Towards\\_a\\_Redefinition\\_of\\_the\\_Role\\_of\\_the\\_Court\\_Interpreter](https://www.researchgate.net/publication/41446348_Towards_a_Redefinition_of_the_Role_of_the_Court_Interpreter). Acesso em: 06 jun. 2024.
- MORAIS, C. F.; DA SILVA, I. A. L. Simultaneous Interpreting Strategies across Brazilian Students. *In: LINGCOG*, 4., 2022, Macau. **Anais...** Macau: Universidade Politécnica de Macau, 2022. p. 250- 279.
- MORRIS, R. The Moral Dilemmas of Court Interpreting. **The Translator**, v. 1, n. 1, p. 2546, 1995. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/248768907\\_The\\_Moral\\_Dilemmas\\_of\\_Court\\_Interpretering](https://www.researchgate.net/publication/248768907_The_Moral_Dilemmas_of_Court_Interpretering). Acesso em: 06 jun. 2024.
- NORDIN, J. N. **Introdução à Interpretação Forense no Brasil**. Editora Transitiva. São Paulo. 2018.
- PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies**. 2. ed. London: Routledge, 2016.
- SCAPOLAN, B. A. **(In)traduzibilidade das expressões idiomáticas entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais: uma análise conceitual e funcional**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- STEINER, E. Ideational grammatical metaphor: exploring some implications for the overall model. **International Journal for Contrastive Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 137-149, 2004.
- VALERO-GARCÉS, C. General Issues about Public Service Interpreting: Institutions, Codes, Norms, and Professionalisation. *In: GAVIOLI, L.; WADENSJÖ, C. The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*. New York: Roudlege, 2023.



## Capítulo 07

### Análise baseada em *corpus* de legendas de propagandas eleitorais na TV, no estado do Ceará, de 2010 e 2022

Larissa Victoria Penha de Carvalho  
Silvia Malena Modesto Monteiro  
Alexandra Frazão Seoane

#### Introdução

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>1</sup>, referente ao ano de 2022, apontou que quase 19 milhões de pessoas, acima de 2 anos de idade, possuem algum tipo de deficiência, sendo ela auditiva, cognitiva, motora ou visual. Isto representa 8,9% da população brasileira, nessa faixa etária. Dentre elas, 47,2% possuem 60 anos ou mais, o que equivale a aproximadamente 8,8 milhões de pessoas. O censo aponta, também, que, no país, cerca de 5% da população possui algum grau de surdez. Esses 5% representam 10 milhões de pessoas, sendo que 2,7 milhões são surdos.

Para garantir a inclusão dessas pessoas, em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Lei n° 13.146<sup>2</sup>, que traz em seu artigo 42 a informação de que:

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html>. Último acesso em: 09 jun. 2024.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Último acesso em: 09 jun. 2024.



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

I - a bens culturais em formato acessível;

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

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.(BRASIL, 2015).

E em seu artigo 67, aponta-se que:

Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - janela com intérprete da Libras;

III - audiodescrição.(BRASIL, 2015).

Em 2006 foi estabelecida a Portaria nº 310 (Brasil, 2006), recomendando que todos os programas veiculados na televisão (TV) brasileira aberta deveriam conter um dos recursos de acessibilidade para pessoas surdas: a tradução para Libras ou a inserção de legendas para surdos. Neste mesmo ano, o Tribunal Regional Eleitoral (TRE) determinou, desde então, a obrigatoriedade da presença de um desses dois recursos nas propagandas eleitorais veiculadas à TV (Araújo, 2009).

Na Universidade Estadual do Ceará (UECE), as pesquisas desenvolvidas pelo grupo LEAD (Legendagem e Audiodescrição)<sup>3</sup> vêm, desde 2002, analisando as legendas disponibilizadas para o público surdo brasileiro. Mais especificamente, no âmbito dos projetos MOLES (Legendagem para surdos: em busca de um modelo para o Brasil), CORSEL (A segmentação na legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE): um estudo baseado em *corpus*) e EXLEG (Estudos experimentais em legendagem: análise da velocidade e da segmentação), os focos das análises têm sido os

---

<sup>3</sup> Nome pelo qual o grupo de pesquisa é mais conhecido no âmbito acadêmico e cujo nome oficial cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é *Tradução e Semiótica*.

parâmetros técnicos (principalmente a velocidade e o número de linhas) e os linguísticos, em especial, no que se refere à segmentação linguística e aos problemas que podem ocorrer na leitura de legendas por espectadores surdos, quando uma legenda é mal segmentada (Perego *et al.*, 2010). Isso porque a segmentação linguística consiste na quebra do texto da legenda, entre linhas de uma mesma legenda ou entre legendas consecutivas (uma após a outra). Se essa quebra ocorrer em um baixo nível sintático (Karamitroglou, 1998), por exemplo, separando o sujeito do verbo da oração, a leitura dessa legenda causará um maior esforço cognitivo do espectador, o que pode prejudicar a apreciação do vídeo como um todo.

Um dos gêneros audiovisuais que as pesquisas vêm analisando é o que chamamos de “campanha política” ou “propaganda eleitoral”, que é veiculada no Brasil de forma obrigatória a cada dois anos. Em Araújo (2009), foram analisadas as legendas de campanhas políticas de 2006 e 2008, e percebeu-se que estas legendas não obedeciam aos parâmetros consagrados na literatura sobre legendagem em relação à velocidade da legenda, ou seja, problemáticas relacionadas ao tempo de exposição da legenda para que o espectador pudesse ler todo o texto da legenda, ao número de linhas de legendas, ao tamanho e cor da fonte.

Monteiro (2016) comparou a leitura de participantes surdos à Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) de campanhas políticas, observando que as legendas, mesmo quando em uma velocidade rápida, eram lidas de forma confortável quando bem segmentadas. Já as legendas lentas eram lidas com certa dificuldade quando mal segmentadas. Ou seja: a segmentação das legendas teve um papel crucial na recepção dos participantes.

Na mesma linha das pesquisas mencionadas, este capítulo apresenta resultados preliminares de um estudo cujo objetivo geral foi comparar a segmentação linguística presente em legendas de campanhas políticas veiculadas na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, nos anos de 2010 e 2022. Para isso, foi feita a transcrição e a análise dessas legendas, além da sua

etiquetagem, com base em etiquetas de identificação de problemas de segmentação linguística utilizadas em pesquisas já desenvolvidas. Foi realizada ainda a análise da ocorrência dessas etiquetas e a caracterização dessas legendas nas campanhas nos anos de 2010 e 2022.

## **Fundamentação teórica**

A LSE é abordada nos Estudos da Tradução, por se classificar como um tipo de tradução, segundo as categorias estabelecidas por Jakobson (1995). A LSE é considerada uma tradução intralinguística (dentro de uma mesma língua), no caso, do português oral para o escrito e, também, uma tradução intersemiótica, uma vez que nas legendas precisamos identificar quem fala e quais são os efeitos sonoros, tais como sons, formas como os personagens se expressam, músicas etc. Mais raro é encontrá-la como uma tradução interlinguística, já que no caso de produções estrangeiras, geralmente, temos apenas a legendagem para o público ouvinte, que não apresenta identificação de falantes, nem de efeitos sonoros.

Os estudos voltados para a tradução multimídia (Williams; Chesterman, 2002) contemplavam basicamente a legendagem (para ouvintes), a dublagem e o *voice-over*. Mais recentemente, os estudos em tradução multimídia passaram a ser chamados de Tradução Audiovisual. A Tradução Audiovisual (TAV), de acordo com Baker e Saldanha (2009), consiste em uma área dos Estudos da Tradução que diz respeito às transferências de textos multimodais para outra língua e/ou cultura. Ela engloba as modalidades de legendagem para ouvintes, LSE, legendagem eletrônica ou *surtitling*, dublagem, *voice-over* e audiodescrição (Franco; Araújo, 2011).

Dentro desse escopo, a Tradução Audiovisual acessível (TAVa) pode ser entendida como uma submodalidade da TAV, cuja finalidade é atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência sensorial. O termo acessível, portanto, no âmbito

da TAVa, marca uma subárea que se ocupa de produtos e trabalhos relativos à acessibilidade e inclusão sociocultural dessas pessoas (Jimenez-Hurtado, 2007; Seibel, 2007; Aderaldo, 2014).

De acordo com o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Naves *et al.* 2016), as modalidades da TAVa são as seguintes: audiodescrição, janela de interpretação de língua de sinais e Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE). A audiodescrição é uma:

[...] modalidade de tradução audiovisual, de natureza intersemiótica, que visa a 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. (Naves *et al.*, 2016, p. 15).

Já a janela de interpretação de língua de sinais é:

[...] 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 (TILS), na qual o conteúdo de uma produção audiovisual é traduzido num quadro reservado, preferencialmente, no canto inferior esquerdo da tela, exibido simultaneamente à programação. (Naves *et al.*, 2016, p. 15-16).

Corroborando com Nascimento e Nogueira (2019), entendemos a janela como o suporte por meio do qual a tradução ou a interpretação será disponibilizada para o público, mas a modalidade de tradução deve ser nomeada como Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (TALS).

Segundo Naves *et al* (2016, p.16), a Legendagem para Surdos e Ensurdidos 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. Por ser voltada, prioritariamente, ao público surdo e ensurdido, a identificação de

personagens e efeitos sonoros deve ser feita sempre que necessário. (Naves *et al*, 2016, p. 16).

As legendas para surdos e ensurdecidos transmitidas pela televisão brasileira não costumam seguir o padrão das legendas para ouvintes. Segundo Monteiro e Dantas (2017, p. 531):

Elas são exibidas em três ou mais linhas, com uma alta densidade lexical e com a tradução do áudio e a identificação do falante. Pesquisadores do grupo LEAD [...] defendem que a LSE seja elaborada de acordo com os parâmetros da legendagem para ouvintes, incluindo, além disso, a tradução dos efeitos sonoros e a identificação dos falantes.

[...]

Na televisão brasileira, a LSE é transmitida pelo sistema norte-americano denominado *closed caption*, também conhecido pela sigla CC, via sinal de televisão. Esse tipo de legendagem é praticamente uma transcrição do que é dito, sem levar em conta padrões que possam tornar a legenda mais acessível a surdos e ensurdecidos. Essas legendas podem ser reproduzidas por um televisor que possua função para tal. (Monteiro; Dantas, 2017, p. 531).

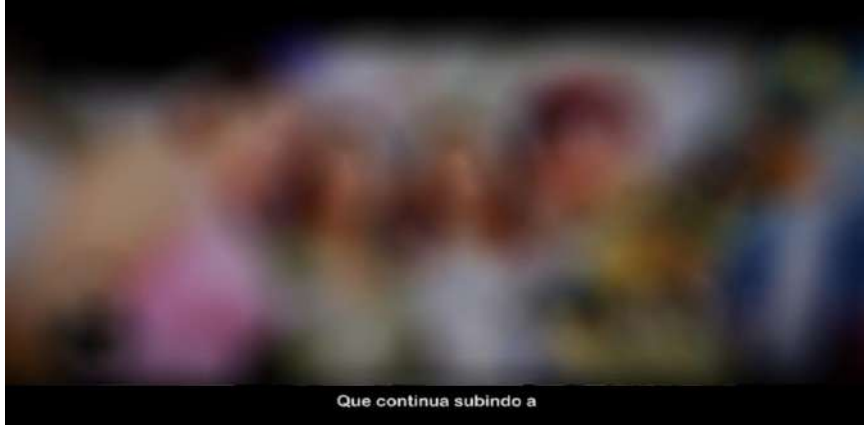
Franco e Araújo (2011) definem *closed caption* (CC) como um sistema de legendagem fechada ou oculta, o qual precisa ser habilitado pelo espectador para se tornar visível na tela, o que geralmente é feito através do controle remoto do aparelho de TV, ou DVD, ou por meio de configurações em aplicativos de *streaming*, em oposição à legendagem aberta, aquela que o espectador não controla, como as legendas de filmes nos cinemas.

As legendas abordadas nesta pesquisa são do tipo aberta e estão presentes em vídeos de campanhas políticas. Com relação à LSE, as pesquisas na UECE vêm analisando de que maneira os parâmetros técnicos, como velocidade e número de linhas, e os parâmetros linguísticos, como a segmentação, influenciam a leitura dessas legendas pelo seu público-alvo (Chaves, 2012 e 2017; Araújo; Vieira; Monteiro, 2013; Assis, 2016; Vieira, 2016; Monteiro, 2016; Monteiro; Dantas, 2017). De forma resumida, as pesquisas mostram que quando há uma boa segmentação nas legendas e quando são respeitadas questões como tamanho de

fonte, número de caracteres por linha e velocidade das legendas, a recepção do público é positiva. Porém, principalmente no que se refere à questão de segmentação, ainda encontramos muitos problemas desse tipo nas legendas da TV e de DVDs.

Sobre a segmentação linguística na legendagem, esta se refere à quebra, entre linhas de uma mesma legenda ou entre legendas consecutivas, de blocos semânticos da fala. A figura 1, a seguir, mostra uma sequência de duas legendas consecutivas em que foi identificado um problema de segmentação linguística.

**Figura 1** – Exemplo de problema de segmentação linguística entre duas legendas



Tempo de exibição: 00:04:19,419 → 00:04:20,790



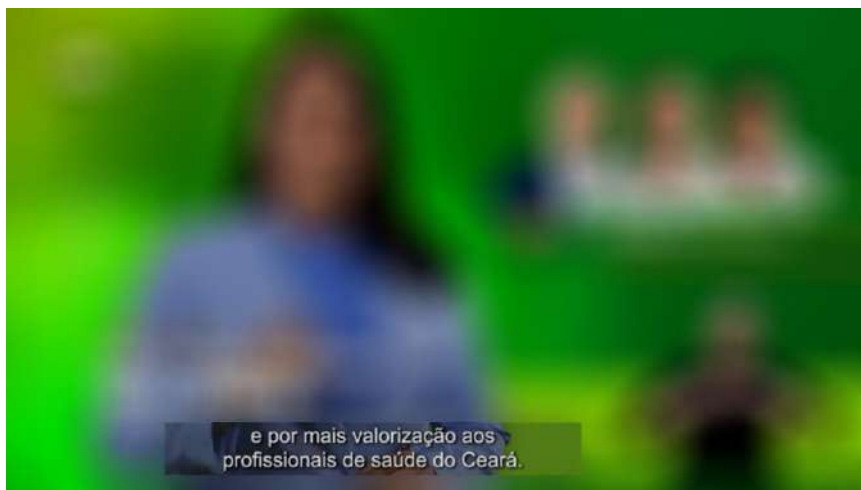
Tempo de exibição: 00:04:20,891 → 00:04:22,656

Fonte: Acervo das autoras.

No exemplo da Figura 1, a primeira legenda traz a fala “Que continua subindo a” e a legenda seguinte “cada pesquisa Datafolha.”. Identificamos a quebra entre o núcleo do sintagma nominal “subindo a” e seu especificador “cada pesquisa”. Uma segmentação correta, neste caso, seria se a primeira legenda apresentasse o texto “Que continua subindo” e a segunda legenda o texto fosse “a cada pesquisa Datafolha.”.

Outro exemplo de nosso *corpus*, agora com uma quebra de segmentação problemática dentro de uma mesma legenda de duas linhas, pode ser observado na Figura 2, a seguir.

**Figura 2** – Exemplo de problema de segmentação linguística dentro de uma legenda



Tempo de exibição: 00:20:45,223 --> 00:20:49,538

Fonte: Acervo das autoras.

Neste caso, temos uma quebra entre a preposição e seu complementador, um sintagma nominal, já que na linha de cima temos o texto “e por mais valorização aos” e na linha de baixo o texto “profissionais de saúde do Ceará.”. Uma segmentação correta, neste caso, seria “e por mais valorização” e “aos profissionais de saúde do Ceará.”. Mesmo que com nossa proposta, a legenda de baixo tenha ficado com 36 caracteres, mas

esse bloco de propagandas políticas apresentou legendas de até 39 caracteres por linha. O número de caracteres por linha é um parâmetro técnico importante para a legendagem, principalmente, quando fazemos sugestões de reformulação de legendas. Porém, esse não é o foco deste capítulo e, portanto, o assunto não será discutido neste trabalho.

Para Karamitroglou (1998), o texto apresentado na legenda deve possuir um sentido completo. Para isso, deve ser segmentado no seu mais alto nível sintático. Do contrário, o cérebro é forçado a realizar uma pausa no processamento linguístico, o que pode prejudicar o entendimento ou a fruição daquilo que está sendo processado durante a leitura da legenda. Perego (2008) conjectura que uma má segmentação pode favorecer a interpretação errônea de sentenças sintaticamente ambíguas, o surgimento de efeitos colaterais indesejados como consequência de interrupções na leitura das legendas e um aumento da dificuldade da leitura, com fixações e regressões oculares desnecessárias e movimentos para correção desta leitura.

As primeiras pesquisas do grupo LEAD analisaram a segmentação linguística na LSE; já no escopo do projeto CORSEL, partiram das pesquisas de Karamitroglou (1998) e Perego (2008), a fim de identificarem os problemas de segmentação linguística no português brasileiro, com base, principalmente, na gramática funcionalista de Castilho (2012). Uma vez identificados os problemas, foram propostas etiquetas para classificar cada problema de segmentação. O quadro abaixo traz as etiquetas propostas pelo projeto CORSEL.

**Quadro 1 – Etiquetas propostas pelo projeto CORSEL**

SINTAGMA NOMINAL (SN)	
Etiqueta	Descrição
SN_especif+SN	Quebra entre o núcleo do sintagma nominal e seu especificador, que pode ser artigo, pronomes demonstrativo e possessivo, quantificador, expressão qualitativa e delimitador.



SN_subst+SAdj	Quebra entre o núcleo e o modificador.
SN_subst+SP	Quebra entre o núcleo e o seu constituinte que, no caso, é um sintagma preposicionado.
SN_núcleo	Quebra dentro do núcleo, como um substantivo composto, um título ou um nome próprio.
SINTAGMA ADJETIVAL (SAdj)	
Etiqueta	Descrição
SAdj_especif+SAdj	Quebra entre o especificador ou complementador e seu núcleo.
SINTAGMA PREPOSICIONADO (SP)	
Etiqueta	Descrição
SP_prep+SN	Quebra entre a preposição e seu complementador, no caso dessa etiqueta, um sintagma nominal.
SP_prep+SV	Quebra entre a preposição e seu complementador, no caso dessa etiqueta, um sintagma verbal.
SINTAGMA VERBAL (SV)	
Etiqueta	Descrição
SV_composto (aux.+forma nominal – infinitivo, gerúndio, particípio)	Quebra entre o verbo auxiliar e o seu especificador, que pode se apresentar nas formas nominais (infinitivo, gerúndio ou particípio).
SV_verbo+SAdv	Quebra entre o verbo e o seu modificador e vice-versa.
SV_verbo+SP	Quebra entre verbo e preposição e vice-versa.
SV_(verbo)+oblíquo+SV	Quebra entre pronome oblíquo – precedido ou não de verbo – e verbo.
SINTAGMA ADVERBIAL (SAdv)	
Etiqueta	Descrição
SAdv_adv+adv	Quebra da estrutura interna de um advérbio.
Etiqueta	Descrição
ORAÇÃO SUBORDINADA (SUBORD)	
Etiqueta	Descrição
SUBORD_conj/pron_rel+oração	Quebra entre conjunção subordinada – quando, enquanto, que, porque etc. – e oração.
SUBORD_oração +oração	Quebra imbricada entre duas orações subordinadas.
ORAÇÃO COORDENADA (COORD)	

Etiqueta	Descrição
COORD_conj+oração	Quebra entre a conjunção – e, mas, logo etc. – e oração coordenada.
COORD_oração+oração	Quebra imbricada entre duas orações coordenadas.

Fonte: Adaptado de Vieira *et al* (2015, p.70-73).

Com o aporte teórico metodológico da linguística de *corpus* (Sardinha, 2000), a análise da presença destes problemas de segmentação nas legendas de novelas (Assis, 2016, Araújo, Assis, Arraes, 2017), filmes (Chaves, 2012 e 2017) e documentários (Vieira *et al.* 2015; Vieira, 2016) vêm ajudando os pesquisadores a entenderem as características técnicas e linguísticas das LSEs disponibilizadas para o público brasileiro. Importante ressaltar que são mais recorrentes os problemas de segmentação na quebra entre constituintes do sintagma verbal, no caso de novelas, filmes e seriados; e do sintagma nominal, no caso dos documentários.

Além destas pesquisas descritivas que mostram os problemas reais encontrados em legendas veiculadas na TV e em DVD brasileiros, pesquisas experimentais, dentro do projeto EXLEG, chegaram a resultados sugerindo que legendas com estes tipos de problemas de segmentação causam incômodos aos espectadores durante sua leitura.

Vieira (2016), Monteiro (2016) e Souza (2020) chegaram a resultados que indicam que, por um lado, mesmo as legendas consideradas mais rápidas, com 180 palavras por minuto, quando bem segmentadas, não causavam desconforto à leitura dos participantes; por outro lado, mesmo as legendas lentas, quando mal segmentadas, causavam maior custo de processamento para os espectadores.

Esses resultados servem de alerta para que legendistas observem de forma mais cuidadosa onde devem inserir quebras em suas legendas, para que as mesmas não causem desconforto ou dificultem a leitura pelo público. Esse é um assunto que já é debatido, academicamente, no Brasil, há algum tempo. Por isso, esta pesquisa questiona se, ao compararmos legendas de 2010 com

legendas de 2022, teríamos uma melhora dessas legendas em relação aos problemas de segmentação linguística, visto que há um espaço de 12 anos da produção das duas legendas, considerando, também, o avanço das discussões na área.

## **Metodologia**

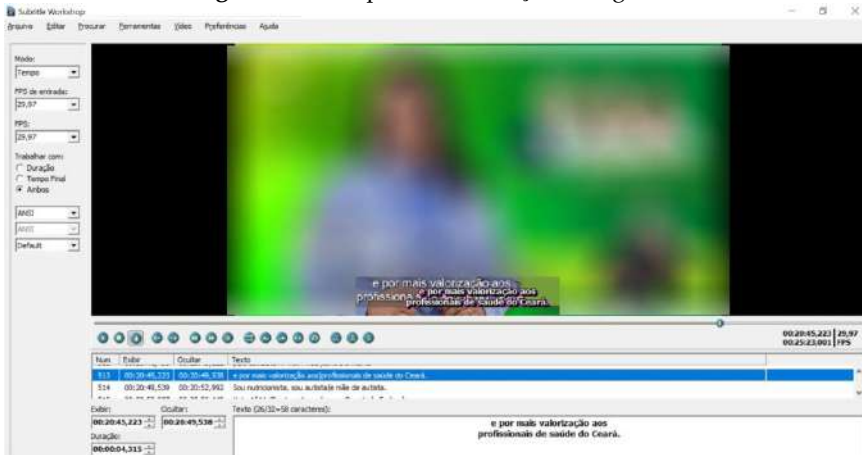
Para esta pesquisa, focamos na LSE apresentada nas propagandas políticas. Utilizamos cinco vídeos veiculados na TV aberta, durante os períodos eleitorais de 2010 (dois vídeos) e de 2022 (três vídeos). Os vídeos possuem 25 minutos de duração em média, e apresentam os candidatos à presidência do Brasil, e ao governo do Estado do Ceará, nos anos de 2010 e 2022.

Os vídeos de 2010 foram gravados com um gravador de DVD diretamente da TV e, posteriormente, convertidos para AVI. Os vídeos de 2022 foram gravados diretamente da TV, com a utilização de um conversor e de um gravador digital da marca KEO. Esse aparelho permite a gravação direta do que está sendo transmitido pelo sinal das emissoras de TV e gera um arquivo no formato *Transport Stream* (\*.ts), que, posteriormente, foi convertido para o formato MP4.

Com esse material em mãos, procedemos à transcrição das legendas presentes nestes vídeos, utilizando o *software Subtitle Workshop* (SW), obedecendo às marcações de início (entrada) e término (saída) de cada legenda, bem como os textos e as quebras dessas legendas, tal como apareciam nos vídeos.

Na figura 3, temos a interface do SW, com um vídeo da campanha política de 2022 pausado e mostrando a mesma legenda com problema de segmentação linguística da figura 2. Além disso, vemos o texto dessa legenda transcrito, aparecendo sobre o vídeo, quase sobrepondo a legenda do próprio vídeo, e na caixa de texto do SW. Isso foi feito para todas as legendas dos 5 vídeos.

Figura 3 – Exemplo de transcrição de legenda

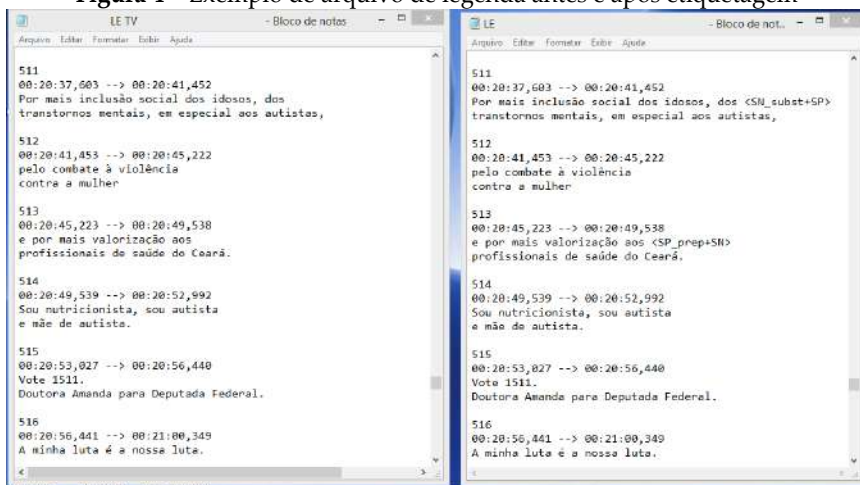


Fonte: Acervo das autoras.

A partir destes arquivos de legenda, foi feita a etiquetagem manual, apontando os problemas de segmentação linguística que ocorreram nessas legendas e classificando cada um com sua etiqueta correspondente, de acordo com a tabela de PROSEGL em legendagem (Vieira *et al*, 2015), Quadro 1. A figura a seguir mostra, à esquerda, o arquivo de legenda salvo pelo SW em formato SubRip (\*.srt) e aberto no bloco de notas do *Windows*. À direita, a figura mostra o mesmo arquivo, agora com a etiqueta apontando o problema de segmentação.

Na imagem, percebemos que além do exemplo apresentado nas figuras 2 e 3, legenda de número 513, temos outra legenda, de número 511, que apresenta outro problema de segmentação. No caso, o texto da linha de cima é “Por mais inclusão social dos idosos, dos” e na linha de baixo “transtornos mentais, em especial aos autistas,”. Neste caso, temos uma quebra entre o núcleo e o seu constituinte, identificado com a etiqueta <SN\_subst+SP>.

Figura 4 – Exemplo de arquivo de legenda antes e após etiquetagem



Fonte: Acervo das autoras.

Com os arquivos de legenda etiquetados, utilizamos o programa *WordSmith Tools 5.0* para analisar os arquivos de legenda em relação ao número de tokens/palavras e contabilizar o número de repetições de cada etiqueta e, assim, dar início à análise do *corpus*. Cada tipo de problema de segmentação foi salvo em pastas com a quantidade de ocorrências em cada vídeo e com seus tipos. Foram criadas tabelas com todos os problemas que ocorreram e, também, com as quantidades de erros gerais e específicos.

Por fim, demos início ao processo de análise desses dados gerados pelo *corpus* da pesquisa, que consiste em: observar em cada vídeo os problemas de segmentação que ocorreram; comparar as legendas dos anos de 2010 e 2022 para perceber se houve melhora ou não da qualidade da legenda em relação à segmentação linguística; exemplificar esses problemas e sugerir soluções.

## Análise dos dados

Tanto nos vídeos de 2010 quanto nos de 2022 foram encontrados problemas de segmentação linguística (PROSEGL) nos sintagmas Nominal (SN), Verbal (SV), Adjetival (Sadj), Preposi-

cional (SP) e Oração Subordinada (SUBORD). Em 2022, também, ocorreram problemas no sintagma Oração Coordenada (COORD). Em nenhum dos anos ocorreu problema de sintagma Adverbial. As tabelas, a seguir, mostram o quantitativo de cada PROSEGL, tendo sido encontrados nos 5 vídeos e a porcentagem de cada problema, em comparação com todos os problemas encontrados.

**Tabela 1** – Quantitativo e porcentagem de PROSEGL nos vídeos de 2010.

Vídeo	SV	SN	SAdj	SAdv	SP	COORD	SUBORD	TOTAL
2010.A	1	9	1	0	1	0	4	16
2010.B	1	1	0	0	0	0	1	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>19</b>
%	10,52	52,63	5,26	0	5,26	0	26,31	100

Fonte: Elaborada pelas autoras.

**Tabela 2** – Quantitativo e porcentagem de PROSEGL nos vídeos de 2022

Vídeo	SV	SN	SAdj	SAdv	SP	COORD	SUBORD	TOTAL
2022.A	2	1	0	0	0	0	3	6
2022.B	1	5	2	0	10	2	0	20
2022.C	2	17	0	0	11	3	0	33
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>59</b>
%	8,47	38,98	3,38	0	35,59	8,47	5,08	100

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No total, foram encontrados 19 problemas de segmentação nas legendas de 2010 e 59 nas legendas de 2022, o que revela um dado preocupante, pois as legendas estão perdendo sua qualidade, no quesito segmentação linguística.

Vale observar que os vídeos de 2010 totalizam 51 minutos, com 1.021 legendas com um total de 15.316 *tokens*/palavras. Já os vídeos de 2022 totalizam 54 minutos, com 1.351 legendas e 19.979 *tokens*/palavras. Ou seja, os vídeos de 2022 apresentam 7% a mais de tempo analisado, 32% a mais de legendas analisadas e 30% a mais de *tokens*/palavras do que os vídeos de 2010. Porém, apresentam mais que o dobro (59) dos PROSEGL encontrados nos vídeos de 2010 (19).

Os PROSEGL mais presentes nas legendas analisadas foram do tipo Sintagma Nominal, com 33 ocorrências, 10 nos vídeos de 2010 e 23 nos vídeos de 2022, representando 52,63% dos problemas de segmentação nos vídeos de 2010 e 38,98% nos vídeos de 2022.

Como exemplo de uma legenda, com problema de segmentação entre núcleo e modificador em um dos vídeos de 2010, temos o texto, a seguir, que compõe duas legendas consecutivas de uma linha.

**Quadro 2** – Problema de segmentação no Sintagma Nominal em 2010

Em Fortaleza são quase 200 mil pessoas	<u>desempregadas.</u>
--	-----------------------

Fonte: Acervo das autoras.

O PROSEGL ocorre pela quebra do núcleo “200 mil pessoas” e seu modificador “desempregadas”. O ideal seria a quebra como apresentada a seguir.

**Quadro 3** – Sugestão para exemplo de segmentação no Sintagma Nominal em 2010<sup>4</sup>

Em Fortaleza	são quase 200 mil pessoas desempregadas.
--------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como exemplo de PROSEGL dos vídeos de 2022 apresentamos, a seguir, um problema na quebra entre o sintagma nominal e seu especificador.

---

<sup>4</sup> Os exemplos de legendas do corpus e de sugestões de ressegmentação, definição de uma nova quebra na legenda com base em uma boa segmentação linguística, serão apresentados em quadros. Quando forem legendas consecutivas, uma legenda seguida da outra, os quadros apresentarão as legendas em colunas lado a lado. Quando forem legendas de duas linhas, os quadros apresentarão apenas uma coluna.

**Quadro 4** – Problema de segmentação no Sintagma Nominal em 2022

Em <u>poucos</u>	<u>dias</u> , é a candidata
------------------	-----------------------------

Fonte: Acervo das autoras.

Nesse caso, percebemos quebra entre o quantificador “poucos” e o núcleo do sintagma nominal “dias” que deveriam estar na mesma linha de legenda, como sugerimos, a seguir.

**Quadro 5** – Sugestão para exemplo de segmentação no Sintagma Nominal em 2022

Em poucos dias,	é a candidata
-----------------	---------------

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O segundo PROSEGL com mais recorrência nas legendas analisadas foi do tipo Sintagma Preposicional, com 22 ocorrências, 1 nos vídeos de 2010 e 21 nos vídeos de 2022, representando, respectivamente, 5,26% e 35,59% dos problemas de segmentação, nos vídeos de cada ano.

Podemos observar, no exemplo, a seguir, uma única ocorrência de problema de segmentação linguística de sintagma preposicional nos vídeos de 2010. Nessas legendas consecutivas, há a separação indevida da contração “na” do seu complementador, “experiência”.

**Quadro 6** – Problema de segmentação no Sintagma Preposicional em 2010

Esse novo caminho é baseado <u>na</u>	<u>experiência</u> que adquirimos no governo Lula.
---------------------------------------	--

Fonte: Acervo das autoras.

De acordo com os parâmetros de legendagem, aqui, utilizados, a preposição deve sempre estar acompanhada do seu complemento na mesma linha de legenda. Uma sugestão para a ressegmentação, em uma legenda de duas linhas, seria:



**Quadro 7 – Sugestão de legenda de duas linhas para o exemplo de 2010**

Esse novo caminho é baseado na experiência que adquirimos no governo Lula.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ou podemos manter o texto em duas legendas consecutivas, porém, com a seguinte quebra entre as legendas:

**Quadro 8 – Sugestão de legenda de uma linha para o exemplo de 2010**

Esse novo caminho é baseado na experiência

que adquirimos no governo Lula.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O número de ocorrências de sintagma preposicional nos vídeos de 2022 aumentou consideravelmente em relação aos vídeos de 2010. Foram 21 PROSEGL de quebra de sintagma preposicional ocorridos no ano de 2022. Como exemplo, vejamos a legenda, a seguir:

**Quadro 9 – Problema de segmentação no Sintagma Preposicional em 2022**

se torna fraca e sem memória.

Fonte: Acervo das autoras.

Considerando os parâmetros de legendagem aqui trabalhados, podemos observar que há a separação da preposição “sem” e seu complementador, “memória”, configurando-se, também, como uma ocorrência do tipo preposicional. Uma proposta seria a legenda com uma linha sendo segmentada de forma correta:

**Quadro 10 – Sugestão de legenda de uma linha para o exemplo de 2022**

se torna fraca e sem memória.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outra possibilidade é manter a legenda em duas linhas, como no quadro, a seguir.

**Quadro 11 – Sugestão de legenda de duas linhas para o exemplo de 2022**

se torna fraca e sem memória.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os problemas de segmentação verbal ocorreram 7 vezes nas legendas analisadas – 2 nos vídeos de 2010 e 5 nos vídeos de 2022, representando 10,52% e 8,47% dos problemas de segmentação nos vídeos de cada ano, respectivamente. Todas com quebra entre o verbo auxiliar e seu especificador, que pode se apresentar nas formas nominais – infinitivo, gerúndio ou participio, como podemos ver no exemplo, a seguir:

**Quadro 12 – Problema de Segmentação no Sintagma Verbal em 2010**

A gente tá sempre querendo

cuidar

Fonte: Acervo das autoras.

Os verbos que compõem o sintagma verbal composto “querendo cuidar” deveriam permanecer juntos na mesma legenda para que ocorra uma segmentação adequada no nível linguístico. Considerando todos os parâmetros de legendagem, legendas como essa poderiam ser condensadas em uma só e ter o seguinte formato:

**Quadro 13 – Sugestão para o exemplo de Segmentação no Sintagma Verbal em 2010**

A gente tá sempre querendo cuidar

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outro exemplo ocorre na separação do sintagma verbal composto “continuar aumentando” entre duas legendas consecutivas, que pode ser vista no quadro, a seguir.

**Quadro 14 – Problema de Segmentação no Sintagma Verbal em 2022**

nós vamos continuar

aumentando o salário mínimo.

Fonte: Acervo das autoras.

No caso dessas legendas, uma segmentação linguística adequada significaria deixar na mesma linha “continuar” e “aumentando”, como pode ser vista, a seguir.

**Quadro 15** – Sugestão para o exemplo de Segmentação no Sintagma Verbal em 2022

nós vamos continuar aumentando	o salário mínimo.
--------------------------------	-------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O PROSEGL com menor recorrência foi de sintagma adjetival com 3 ocorrências em todo o *corpus*, 1 no ano de 2010 e 2 no ano de 2022, representando 5,26% e 3,38% de erros em cada ano respectivamente. Para exemplificar:

**Quadro 16** – Problema de Segmentação no Sintagma Adjetival em 2010

A gente não aguenta <u>mais</u>	<u>isso</u> que acontece no Brasil.
---------------------------------	-------------------------------------

Fonte: Acervo das autoras.

Na ocorrência em questão, vemos a separação do advérbio “mais”, agindo como especificador do pronome demonstrativo “isso”, que faz parte do núcleo do sintagma adjetival. Nesse exemplo, ocorre a quebra entre o especificador e seu núcleo. Para melhor leitura, o correto seria ressegmentar a legenda, de forma que “mais” e “isso” ficassem juntos na mesma legenda.

**Quadro 17** – Sugestão para exemplo de Segmentação no Sintagma Adjetival em 2010

A gente não aguenta mais isso	que acontece no Brasil.
-------------------------------	-------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outro exemplo de problema de segmentação adjetival é observado no exemplo, a seguir.

**Quadro 18 – Problema de Segmentação no Sintagma Adjetival em 2022<sup>5</sup>**

para o nosso Ceará. Por um Ceará <u>mais justo</u> e próspero.
--

Fonte: Acervo das autoras.

Na ocorrência em questão, vemos a separação do advérbio “mais” agindo como especificador do adjetivo “justo”, que faz parte do núcleo do sintagma adjetival. Nesse exemplo, também, ocorre a quebra entre o especificador e seu núcleo; além disso, a palavra “Ceará” se repete por duas vezes na mesma linha. Abaixo, apresentamos uma sugestão de legenda ressegmentada:

**Quadro 19 – Sugestão para o exemplo de Segmentação no Sintagma Adjetival em 2022**

para o nosso Ceará.	Por um Ceará mais justo e próspero.
---------------------	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto ao PROSEGL nas orações subordinadas, eles aparecem 8 vezes no total, sendo 5 dessas no ano de 2010 (26,31%) e 3 no ano de 2022 (5,08%). Para exemplificar, vejamos as legendas onde ocorre separação entre o pronome relativo “que” e o restante da oração subordinada por ele introduzida: “o regime militar não fez.”. Essa separação se configura como um problema de segmentação linguística.

**Quadro 20 – Problema de Segmentação em Orações Subordinadas em 2022**

- Fazendo um trabalho <u>que</u>	<u>o regime militar não fez.</u>
----------------------------------	----------------------------------

Fonte: Acervo das autoras.

Uma proposta para a ressegmentação das legendas seria:

---

<sup>5</sup> A fala que antecede a legenda deste exemplo traz o texto: Venho aqui convidar você para, junto comigo, trazermos a novidade.

**Quadro 21** – Sugestão de legenda para o exemplo em Orações Subordinadas em 2022

Fazendo o trabalho	que o regime militar não fez.
--------------------	-------------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dessa forma, tendo como estratégia a condensação por omissão, sugerimos a eliminação do traço indicativo de fala, o travessão, já que apenas uma pessoa está falando nessa legenda, e, também, a troca do artigo indefinido “um” pelo artigo definido “o” na tentativa de reduzir o número de caracteres por segundo em cada legenda.

Apresentamos, abaixo, outro exemplo de problema de segmentação em orações subordinadas, agora do *corpus* de 2010.

**Quadro 22** – Problema de Segmentação em Orações Subordinadas em 2010

ou outros projetos <u>que</u> <u>possa reunir ali</u>
--

Fonte: Acervo das autoras.

Nesse exemplo ocorre novamente a separação entre o pronome relativo “que” e o restante da oração subordinada por ele introduzida “possa reunir ali”. Sendo assim, um problema de segmentação linguística. Uma sugestão para a ressegmentação, mantendo a legenda com duas linhas:

**Quadro 23** – Sugestão de legenda para o exemplo de Problema de Segmentação em Orações Subordinadas em 2010

ou outros projetos que possa reunir ali
--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## Conclusão

Após analisarmos as legendas de campanhas políticas veiculadas na TV brasileira, comparando os vídeos coletados,

durante as campanhas de 2010 e de 2022, observamos uma recorrência de padrões de problemas na LSE de vídeos deste gênero, ou seja, com aumento significativo de problemas de segmentação linguística nos vídeos do ano de 2022 em relação aos vídeos de 2010. Os dados apresentados apontam, ainda, que, assim como no caso de documentários, a maior parte dos problemas de segmentação linguística em vídeos de campanha política se encontram em quebras no nível de sintagma nominal em ambos os anos.

Além disso, observamos, também, um aumento alarmante de problemas de quebra no nível do sintagma preposicional e entre orações coordenadas nos vídeos de 2022, configurando-se como os mais problemáticos nesse estudo. Isto pode indicar que esse tipo de quebra precisa ser focada em cursos de formação ou capacitação de legendista. Finalmente, não foram encontradas PROSEGL do nível de sintagma adverbial em todo o *corpus*. Segundo pesquisas já mencionadas, os problemas de segmentação linguística podem interferir negativamente no processo de leitura das legendas, parte dos espectadores, o que pode prejudicar o eleitor na hora de decidir para quem dar seu voto no dia da eleição.

Importante ressaltar que esta pesquisa não se encerra aqui. Sugerimos pesquisas futuras sobre o mesmo tópico, mas sob outras perspectivas, considerando que a Linguística de *Corpus* é um campo bastante abrangente, podendo ser explorado de várias formas.

Concluimos, lembrando da importância de pesquisas na área da acessibilidade para as pessoas com deficiência, pois é um tema que vem se tornando cada vez mais central em nossa sociedade. Por isso, a pesquisa e a ciência devem continuar trabalhando, a fim de trazer mais informações e dados, fomentando, assim, a discussão sobre o tema.

## Referências

- ADERALDO, M. F. **Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre Tradução Audiovisual acessível e semiótica social – multimodalidade**. 2014. 206 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9LZPMM/1/tese\\_marisa.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9LZPMM/1/tese_marisa.pdf). Acesso em: 09 jun. 2024.
- ARAÚJO, V. L. S. In search of SDH parameters for Brazilian party political broadcasts. In: **The Sign Language Translator and Interpreter**, Manchester: St. Jerome Publishing Company, v. 3, n. 2, p. 157-167, 2009.
- ARAÚJO, V. L. S. **Relatório Técnico Final: Projeto Moles - Legendagem para surdos: em busca de um modelo para o Brasil**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2012. 44p.
- ARAÚJO, V. L. S., ASSIS, I. A. P. de, ARRAES, D. de A. A segmentação linguística Das Legendas Para Surdos E Ensurdidos (LSE) De Telenovelas: Uma Pesquisa Baseada Em Corpus”. **Trabalhos em Linguística Aplicada** 56 (2). Campinas, SP:, 2017, p. 493-526. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649264> . Acesso em: 09 jun. 2024.
- ARAÚJO, V. L. S.; VIEIRA, P. A.; MONTEIRO, S. M. M. Legendagem para surdos e ensurdidos (LSE): um estudo de recepção com surdos da região sudeste. **TradTerm**, v. 22, pp. 283-302. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/69132/71589> . Acesso em: 9 de jun. 2024.
- ASSIS, Í. A. P. de. **Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE): análise baseada em corpus da segmentação linguística em Amor Eterno Amor**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado

- Acadêmico ou Profissional em 2016) - Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84226> . Acesso em: 9 de jun. 2024.
- BRASIL. Ministério das Comunicações. **Portaria n. 310 de 27 de junho de 2006**. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/rede-legislativa-radio-tv/arquivos/legislacao-arquivos/portarias-ministerio/portaria-no-310-27jun2006/view> . Acesso em: 09 jun. 2024.
- BAKER, M.; SALDANHA, G. **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2nd. ed. London: Routledge, 2009, 674 p.
- BRASIL. Secretaria Geral. **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: Secretaria Geral, 2015. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) . Acesso em: 09 jun. 2024.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAVES, É. G. **Legendagem para Surdos e Ensurdecidos: Um estudo baseado em corpus da segmentação nas legendas de filmes brasileiros em DVD**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104513> Acesso em: 09 jun. 2024.
- CHAVES, É. G. **Legendagem de filmes em língua inglesa e portuguesa: análise dos parâmetros de segmentação e velocidade de legendas para ouvintes**. 2017. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em:



- <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82209> Acesso em: 09 jun. 2024.
- FRANCO, E. P. C.; ARAÚJO, V. L. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-23. 2011/2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18884/18884.PDF> . Acesso em: 09 jun. 2024.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. Tradução de Izidoro Blikstein. In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 63-86.
- JIMÉNEZ HURTADO, C.; SEIBEL, C. Traducción accesible: narratología y semántica de la audiodescripción. In: IV Congreso el español, lengua de traducción, cooperación y diálogo. Actas. p. 451-468, 2007KARAMITROGLOU, F. A proposed set of subtitling standards in Europe. In: **Translation Journal**, v. 2, n. 2, p. 1- 15, 1998. Disponível em: <http://translationjournal.net/journal//04stndrd.htm> . Acesso em: 09 jun. 2024.
- MONTEIRO, S. M. M. **Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) e legendagem para ouvintes: um estudo sobre a segmentação e a velocidade na legendagem da campanha política de 2010**. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em 2016) - Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84282>> Acesso em: 09 jun. 2024.
- MONTEIRO, S. M. M.; DANTAS, J. F. de L. Tradução Audiovisual Acessível (TAVa): A segmentação linguística na legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) da campanha política na televisão em Fortaleza. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 56, n. 2, p.527-560, ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649289277591>.
- NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Tradução Audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. PERcursos

- Linguísticos, Vitória (ES), v. 9, n. 21, 2019. Dossiê: **Tradução & Transformação Social**. ISSN: 2236-2592. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/23740/18392>. Acesso em: 09 jun 2024.
- NAVES, S. B.; MAUCH, C.; ALVES, S. F.; ARAÚJO, V. L. S. (org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Ministério de Estado da Cultura/Secretaria do Audiovisual, 2016. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/00060/0000601e.pdf> . Acesso em: 09 jun. 2024.
- PEREGO, E. What would we read best? Hypotheses and suggestions for the location of line breaks in film subtitles. **The Sign Language Translator and Interpreter**, Manchester, v. 2, n. 1, p. 35-63, 2008.
- PEREGO, E.; DEL MISSIER, F.; PORTA, M.; MOSCONI, M. The cognitive effectiveness of subtitle processing. In: **Media Psychology**. Philadelphia, PA: Routledge, p. 243-272, 2010.
- SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus: histórico e problemática**. D.E.L.T.A., 2000.
- SOUZA, G. T. de. **O efeito da segmentação e da velocidade de legendas no processamento linguístico de surdos e ouvintes em vídeos de campanhas políticas: um estudo de rastreamento ocular**. 82f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza (CE), 2020.
- VIEIRA, P. A. **A influência da segmentação e da velocidade na recepção de legendas para surdos e ensurdecidos (LSE)**. 2016. 245f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82208> . Acesso em: 09 jun. 2024.
- VIEIRA, P. A.; ARAÚJO, V. L. S.; CHAVES, É. G.; MONTEIRO, S. M. M. A segmentação na legendagem do documentário

Globo Repórter: uma análise baseada em corpus. In: PONTES, Valdecy de Oliveira. et al. (Org.). **A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 65-85.

WILLIAMS, J.; CHESTERMAN, A. **The map**: a beginners guide to doing research. Manchester: St. Jerome, 2002.

## **PARTE III**

# **PRÁTICAS DE TRADUÇÃO NA ÁREA METODOLÓGICA E NO CONTEXTO LITERÁRIO-POÉTICO E MUDIÁTICO- CINEMATOGRÁFICO**



## Capítulo 08

### Wa'i duhi ta'ri hire do povo Wanano do Alto Rio Negro/Amazonas: estudo de caso da tradução e da transcrição poética para Português/Inglês

Eloa Carvalho

#### O povo Wanano (Kotiria): Contextualização

Para iniciar nossa pesquisa, consideramos pertinente a este estudo apresentar de forma breve o povo Wanano/Kotiria, utilizando como contribuição a bibliografia da pesquisadora Janet Chernela que habitou na localidade do Alto Rio Negro (AM) por mais de três décadas e é responsável pelo registro e pela primeira versão de tradução português/inglês da narrativa Wa'i duhi ta'ri hire que analisamos adiante. Além disso, vamos dialogar com algumas reflexões propostas em *A experiência dos Kotiria no Noroeste Amazônico: o protagonismo de duas associações indígenas* (2020), de José Galves Trindade, Miguel Cabral e Kristine Stenzel. O Alto Rio Negro é um território indígena do Brasil localizado nos municípios de São Gabriel da Cachoeira (92% de sua área) e Japurá, habitado por comunidades com cerca de vinte povos originários. Com relação à discussão sobre a denominação Wanano e/ou Kotiria, Chernela em *The Wanano indians of the Brazilian Amazon: a sense of space* (1993), explicita:

Os Wanano se autodenominam Kotiria e são chamados de Okotikana pelos Tukano, Okodyiwa pelos Cubeo e Panumapa pelos Tariana. O grupo, entretanto, é mais conhecido no Brasil como Uanano ou Uanana e na Colômbia como Guanano ou Guanana; esta nomenclatura segue a convenção histórica de traduzir o nome nativo para a língua geral. A grafia "Wanano" é talvez a transcrição mais clara da pronúncia da língua geral e a

mais consistente com as normas internacionais estabelecidas. (Chernela, 1993, p.4).<sup>1</sup>

Ainda, Chernela, a partir de suas observações, informa com base “na ênfase Wanano na língua como a característica primária da identidade pessoal e de grupo, [refere-se] aos Wanano como um ‘grupo linguístico’, uma abreviatura para o mais preciso, mas mais longo, ‘grupo de descendência linguística’” (Chernela, 1993, p. 2).<sup>2</sup>

Nesse ponto, a estudiosa destaca dois pontos que serão fundamentais para nossas reflexões. O primeiro é o fato de a língua funcionar como característica primária, tanto da identidade pessoal quanto da identidade de grupo. Isso ressalta a importância que a língua assume dentro da cultura do povo Wanano, para mais adiante pensarmos sobre como as estratégias para a preservação e a promoção dessa língua passam por questões de preservação da individualidade e da coletividade desse povo. O segundo ponto é a evidenciação de Chernela de que Wanano é um grupo linguístico e não apenas uma única língua, o que significa que, para sua própria existência, esse grupo efetua a todo tempo a tarefa da tradução, temática que entrelaça todas as discussões concernentes às nossas investigações.

Tendo como ponto de partida essas duas questões mencionadas, procuramos equilibrar as contribuições de Chernela

---

<sup>1</sup> The Wanano call themselves Kotiria and are called Okotikana by the Tukano, Okodyiwa by the Cubeo, and Panumapa by the Tariana. The group, however, is most commonly known in Brazil as the Uanano or Uanana and in Colombia as the Guanano or Guanana; this naming follows the historic convention of translating the native name into língua geral. The spelling "Wanano" is perhaps the clearest transcription of the língua geral pronunciation and the one most consistent with established international norms. (Chernela, 1993, p.4). Essa e todas as outras traduções de citações e referências inseridas no corpo do texto são minhas, salvo indicação em contrário.

<sup>2</sup> On the basis of (...) the Wanano emphasis on language as the primary feature of personal and group identity, I refer to the Wanano as a "language group," a shorthand for the more precise, but longer, "linguistic- descent group." (Chernela, 1993, p. 2).

com o aporte fornecido por uma bibliografia que conta com a participação de, ao menos, um dos sujeitos do povo Wanano envolvido nas traduções que analisamos em nosso último tópico, a saber, Miguel Cabral. De acordo com Trindade, Cabral e Stenzel (2020, p. 3),

A língua kotiria pertence à família tukano oriental, e ainda é falada com grande vitalidade nas vinte e três comunidades tradicionais em ambos os lados da fronteira. Nessas comunidades, kotiria é a língua de maior uso no cotidiano e, nas comunidades abarcadas pela escola indígena kotiria, é também utilizada no âmbito escolar. Mesmo assim, pode ser considerada uma língua ameaçada, pois como todas as línguas minoritárias, sua sobrevivência depende de um delicado equilíbrio de forças internas (agindo para fortalecer e manter uma comunidade de uso da língua) e externas (agindo para impor o uso de outras línguas dominantes em esferas cada vez mais frequentes). Principalmente fora das aldeias tradicionais, famílias kotiria sentem a pressão pelo uso de línguas como tukano, língua franca forte na calha do rio Uaupés, e português, principalmente no contexto urbano de São Gabriel da Cachoeira.

Segundo os autores, como integrante da família linguística tukano oriental, a língua kotiria continua a ser amplamente utilizada em vinte e três comunidades tradicionais localizadas em ambas as margens da fronteira. O kotiria é predominante no dia a dia desses grupos e foi adotado também pela instituição escolar indígena kotiria. Não obstante, sua situação é considerada fragilizada, já que sua perpetuação está sujeita a uma complexa interação de motivações internas, que intentam preservar essa língua, e de circunstâncias externas, que promovem a adoção de outras línguas dominantes. Dessa maneira, é possível perceber que, externamente aos ambientes tradicionais, os membros das famílias kotiria enfrentam a coerção para adotar outras línguas. Essa questão está intrinsecamente ligada à expressão e à constituição da identidade de um indivíduo e de uma coletividade que ficam sujeitos a terem suas formas de expressão silenciadas. Por isso, para a promoção da identidade desses grupos e sujeitos, é necessário, para além da língua em si,



valorizar as formas de expressão que estão culturalmente arraigadas nessas formas ligadas ao cotidiano do grupo.

Para pensarmos na língua funcionando como identidade de grupo, torna-se imprescindível observarmos as condições nas quais vive o povo Wanano e de que maneira as questões relevantes para esse povo são apresentadas por meio da língua kotiria e das narrativas dentro de sua própria cultura. Sobre as suas formas de moradia e de convivência, temáticas de primordial interesse da comunidade, Janet Chernela explica:

As aldeias consistem em casas de barro ou casca de árvore com telhados de palha localizadas em terrenos elevados ao longo da margem do rio. As casas estão situadas num retângulo em torno de uma praça comum paralela e à vista do rio. Os caminhos levam de um cais de canoa até a área residencial. Cada casa tem uma entrada frontal para a praça e uma porta traseira que se abre para caminhos que atravessam a floresta circundante até jardins e riachos. (Chernela, 1993, p. 4).<sup>3</sup>

Pela própria disposição das habitações é possível perceber a posição fundamental que o rio ocupa na cultura Wanano. É através da pesca que advém uma de suas maiores fontes de alimentação e sustento. A cultura Wanano, como uma das muitas culturas provenientes dos povos originários que habitam a vasta região amazônica, é profundamente enraizada na interdependência dos recursos naturais, com destaque especial para o rio. Ao examinarmos o posicionamento das casas em relação a ele dentro das comunidades Wanano, surge uma clara manifestação da sua primazia nas práticas cotidianas dessas comunidades.

---

<sup>3</sup> Villages consist of mud or bark houses with thatch roofs located on high ground along the river edge. Houses are situated in a rectangle around a common plaza parallel to, and in view of, the river. Paths lead from a canoe landing to the residential area. Each house has a front entry onto the plaza and a rear door that opens onto paths that proceed through the surrounding forest to gardens and streams. (Chernela, 1993, p.4).

Wanano subsiste principalmente do cultivo de raízes e da pesca. O peixe fornece a principal fonte de proteína e a mandioca a principal fonte de carboidratos. Estes itens, e os utensílios utilizados para os recolher ou processar, são essenciais para a partilha de recursos, que ocorre diariamente de maneira informal dentro de um assentamento e de maneira mais intermitente e formal entre diferentes assentamentos locais. A exploração mínima dos recursos caracteriza a vida cotidiana. (Chernela, 1993, p. 4).<sup>4</sup>

A pesca funciona de acordo com os ciclos das águas pluviais e fluviais e, como mencionado, desempenha um papel fundamental na subsistência e no sustento desse povo. Agindo em conformidade com esses ciclos e extraindo da natureza apenas o necessário, a abundância de peixes nos rios amazônicos oferece uma fonte confiável de alimento ao longo do ano, complementando outras atividades agrícolas e de caça. Além disso, a pesca não é apenas uma atividade econômica, mas também social e cultural, envolvendo práticas tradicionais transmitidas ao longo das gerações e que fortalece os laços comunitários. Para corroborar que o rio é indispensável para os Wanano, Chernela vai esclarecer que “o rio Uaupés, no centro da vida de Wanano, é um riacho negro de cabeceira do Rio Negro, principal afluente do Amazonas.” (Chernela, 1993, p. 4)<sup>5</sup>. Ao enfatizar a centralidade do rio e da pesca na cultura Wanano, destacamos como essencial também para nossa investigação a sua representação por meio da língua kotiria e das narrativas orais, bem como suas traduções. Ainda sobre o rio, seus ciclos naturais vão determinar as épocas e os locais mais abundantes para pesca e isso afeta socialmente e culturalmente o dia a dia dessas

---

<sup>4</sup> *Wanano subsist largely on root-crop cultivation and fishing. Fish provides the principal source of protein, and manioc the principal source of carbohydrates. These items, and the utensils used to gather or process them, are essential to the sharing of resources, which occurs informally within a settlement on a daily basis and more intermittently and formally among different local settlements. Minimal exploitation of resources characterizes day-to-day life.* (Chernela, 1993, p. 4).

<sup>5</sup> *The Uaupés River at the center of Wanano life is a black headwater stream of the Rio Negro, a principal tributary of the Amazon.* (Chernela, 1993, p. 4)

sociedades e as relações que estabelecem entre si, dependendo da época do ano e de qual parte do rio habitam:

A disponibilidade de recursos é outro fator que distingue os da parte alta e da parte baixa do rio assentamentos a montante e a jusante. As localidades na parte baixa são as mais estratégicas em termos de fatores ambientais e tecnológicos. Devido ao padrão dendrítico dos rios, o tamanho do rio e a oferta de peixes estão relacionados. A cada bifurcação do rio, a população de peixes teoricamente se divide em proporções correspondentes. Além disso, os peixes reprodutores que migram rio acima e os predadores que os perseguem chegam primeiro aos locais da parte baixa do rio. Com a tecnologia de cercas para peixes, um grupo em uma corrente de água na parte baixa do rio pode impedir que os peixes sigam rio acima. (Chernela, 1993, p.12).<sup>6</sup>

Dessa maneira, é possível perceber que a disponibilidade de recursos emerge como um elemento distintivo entre os assentamentos posicionados em diferentes pontos do rio. A cada ramificação fluvial, a população piscícola segue diferentes cursos. Porém, adicionalmente, os peixes reprodutores em migração rio acima (período comumente conhecido como piracema) e os seus perseguidores predatórios tendem a alcançar primeiramente os pontos situados na porção inferior do curso fluvial. Em virtude do padrão dos cursos da água, a quantidade de peixes está intrinsecamente ligada a esse fluxo. Através do uso de barreiras para a captura de peixes, uma comunidade localizada em uma área de fluxo na parte baixa do rio pode bloquear a passagem dos peixes em direção à parte superior. As comunidades localizadas na porção inferior são particularmente planejadas e privilegiadas

---

<sup>6</sup> *Resource availability is another factor distinguishing upriver and downriver settlements. Downriver locations are the more strategic in terms of environmental and technologically related factors. Due to the dendritic pattern of rivers, river size and fish supply are related. With each bifurcation of the river, the fish population theoretically divides in corresponding proportions. Furthermore, spawning fish migrating upstream, and their pursuing predators, arrive at the downstream sites first. With fish-fence technology, a down- stream group may block fishes from proceeding upstream. (Chernela, 1993, p. 12).*

em relação às comunidades que ocupam a parte superior do rio, devido aos elementos ambientais e tecnológicos predominantes. Lembremos que os encontros que acontecem no dia a dia e periodicamente de maneira informal entre os diferentes assentamentos locais têm a finalidade de partilha de recursos. Portanto, o rio, seus ciclos, a pesca, a divisão e a exploração mínima de recursos naturais fazem parte da cultura Wanano.

Ao reconhecer a centralidade do rio nessa cultura, é crucial entender que essa relação não é estática, mas sim dinâmica e em constante evolução. A posição central e estratégica das habitações em relação ao rio não apenas reflete a importância prática da água para suas atividades diárias, mas também simboliza uma conexão espiritual e cultural com esse recurso vital. O rio não é apenas uma fonte de água e alimento, em adição, constitui-se como um elemento essencial em sua concepção de mundo, permeando sua mitologia, rituais e tradições, como fica claro na narrativa Wa'i duhi ta'ri hire, cuja tradução e transcrição para português/inglês analisamos adiante.

Fatores tais como pressões ambientais, mudanças climáticas e influências externas representam desafios significativos para a sustentabilidade desse modo de vida. Portanto, é imperativo adotar abordagens que valorizem e fortaleçam os conhecimentos e as práticas tradicionais dos Wanano, ao mesmo tempo em que promovam a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável de suas terras e recursos naturais. Sobre as influências externas, é impossível ignorar os efeitos da colonização e dos conflitos e disputas por territórios na região:

No início do século XVIII, expedições escravagistas portuguesas entravam regularmente no alto Rio Negro e nos seus afluentes. Em 1730, a primeira expedição escravagista oficial, liderada por Lourenço Belfort, Estácio Rodrigues e Pedro de Braga, entrou na bacia do rio Uaupés. A escravidão era tão extensa no interior rio acima que, apesar da abolição oficial da escravatura em Portugal em 1750, o padre jesuíta Ignacio Szentmartonyi

estimou que na única década entre 1740 e 1750 vinte mil índios do alto Rio Negro foram escravizados pelos portugueses. (Chernela, 1993, p. 18).<sup>7</sup>

Não podemos também deixar de mencionar a massiva chacina dos povos indígenas do Alto Rio Negro, pois “a escravização portuguesa [...] empregou tropas armadas de expedicionários reais oficiais, cujas atividades resultaram no extermínio de inúmeros habitantes nativos” (Chernela, 1993, p. 17)<sup>8</sup>. Nesse ínterim, é perceptível que o processo de fragilização do povo Wanano não cessa em nossa atual contemporaneidade, especialmente quando temos em vista que “um dos locais onde a competição pela influência no norte da América do Sul foi mais acirrada foi na divisão de drenagem do alto Rio Negro/Orinoco. A atual fronteira entre a Venezuela e o Brasil, ainda hoje disputada, reflete três séculos de conflito” (Chernela, 1993, p. 18)<sup>9</sup>.

Pelos motivos explicitados, torna-se premente a necessidade de estratégias para a preservação e a promoção da língua kotiria, tendo em vista a manutenção e a conservação da identidade pessoal e de grupo desse povo. Para tanto,

Seguiram-se anos de empenho na construção e implantação de um novo Projeto Político-Pedagógico, entregue à SEMEC em 2005, que incluía como objetivo trazer a transmissão de conhecimentos tradicionais para dentro da escola e adotava uma orientação de ensino através de pesquisa. Já a política

---

<sup>7</sup> *By the early eighteenth-century Portuguese slaving expeditions regularly entered the upper Rio Negro and its affluents. By 1730 the first official slaving expedition, led by Lourenço Belfort, Estacio Rodrigues, and Pedro de Braga, entered the Uaupés River basin. So extensive was slaving in these upriver hinterlands that, despite an official abolition of slavery by Portugal in 1750, the Jesuit Father Ignacio Szentmartonyi estimated that in the single decade between 1740 and 1750 twenty thousand Indians from the upper Rio Negro were enslaved by Portuguese.* (Chernela, 1993, p.18).

<sup>8</sup> *Portuguese slaving (...) employed armed troops of official royal expeditionaries, whose activities resulted in the extermination of countless native inhabitants.* (Chernela, 1993, p.17).

<sup>9</sup> *One of the locations where competition for influence over northern South America was played out most fiercely was the upper Rio Negro/Orinoco drainage divide. The present border between Venezuela and Brazil, still disputed today, reflects three centuries of conflict.* (Chernela, 1993, p.18).

linguística visava, por um lado, valorizar a oralidade promovendo maior uso da língua kotiria no âmbito escolar, e por outro, conquistar novos espaços de uso da língua na modalidade escrita através do desenvolvimento de uma ortografia, da produção de materiais pedagógicos, e da adoção do processo de alfabetização na língua do dia a dia das crianças. (Trindade; Cabral; Stenzel, 2020, p. 4).

Compreendemos que houve e ainda haverá muita luta no sentido de ampliar as possibilidades de promoção e de valorização da língua kotiria no âmbito escolar e para além dele. A conquista de novos espaços, em amplo aspecto nesse contexto, passa por diversos métodos, desde a implementação de um novo Projeto Político Pedagógico a políticas linguísticas que reflitam sobre a alfabetização, a ortografia e a produção de material pedagógico do povo kotiria. O método de preservação e de promoção da língua e da cultura kotiria escolhido pela pesquisadora Janet Chernela, além de sua produção acadêmica acerca da temática, consiste em registrar a narração de Wa’i duhi ta’ri hire, entre outras histórias, efetuadas por Anastasio Cordeiro e Candido Melo e gravadas entre 1978 e 1979 no povoado de Yapima, Rio Uaupés. De acordo com Chernela (1993, p. 22), “as histórias orais que reuni entre Wanano refletem a visão que eles têm da história ao longo dos últimos séculos, conforme ela é contada de geração em geração”<sup>10</sup>. Mais tarde, essas gravações serão transcritas, traduzidas e revisadas por uma equipe editorial que apresenta como resultado uma série de obras literárias ilustradas e trilíngues (kotiria, português e inglês). Essas obras integram a *Série Kotiria*, da Editora Reggo, lançada em 2014, que visa promover uma língua e uma visão de mundo a partir da percepção dos Wanano.

O segundo aspecto que procuramos evidenciar, apontado anteriormente por Chernela, é o fato de o Wanano ser um grupo

---

<sup>10</sup> *Oral histories I gathered among Wanano reflect their view of history over the past few centuries as it is recounted from generation to generation.* (Chernela, 1993, p.22).

linguístico e não apenas uma única língua. Mais adiante, ela acrescenta:

Para os Wanano e outros Tukano Orientais, a língua não é apenas uma matriz simbólica, ela é ela mesma um símbolo, um marcador de identidade e um definidor primário de categoria. A fala é usada para distinguir os humanos, que falam línguas humanas, dos não-humanos, que se pensa que falam as suas próprias línguas. A característica fundamental da manutenção de fronteiras para a maioria dos grupos é a distinção linguística. A língua é ao mesmo tempo uma manifestação de laços de parentesco “naturais” e o artefato cultural mais reverenciado. A fala eloquente, manifestada em diversos gêneros, é considerada de grande valor (Chernela, 1993, p. 72).<sup>11</sup>

Pela relevância apresentada por Chernela acerca da língua para o povo Wanano/Kotiria, considerada como símbolo, marcador de identidade e como artefato cultural mais reverenciado, acreditamos que é justamente por meio dela que podemos explorar um grande potencial para preservação e difusão da sua cultura. Nesse ínterim, é importante destacar as iniciativas que advêm da própria comunidade, especialmente aquelas que partem de uma coletividade:

A ideia da formação de uma associação dos Kotiria vivendo na cidade surgiu entre alguns professores que já haviam trabalhado em escolas nas comunidades do interior, como o Prof. Miguel Cabral, e outros que estavam se formando no novo programa de Educação Escolar Indígena, já nos primeiros anos da década de 2000 (Trindade; Cabral; Stenzel, 2020, p. 9).

Apenas após esse empreendimento, outras realizações tornam-se possíveis, como a *Série Kotiria*, em 2014, da qual

---

<sup>11</sup> *For the Wanano and other Eastern Tukanoans, language is not only a symbol matrix, it is itself a symbol, a marker of identity and a primary definer of category. Speech is used to distinguish humans, who speak human languages, from nonhumans, who are thought to speak their own languages. The fundamental feature of boundary maintenance for most groups is linguistic distinctness. Language is at once a manifestation of “natural” kin ties and the most revered cultural artifact. Eloquent speech, manifest in numerous genres, is considered of great value. (Chernela, 1993, p.72).*

extraímos o *corpus* para nossas pesquisas. A estudiosa responsável pela coleta da narrativa oral, cujas traduções analisamos neste trabalho, corrobora nossas reflexões ao afirmar que “as performances de fala de Wanano são uma rica fonte de dados para obter informações sobre o sistema de pensamentos Wanano” (Chernela, 1993, p. 72)<sup>12</sup>. Após as considerações que tecemos a respeito do grupo linguístico Wanano/Kotiria e suas práticas culturais, para pensarmos sobre as narrativas orais dos povos indígenas como base para nossos estudos, vamos discutir o lugar dessas narrativas dentro da Literatura Brasileira e a importância da tradução literária. Em seguida, analisamos em particular o caso da transcrição poética de Wa’i duhi ta’ri hire “*No começo eram (os) pássaros/ In the beginning they were (the) birds*”.

### **Literatura Indígena brasileira e a importância da tradução literária e ética**

Qual posição ocupam as narrativas orais indígenas no escopo do sistema cultural e literário brasileiro? Podemos considerá-las como parte integrante da literatura brasileira? Para Martins, em *A Tradução Literária de Versos de Textos Kotiria e a Tradução para Jogos com Caráter Sincrético e Poético do Mito M1 Bororo* (2023),

De toda forma, pode surgir a pergunta: existe uma literatura indígena? Várias têm sido as respostas a essa pergunta. Na área de Antropologia, costuma-se fazer referência às “Artes Verbais Ameríndias”; já nós, da Linguística e da Literatura, tendemos a pensar (ao menos alguns de nós, uma vez que ainda é predominante a postura etnocêntrica) em Literatura Indígena, e mesmo em uma literatura produzida por indígenas brasileiros que faria parte do que costumamos denominar Literatura Brasileira (Martins, 2023, p. 6).

Ao procurar situar as narrativas orais dos povos originários brasileiros dentro da Literatura Brasileira, ao mesmo tempo em

---

<sup>12</sup> *Wanano speech performances are a rich source of data from which to gain insight into Wanano systems of thought.* (Chernela, 1993, p. 72).



que há a consciência sobre o violento processo de escravização e extermínio desses povos, não é possível adentrar a questão sem uma tomada de posição crítica, pois, ao tratar desses assuntos, “como se pode perceber, lidamos com questões em que se entremeiam com a Ética, o Político e a Poética”. (Martins, 2023, p.6). Nesse sentido, o olhar Ético é aquele evocado por Antoine Berman, em *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo* (2007), ao afirmar que “[...] a tradução, com seu objetivo de fidelidade, pertence originariamente à dimensão ética. Ela é, na sua essência, animada pelo desejo de abrir o Estrangeiro enquanto Estrangeiro ao seu próprio espaço de língua.” (Berman, 2007, p. 69). Ao atrelar a questão da ética à questão da fidelidade, ele discorre em seu texto acerca das possibilidades teórico-metodológicas para traduzir. Berman vai argumentar que uma tradução ética não poderia ser resultado de um grupo que busca se impor sobre outro grupo, pois gera o que ele chama de “tradução etnocêntrica”. Aversa à tradução ética, o que consideramos como “[...] etnocêntrico significará aqui: que traz tudo à sua própria cultura, às suas normas e valores, e considera o que se encontra fora dela - o Estrangeiro - como negativo ou, no máximo, bom para ser anexado, adaptado, para aumentar a riqueza dessa cultura.” (Berman, 2007, p. 28).

No contexto aqui delineado, a perspectiva etnocêntrica implica focalizar exclusivamente a própria cultura, suas diretrizes e seus princípios, relegando o que está além dela, o diferente, como algo desfavorável ou, no melhor dos casos, útil para ser incorporado, modificado, com o intuito de enriquecer a própria diversidade cultural. O desafio da tarefa de tradução nesse contexto pós-colonial é combater e atenuar esses princípios e seus efeitos que perduram até hoje. Durante o período colonial, e até mesmo hoje em dia, certas traduções efetuadas têm como objetivo principal estabelecer princípios norteadores que corroborem o projeto de ocupação e de apropriação do território brasileiro, explorando recursos e submetendo os povos originários à aculturação, à violência e à escravidão. Para deslegitimar os conhecimentos dos

povos originário brasileiros, os (neo)colonizadores lançam mão de desautorizar sua produção de saberes, contrastando-a com a sua própria produção de conhecimento registrada de forma escrita e inferiorizando os saberes sem registros escritos anteriores das comunidades que tentam subordinar.

Nesse processo, no qual tanto a cultura do outro é tratada com violência quanto é anexada à cultura etnocêntrica apenas como elemento de exotismo, o ato ético da tradução “consiste em reconhecer o Outro enquanto Outro” (Berman, 2007, p. 68). No escopo de nossa pesquisa, para desfazer os efeitos de subjugação que foram impostos aos povos originários, “nesse caminho, alguns tabus ou ideias prontas precisam ser derrubados, como aquele que põe em contraste os povos da oralidade e os povos da escrita” (Martins, 2023, p. 7). Nesse âmbito, a tradução, seus estudos e suas teorias podem esbater esses efeitos e auxiliar na difusão da língua e da cultura dos povos originários:

No contexto dos Estudos Ameríndios, e dos estudos sobre a Literatura Indígena brasileira em particular, entendemos que esse exercício tradutório pode contribuir para a divulgação do trabalho de autores indígenas brasileiros ao menos em duas direções: (a) porque grande parte desses textos, tendo sido produzidos em uma das cerca de 180 línguas indígenas hoje existentes em território nacional, requer, hoje, para sua divulgação e conhecimento entre nós, sua tradução para a língua portuguesa, assim como sua valorização (Martins, 2023, p. 9).

Ao assinalar como uma possível direção a tradução do trabalho de autores indígenas brasileiros para a língua portuguesa, tendo em vista o reconhecimento e o destaque da Literatura Indígena brasileira, Martins coloca a própria tradução no centro da questão. Nessa esfera, compreendemos que as traduções das narrativas orais indígenas desempenham um papel crucial na sua disseminação pois

[...] podem agir de modo a reparar o mal feito a essas sociedades ao trazer visibilidade não apenas aos envolvidos na produção dos livros, mas à cultura envolvida. Além disso, as publicações dessas reescritas servem

como um modo de reparação para todos os brasileiros, pois a partir delas passamos a ter acesso às histórias que nos foram negadas. A violência colonial nos forçou uma história uníssona, sempre a partir da matriz europeia, e, ao se recuperar as diversas narrativas dos muitos povos indígenas e reescrevê-las tanto nas respectivas línguas quanto nas coloniais, todos nós ganhamos, pois descobrimos mais sobre nossa origem [...] (Rezende, 2019, p. 125).

Assim, fica explícito como tornam-se necessárias a escrita e a tradução dessas narrativas para a língua portuguesa (e outras), para que sejam acessíveis, além de ser fundamental valorizar esse processo de compensação e de restauração da história de nosso país.

**A tradução em equipe *Wa'i duhi Ta'ri Hire/De pássaro para peixe/From bird to fish* e a transcrição poética *No começo eram (os) pássaros/ In the beginning they were (the) Birds*, de Aldisio Filgueira e Lillian DePaula**

Neste último tópico vamos analisar a tradução e a transcrição poética de *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish*. Para isso, vamos refletir sobre questões da tradução e do grupo formado para essa tarefa. Na introdução à obra, Chernela, pesquisadora envolvida em sua tradução, busca contextualizar a narrativa e nos fornece alguns apontamentos, que aqui citamos: “a narrativa foi transcrita, traduzida e revisada por uma equipe editorial composta por Mateus Duhia Cabral e Miguel Wahcho Cabral (irmãos Kotiria da aldeia Caruru), com Maria Silvia Cintra Martins, Lillian DePaula, Joanna Filgueiras, Márcio Filgueiras e Janet Chernela.” (Chernela, 2014, p. 4). Como componente dessa equipe, Martins (2023, p. 10) explicita:

A experiência deu-se em julho de 2013, em Manaus, com apoio FAPESP (2012/15852- 0) e faz parte de projeto mais abrangente que inclui outros sujeitos Wanano, uma docente e pesquisadora da UFES e também um escritor amazonense. Os versos em língua Wanano foram coletados por Janet Chernela, no Alto Rio Negro, em pesquisa de campo que vem se

estendendo por cerca de trinta e cinco anos. Nesse período foi feita gravação em áudio e transcrição em equipe constituída pela antropóloga e por sujeitos indígenas Wanano.

De acordo com a introdução de Chernela (2014) à obra, Anastasio Cordeiro, narrador de renome com mais de 60 anos de idade, foi responsável por contar a narrativa em kotiria. Na ficha catalográfica de *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish* (2014), constam como responsáveis pela transcrição/versão kotiria para português Mateus Duhia Cabral e Miguel Wahcho Cabral. Cabe à Janet Chernela a versão português/inglês, a Aldisio Filgueiras (escritor amazonense) a transcrição poética e à Lillian DePaula (docente e pesquisadora da UFES) a sua tradução. Os demais integrantes da equipe que constam na ficha são os responsáveis pela revisão: Márcio Filgueiras e Joanna Filgueiras, com experiência na área de Antropologia, Jesua Maia, com experiência na área de revisão textual, e Maria Silvia Cintra Martins, que coordenou uma expedição científica ao Alto Rio Negro no ano de 2010 (FAPESP, 2009) e ofereceu aos professores indígenas de São Gabriel da Cachoeira (AM) o Curso de Extensão "Formação em Educação Escolar Diferenciada e Inclusiva"<sup>13</sup> (PROEX/UFSCar). O ilustrador é Miguel Cabral Júnior. Colocando em perspectiva a Associação do Povo Kotiria (APOK) nesse prolífico momento, é possível perceber que

A associação recebeu apoio não só da comunidade kotiria da cidade, mas também de pesquisadores aliados, como a antropóloga Janet Chernela, com quem publicou quatro livros trilíngues (kotiria-português-inglês) apresentando narrativas gravadas entre grandes conhecedores kotiria na década de 70 (Trindade; Cabral; Stenzel, 2020, p. 9).

Ainda de acordo com a introdução de Chernela, como diretrizes para traduzir, alguns parâmetros foram eleitos e “a equipe tentou tanto transmitir a intenção do texto, bem como manter a fidelidade formal, que reconhece a narrativa indígena

---

<sup>13</sup> <http://lattes.cnpq.br/9241992645160356>. Último acesso em 12 de agosto de 2024.

como uma realização literária.” (Chernela, 2014, p. 4). Temos aqui dois aspectos para levar em consideração: a intenção do texto e a fidelidade formal. Sobre a intenção do texto, ou melhor, intenções, pois o produto final é fruto de um esforço coletivo, Martins (2023, p. 16) discute:

No caso das traduções do texto em língua wanano, é interessante atentar para a multiplicidade dos pontos de vista, ou seja, do locus em que se posiciona o tradutor em cada caso. Para Chernela e sua equipe inicial, a tradução literal era o que lhes interessava, atentos que estavam para dar conta da narrativa em seu aspecto mais conceitual. As notas inseridas por Chernela, assim como a proposta da linha tradutória em língua inglesa, apontam para a pressuposição de um público heterogêneo, já que, segundo seu depoimento, a intenção principal da publicação consistiria na valorização das narrativas wanano junto à própria comunidade indígena em questão, no sentido do resgate ou da pró-vitalização linguístico cultural; por outro lado, a proposta de uma linha em língua inglesa e as notas de rodapé com explicações de elementos da cultura wanano sinalizam o fato de que o tradutor, no caso, dirigia-se a duas ou mais comunidades semióticas simultaneamente.

Levando em consideração as traduções do texto *Wa'i duhi Ta'ri Hire* em língua Wanano para outras línguas, é relevante ponderar sobre a diversidade de perspectivas adotadas pela equipe de tradutores. No primeiro momento, o grupo tenta transmitir a intenção do texto e sua fidelidade formal, segundo Chernela, e que Martins chama da tradução literal. Para além dessas questões,

[...] temos sujeitos – como antropólogos, linguistas, sociólogos etc. – que analisando todo o processo histórico de violência sofrido, nos mais diversos níveis, pelos povos originários, enxergam na tradução uma possibilidade de reparar, de algum modo, todos os danos causados a esses povos e, conseqüentemente, a si próprios (Rezende, 2019, p. 142).

No princípio, é claro que essa escolha pelo que aqui chamou-se fidelidade formal ou tradução literal à narrativa oral guia as opções de tradução em *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para*

*peixe\From bird to fish*. Mas tratando-se de tradução, especialmente feita por um grupo, podem surgir outros critérios para traduzir. No contexto do exame da trajetória de agressões sofridas pelos povos indígenas em vários aspectos, os profissionais envolvidos nesse projeto de tradução observam na prática uma oportunidade de respeitar as diferenças e de mitigar os prejuízos infligidos a essas comunidades e, por extensão, ao nosso país, efetuando uma tradução ética, tal como proposta por Berman.

Para frisar a importância dos profissionais de tradução envolvidos nessa tarefa, remetemo-nos à invisibilidade do tradutor. O termo "invisibilidade do tradutor" foi cunhado pelo estudioso da tradução Lawrence Venuti, em sua obra *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (1995). Ele argumenta que, tradicionalmente, os tradutores tendem a permanecer invisíveis, ou seja, seus esforços para transpor um texto de uma língua para outra são frequentemente ignorados ou minimizados. Ele critica essa tendência e defende uma abordagem mais visível e consciente da tradução, na qual o tradutor não apenas reproduza o texto original, mas também leve em consideração questões culturais, sociais e políticas. Em adição a isso, para além de seus esforços, sublinhamos que muitas vezes o tradutor torna-se invisível, relegado a segundo plano em relação ao autor de uma dada obra, recebendo pouca ou nenhuma atenção por parte dos leitores da obra traduzida que, em sua maioria, ignoram a presença e a importância desse tradutor. No contexto que propomos, essa invisibilidade tem mais uma camada de sentido, se pensarmos no extermínio e na violência epistemológica imposta aos povos originários no Brasil, o que invisibilizou a sua presença e o seu local de fala nas narrativas da história.

Venuti propõe uma teoria da tradução que destaca a importância do papel do tradutor na mediação entre culturas e na produção de significados. Ele argumenta que os tradutores não devem simplesmente efetuar uma tradução que apaga sua presença, mas, sim, buscar uma voz própria na tradução, refletindo as complexidades e as nuances do texto original.

Essa abordagem tem implicações significativas para a prática da tradução e para a compreensão da relação entre língua, cultura e poder. Ao reconhecer a presença e a influência do tradutor, os leitores podem desenvolver uma leitura crítica mais profunda da diversidade linguística e cultural, bem como das escolhas interpretativas envolvidas no processo de tradução. Colocando em foco para nosso estudo de caso a equipe editorial composta para traduzir as narrativas orais dos povos Wanano,

Vale lembrar que a antropóloga americana possui conhecimento bastante amplo da língua wanano; já quem efetuou a tradução literária, sem qualquer conhecimento prévio da língua wanano, apenas pôde fazê-lo com base nestes princípios: 1) no diálogo com a equipe, em que levou em consideração dados provindos do campo da Antropologia assim como informações de um falante nativo presente naquele momento; 2) na consideração de aspectos sonoros e rítmicos presentes na língua wanano, ou seja, levando em conta a materialidade concreta e formal, com acesso indireto às questões relativas à tradução literal propriamente dita, isto é, pelo diálogo em equipe e por consulta a dicionário wanano/espanhol que contemplava pouquíssimos itens lexicais presentes no texto em questão. (Martins, 2023, p. 11).

Martins salienta alguns aspectos dessa tradução em equipe, a saber: o desconhecimento sobre a língua wanano por parte dos tradutores literários, que necessitam do auxílio de dados de campo derivados da pesquisa antropológica; a dependência do diálogo em equipe com destaque para os componentes desse grupo pertencentes ao povo Wanano e a necessidade do dicionário wanano/espanhol para traduzir. À parte, vamos sublinhar também a importância dos aspectos sonoros e rítmicos e como isso se relaciona com discussões acerca de tradução que, mais adiante, colocamos em paralelo com a transcrição poética efetuada ao final da obra *Wa'i duhi ta'ri hire* que procuramos analisar. Ainda refletindo sobre o processo de tradução em grupo,

Por um lado, apresentamos tradução efetuada em equipe, algo que se deu em função do pouco conhecimento da língua de origem. Lembramos, neste momento, que a tradutora que efetuou o trabalho de tradução literária,

nesse caso, foi, em princípio, chamada apenas para revisar a tradução literal já efetuada anteriormente (de conhecimento da antropóloga americana e dos sujeitos wanano, que poderiam ter tido alguma dificuldade com certas escolhas na língua portuguesa). Não se esperava, nesse momento, uma tradução literária, porém, à medida que a tradutora começou a revisar o texto, chamaram-lhe a atenção certas aliterações presentes nele, assim como sua musicalidade, aspectos típicos do texto literário. Foi então que passou a assumir esse papel a que fizemos menção acima, do tradutor enquanto alguém que se posiciona em região de fronteira e trata de acionar outras possibilidades de leitura, que não aquelas que já se encontravam presentes. (Martins, 2023, p. 16).

A complexa tarefa de realização literária de *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish* (2014) passou por várias etapas, desde a captura dos registros das narrativas orais à sua transcrição feita por próprios representantes dos povos Wanano (que podemos já considerar como uma operação de tradução também) até a etapa de tradução para o português e o inglês. Subsequentemente, esses registros foram traduzidos por um grupo composto por sociólogos, escritores e tradutores. Os desafios de tradução da narrativa indígena como realização literária, como destacou Chernela, apresentam aspectos que chamam atenção de Lillian DePaula. Esses aspectos são apontados por Martins como aliterações e musicalidade, e, a despeito da possibilidade de haver vários pontos problemáticos na tradução literal anterior (cujos tradutores podem ter encontrado dificuldade com algumas escolhas na língua portuguesa), isso não impede que uma das revisoras da equipe perceba o potencial para explorar essas características. Esse novo olhar corrobora a posição diferenciada na qual se localiza o tradutor. Além disso, Martins também descreve a posição fronteira do tradutor como aquele que enxerga mais camadas de leitura e interpretação. Para Haroldo de Campos (2006, p. 46),

o problema da tradução criativa só se resolve, em casos ideais, a nosso ver, com o trabalho de equipe, juntando para um alvo comum linguistas e poetas iniciados na língua a ser traduzida. É preciso que a barreira entre artistas e professores de língua seja substituída por uma cooperação fértil,



mas para esse fim é necessário que o artista (poeta ou prosador) tenha da tradução uma ideia correta, como labor altamente especializado, que requer uma dedicação amorosa e pertinaz, e que, de sua parte, o professor de língua tenha aquilo que Eliot chamou de "olho criativo", isto é, não esteja bitolado por preconceitos acadêmicos [...].

Em *Metalinguagem & outras metas: Ensaaios de teoria e crítica literária* (2006), Campos trata daquilo que chamou de "tradução criativa". Em relação a esse termo, ele frequentemente o emprega para descrever sua abordagem à tradução poética. Em seus ensaios e entrevistas, enfatiza a importância de uma tradução que seja não apenas fiel ao sentido do texto original, mas também criativa e inventiva em sua própria maneira. Em sua visão, a tradução criativa não se limita a reproduzir o conteúdo do texto fonte, mas busca capturar sua essência e seu impacto estético por meio de uma recriação inventiva.

Haroldo de Campos, renomado poeta e crítico literário brasileiro, é conhecido por suas contribuições significativas para o campo da tradução, especialmente no que diz respeito à tradução criativa e à transcrição poética. Este segundo termo foi utilizado na ficha catalográfica de *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish*, para descrever uma segunda tradução em português e em inglês de Aldisio Filgueiras e Lillian DePaula. Esses termos utilizados por Campos são fundamentais para compreender sua abordagem única e inovadora à prática da tradução, que vai além da mera reprodução de palavras e busca recriar a experiência estética do texto original. Em seu artigo seminal, *Da transcrição: poética e semântica da operação tradutora* (1992), explora a noção de transcrição poética como um processo de recriação que transcende os limites da tradução convencional. Sobre a ideia de transcrição, argumenta que ela envolve não apenas a transferência de significado, mas também a reconfiguração dos elementos formais e estilísticos do texto base. Ele ainda destaca que a transcrição poética é uma atividade criativa que visa preservar a vitalidade e a singularidade da obra a ser traduzida, ao mesmo tempo em que incorpora novas

camadas de significado e expressão. É nesse ponto que as contribuições de Haroldo de Campos dialogam com os apontamentos de Martins sobre o papel do tradutor como aquele que adiciona novas possibilidades de leitura, pois ele incorpora novas camadas de significado no texto que traduz. Tratando-se do caso que analisamos, a transcrição poética de *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish*, é possível perceber que, diferente de uma tradução comum, a transcrição poética, produto de uma tradução criativa, representa um conceito-chave na obra de Haroldo de Campos, e, nesse contexto, destaca o compromisso com uma abordagem dinâmica e inovadora à prática da tradução, que valoriza a experimentação estética e a criatividade linguística.

Passemos, pois, à análise da transcrição poética em questão, atravessando brevemente por uma questão de tradução que encontramos na introdução de *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish*. Trata-se da omissão de uma informação, ou seja, frase ou termo que existe na introdução em uma língua e que está ausente na introdução traduzida para outra língua. A frase omitida na versão em inglês da introdução, para nós, de importância fundamental para a compreensão da narrativa, é a informação: “É época da piracema.” (Chernela, 2014, p. 4). Esse fenômeno cíclico é de vital importância para os povos Wanano, cuja cultura baseia-se no rio e em seus ciclos, e isso fica evidente ao longo da narrativa *Wa'i duhi Ta'ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish*. Para uma compreensão ampliada da questão, seria de grande enriquecimento para a língua inglesa apresentar ao público-alvo a palavra *piracema*, um dos legados das línguas indígenas na língua portuguesa, que significa o movimento migratório dos peixes para a cabeceira do rio (pira: peixe, cema: subida). Compreender esse fenômeno é fundamental pois não podemos esquecer que o rio está na centralidade da vida do povo Wanano. O ciclo da piracema interfere diretamente em atividades cruciais para as práticas culturais e cotidianas dessa comunidade, como, por exemplo, a distribuição periódica da

pesca entre os assentamentos vizinhos, como descreveu Chernela no primeiro tópico de nossa pesquisa. A transcrição poética de Aldisio Filgueiras e Lillian DePaula menciona o período do ciclo das águas, no trecho “vieram em meio à estação das águas férteis/in the middle of the season of rich waters, arrived” (2014, p. 23). A respeito da organização do povo Wanano em relação aos ciclos do rio, Chernela informa (1993, p. 90):

A dinâmica deste sistema é especialmente dramática durante as duas estações de cheias. Com as enchentes, os rios aumentam e transbordam, fundindo o reino aquático com o terrestre. É nessas duas estações que os peixes se empanturram, espalhando-se pela mata inundada e alimentando-se da abundância de alimentos florestais só então disponíveis.<sup>14</sup>

Ciente desse processo, na primeira versão de tradução português/inglês *Wa’i duhi Ta’ri Hire: De pássaro para peixe/From bird to fish*, ela apresenta uma dessas estações: “rio na Enchente/highwater season (2014, p. 17). A informação sobre a estação das águas aponta para a importância dos seus ciclos rítmicos e do rio, tanto para as práticas culturais dos Wanano de pesca e de compartilhamento, quanto em sua visão cosmológica do mundo. Consideramos essas escolhas de tradução como enriquecedoras e de grande ajuda para que o público leitor entenda de forma mais abrangente a narrativa oral indígena dentro da cultura na qual ela foi concebida.

O título da transcrição poética destaca a perspectiva temporal da narrativa: “No começo eram (os) pássaros/ In the beginning they were (the) birds” (2014, p. 22). Na versão português/inglês de Chernela, *De pássaro para peixe/From bird to fish*, o início da narrativa é traduzido como “Lá no começo antes

---

<sup>14</sup> *The dynamics of this system are especially dramatic during the two highwater seasons. With flooding, the rivers swell and overflow their banks, merging the aquatic with the terrestrial realms. It is in these two seasons that fish gorge themselves—spreading through the flooded forest and feeding on the abundance of forest foods only then available.* (Chernela, 1993, p.90)

do começo/In the beginning” (2014, p. 7). Já na transcrição poética, encontramos:

No tempo em que não havia fim, todo começo era antes, durante e depois. O espaço também era assim.	When time had no end Every beginning was Before During and after. The same was so in space.
---	--

(2014, p. 23)

Essa perspectiva apresentada no título e no início da transcrição dialoga com as observações de Chernela em *The Wanano indians of the Brazilian Amazon: a sense of space*: “os Wanano fundem tempo e espaço.” (Chernela, 1993, p. 72)<sup>15</sup>. Ou seja, a transcrição apresenta mais uma camada de leitura em relação à versão de tradução anterior, demonstrando como uma tradução em equipe auxilia nesse processo. Apresentamos mais um trecho da transcrição poética de Aldisio Filgueiras e Lillian DePaula:

Peixes não existiam, Pois eram pássaros que não se atreviam a nadar, e nadar não é mais que voar na água, como se não houvesse peso, o corpo seco preso no osso oco do vento - mas como saber disso e assumir o risco?	Fish did not exist, for the they were birds, who did not dare to swim, and swimming is no more than flying in water, as if there were no weight the dry body stuck to the wind’s hollow bone But how does one know this and take the risk?
--	--

(2014, p. 23).

Refletindo sobre os aspectos rítmicos e sonoros mencionados por Martins, sublinhamos como aliterações (Peixes, Pois, pássaros, peso, preso) (were, swim, water, weight, wind, hollow), rimas e assonâncias (peso, seco, preso, vento/ disso, risco) (body, hollow, bone/this, risk), estão presentes no trecho da transcrição poética acima. Nesse ponto, a tradução da narrativa oral indígena

---

<sup>15</sup> “the Wanano fuse time and space.” (Chernela, 1993, p.72).

distancia-se da tradução literal e efetua o que foi preconizado por Haroldo de Campos (2006, p. 35):

Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por signo icônico aquele "que é de certa maneira similar àquilo que ele denota"). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal.

Em nosso estudo de caso, uma série de operações de tradução repleta de muitas dificuldades é o desafio complexo e sedutor, de acordo com Campos. Nessa tarefa, distinguimos uma tradução entre gêneros, primeiro da narrativa oral para o registro escrito, sua tradução interlingual do kotiria para o português e para o inglês, e, por fim, sua transcrição poética, que apresenta uma realização literária em versos, com a presença de várias informações estéticas, como rimas, aliteraões, assonâncias, entre outros, bem diversa da primeira versão desenvolvida por Chernela. Extraímos mais um excerto para dialogar com as digressões de Campos acerca tradução de textos criativos (ou transcrição):

Refeitos do enjojo	Recovered from the nausea
do voo e do susto, os bandos	the flight and the fright, again
de novo em vertigem revoam	the flocks, in the vertigo, fly
e esse refluxo ressoa e reflete	over the ebb echoing and reflecting
no rio que se espreguiça	over the lazy river
e passa sob o alarido alado	and under the birds' shrieks
sem ter nem porque para onde ir	are clueless to why and where to go

(2014, p.25).

Nessa passagem, novamente notamos a primazia dos recursos sonoros, como as aliteraões em /R/ de rio (Refluxo/Ressoa/Reflete/Rio) mantidos na transcrição poética em

inglês com /r/ de river (reflecting/over/river/under/), rimas (enjoo/voo) e em inglês (flight/fright), e, ainda, de grande importância, tendo em vista a já sublinhada importância do rio para os Wanano em sua visão cosmológica do mundo, a personificação desse recurso vital para a cultura Wanano em “no rio que se espreguiça/over the lazy river”. Ao enfatizarmos esses aspectos de uma transcrição poética, nos afiliamos às teorias de Haroldo de Campos que preconiza que

A tradução de poesia (ou prosa que a ela equivalha em problematicidade) é antes de tudo uma vivência interior do mundo e da técnica do traduzido. Como que se desmonta e se remonta a máquina da criação, aquela fragílima beleza aparentemente intangível que nos oferece o produto acabado numa língua estranha. E que, no entanto, se revela suscetível de uma vivisseção implacável, que lhe revolve as entranhas, para trazê-la novamente à luz num corpo linguístico diverso. Por isso mesmo a tradução é crítica. Paulo Rónai cita uma frase de J. Salas Subirat, o tradutor para espanhol do *Ulysses* de Joyce, que diz tudo a este propósito: "Traduzir é a maneira mais atenta de ler". (Campos, 2006, p. 43).

Com uma maneira mais atenta de ler, e de ouvir, no caso que analisamos, pois trata-se de uma narrativa oral, foi possível distinguir características relevantes que não foram contempladas na primeira versão de *Wa'i duhi Ta'ri Hire* para português e inglês. Desse modo, vemos

o tradutor, principalmente no caso da tradução literária, como aquele que se posiciona em região de fronteira semiótica, ou seja, ali onde se encontram e se confrontam diferentes espaços semióticos portadores de seu ethos próprio, de sua cultura. É nessa região limítrofe que ele trabalha para que se tornem porosos os filtros bilíngues, dando passagem a um número amplo de possibilidades sintático-semânticas, assim como rítmicas e fonológicas, entre as quais efetua determinadas escolhas passíveis de provocar estes (e não aqueles) efeitos poéticos e de sentido. (Martins, 2023, p. 15).

Dentre várias possibilidades de efeitos poéticos e de sentido, vamos ressaltar mais dois. O primeiro deles é a disposição dos versos na página, que, à maneira da poesia visual de Haroldo de

Campos, procura sugerir com a informação estética visual o que o conteúdo semântico da transcrição poética informa. Como podemos ver na figura a seguir, a posição dos versos e estrofes evocam “os pássaros em revoada[...]/em curvas/ e retas/e pausas/para baixo” também na tradução para o inglês (2014, p. 24):

**Figura 1** – No começo eram (os) pássaros/In the beginning they were (the)birds (2014, p.22)

<p>E vieram os pássaros em revoada, através do nada, um punhado de vento que se arremessa em curvas e retas e pausas para baixo, sempre para baixo e mais em nado livre, pelo ar.</p> <p>Eles partiram do arco do céu feito flechas ligeiras, os bicos em riste, rápidos, como é rápida a chuva que também despenca do céu em mergulhos de rapel.</p>	<p>And birds in flight came out of nowhere, a fist of wind thrown in curves and lines and pauses downwards always downwards with a swimmer's grace they stretch through the air.</p> <p>They came from the sky arch swift arrows pointed beaks, speed through as does the rain which also falls from the sky, rappeling down.</p>
---	---

Um outro efeito de sentido é construído no jogo de espelhamento criado no texto, por meio do binômio rio/céu, no qual os pássaros encontram-se dentro do rio antes mesmo de tocá-lo, para transmutarem-se em peixes. A transcrição poética evoca essa ideia em trechos como “nadar não é mais do que voar na água/swimming is no more than flying in water” (2014, p. 23), “em nado livre pelo ar/with a swimmer's grace they stretch

through the air” (2014, p. 24), “o rio é um céu/because the river is a sky” (2014, p. 26). Por fim, deixamos a imagem da piracema sugerida nos versos da figura a seguir:

**Figura 2** – No começo eram (os) pássaros /  
In the beggining they were (the)birds (2014, p.25)

Mas a impressão desse revoo no espelho do rio viaja em sentido contrário e os pássaros fígados por esse roteiro inverso, outra vez, se atiram em nado livre no ar à caça de tanta imagem e semelhança.	But the impression of the flight over the river's mirror travels in the opposite direction and the birds taken by the backward flow again fling into a free dive into the air in search of its image and resemblance.
---	--

Rememoremos o nosso primeiro tópico em que Chernela disserta sobre a importância das relações que as comunidades Wanano estabelecem entre si dependendo da época do ano e de qual parte do rio habitam. Desse modo, fica explícito que

De experiências como esta, se nada mais, decorre pelo menos a convicção, que sustentamos agora, da impossibilidade do ensino de literatura, em especial de poesia (e de prosa a ela equiparável pela pesquisa formal), sem que se coloque o problema da amostragem e da crítica via tradução. Sendo universal o patrimônio literário, não se poderá pensar no ensino estanque de uma literatura. Ora, nenhum trabalho teórico sobre problemas de poesia, nenhuma estética da poesia será válida como pedagogia ativa se não exibir imediatamente os materiais a que se refere, os padrões criativos (textos) que tem em mira. Se a tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica, será através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores e estudantes de literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos e engrenagens mais íntimos. (Campos, 2006, p. 46).

Para observarmos os recursos e os métodos empregados para traduzir o trabalho de autores indígenas brasileiros, nesta pesquisa empreendemos um estudo de caso da transcrição *No começo eram (os) pássaros / In the beggining they were (the) Birds*, de Filgueiras e de



DePaula da narrativa oral *Wa'i duhi ta'ri hire* da Literatura Indígena Wanano. Essa narração e de outras histórias foi feita por Anastasio Cordeiro e Candido Melo, pertencentes à comunidade indígena Wanano, e registradas pela antropóloga Chernela (University of Maryland, EUA) no povoado de Yapima, às margens do Alto Rio Uaupés, no extremo noroeste do Estado do Amazonas. De acordo com o projeto de tradução da série Kotiria, o principal objetivo dessas publicações consiste em fortalecer as narrativas Wanano no interior da sua própria coletividade, intentando revitalizar linguística e culturalmente sua herança.

Concomitantemente, há a proposta por uma abordagem trilingue de tradução, adicionando, além da versão para a língua portuguesa, uma versão em língua inglesa. Por esse motivo, podemos afirmar que a equipe responsável pela *Série Kotiria* tenciona alcançar um público diversificado e

O tradutor tem um papel crucial, pois não basta, como pudemos acompanhar particularmente no relato referente à tradução dos versos em língua wanano, o conhecimento de sua língua e da língua a ser traduzida, visto que outros conhecimentos também são necessários ao ato tradutório. Isso torna o aprendizado da tradução algo difícil de ser sistematizado, mesmo porque, muitas vezes, como se deu no caso relatado acima, somente o trabalho em equipe pode garantir, de fato, a tradução pretendida. (Martins, 2023, p. 15).

Ao mesmo tempo que essa decisão objetiva consolidar a literatura Wanano dentro de seu próprio povo, a opção por uma abordagem em inglês com o acréscimo de uma transcrição poética que possibilita novas camadas de leitura sobre a cultura Wanano indica que o grupo designado para a tradução mira um público-alvo muito mais amplo.

## **Conclusão**

Pelos motivos apresentados, em nossa pesquisa abordamos a questão da tradução da narrativa oral *Wa'i duhi Ta'ri Hire* com

foco em sua transcrição poética. Acreditamos que assim podemos “pensar na possibilidade de reposicionar a tradução, de sua posição historicamente colonial para uma prática capaz de permitir que povos, antes silenciados, (re)descubram suas histórias, línguas e culturas” (Rezende, 2019, p.144).

## Referências

- BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- CAMPOS, Haroldo de. "Da transcrição: poética e semântica da operação tradutora". **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 34, p. 7-33, 1992.
- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**; ensaios de teoria e crítica literária / Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. Organização Marcelo Tápia e Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CHERNELA, Janet. M. **The Wanano indians of the Brazilian Amazon: a sense of space**. Austin: University of Texas Press, 1993.
- CHERNELA, Janet (org.); CORDEIRO, Anastácio (narrador); CABRAL, Mateus Duhia; CABRAL, Miguel Wahcho (tradução). **Wa’i duhi ta’ri hire. De pássaro para peixe/From bird to fish**. Manaus: Reggo Edições. 2014a. Disponível em: [https://www.academia.edu/43215895/From\\_Bird\\_to\\_Fish\\_How\\_birds\\_flew\\_down\\_from\\_the\\_sky\\_and\\_became\\_fish\\_De\\_Passaro\\_para\\_Peixe](https://www.academia.edu/43215895/From_Bird_to_Fish_How_birds_flew_down_from_the_sky_and_became_fish_De_Passaro_para_Peixe). Acesso em 20 jan. 2024.
- MARTINS, Maria S. C. A Tradução Literária de Versos de Textos Kotiria e A Tradução para Jogos com Caráter Sincrético e Poético do Mito M1 Bororo. **Revista de Literatura, História e Memória**, v. 19, n. 33, p. 5-18, jul/2023.

- REZENDE, Patrick. **Tradução como to mpey**: tentativas de reparação das histórias, das identidades e das narrativas indígenas. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019b. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat06910a&AN=puc.227777&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- VENUTI, Lawrence. **The Translator's Invisibility**: A History of Translation. Routledge, 1995.
- TRINDADE, José Galves; CABRAL, Miguel; STENZEL, Kristine. A experiência dos Kotiria no Noroeste Amazônico: o protagonismo de duas associações indígenas. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 3, p. 01-11, 2020.

## Capítulo 09

# Investigating the stylistic profile of four translators of *Heart of Darkness* into Spanish through the Detailed Consistency List of WordSmith Tools 6.0

Mayelli Caldas de Castro

### Introduction

Several studies aimed at investigating the style of the translator and translation, and which have as their object of study translations of literary texts. Those share the assumption that choices will be made in the translated text that will make it, in some way, unique in the sense that this text will have its own identifiable characteristics through the investigation of patterns of linguistic choices, at the microstructural level with effects at the macrostructural level, thus shaping the final text. Therefore, by assuming this premise, many studies have advanced with the purpose of investigating the choices made in translated texts (TTs) through translation changes and consequent differences, in addition to investigating similarities (Toury, 1995; Chesterman, 1997, 2007; Leuven-Zwart, 1989, 1990; Pekkanen, 2010). These studies compared segments of the source text with the same segments of the translated text, observing and noting the differences and similarities between them.

Regarding the literary text, it is known that the author also meticulously chooses every detail of his/her text to achieve the objectives designated by him/her depending on the cultural context and target audience. These choices also shape the literary text in such a way that it is possible to trace specific features of that text, in addition to being possible to trace the linguistic

behavior of the author. Stubbs (2003, 2005), for example, sought to analyze the frequency of linguistic resources in the literary work *Heart of Darkness* (HOD), by Joseph Conrad (1902), with the aim of showing issues regarding the text's style that had not yet been explored by the vast literary critics. Stubbs (2003, 2005) starts from an investigation using Corpus Linguistics tools to identify these linguistic resources.

Therefore, the present study about HOD TTs (*Heart of Darkness translated texts*) has as a starting point Stubbs' studies (2003, 2005). This author researches the HOD style and highlights how the main themes are developed in the source text (TF), one of which is uncertainty, through the use of lexical items, highlighting the high frequency of inflected forms of *seem*\* and of grammatical words such as *something, somebody, sometimes, somewhere, somehow* and *some*, which total more than 200 occurrences in the original text, if lemmatized, among other expressions that denote a vague meaning. Stubbs' premise (2003, 2005) is that many literary critics do not give due importance to researching grammatical words such as, for example, the verb *seem*.

Thus, this article is an excerpt from the thesis "The Stylistic Profile of four translators of *Heart of Darkness* into Spanish: an investigation of shifts in Translation based on patterns of lexical items from a parallel corpus", defended by Mayelli C. de Castro (2016 ) and, here, we intend to show the feasibility of using the Detailed Consistency List tab, from the Word List tool, of the WordSmith Tools© 6.0 program (SCOTT, 2012), as an applicable methodological resource to an investigation of the translation style and the translator, since the complete research by Castro (2016) aimed to investigate the lexico-grammatical items that denote uncertainty in translations into Spanish, aiming to observe whether there were changes in the TTs that may indicate stylistic characteristics of the translations and translators.

The complete study carried out by Castro (2016) investigates changes at the microstructural linguistic level to, then, identify the effects that these changes caused at the macrostructural level, the

text, going through an intermediate phase of analysis of style factors based on narrative elements (Pekkanen, 2010). Pekkanen (2010) works with the hypothesis that changes will always occur in the translated text and, thus, it becomes possible to construct an individual stylistic profile of translators based on an analysis of micro-level formal changes and also through analysis of style factors in the narrative, to arrive at the final stylistic effect at the macrostructural level. Pekkanen's hypothesis (2010) was the leading premise of the entire work.

This study is affiliated with translation style studies based on Corpus-based Translation Studies (CTS) perspective. Its focus is the style of the translator and the translation, that is, style as a personal attribute and as a textual attribute (Saldanha, 2011), in a parallel corpus. The research corpus is part of the ESTRA (Translation Style Corpus – *Corpus de Estilo da Tradução*) repertoire (Magalhães, 2014), which is in line with the studies of the Textual Analysis and Translation research group (GRANT - *Grupo de pesquisa de Análise Textual e Tradução*) within the scope of the Experimental Translation Laboratory (LETRA – *Laboratório Experimental de Tradução*) from UFMG.

Within the scope of this article, only the data generated in the first phase of complete investigation will be presented, that is, the data generated from the use of the Detailed Consistency List tab and the Word List tool, with emphasis on the analysis of the elements of the linguistic choices at the microstructural level. We investigated the frequency of lexical items formed from the search nodes *alg\** and *parec\** in the four TTs of HOD into Spanish, to extract data on the recurrence of derivatives of *alg\** and inflected forms of the verb *seem*, as well as the patterns of collocations and/or lexical groupings formed from these nodes.

From this analysis at the microstructural level, it was already possible to observe patterns of lexical choices in each analyzed work and specific characteristics to each translator, thus allowing the outline for an intermediate phase of investigation so that, at the end of the complete research, the macrostructural level could

be reached. In this article, the feasibility of using the specific tab of WordSmith Tools© 6.0 (WST) as a resource for optimizing and improving a qualitative-quantitative research methodology with a parallel corpus composed of many books (ST and TTs) is shown. The next section presents Stubbs' (2003, 2005) main findings on HOD style. Their data highlighted a gap to be investigated based on linguistic clues generated by the WST program.

### **Patterns of Linguistic Choices and the Style of *Heart of Darkness* under Corpus Linguistics perspective**

Joseph Conrad's work is investigated by scholars both in the field of Linguistics, studies focused on the style of literary text such as, for example, Stubbs (2003, 2005) and Turci (2007), and in the field of Translation Studies, as attested by Magalhães and Assis (2010), Magalhães, Castro and Montenegro (2013), Blauth (2015), Montenegro (2015) and Castro (2016).

Stubbs (2003, 2005) proposes a methodological approach of quantitative analysis for a stylistic analysis of Joseph Conrad in *Heart of Darkness*. The author postulates that data relating to the frequency of words and the recurrence of phraseology can not only generate a more detailed descriptive basis, but can also help to identify significant linguistic characteristics, which literary critics may not have yet noticed.

Stubbs (2003, 2005), in line with Halliday (1971), is therefore concerned with researching the occurrence patterns of lexical items, since motivated prominence is related to the occurrence patterns of words and lexical items. In his researches, Stubbs (2003, 2005) discusses the linguistic characteristics of *Heart of Darkness*, including phraseology patterns in the text and their relationship with language patterns, through electronic corpora. The author starts from Sinclair's principle (1991, 2004) and makes reference to the author's book, *Corpus, Concordance, Collocation*, in choosing the title of his article "*Conrad, Concordance, Collocation: Heart of Darkness or light at the end of the tunnel?*" Stubbs (2003,

2005) discusses how corpus analysis can contribute to stylistics, since, as he himself points out, "A traditional aim of stylistics is to make objective descriptive linguistic statements about texts" (STUBBS, 2003, p. 2).

In Stubbs' studies (2003, 2005), the frequent occurrence of contrasts and also of words that denote uncertainty in HOD is evident, such as, for example, *blurred* 2, *dark/ly/ness* 52, *dusk* 7, *fog* 9, *gloom/y* 14, *haze* 2, *mist/misty* 7, *murky* 2, *shadow/s/y* 21, *shade* 8, *shape/s/d* 13, *smoke* 10, *vapour* 1. Stubbs (2005) argues that the lack of clarity is part of the construct of this modernist and impressionist story. He points out that "the mist" (or haze) is a persistent image, and the words coming from this lexical field are frequent (a total of nearly 150). However, in the list of words from the text extracted by Stubbs (2003, 2005) the most frequent are: *said* 131, *like* 122, *man* 111, *Kurtz* 100, *see* 92, *know* 87, *time* 77, *seemed* 79, *made* 65, *river* 65, *came* 63, *little* 62, *looked* 56, *men* 51, *Mr* 51, *long* 50.

The author draws attention to the fact that the verb *seem* to be among the main verbs most used in Conrad's book and, according to him, this is not a very common verb in fictional texts, like the other verbs on the list. Initially, Stubbs (2005, p. 5) tracks the most frequent words in the novel, using the WST Keyword tool. He worked with the minimum frequency limit of 20 times of occurrence to cut out these words. By doing this, he obtained a list of the 50 words that appeared most in the book and that occurred 20 times or more. The list of 50 words includes *seem\**, which occurs 79 times in the whole text.

Based on this analysis, Stubbs (2005, p.5) states that "Verbs are often a better candidate for stylistically relevant words". Therefore, he proposed lemmatize the main verbs from the text, which led him to obtain a list of the 10 verbs that appear most in the original text: *SAY, SEE, LOOK, KNOW, COME, MAKE, SEEM, HEAR, TAKE, THINK*. Among these verbs, he excludes those that are frequent in fictional texts in general, such as *SAY, SEE, KNOW*.

After examining the distribution of these words in the textual structure, Stubbs (2003, 2005) analyzes the recurring phraseology



with these words taking into account lexico-grammatical patterns. When identifying patterns with two sequential words, he observes that the most recurrent pattern, containing a content word, is “seemed to”, which occurs 46 times in Conrad’s book. Finally, he compares the data found with a general corpus, the BNC, and discovers that the “seemed to” pattern occurs much more in HOD than in the corpus of fictional and written texts, also observing that this pattern occurs every two pages in average.

Thus, this study was motivated and started from the gap pointed out by Stubbs (2003, 2005) in relation to the HOD style, which is, the grammatical words and their phraseology had not yet been investigated so that more could be discovered about the HOD style. Therefore, this research focused on investigating items formed from *alg\** and *parec\**, in four translated texts (TTs) into Spanish, as a translation of *some\** and *seem\** from the TF, and compared the data with those from TF to obtain optional formal changes in the translations of these items lexical.

### ***Heart of Darkness* and its translations into Spanish language**

This research corpus is parallel and composed by the source text, the book *Heart of Darkness* by Joseph Conrad, published in 1902, and four translations of this literary work into Spanish. The present study corpus is part of the Translation Style Corpus (Corpus de Estilo da Tradução) – ESTRA (Magalhães, 2014) which is made up of TTs from different translators of the same TF, according to guidance in the translation style and translator studies literature for the type of corpus suitable for this study.

*Heart of Darkness* is considered an important literary work of English literature. Before its publication in 1902, it was published as a three-part series (1899) in Blackwood Magazine. This book is widely translated into several languages, with many translations in the same language, sometimes published by different publishers in the same year. In his research methodological approach to investigate the main themes of the novel, Stubbs

(2005) points out the high frequency of words with a vague and uncertain meaning. This topic, as already mentioned, is investigated in the present research as well in the referred translations, from the point of view of corpus-based and, in part, corpus-guided translation style studies.

One of the criteria for choosing TTs for this research was the publication period. More contemporary translations were used and, in this case, translations published before 2000 were excluded. However, when consulting the HOD TTs into Spanish it was observed that there were 27 translations published from the year 2000 onwards. So, the second form of selection was the accessibility criterion.

Another motivation for choosing the corpus of this research was Pekkanen's (2010) statement emphasizing that in order to test and to support her hypothesis that "changes" (*shifts*) will always occur in translation, and that it is possible to build a stylistic profile of translators based on the investigation of these changes (*shifts*), a viable aspect would be the comparison between two or more translations of the same text into the same target language. Therefore, the four translations presented here were chosen because they were translations published after the year 2000, to avoid disparities regarding the time interval between publications, and also because access to the published books was obtained. Furthermore, it was relevant that these translations were not the subject of previous studies, from the perspective of style studies.

The complete corpus used in this research has 193,442 words in total. All four TTs covered in this study have the same translation of the title: "*El corazón de las tinieblas*". The names of the four translators of the Spanish texts, as well as information about the publishers, year and place of publication, are shown in Table 1, organized in chronological order.

**Table 1 – Research Corpus**

<b>Books</b>	<b>Author/Translator</b>	<b>Editors</b>	<b>Year</b>	<b>Location</b>
<i>Heart of Darkness</i>	Joseph Conrad	Penguin Books	1902, 1994	Londres, Inglaterra
<i>El corazón de las tinieblas</i>	Borja Folch	Ediciones B, S.A	2007	Barcelona, Espanha
<i>El corazón de las tinieblas</i>	Clara Iturero Herrero	EDIMAT LIBROS, S.A	2007	Madri, Espanha
<i>El corazón de las tinieblas</i>	Amalia Gieschen	Gárgola Ediciones	2010	Buenos Aires, Argentina
<i>El corazón de las tinieblas</i>	Pablo Ingberg	Editorial Losada, S.A.	2010	Buenos Aires, Argentina

Source: CASTRO, 2016.

Of the four translations, two are translations from Spain, which were published in the same year, 2007, and the other two from Argentina, which were also published in the same year, in 2010. This aspect is relevant considering the fact that Spanish can vary from one country to another. The next section of this article will cover quantitative data generation procedures with the Detailed Consistency List tab and the WST Word List tool.

### **Using the Detailed Consistency List tab and the Word List tool from WST**

After carrying out all corpus<sup>1</sup> compilation and preparation procedures, necessary for data generation with the WordSmith Tools© 6.0 program (SCOTT, 2012), and the corpus being ready for analysis using the program, quantitative data were generated relating to the patterns of lexical items from *alg\** and *parec\** for the TTs in Spanish and, also, patterns of lexical items from *some\** and *seem\** to the TF. Subsequently, in the complete research (Castro,

---

<sup>1</sup> See Castro (2016).

2016), there were two more phases of analysis to analyze the changes, which occurred when comparing the items under study, and analysis referring to style factors, as well as analyzing the effects of *shifts* in level microstructural at the macrostructural level, that is, the text as a whole. However, in this article the two subsequent analysis phases will not be addressed, given the scope and objective proposed here.

### Word List tool and Detailed Consistency List tab

The analysis began with the extraction of general quantitative data from the corpus using the detailed consistency list tab of the word list tool. The objective was to examine the general quantitative results of each text under study, such as those relating to the number of items (tokens) and forms (types), the form/item ratio (type/token ratio) and the standardized form/item ratio, as illustrated in Figure 1 below.

Figure 1 – General quantitative data from the corpus

#	text file	file size	tokens (including words in)	tokens used for word list	tokens used for word list of	form	types	standardized	STTR	STTR	mean	word length	i mean (n)	i std.dev	i mean (n)	i std.dev	i mean (n)	i std.dev					
1	Overall	926.683	154.663	153						1.000	4.71	2.71	153	372.86	626.89	153	372.86	626.89	153	372.86	626.89		
2	HOD_GIESCHEN.txt	236.280	38.756	38.735		7.391	19.08	46.76	47.66	1.000	4.79	2.83	2.627	15.33	13.25							1	38.735
3	HOD_HIERBERG.txt	227.062	38.643	38.021		7.095	18.66	48.74	49.00	1.000	4.67	2.74	2.628	15.04	12.86							1	38.021
4	HOD_INGBERG.txt	234.334	39.443	39.417		7.273	18.45	49.24	48.07	1.000	4.67	2.71	2.492	15.82	13.80							1	39.417
5	HOD_FOLCH_N07.txt	229.019	38.408	38.401		7.660	19.95	50.84	46.85	1.000	4.71	2.78	2.529	15.18	13.10							1	38.401

Source: CASTRO, 2016.

The use of the detailed consistency list allows the inclusion of more than one text at once and, thus, this tool proved to be more productive for analyzing the corpus of this research, formed by four different translations of the same TF, as it allowed the general quantitative data referring to the four texts to be extracted at once, and it allowed generating a list with the most frequent words from the TTs also at once, which facilitated the analysis and comparison of data between the TTs.

After generating general quantitative data, the second step of the analysis was the generation of the list of the most frequent

words in TTs. It is important to highlight that some words were lemmatized so that the sum of their occurrences included several derived and inflected forms at once and, for practical reasons, so that they were grouped to optimize the analysis time of these words. The objective was to verify which words denoting a sense of uncertainty were most frequent in the TTs, since for the TF there was a survey carried out by Stubbs (2003, 2005), which pointed to the high frequency of *some\*/any\** and *seem\** in Conrad's text. The first consistency list generated was very extensive, so it was necessary to clean the list by making a cut considering the first 100 most frequent words to then arrive at a final list.

The detailed consistency list generated with the four TTs of the research corpus comprises eight columns distributed in the following order by the program: 1) column with words organized in order of frequency, from most recurrent to least recurrent; 2) column with frequency total occurrences of these words; 3) column with the total number of texts in which the word occurred; 4) column with the total sum of lemmas, for words that were lemmatized; 5) column with the frequency of occurrences of words in HOD\_Gieschen (translation 1); 6) column with the frequency of occurrences of words in HOD\_Herrero (translation 2); 7) column with the frequency of occurrences of words in HOD\_Ingberg (translation 3) and 8) column with the frequency of occurrences of words in HOD\_Folch (translation 4). The program highlights, in red, the number that corresponds to the highest frequency of the word. Figure 2 below shows a section of the detailed consistency list generated for this research.

Figure 2 – Snippet from the detailed consistency list of the four TTs

#	Word	Total	Terts	No. of Lemmas	HOD_GESCHEN_E_FINAL_LEMA	HOD_HERRERO_E_FINAL_LEMA	HOD_HOBERG_E_FINAL_LEMA	HOD_FOLCH_E_FINAL_2_LEMA
1	DOMO	1,151	4	0	309	282	263	297
2	ALGO	745	4	497	215	206	193	131
3	PARECER	493	4	485	130	125	127	111
4	KURTZ	489	4	0	120	121	122	128
5	HOMBERE	411	4	0	108	104	91	108
6	TENIA	303	3	0	0	109	115	79
7	DUO	290	4	0	56	82	77	65
8	RIO	288	4	9	69	74	76	69
9	TIERRA	261	4	2	58	63	81	59
10	YO	255	2	0	148	107	0	0
11	HADA	248	4	0	60	54	65	69
12	CABEZA	234	4	43	80	80	58	56
13	OJO	225	4	217	56	50	59	60
14	NINGUN	225	4	106	53	48	84	40
15	TIEMPO	224	4	0	96	57	56	45
16	EL	221	2	0	126	95	0	0
17	PODIA	217	4	0	67	66	55	29
18	DIA	201	4	61	51	48	53	49
19	DUE	187	4	0	49	52	51	35
20	PIE	182	4	102	48	43	51	40
21	HOMERES	176	4	0	44	44	45	43
22	VAPOR	173	4	0	40	39	46	48
23	VOZ	166	4	0	40	42	39	43
24	SEÑOR	166	4	0	54	55	2	56
25	SUPONER	163	1	160	42	48	42	31
26	VIDA	161	4	0	38	40	41	42
27	POCO	159	3	12	44	45	0	69

Source: CASTRO, 2016.

With the word list tool, an individual word list was generated for each TT, and for the TF, organized in alphabetical order, to obtain the frequency of words formed from the nodes *alg\**, *parec\**, *some\*/any\** and *seem\**, words that contribute to the construction of the theme of uncertainty according to Stubbs (2003, 2005). Using this tool, it was possible to compare the results regarding the frequency of all forms derived from *alg\** and the inflected forms of *parec\** in the TTs and compare them with the results of forms derived from *some\*/any\** and inflected forms of *seem\** from TF.

In order to verify the relevance of changes (*shifts*) in the individual and total absolute frequencies of the derived and inflected forms of *alg\** and *parec\** between the TTs, descriptive statistics calculations were used, made in an electronic spreadsheet, of mean, standard deviation (SD) and coefficient of variation (CV%) according to the following formulas:

Mean

$$\bar{x} = \frac{\sum xi}{n}$$

### Standard Deviation

$$(SD) = \sqrt{\frac{\sum(x - \bar{x})^2}{n-1}}$$

### Coefficient of Variation

$$(CV\%) = \frac{SD}{\bar{x}} \cdot 100$$

The average calculation between the absolute frequencies of the TTs serves to show the average value of the occurrences of each pattern. In order to observe the relevance of frequency *shifts* in patterns between TTs, it is necessary to consider the standard deviation of each occurrence, which represents the margin of error for more or less of the mean ( $\pm$ ). The coefficient of variation represents, in percentage, the level of variation between occurrences.

The next section of this article will show the results of this analysis, which is based on data regarding linguistic choices at the microstructural level, with the results relating to the detailed consistency list and the frequency of lexical item patterns with *alg\** and *parec\**. This analysis provided the first results that made it possible to begin building the individual stylistic profile of each translator, which was completed according to the findings in each subsequent phase of analysis.

## **Results and discussions**

Using the word list tool, general quantitative data were obtained, such as the number of items and forms and the general and standardized form/item ratio in the analysis corpus. General quantitative data are presented in Table 2, below:

**Table 2** – General quantitative data of the TTs and TF

Books	Items	Forms	Type/Token Ratio	Standardized Type/Token Ratio
HOD_FOLCH	38,408	7,661	19.95	50.84
HOD_HERRERO	38,043	7,095	18.66	48.74
HOD_GIESCHEN	38,756	7,391	19.08	49.76
HOD_INGBERG	39,443	7,273	18.45	49.24
HOD_CONRAD	38,792	5,458	14.07	45.41

Source: CASTRO, 2016.

According to data in Table 2, the TTs and TF have approximate sizes according to the total number of items, since they all have around 38,000 words, with the exception of HOD\_Ingberg. Pablo Ingberg's translation presents a greater number of items in relation to other translations and in relation to the source text. The remaining translations analyzed are smaller than the source text in relation to the total number of items used, with HOD\_Gieschen being the one with an approximate number of items in relation to the TF. However, despite the differences in the number of items in each translation, the standardized Type/Token Ratio of the translations is greater than that of Conrad's text. This is due to the fact that the number of forms used in TTs is greater than the number used in TF, with HOD\_Folch being the one with the largest number of forms, as well as the highest Type/Token Ratio.

The greater standardized Type/Token Ratio in the TTs indicates that there is a greater lexical variation in the translations, which may be related to the differences between the linguistic systems of English and Spanish in relation to the formation of words in the lexicon, as according to Munday (1998, p. 4) “[...] languages differences blur direct comparisons”. According to the author, Spanish, for example, has variations such as *primero(s)* and



*primera(s)*, whereas in English only one item is counted, *first*. For Munday (1998), these are inevitable differences between linguistic systems and may affect general quantitative data.

However, if we only compare the TTs with each other, we will see that HOD\_Folch is the one with the highest type/token ratio and, therefore, the TT that presents the greatest lexical variety in relation to the others. This data is relevant, as it can be inferred that Borja Folch's translation presents different lexical choices and, consequently, may present a high number of changes (*shifts*) compared to other TTs. The greater lexical variety present in HOD\_Folch may also be an indication of the non-use of repetition or, perhaps, a mitigation of the use of the reiteration present in TF.

It is observed that HOD\_Gieschen and HOD\_Ingberg present an approximate number in relation to the type/token ratio and also the standardized type/token ratio. These data show that, after HOD\_Folch, the translations by Pablo Ingberg and Amalia Gieschen are the ones that present a greater lexical variety. To illustrate possible stylistic choices for translating the items investigated in HOD\_Folch, in relation to the other TTs and the TF, Charts 1, 2 and 3 below are presented with examples of different options for lexical items with *alg\** and *parec\** in TTs in Spanish for translating lexical items with *some\*/any\** and *seem\** from the TF. The most significant changes have been marked in bold and omissions are represented by the Ø symbol.

Chart 1 shows the differences in lexical choices between translators for the initial part of the sentence "*What redeems it is the idea only*". It can be seen that Folch was the only translator who added the pronoun *algo*, derived from one of the nodes under investigation, and gave a tone of uncertainty to the sentence, which does not exist in the TF. Folch was also the only translator to change the punctuation of the sentence, reducing the boundary between the two sentences. Herrero did not translate the first sentence, carrying out an omission procedure. Gieschen chooses to translate the pronoun "*it*" into "*los*", thus changing the number

and gender in relation to the other TTs and the TF. Finally, Ingberg is the translator who remained closest to the author's choices, that is, the one who presented the least variations in the analyzed text excerpt.

**Chart 2** – Examples of lexical choices in the parallel corpus

HOD_FOLCH	<i>Su comentario <b>no tuvo</b> nada de sorprendente. Era muy propio de Marlow.</i>
HOD_HERRERO	<i>Su observación <b>no parecía</b> ser muy sorprendente. Era simplemente como Marlow.</i>
HOD_GIESCHEN	<i>Su observación <b>no parecía</b> del todo sorprendente.</i>
HOD_INGBERB	<i>Su comentario <b>no pareció</b> en absoluto sorprendente. Era propio de Marlow.</i>
HOD_CONRAD	<i>His remark <b>did not seem</b> at all surprising. It was just like Marlow.</i>

Source: CASTRO, 2016

**Chart 3** – Examples of lexical choices in the parallel corpus

HOD_FOLCH	Ø
HOD_HERRERO	<i>También <b>parecía</b> saberlo todo sobre ellos y sobre mí.</i>
HOD_GIESCHEN	<i><b>Parecía</b> saberlo todo sobre ellos y también sobre mí.</i>
HOD_INGBERB	<i><b>Parecía</b> saber todo sobre ellos y sobre mí también.</i>
HOD_CONRAD	<i>She <b>seemed</b> to know all about them and about me, too.</i>

Source: CASTRO, 2016.

The examples in Charts 2 and 3 illustrate a probable tendency in HOD\_Folch to choose other lexical items to translate items with *seem*\* from TF. The examples also illustrate and confirm the data extracted through the corpus methodology in relation to the greater lexical variety in HOD\_Folch in relation to the other TTs and the TF. Furthermore, it is important to note that Folch makes a less modalized choice in Chart 2, in *tuvo*, for the translation of *did not seem*, while the other three translators opted for lexical items with the node *parec*\*. It is worth highlighting the choice of the perfect past tense in Ingberg to the detriment of the imperfect past tense, preferred in Herrero and Gieschen's translations.

We also observe that Folch's choice to omit the entire sentence in the example in Chart 3, being the only translation to

have opted for this omission. This omission, together with the choice of lexical items different from the more obvious equivalents in Spanish to translate the items with the lemma *seem\**, may indicate the use of possible Folch procedures to mitigate the reiteration present in Conrad's work, or it may indicate this translator's preference for choosing distinct lexical items, which reveals traits of his style.

The examples shown in Charts 1, 2 and 3 illustrate the results obtained with the general quantitative data extracted by the WordSmith Tools© word list and show the different lexical choices made by translators when translating the same TF item. These choices reinforce the quantitative results obtained from Folch's translation and corroborate the premise that this translator uses greater lexical variety in his translation by presenting different choices in relation to the lexical items investigated. This premise about Folch's translation may be confirmed in the analysis of *shifts* and *style factors*.

After analyzing the quantitative data generated with the list of words and some examples from the corpus, the words that are components of lexical items deliberately chosen for the construction of the theme of uncertainty were verified as being most recurrent in each TT through the detailed consistency list. Among the 100 most recurring words in this list are the obvious equivalents of those pointed out by Stubbs (2003, 2005), that is, words formed with the nodes *parec\** and *alg\**. However, other words, not mentioned in the author's study on TF, were recurrent in TTs for Spanish. The words chosen to develop the theme of uncertainty in the translations that occurred most in the detailed consistency list are in Table 3 below:

**Table 3 – Words of uncertainty most frequent in TTs**

Word	Total	Texts	No. of Lemmas	HOD_Folch	HOD_Herrero	HOD_Giesenchen	HOD_Ingberg
<i>alg*</i>	745	4	467	131	206	215	193

<i>parec*</i>	493	4	465	111	125	<b>130</b>	127
<i>casi</i>	99	4	0	22	<b>26</b>	25	<b>26</b>
<i>misterio*</i>	98	4	56	<b>26</b>	21	<b>26</b>	25

Source: CASTRO, 2016.

As shown in Table 3, it was observed that in the TTs the most frequent words used to construct the meaning of uncertainty are: forms derived from *alg\**, inflected forms of *parec\**, *casi* and *misterio\**, being *alg\**, *parec\** and *misterio\** stemmed, which is, lemmatized. A comparison was made with quantitative data regarding the most obvious equivalents of these words in the TF to verify whether they appeared more in the TTs in relation to the TF. It was noted that lexemes with *some\** are *something*, *someone*, *somehow* and *somebody*, with *any\** are *anything*, *anyone* and *anybody*, and with *seem\** are *seems* and *seemed*. All the most obvious equivalents recurring in the TTs were compared with the lexemes from the TF and presented different frequencies, in absolute numbers, with the number of occurrences of lexemes with *parec\**, *casi* and *misterio\** being greater in the TTs compared to the TF. Regarding the use of lexemes with *some\** and *any\**, the TF presents a higher number than the number of words derived from *alg\** in the Spanish TTs.

After generating the detailed consistency list with the words that develop the theme of uncertainty in the TTs and TF, and considering that one of the objectives of this research is to verify changes (*shifts*) in the patterns of choices of lexical items that help to construct the theme of uncertainty in the TTs, compared with each other and in relation to Conrad's work, it was necessary to calculate the mean and SD, standard deviation (represented by the  $\pm$  signs), to compare which were the derived/inflected forms of the lemmas that represented significant choices made by translators among themselves and in relation to the TF. Therefore, Table 4 below is presented with the statistical data mentioned.

**Table 4 – Dados estatísticos das palavras de incerteza dos TTs e TF**

Lem ma/ Word	HOD_F olch	HOD_Her rero	HOD_Gies chen	HOD_Ing berg	Mea n/ SD	HOD_Co nrad
<i>Alg*</i>	131	206	215	193	186. 2 ±37. 9	261
<i>Parec*</i>	111	125	130	127	123. 2 ±8.4	79
<i>Casi</i>	22	26	25	26	24.7 ±1.9	26
<i>Mister io*</i>	26	21	26	25	24.5 ±2.4	24

Source: CASTRO, 2016.

The average for words with the lemma *alg\** among the TTs is 186.2 with the standard deviation being  $\pm 37.9$ . Knowing that this deviation considers the error more or less from the average value, we have the value of 148.4 ( $186.25 - 37.9$ ) as the lowest expected value between the translations and 224.1 ( $186.25 + 37.9$ ) the highest expected value among the TTs. Comparing the mean and standard deviation of words with the *alg\** node between the TTs and, with the same value obtained for words with the *some\*/any\** nodes of the TF, it was verified that no TT presented a value greater than the limit of 224.1. It was also noted that even the highest expected value among the TTs (224.1) does not exceed the TF value (261). Therefore, it is concluded that in relation to the use of words with *alg\**, the result of each TT did not exceed that of the TF.

However, when we compare the lowest expected value between the TTs (148.4), it is seen that, statistically, the values of the TTs of Herrero, Gieschen and Ingberg do not differ. However, HOD\_Folch has a frequency of 131, that is, lower than the average minus the standard deviation. Thus, it can be stated that the reduced frequency in Folch is significant in relation to the other TTs and the TF.

In the analysis of lexemes with *parec\**, all translations presented values higher than the TF (79), with no translator exceeding the maximum value expected from the data (131.6). However, again, Folch presents a value lower than the lowest expected value (114.8). The reduced values in Folch, both for the use of words with *alg\** and for words with *parec\**, reinforce, once again, a tendency in Folch to mitigate the reiteration as a resource used by the author. The other translations, by Herrero, Gieschen and Ingberg, do not differ in terms of frequency considering the mean and standard deviation.

In relation to the word *casi* and the lemma *misterio\**, there is no significant variation according to the data in Table 4, and its investigation is irrelevant to this research. Furthermore, *misterio\** is a content word, automatically excluded from the selection of words and items in this investigation because it is not a grammatical word, given that this research prioritizes the study of lexico-grammatical items that are not much studied by literary criticism such as style indicators (STUBBS, 2003, 2005), such as *seem\** lexemes, for example.

Considering the results in Tables 3 and 4, which prove the high frequency of some words responsible for the construction of the theme of uncertainty in TTs, and taking data from Stubbs (2003, 2005) into account, it was decided to investigate the frequency and use of the verb *parecer* and its inflected forms and also of the pronoun *algo* and its lexemes (*algún*, *alguno*, etc.) in the four translations of HOD into Spanish cited in this study.

### **Frequency of words formed with *alg\****

With the list of words from each text investigated, it was possible to verify the frequency of *alg\** and words formed from that node. Table 5 shows the frequencies of these forms as well as the mean, standard deviation and also the coefficient of variation of each frequency between translations.

**Table 5 – Words formed from *alg\** in the TTs**

<i>Alg*</i>	HOD_Folch	HOD_Herero	HOD_Gieschen	HOD_Ingborg	Mean/SD	Coefficient of variation
<i>Algo</i>	59	80	76	63	70 ±10.1	14.5 %
<i>Alguien</i>	11	16	15	10	13 ±2.9	22.6 %
<i>Alguna</i>	30	46	42	52	43 ±9.3	21.9 %
<i>Algunas</i>	05	05	12	04	7 ±3.7	40.2 %
<i>Alguno</i>	02	06	04	05	4 ±1.7	40.2 %
<i>Algunos</i>	10	12	21	17	15 ±5.0	33.1 %
<i>Algún</i>	14	41	45	42	36 ±14.4	40.7 %
<b>TOTAL</b>	<b>131</b>	<b>206</b>	<b>215</b>	<b>193</b>	<b>186.3</b> <b>±37.9</b>	<b>20.4 %</b>

Source: CASTRO, 2016.

At first, it is noticed that the variations of *alg\** were the same in the TTs, with no word formed from *alg\** appearing that did not occur in one of the texts, but changes were observed in the individual frequency of words with *alg\** in the TTs, compared with each other. For the form *alguna*, Folch presented average (30), below the minimum expected value (33.7), and for the plural form, *algunas*, Gieschen presented a value (12) above the highest expected value (10.7). For the form *algunos*, the maximum expected value is 20 and Gieschen presents an average of 21, higher than expected. In relation to the singular form, *alguno*, the minimum expected value is 2.3 and Folch presents a frequency of

2 occurrences, again presenting a lower frequency than expected. In relation to the derived form *algún*, it was seen that the minimum expected frequency value is 21.6 and Folch presents a frequency of 14, well below the minimum value. Furthermore, it is worth highlighting the fact that for the derived forms *algo* and *algunos*, Folch presented the minimum average, thus reinforcing the premise that Folch has a tendency to suppress the reiteration of these words.

In HOD\_Conrad the lexemes of *some*\* are *some* (101), *somebody* (9), *somehow* (7), *someone* (1), *something* (52) and *somewhere* (9), totaling 179 occurrences. The lexemes of *any*\* are *any* (43), *anybody* (5), *anyone* (4), *anything* (24) and *anywhere* (2), totaling 78 occurrences. Taken together, the occurrences with *some*\* and *any*\* total 257 occurrences in HOD\_Conrad. To better visualize the preferences of words formed with *alg*\* of each translator, Chart 4 below shows examples extracted from the corpus.

**Chart 4** – Examples of the use of words formed with *alg*\* in the parallel corpus

HOD_FOLCH	<i>Disponía de infinidad de tiempo para meditar, y de vez en cuando meditaba <b>sobre</b> Kurtz.</i>
HOD_HERRERO	<i>Tenía tiempo de sobra para la meditación, y de vez en cuando le dedicaría <b>algunos</b> pensamientos al señor Kurtz.</i>
HOD_GIESCHEN	<i>Tenía demasiado tiempo para meditar, y de vez en cuando dedicaría <b>algún</b> pensamiento a Kurtz.</i>
HOD_INGBERG	<i>Tenía tiempo en abundancia para la meditación, y de vez en cuando dedicaba <b>algún</b> pensamiento a Kurtz.</i>
HOD_CONRAD	<i>I had plenty of time for meditation, and now and then I would give <b>some</b> thought to Kurtz.</i>

Source: CASTRO, 2016.

In Chart 4, it was observed that in the translation of *some thought* Herrero, Gieschen and Ingberg opted for words formed with *alg*\* (*algún* and *algunos*), but Folch, who is the translator who least uses words formed from *alg*\*, changes the structure of the sentence and removes the pronoun.



## Frequency of inflected forms of *parec\**

Still using the word list tool, with the visualization in alphabetical order, it was possible to verify the frequency of the inflected forms of *parec\** in the TTs. Table 6, below, shows the frequency of inflected forms of *parec\** with the calculation of mean, standard deviation and coefficient of variation of all forms in the TTs analyzed.

**Table 6** – Inflected forms of *parec\** in the TTs

<i>Parec*</i>	HOD_Fo lch	HOD_Her rero	HOD_Gies chen	HOD_Ing berg	Mea n/ SD	Coeffi ent of variatio n
<i>parecer</i>	11	02	05	10	7.0 ±4.2	60.6 %
<i>parece</i>	13	06	07	10	9.0 ±3.2	35.1 %
<i>parecen</i>	01	02	01	01	1,2 ±0,5	40.0 %
<i>parecer les</i>	01	01	01	02	1.2 ±0.5	40.0 %
<i>parecid a</i>	00	01	01	00	0.5 ±0.6	115.5 %
<i>parecid as</i>	00	01	00	00	0.2 ±0.5	200.0 %
<i>parecid o</i>	02	06	03	01	3 ±2.2	72.0 %
<i>parecid os</i>	00	00	01	01	0.5 ±0.6	115.5 %
<i>parecie ra</i>	02	00	01	01	1 ±0.8	81.6 %
<i>parecie ron</i>	01	02	00	02	1,2 ±1.0	76.6 %

<i>parecie sen</i>	01	00	00	00	0.2 ±0.5	200.0 %
<i>pareció</i>	17	12	21	28	19.5 ±6.8	34.7 %
<i>parecía</i>	45	70	70	51	59.0 ±12.9	21.9 %
<i>parecía n</i>	15	19	17	17	17.0 ±1.6	9.6 %
<i>parezco</i>	02	02	02	02	2.0 ±0.0	0.0 %
<i>parezca</i>	00	01	00	01	0.5 ±0.6	115.5 %
<b>TOTAL</b>	<b>111</b>	<b>125</b>	<b>130</b>	<b>127</b>	<b>123.2</b> <b>±8.4</b>	<b>6.8 %</b>

Source: CASTRO, 2016

Comparing the four translations, HOD\_Gieshen is the one with the highest frequency of forms of *parec\**, with 130 occurrences. Right away, there is HOD\_Ingberg with 127, HOD\_Herrero with 125 and HOD\_Folch with 111. The number of different inflected forms of *parec\** is very similar among the translations, being HOD\_Folch and HOD\_Gieschen with 12 inflected forms of *parec\**, HOD\_Herrero and HOD\_Gieschen with 13.

Analyzing the numbers referring to the mean and standard deviation between the inflected forms of each translation, it was found that in the form *parece* Folch exceeds the highest expected value (12.2), as the translator uses this form 13 times, and the other translations remain within the expected average. In relation to the inflected form *pareció*, Ingberg presents a frequency of 28, that is, a frequency higher than the average plus the standard deviation (26.3). Furthermore, for the form *parecía*, it was seen that Folch presents a lower frequency (45) than expected (46.1). Considering the mean and standard deviation calculations, the translators who showed significant changes (*shifts*) in the use of inflected forms

were Folch and Ingberg, with Folch being the translator who showed the most changes up to this point in the analysis.

The analysis of the results of the coefficient of variation of each inflected form in all TTs shows that the highest rates of variation refer to the forms *parecida* (115.5%), *parecidas* (200%), *parecidos* (115.5%), *pareciesen* (200%) and *parezca* (115.5%). These, however, were forms that appeared only once in some translations, that is, *parecida* was used by Herrero (1) and Gieschen (1), *parecidas* by Herrero (1), *parecidos* by Gieschen (1) and Ingberg (1), *pareciesen* by Folch (1) and, finally, *parezca* by Herrero (1) and Ingberg (1). The high value of the coefficient of variation of these forms indicates that their use was not expected, which can be interpreted as an individual choice by the translators, however, not as relevant for this analysis, as there is no consistency in use.

In HOD\_Conrad, the frequency of inflected forms (3) of *seem*\* is 79 occurrences of *seem* (8), *seemed* (69) and *seems* (2). Taking into account the linguistic systems involved, we know that in the Spanish language there are many more inflections of *parec*\* than there are inflections of *seem*\* in the English language. This partly justifies the difference in the number of variations in all translations that presented a greater number of occurrences of the forms of *parec*\* compared to the occurrences of the forms of *seem*\* in the TF.

There is a predominance of the use of the past tense (simple past tense) in the TF, and according to the Longman Grammar of Spoken and Written English (BIBER, 1999, p. 454) it is a very common use in fictional narratives and descriptive texts, to describe imaginary occurrences in the past. However, in all TTs there is greater repetition of verbs in this verb tense in relation to the TF and, also, changes in the frequency of these verbs. Another relevant feature for the investigation is the alternation between the use of the perfect past tense (*pretérito perfecto simple*) and imperfect past tense (*pretérito imperfecto*) in TTs. Chart 5 below shows examples with changes (*shifts*) between the *pretérito perfecto simple* and *pretérito imperfecto*.

**Chart 5** – Examples of changes (*shifts*) between the *pretérito perfecto simple* and *pretérito imperfect* in the corpus

HOD_FOLCH	Toda aquella cháchara <b>me resultaba</b> fútil.
HOD_HERRERO	Esta conversación <b>me resultó</b> totalmente fútil.
HOD_GIESCHEN	Toda esta charla <b>me parecía</b> tan fútil.
HOD_INGBERB	Toda esa charla <b>me parecía</b> tan fútil.
HOD_CONRAD	All this talk <b>seemed</b> to me so futile

Source: CASTRO, 2016.

In Chart 5, HOD\_Herrero's preference for the *pretérito perfecto* is observed. Furthermore, changes in the lexical choice (*resultaba*, *resultó*) for the translation of *seemed* are also observed, which, in addition to representing changes in the translation of *seem\**, may indicate the translator's style with effects on the style of the translation, meaning a change in temporal deixis, which can distance or bring the target audience closer together.

In Table 6 it was found that the translators who presented significant changes in relation to the use of verb tenses with the *pretérito perfecto* and *imperfecto* were Folch, whose number of the form *parecía* (45) was lower than the lowest expected value (46.1), and Ingberg who showed high use of the form *pareció* (28), a value higher than expected (26.3). Therefore, it can be inferred that these translators had different preferences regarding the use of the *pretérito perfecto* and *imperfecto*.

It is important to notice that the same translators, Folch and Ingberg, also stood out in relation to the use of forms in the present tense, whose numbers were also different, since in the TF there were 08 forms in the present tense, which were maintained in HOD\_Herrero and HOD\_Gieshen, but in the TTs of Borja Folch and Pablo Ingberg they were added, and in HOD\_Folch there are 14 forms in the present tense and in HOD\_Ingberg there are 11 forms in this tense. Furthermore, in the results of the mean and standard deviation, it was found that Folch presents a higher frequency (13) of the form *parece* in relation to the highest expected value (12.2). All these differences between the use of the *pretérito*

perfecto and imperfecto, as well as choices for more forms of the present in relation to the TF, interfere with temporal deixis.

The temporal deixis changes are verified in each translator's choices, regarding to the changes of the verb *parecer*, they are represented by the forms "*parecía*", "*parecían*" e "*pareció*" and by the verb insertions in the present tense in TTs. In all translations there is a preference for using the forms "*parecía(n)*" instead of "*pareció*", whose numbers of occurrences are expressed in Table 6. This difference is relevant if we compare the verb tenses used in each variation, the *pretérito perfecto simple* was used in "*pareció*" and the pretérito imperfecto in "*parecía*", in the singular, and "*parecían*", in the plural.

The use of the *pretérito perfecto simple* denotes a completed action, that is, a fait accompli and, on the other hand, the *pretérito imperfecto* "presents ongoing situations with emphasis on internal development, without reference to their beginning or end" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010, p. 444). According to the aforementioned descriptive grammar of Spanish, it should be noticed that the interpretation of the *pretérito perfecto* depends on the lexical aspect of the predicate with which it is constructed, which reinforces the need to consider the lexical item to the detriment of the word in addition to the formation of patterns of collocations in the choices for the translation of *seem*\* in each TT of Spanish, thus identifying the patterns of translational changes emerging in each TT compared to the TF.

Thereby, it was now possible to begin to draw up an individual stylistic profile for each translator with the interpretation of these first results, obtained with data from the detailed consistency list and the word list. The individual stylistic profile was constructed in each phase of the research, with the addition of information based on the results obtained in each one. However, within the scope of this article, only the first version of the translators' individual stylistic profile will be presented, that is, the version of the stylistic profile based on the recurring characteristics of patterns of lexical items at the microstructural

level. The next subsection contains the first version of the translators' individual profile.

### Building the individual stylistic profile of the translators (Part 1)<sup>2</sup>

Considering the results obtained up to this point, the construction of a profile of each translator begins based on the traits investigated and related to the use of words formed with *alg\** and inflected forms of *parec\**. Traits referring to lexical variety and the frequency of lexical items with *alg\** and *parec\**, respectively, were investigated. The preliminary information that helps to outline the final profile of each translator can be found in Chart 6 below.

Chart 6 – Individual Stylistic Profile of the Translators (Part 1)

Trait	HOD_FOLCH	HOD_HERRE RO	HOD_GIESCH EN	HOD_INGBE RG
<b>Lexical Variety</b>	- greater type/token ratio standardized: greater lexical variety among TTs	- lowest standardized type/token ratio	- second greater type/token ration and standardized – second TT with greater lexical variety	- TT with the third greater standardized type/token ration
<b>Frequency of <i>alg*</i> and <i>parec*</i></b>	<i>Alg*</i> - frequency below the mean between the TTs and TF  <i>Parec*</i> - frequency higher than the TF	<i>Alg*</i> - frequency in the average between the TT and frequency lower than the  <i>Parec*</i> - frequency higher than the TF and on	<i>Alg*</i> - frequency on average between TT and lower frequency than TF  <i>Parec*</i> - frequency higher than the TF and on average	<i>Alg*</i> - frequency on average between TT and lower frequency than TF  <i>Parec*</i> - frequency higher than the

<sup>2</sup> It is Part 1 because the other parts, and the whole stylistic profile of the investigated translators, are shown in the complete research (CASTRO, 2016).

	- frequency below the mean between the TTs	average between the TTs	between the TTs	TF and on average between TTs
<b>Words formed from <i>alg*</i></b>	- frequency below the minimum value expected for the forms <i>alguna</i> , <i>alguno</i> and <i>algún</i> - minimum frequency for forms <i>algo</i> and <i>algunos</i>	..	- frequency above the maximum value expected for the forms <i>algunas</i> e <i>algunos</i>	..
<b>Inflected forms of <i>parec*</i></b>	- higher frequency of the use of <i>parece</i> (present) - reduced value of <i>parecía</i> (pretérito imperfecto) between the TTs - single use (in relation to other TTs) of the form <i>pareciesen</i> , with an increase in the coefficient of variation	- single use (in relation to other TTs) of the forms <i>parecidas</i> , with an increase in the coefficient of variation	..	- greater frequency in the use of <i>pareció</i> (pretérito perfecto) in relation to other TTs

<b>Significant changes in verb tense</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- greater frequency of the present simple (<i>parece</i>) in relation to other TTs and TF</li> <li>- lower frequency of pretérito imperfecto (<i>parecía</i>) between the TTs</li> </ul>	<p style="text-align: center;">..</p>	<p style="text-align: center;">..</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- higher frequency of the simple present in relation to the other TTs and TF</li> <li>- greater frequency of pretérito perfecto between the TTs</li> </ul>
<b>Observed Tendencies</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mitigation of the reiteration feature with the derived forms of <i>alg*</i> and inflected forms of <i>parec*</i></li> <li>- increased lexical variation</li> <li>- significant verb tense variations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pattern of individual choice of the form <i>parecidas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pattern of individual choice of the forms <i>algunas</i> and <i>algunos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- significant verb tense variations</li> </ul>

Source: CASTRO, 2016.

## Conclusions

The results showed that HOD\_Ingberg is the largest translation, according to the total number of items (tokens), but the translation that presents the largest number of forms, as well as the largest type/token ratio and standardized type/token ratio, is HOD\_Folch, a translation that presents greater lexical variety and, consequently, less repetition. The standardized type/token



ratio of all TTs is greater than that of the TF, which, at first, represents greater lexical variety in the TTs in relation to the TF.

Regarding the frequency of the use of lexical items with *alg\** and *parec\** in the TTs among themselves, and of these in relation to the TF, it was found that all translators used words and items with *alg\** in a smaller proportion in relation to the TF with *some\** and *any\**, however Folch was the translator with the lowest frequency, below the expected average. In relation to the use of lexical items with *parec\**, it was found that all translators presented a higher frequency of these items in relation to the use of lexical items with *seem\** in the TF. However, among the translators Folch is the one with the least use of inflected words of *parec\**. The results regarding the frequency of lexical items with *parec\** and *seem\** in the TTs and TF showed, mainly, changes related to the use of verbal tense (temporal deixis).

When analyzing all the inflected forms of *parec\** in the TTs compared with the inflected forms of *seem\** in the TF, it was observed that when it comes to translating the past tense from the TF, there was an alternation between the “perfect past tense” (*pretérito perfecto simple*) and the “imperfect past tense” in Spanish (*pretérito imperfecto*) in TTs. According to the *Nueva Gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2010), alternations between the two verbal tenses affect the internal time of the situation, which may lead to a change in the focus of the narrative. In addition to alternations in the use of the past tense, changes were also observed in the use of the simple present in Folch and Ingberg's text, as these TTs presented a greater number of present forms among the TTs and in relation to the TF. Herrero and Gieschen maintained the number of present tense forms used in TF.

This first phase of the study confirmed Stubbs' (2003, 2005) statements about the repeated use of words and lexical items as a trait of the HOD style, and as Conrad's deliberate choices to form the theme of uncertainty. With the frequency results and, mainly, the detailed consistency list with the 100 words that occur most in the TTs, it was verified that not only do these words have a

representative quantity in the TTs, but they also appear as the main words related to the theme of uncertainty in the translated texts, as well as in the TF. With these findings, it was possible to notice changes in the translations of the lexical items with *some\*/any\** and *seem\**, represented by differences in the frequency and inflected forms of *alg\** and *parec\** in the TTs.

Also, in this first phase of the analysis, it was possible to conclude that the results regarding frequency and lexical choices indicated the path for the next stages of the research, showing that there are significant changes between the TTs that mark traits of their style and their translators. The work thus expands the study of the lexical items that construct the theme of uncertainty in the HOD TTs into Spanish, considering Stubbs' argument (2003, 2005) in relation to the fact that the high frequency of grammatical words with a vague meaning it is indicative of the style of this literary work. The statement is reiterated that the use of the Detailed Consistency List from WordSmith Tools© 6.0 is a viable and effective methodological procedure for investigating both, the translation's style and the translator's style.

## References

- BERBER-SARDINHA, T. **Lingüística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.
- BERBER-SARDINHA, T. **Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 272 p.
- BIBER, D. et al. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Inglaterra: Longman, 1999. p. 435-450.
- BIBER, D. et al. *If you look at....: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks*. **Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2004. p. 371-405.
- BLAUTH, T. **A paisagem indizível de duas traduções brasileiras de Heart of Darkness: uma análise de estilo com base em**

- corpus. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015, 138f.
- CHESTERMAN, A. **Memes of Translation**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.
- CHESTERMAN, A. **Similarity Analysis and the Translation Profile**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 53 – 66.
- HALLIDAY, M.A.K. Linguistic Function and Literary Style: An Inquiry into the Language of William Golding's *The Inheritors*. In Seymour Chatman (ed.) **Literary Style: A Symposium**, London & New York: Oxford University Press, 1971. p. 330-65.
- LEUVEN-ZWART, K. M. **Translation and Original Similarities and Dissimilarities I**. Target. Amsterdam: John Benjamins, 1989. p. 151- 181.
- LEUVEN-ZWART, K. M.. **Translation and Original Similarities and Dissimilarities II**. Target. Amsterdam: John Benjamins, 1990. p. 69- 95.
- MAGALHÃES, C. M. ESTRA: Um corpus para o estudo do estilo da tradução. Florianópolis: **Cadernos de Tradução**, nº 34, 2014. p. 248 – 271.
- MAGALHÃES, C; ASSIS, R. C. Representação de atores sociais em corpus paralelo: *Heart of Darkness* e suas traduções para o português. In: COHEN, Maria Antonieta; LARA, Gláucia Muniz Proença. (Org.). **Linguística, tradução, discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 201-220.
- MAGALHÃES, C. M.; CASTRO, M.C.; MONTENEGRO, M.S. Estilística tradutória: um estudo de cópulas paralelo de uma tradução brasileira e uma tradução portuguesa de *Heart of darkness*. **TradTerm**, v. 21, p. 11-29, jul. 2013.
- MONTENEGRO, M.S. **O perfil de quatro tradutores portugueses de Heart of Darkness**: um estudo do estilo do tradutor com base em *corpus*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015. 178 f.
- MUNDAY, J. **A Computer-Assisted approach to the Analysis of Translation Shifts**. *Meta*, XLIII, 1998.

- MUNDAY, J. **Style and Ideology in Translation: Latin American Writing in English**. New York: Routledge, 2008. 261 p.
- PEKKANEN, H. **The Duet between the Author and the Translator: An Analysis of Style through Shifts in Literary Translation**. Tese (Doutorado). Finlândia: Universidade de Helsinki, 2010.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de La Lengua Española – Manual**. Asociación de Academias de La lengua Española. Espanha: Espasa Libros, S.L.U. 2010.
- SALDANHA, G. **Style of Translation: An exploration of Linguistic patterns in the translations of Margaret Jull Costa and Peter Bush**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos Interculturais). Dublin: Universidade de Dublin, 2005. 235 f.
- SALDANHA, G. **Translator Style: methodological considerations**, Manchester: St. Jerome Publishing, **The Translator**. Volume 17, Número 1, 2011. p. 25-50.
- SALDANHA, G. **Emphatic Italics in English Translations: Stylistic Failure or Motivated Stylistic Resources? Meta: Translators' Journal**. vol. 56, n. 2, 2011b. p. 424-442. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/1006185ar> .
- SALDANHA, G. **Style of Translation: The Use of Foreign Words in Translations by Margaret Jull Costa and Peter Bush**. In KRUGER, A., WALLMACH, K., MUNDAY, J. (eds.). **Corpus-Based Translation Studies Research and Applications**. Continuum. 2011c. p. 237 – 258.
- SCOTT, M. **WordSmith Tools version 5.0**, Liverpool: Lexical Analysis Software, 2008.
- SCOTT, M. **WordSmith Tools version 6.0**, Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.
- SHIAVI, G. **There is Always a Teller in a Tale**. **Target**. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 1-20.
- SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation**. New York: Oxford University Press, 1991. 179 p.

- SINCLAIR, J. **Trust the text: Language, corpus and discourse.** London: Routledge, 2004. 211 p.
- STUBBS, M. Collocations and cultural connotations of common words. **Linguistics and Education.** Trier: University of Trier. 7, 1995. p. 379-390.
- STUBBS, M. Conrad in the computer: examples of quantitative stylistic methods. Conrad, Concordance, Collocation: Heart of Darkness or light at the end of the tunnel? **Language and Literature.** Trier, Alemanha: Universidade de Birmingham, 2003. p. 5-24.
- STUBBS, M. Conrad in the computer: examples of quantitative stylistic methods. **Language and Literature.** Volume 14. Número 5. 2005. Disponível em: <http://lal.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/1/5>.
- TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and Beyond.** Amsterdam: John Benjamins. 1995.
- TURCI, M. The meaning of 'dark\*' in Joseph Conrad's *Heart of Darkness*. In: TURCI, M; MILLER, D. **Language and verbal art revisited: Linguistic approaches to the study of literature.** London: Equinox, 2007. p. 96-114.

## Capítulo 10

### **Análise dos aspectos de domesticação e estrangeirização na tradução de fã do videogame Phoenix Wright: Ace Attorney**

Iuri Chaves França  
Fabio Nunes Assunção

#### **Introdução**

A indústria de videogames atual é gigantesca, avaliada em 159,3 bilhões de dólares em 2020, representando um valor maior que os das indústrias de cinema e música juntos (Divers, 2023). Um dos motivos principais para o mercado de games ter se expandido tanto foi o crescimento da globalização, permitindo que a indústria atingisse mercados consumidores no mundo todo. Nesse cenário, a localização – processo de adaptação cultural de um texto traduzido – ocupa papel primordial, estreitando as barreiras e fronteiras culturais (Pym, 2005), o que facilita a produção e o acesso das pessoas a esses jogos.

A localização de videogames se diferencia de outros processos, como na tradução de livros ou filmes, pois jogos de videogame são mídias de interatividade, nas quais o jogador tem papel central (Mangiron; O' Hagan, 2006). Devido a esse caráter interativo inerente aos jogos de videogame, mostram-se necessárias estratégias mais criativas de tradução para lidar com os desafios únicos proporcionados por esse tipo de prática de localização. Assim, o presente trabalho trata sobre localização de jogos e, conforme Holmes (2000) encontra-se inserido no campo dos Estudos da Tradução. Ao fazer a análise de uma tradução, é preciso de uma teoria para ser seu alicerce. Para isso, escolhemos

usar os conceitos de Venuti (1995) sobre domesticação e estrangeirização como sendo abordagens na forma com a qual um processo tradutório é conduzido.

O *corpus* do trabalho é o jogo *Phoenix Wright: Ace Attorney* e a tradução de fãs feita pela equipe brasileira Jacutem Sabão. Um dos aspectos de maior destaque é o seu roteiro, cheio de humor e trocadilhos de difícil tradução, o que o faz uma escolha interessante para este estudo. Portanto, o objetivo deste trabalho foi o de verificar a presença de domesticação e estrangeirização na localização feita por fãs do jogo *Phoenix Wright: Ace Attorney*. Especificamente, procurou-se analisar os aspectos de domesticação e estrangeirização no jogo, verificar a recorrência desses aspectos e definir qual abordagem prevaleceu.

## Localização

A localização é uma prática e campo de estudos inseridos dentro dos Estudos da Tradução. Segundo Holmes (2000), esses estudos constituem uma disciplina empírica, agindo primariamente baseada nos atos existentes de tradução, tanto no sentido de analisar práticas tradutórias correntes como também elaborar teorias e explicações que esclareçam essas práticas. Como pontua Souza (2015, p. 24), o termo localização já estava “difundido por profissionais desde meados dos anos 1980”. Contudo, não há um consenso a respeito de uma definição unificada, e defini-la mostra-se problemático, a despeito de seu largo uso. Para começarmos a entendê-la, de acordo com Souza (2015), importa considerar dois conceitos: **internacionalização** e **globalização**. Como Pym (2005) explica, o processo de internacionalização se dá ainda na criação do produto, ao produzi-lo de modo que seja possível sua conversão em diferentes linguagens e culturas de maneira mais facilitada. A definição, em termos mais específicos, conceitualiza internacionalização como:

o processo de generalizar o produto para que ele possa se integrar com múltiplas linguagens e conversões culturais, sem a necessidade de ser refeito. Internacionalização acontece ao nível da criação do programa e desenvolvimento da documentação.<sup>1</sup> (Pym, 2005, p. 1).

Já o procedimento de globalização de um produto envolve as questões mais logísticas no seu nascimento, incluindo problemas mercadológicos. Pym (2005, p. 1) afirma que:

Globalização concerne as questões da indústria associadas com tornar um produto global. Na globalização de produtos de alta-tecnologia isto envolve integrar localização na empresa, a fim de internacionalização e design de produto apropriados, assim como marketing, vendas e apoio no mundo global.<sup>2</sup>

Portanto, para garantir o máximo possível de vendas, aplicam-se os conceitos de internacionalização e globalização na criação de produtos relacionados à tecnologia, já que, como afirma Souza (2015, p. 24), “disponibilizar um produto em português não é garantia de sucesso absoluto no Brasil ou Portugal”. É preciso adequar, modificar o produto, de maneira que tenha um maior alcance.

Tomando como base os conceitos apresentados, pode-se dizer que a localização consiste, portanto, em uma tradução que adapta o texto de acordo com aspectos socioculturais relacionados à língua-alvo. Isso é feito com o intuito de tornar o texto traduzido o mais acessível possível ao seu público-alvo, promovendo a sua aceitação.

---

<sup>1</sup> **Internationalization** is the process of generalizing a product so that it can handle multiple languages and cultural conventions without the need for re-design. Internationalization takes place at the level of program design and document development. (Todas as traduções foram realizadas pelos autores do presente trabalho.)

<sup>2</sup> **Globalization** addresses the business issues associated with taking a product global. In the globalization of high-tech products this involves integrating localization throughout a company, after proper internationalization and product design, as well as marketing, sales, and support in the world market.



## Estrangeirização e Domesticação

Venuti (1995) afirma que métodos de tradução podem ser divididos em duas abordagens: na primeira, a qual ele chama de abordagem domesticadora, o tradutor transforma um texto estrangeiro em um texto completamente adaptado para a cultura da língua-alvo, eliminando os seus aspectos estrangeiros; e, na segunda, chamada de estrangeirizadora, o tradutor destaca as diferenças culturais e linguísticas presentes no texto estrangeiro, forçando-as ao leitor. É comumente discutido no campo os méritos e as diferenças das duas abordagens, bem como qual o propósito por trás de incorporar uma ou a outra. Essas ideias são descritas por Venuti a seguir:

[...] um método domesticador, uma redução etnocêntrica do texto estrangeiro aos valores culturais da língua alvo, trazendo o autor de volta ao lar, e um método estrangeirizador, uma pressão etnodesviante nos valores para registrar as diferenças culturais e linguísticas do texto estrangeiro, enviando o leitor para viajar fora.<sup>3</sup> (Venuti, 1995, p. 20).

Para Venuti, há um aspecto ideológico em questão nesse respeito. Ao realizar uma tradução domesticadora, o tradutor desaparece do texto, levando ao que chama de invisibilidade do tradutor (Venuti, 1995). Isso porque, numa tradução domesticadora ideal, temos a impressão de que “o texto final não é fruto da tradução, mas sim que se trata de um “original” (Souza, 2015, p. 33), e, para Venuti, isso seria algo negativo, acarretando o desaparecimento do indivíduo no processo de tradução. Além disso, o autor argumenta que a popularidade desse estilo de tradução tem estreitos laços com a hegemonia dos Estados Unidos e do Reino Unido que, ao importarem conteúdo estrangeiro, primam por torná-lo o mais “palatável” possível ao público

---

<sup>3</sup> (...) *a domesticating method, an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values, bringing the author back home, and a foreignizing method, an ethnodeviant pressure on those values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad.*

doméstico no processo tradutório, dando a impressão de que não se trata de um material estrangeiro, mas, sim, de algo produzido localmente. Concomitantemente, exportam o material produzido no próprio país para o mundo todo, em prol de disseminar a cultura anglo-americana, gerando, assim, uma cultura “padronizada” dentro e fora das fronteiras. Assim, Venuti defende que “as publicações americanas e britânicas, por sua vez, vêm colhendo os benefícios financeiros de impor com sucesso os valores culturais anglo-americanos para um público estrangeiro vasto”<sup>4</sup> (Venuti, 1995, p. 15).

Por outro lado, a estrangeirização foca-se em manter o estilo linguístico original da obra sempre que possível, para que o texto traduzido apresente mais características do autor. Uma das consequências dessa estratégia é que os leitores possam experimentar um certo estranhamento da língua, quando em contato com aspectos mais específicos da língua – e cultura – de partida. Venuti defende a estrangeirização uma vez que ela gera a visibilidade do tradutor, destacando o seu papel e a sua responsabilidade. (Venuti, 1995).

## **Tradução de Jogos**

Pode-se dizer que a localização de videogames, de maneira geral, tende a almejar uma certa experiência ao usuário do jogo, e essa experiência deve ser o mais próxima possível da original. A localização de videogames frequentemente utiliza métodos que façam a pessoa sentir como se o jogo tivesse sido produzido originalmente na língua materna, em seu país de origem. Utilizando os conceitos de Venuti (1995), entende-se que a localização de videogames costuma adotar práticas domesticadoras nos processos de localização, pois, através da domesticação, o produto passa a sensação de ter sido produzido e

---

<sup>4</sup> *British and American publishing, in turn, has reaped the financial benefits of successfully imposing Anglo American cultural values on a vast foreign readership.*

escrito na língua nativa do usuário, transmitindo verossimilhança. A ideia é resumida quando Mangiron e O'Hagan (2013, p. 159) argumentam que:

A localização prioriza o “look and feel” geral do produto final, o que se espera ser similar a produtos locais equivalentes na cultura alvo, fazendo com que as estratégias de tradução sejam orientadas à domesticação no sentido usado por Venuti (1995).<sup>5</sup>

Contudo, isso não significa que os tradutores de jogos nunca adotem estratégias estrangeirizadoras. Como explica Souza (2015), a abordagem estrangeirizadora por vezes é aplicada para conferir certo “ar de austeridade” (Souza, 2015, p. 44), criando um ar interessante no contraste com os aspectos domesticados na obra. Esse tipo de abordagem é “comum na localização de RPGs japoneses” (Souza, 2015, p. 44), pois os fãs esperam e apreciam esses aspectos. Um exemplo disso ocorre na série de RPG japonesa *Persona*. Em *Persona*, os jogos possuem um caráter fortemente japonês na narrativa e, de acordo com Ashcraft (2016), são inseparáveis da cultura japonesa. Um exemplo notável do aspecto estrangeirizador na localização desses jogos refere-se ao modo como são retratados os honoríficos japoneses, como *-san* e *-kun*, que denotam diferentes tipos de relacionamentos e graus de respeito entre os falantes, e costumam ser omitidos em localizações de obras japonesas para o Ocidente. No caso de *Persona*, contudo, os honoríficos são mantidos, causando estranhamento para quem não está acostumado com esse aspecto linguístico japonês.

Assim, da mesma maneira que é possível que a abordagem estrangeirizadora seja ideal para transmitir a experiência desejada pelos criadores, também ocorrem casos em que a abordagem domesticadora vai ser imprescindível para que o jogador

---

<sup>5</sup> Localization prioritizes the overall “look and feel” of the end product, which is expected to be similar to equivalent local products in the target culture, causing translation strategies to be oriented towards domestication in Venuti’s (1995) sense.

experiencie a obra como pretendida. Um exemplo bem pertinente aqui é o do popular jogo *Grand Theft Auto V* (ou *GTA V*). A franquia *Grand Theft Auto* é conhecida por abordar aspectos do submundo e da criminalidade estadunidense e, assim, muitas gírias aparecem nesses games. Na versão localizada brasileira, os nomes dos locais e a temática geral foram mantidos, seguindo a lógica estrangeirizadora, mas termos e expressões mais vulgarizados foram adaptados de formas bem criativas. Como cita Souza (2015, p. 41), um exemplo disso é no uso do termo “*Busted*”, que é uma gíria comum americana e é usada no jogo para denotar que o jogador foi capturado pela polícia. Na versão brasileira, ficou “*Perdeu, Playboy*”, que transmite ao jogador a mesma intenção pretendida pela versão original, ao mesmo tempo em que dá um ar tipicamente brasileiro à expressão. Torna-se evidente, portanto, que o uso dos estilos domesticador e estrangeirizador de localização vão bem além da questão de homogeneização cultural citada por Venuti (1995), tratando-se de um processo delicado que engloba diversos fatores, como culturais e linguísticos, que vão ser determinantes para decidir quais tipos de abordagem serão utilizados na prática tradutória.

### **O jogo *Phoenix Wright: Ace Attorney***

*Phoenix Wright: Ace Attorney* (no original, *Gyakuten Saiban*) é um jogo japonês que foi lançado oficialmente no Ocidente em 2005, pela desenvolvedora *Capcom*, para o console *Nintendo DS*. Na trama do jogo, o homônimo protagonista, Phoenix Wright, é um advogado que procura provar a inocência de seus clientes, que se envolvem em esquemas mirabolantes que os levam a serem acusados de assassinato, e cabe a Phoenix provar a inocência deles. O jogo se caracteriza pela forma como utiliza do humor ao longo de sua trama, que tem estilo tipicamente *anime*. Isso se reflete nos personagens carismáticos e caricatos, que frequentemente complicam as situações, devido às suas personalidades peculiares, omitindo informações nos seus depoimentos e falando de maneira

a criar ambiguidade, propositalmente ou não. Esse foi um dos motivos principais para a escolha da obra como *corpus* da pesquisa, pois esse elemento-chave, o humor, é algo que costuma envolver muitos trocadilhos e jogos de palavras, elementos que são difíceis de serem bem localizados e podem exigir mais perícia dos tradutores para um bom trabalho.

Em termos de jogabilidade, ou seja, na interação do jogador com o jogo, na maior parte do tempo deve-se apenas ler o diálogo entre os personagens, o qual aparece representado em caixas de texto. O jogo não possui dublagem, então os diálogos escritos são a forma de o jogador captar o enredo. Todos os diálogos do jogo foram completamente traduzidos na versão brasileira.

Figura 1 – Imagens ilustrando o humor de *Phoenix Wright*, com um trocadilho entre *nobody* e *no "body"*, e sua versão localizada.



Fonte: acervo dos autores.

Além dos diálogos, os outros elementos textuais principais consistem nas descrições das evidências sobre o presente caso que o jogador reúne ao longo do jogo, assim como as descrições das pessoas relacionadas. Esses são textos curtos, de um só parágrafo e, também, estão totalmente traduzidos.

A versão brasileira do jogo, lançada em 2019 e traduzida da versão em inglês pela equipe *Jacutem Sabão*, intitula-se *Fênix Veríssimo: Advogados de Primeira*, o que já chama atenção pois títulos de videogames dificilmente são traduzidos para o português (Tecmundo, 2012). A versão brasileira optou por fazer semelhante à versão estadunidense, adaptando os nomes dos personagens e mudando a ambientação do jogo para o Brasil, pois esses trocadilhos e referências à cultura são uma marca registrada do jogo e da franquia na qual ele se insere (Tunholi, 2021). Além disso, aspectos culturais como o uso do relógio de 24 horas ao invés do relógio de 12 também foram adaptados. Assim, de acordo com as ideias de Venuti (1995), tanto a versão americana quanto a brasileira adotaram estratégias domesticadoras no que concerne aos nomes dos personagens e à ambientação do jogo. Cabe aqui comentar sobre o gênero do jogo, que é uma *Visual Novel*. Um jogo *Visual Novel*, que é um gênero mais nichado, caracteriza-se por não possuir muita, se alguma, “jogabilidade”, focando na trama do jogo através de textos e diálogos escritos, imagens e música, ao apresentar uma interação direta mais limitada do jogador com o jogo. Assim, por ser um jogo com foco principal no seu texto verbal, ele se mostra interessante para uma análise textual.

## **Metodologia**

Para efetuar a pesquisa, o primeiro caso do jogo (de cinco) foi escolhido, pois é mais curto e de menor complexidade, e, dado que o jogo é bastante denso em texto e diálogo, podemos fazer a análise de maneira mais efetiva, delimitando esse alvo. O jogo ocasionalmente oferece certas escolhas que podem alterar o

diálogo que vem a seguir, ocasionando textos opcionais, mas nesta pesquisa retratamos apenas as decisões de diálogo corretas, que avançam a narrativa.

O método empregado foi o da observação sistemática, através da transcrição e comparação dos textos nas duas versões da obra. Esta pesquisa adota uma abordagem descritiva, procurando identificar casos de ocorrência de estrangeirização e domesticação na localização de fãs para o jogo de videogame *Phoenix Wright: Ace Attorney*. Assim, o *corpus* da pesquisa consiste em duas partes: na obra em inglês, lançada para o público ocidental, assim como a versão brasileira, produzida por fãs para o Brasil. No interesse de fazer a comparação entre os dois textos de maneira precisa, foram coletadas gravações da parte escolhida como relevante para a pesquisa, o primeiro caso, em suas duas versões. Para fazer esse procedimento, escolhemos realizar a coleta de dados em dois aparelhos diferentes: *Phoenix Wright: Ace Attorney* foi jogado e gravado em um *Playstation 4*, enquanto *Fênix Veríssimo: Advogados de Primeira* foi gravado em um computador pessoal.

Foram gravados cerca de 30 minutos de vídeo por versão do jogo, tempo correspondente à duração do primeiro caso do jogo, levando a um total aproximado de 1 hora de tempo de gravação. Em seguida, os scripts das duas versões foram transcritos com o auxílio do computador para a efetivação da análise, utilizando o programa *Microsoft Excel*, para uma planilha, destacando cada uma das caixas de texto do jogo. Nessa etapa foi utilizado o script do jogo disponibilizado no site GameFAQs (Mead, 2006), para facilitar o processo de transcrição e reduzir a possibilidade de erros manuais.

Com os dados transcritos para a planilha, foram observadas e comparadas as duas versões do jogo – a original e a tradução – através de tabelas, destacando e descrevendo passagens nas quais percebermos a ocorrência nítida de domesticação ou de estrangeirização.

## Análise

Nesta seção, apresentamos alguns exemplos, no jogo e em sua tradução, do que são identificados como casos de estrangeirização e domesticação. Está dividida em três subseções: elementos não narrativos, elementos narrativos e demonstração do número de ocorrências e comentários pertinentes.

### Elementos não narrativos

Nesta subseção apontaremos os casos de estrangeirização e domesticação nos elementos não narrativos que compõem o jogo, como os menus e logotipos. A tela inicial do jogo retrata o logotipo estilizado com o nome do jogo, assim como a opção para iniciar o jogo “Play this game”. Na versão brasileira, os elementos do menu estão traduzidos e a logotipo foi completamente refeita para retratar o nome brasileiro do jogo, *Fênix Veríssimo*, caracterizando uma interessante quebra de padrões ao usar de abordagem domesticadora no título do jogo.

Figura 2 – Tela inicial do jogo *Phoenix Wright*, em inglês e português







Fonte: acervo dos autores.

O último menu a ser destacado está relacionado à jogabilidade. Dentro do jogo, o jogador pode acessar um menu chamado “Autos do Processo”, no qual pode conferir as evidências coletadas ao longo do caso, assim como também informações básicas sobre os personagens. Os quadros a seguir retratam trechos retirados dessa parte do jogo, com uma descrição das ocorrências nas evidências e personagens encontrados nesse menu. Palavras ou expressões em negrito nos quadros foram destacadas pelos autores, a fim de facilitar a visualização de trechos específicos que sejam mais relevantes.

**Quadro 1** – Evidência “Cindy’s Autopsy Report”

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Cindy’s Autopsy Report:</b> Time of death: 7/31, 4PM – 5PM. Cause of death: loss of blood due to <b>blunt trauma</b> .	<b>Autópsia de Cíntia:</b> 31/7, 16h30 – 17h30. Causa da morte: perda de sangue devido a <b>traumatismo craniano</b> .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Aqui, foi adotada uma estratégia domesticadora no que concerne aos elementos de data e hora, localizando os formatos MM/DD/YYYY para DD/MM/YYYY, e o horário de 12 horas para horário de 24 horas. Também foi domesticada a expressão “blunt trauma” para “traumatismo craniano”, para deixar o texto mais autêntico como uma autópsia brasileira.

**Quadro 2 – Evidência “Passport”**

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Passport:</b> The victim apparently arrived home from <b>Paris</b> on 7/30, the day before the murder.	<b>Passaporte:</b> A vítima aparentemente chegou da viagem de <b>Mumbai</b> no dia 30/07, um dia antes do assassinato.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse caso observamos novamente a domesticação do formato da data para o formato brasileiro, e o mais notável é que o destino da viagem foi mudado de Paris para Mumbai. Conforme visto em Venuti (1995), essa é uma mudança domesticadora, feita porque a história se passa em Los Angeles no original e em São Paulo na versão brasileira, e os fusos horários relativos são relevantes ao caso, preservando esse aspecto da história. Além disso, a imagem da evidência também foi domesticada, retratando um passaporte brasileiro ao invés de um passaporte estadunidense.

Os nomes dos personagens em *Phoenix Wright* sempre são significativos de alguma maneira, constituindo trocadilhos e referências, e na versão brasileira foram adaptados para a cultura brasileira, com outros trocadilhos e referências, caracterizando a abordagem domesticadora. A seguir, apresenta-se o quadro com os nomes dos personagens que aparecem no caso, nas duas versões.

**Quadro 3 – Personagens do jogo**

Texto de Partida	Texto de Chegada
Phoenix Wright	Fênix Veríssimo
Mia Fey	Aline Sato
Larry Butz	Mauro Vário
Winston Payne	Tomás Dores
Frank Sahwit	Franco Elvisso
Cindy Stone	Cíntia Rocha

Fonte: Elaborado pelo autor.

O nome “Fênix Veríssimo” surge através de uma tradução direta de “Phoenix” para “Fênix” e da adaptação de “Wright”, que é homófona à palavra “right” (“correto” ou “direito”), para “Veríssimo”, associado à ideia de “verdadeiro”, preservando a

referência à lei e ao direito, presentes no original. Também é notável que foi mantida a naturalidade do sobrenome original na versão brasileira, pois ambos são sobrenomes comuns nas respectivas línguas. Ele é o protagonista, um advogado que defende seu cliente, Larry Butz, no tribunal.

“Mia Fey” tornou-se “Aline Sato”. É uma personagem asiática, e os tradutores mudaram “Fey” para “Sato”, pois Sato é um sobrenome japonês comum de se ver no Brasil (Sabão, 2023). Já Aline “significa tanto “protetora” quanto “nobre”; remete ao fato de ela defender clientes acusados de um crime” (Sabão, 2023), pois a personagem é uma advogada, chefe de Phoenix Wright. “Larry Butz”, o acusado do caso, ficou “Mauro Vário”. Na história, Larry tem seu nome confundido constantemente, então o nome Mauro foi escolhido pelas variações que pode ter, como Maurício e Mauro (Sabão, 2023). Vário “pode significar ‘diverso’, ‘instável’” (Sabão, 2023) e foi usado para localizar um bordão que se refere ao personagem. Em “Franco Elvisso”, “Franco” é uma forma aportuguesada de “Frank”, enquanto “Sahwit” é um trocadilho com *saw it* (vi isso), pois o personagem é a testemunha do caso e sua forma no português ficou “Elvisso” (eu vi isso), domesticando o trocadilho original. O nome do promotor “Winston Payne” é uma referência à expressão “wincéd in pain” (estremeceu de dor), e em português tornou-se “Tomás Dores” (tomar dores), adaptando o trocadilho de dor original. “Cindy Stone”, a vítima, teve seu nome adaptado de maneira relativamente direta, ficando “Cíntia Rocha”, uma versão aportuguesada do nome. Além desses personagens também há o juiz do julgamento, que não tem seu nome explicitado na narrativa, sendo conhecido apenas como “Judge” (Juiz).

### **Elementos narrativos**

Nesta subseção apontaremos algumas ocorrências de domesticação e estrangeirização nos elementos narrativos do primeiro caso de *Phoenix Wright: Ace Attorney*. Esses elementos

correspondem majoritariamente aos diálogos que constroem a narrativa, formando a maior parte do conteúdo verbal do jogo. Esses textos aparecem em caixas de diálogos, como visto na figura a seguir:

**Figura 3** – Caixa de diálogo de *Phoenix Wright*



Fonte: acervo dos autores.

As ocorrências serão apresentadas seguindo a ordem cronológica da narrativa do jogo, através do uso de quadros. É importante informar que serão apresentados apenas alguns exemplos do conteúdo da pesquisa, para ilustrar o processo de análise. Em determinados quadros há palavras e expressões em negrito, destacadas por nós para facilitar a visualização de partes mais relevantes no trecho. As ocorrências são apresentadas nos quadros a seguir:

**Quadro 4** – Diálogo de Phoenix Wright

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Phoenix Wright:</b> Um... thanks.	<b>Fênix Veríssimo:</b> Err... obrigado.

O jogo não possui dublagem, mas ainda assim é comum a presença de marcas de oralidade no texto, transmitindo ao jogador a sensação da naturalidade de ler diálogos com voz. Nesse caso, a expressão que indica uma pausa na fala “Um...” foi adaptada para “Err...”, melhor representando o tipo de pausa comum em textos brasileiros que prezam por denotar a oralidade,

como legendas de filme e balões de quadrinho. Portanto, constatamos domesticação aqui.

**Quadro 5 – Diálogo de Mia Fey**

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Mia Fey:</b> Well, that's news to me!	<b>Aline Sato:</b> Ué, isso é novo pra mim!

Mia se surpreende com o fato de Phoenix já conhecer o réu, Larry, antes do caso. “Well” foi adaptado para “Ué”, uma palavra que indica uma coloquialidade que não havia no texto original, configurando domesticação ao fugir da tradução literal original. Na sequência, a continuação “that's news to me” foi traduzida como “isso é novo pra mim”, novamente acrescentando um traço informal em “pra”. Ainda que a tradução acrescente uma coloquialidade que não havia no original, aqui consideramos que houve uma tendência à estrangeirização, pois a estrutura das frases é muito semelhante, de modo que a versão em português causa estranhamento a um leitor nativo. Portanto, nesta ocorrência constatamos tanto domesticação quanto estrangeirização.

**Quadro 6 – Diálogo de Phoenix Wright**

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Phoenix Wright:</b> I just... really want to help him, I owe him that much.	<b>Fênix Veríssimo:</b> Só quero... ajudá-lo de verdade. É o tanto que devo a ele.

Nessa passagem, foi feita uma tradução que segue de forma rígida a estrutura do texto original. “I just... really want to help him”, foi traduzido como “só quero... ajudá-lo de verdade”, uma frase que soa estranha no contexto. “Really” pode significar “de fato”, ou “muito” (Really, 2023). O contexto é de que Phoenix quer ajudar seu amigo, Larry, defendendo-o da acusação de assassinato, contexto que não deixa dúvida alguma de suas intenções, tornando a expressão “de verdade”, que enfatiza intenções honestas, uma colocação estranha e literal. Uma possível tradução mais natural ao leitor brasileiro seria “Só quero... muito ajudá-lo”, destacando o

sentido de “really” como “muito”, e assim enfatizar como ele quer muito ajudar seu amigo, o que faz mais sentido no contexto. Já a segunda frase, “I owe him that much”, foi traduzida como “É o tanto que devo a ele”, referindo-se a um favor que Phoenix deve a Larry, e esta frase soa pouco natural ao leitor brasileiro. Uma possibilidade de tradução alternativa seria “Eu devo isso a ele”. Como visto nas ideias de Venuti (1995), esses estranhamentos apontam estrangeirização na localização.

**Quadro 7 – Diálogo de Larry Butz**

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Larry Butz:</b> I'm gonna do it, I'm gonna die!!!	<b>Mauro Vário:</b> Agora é pra valer! É agora que eu morro!!!

Na passagem acima, o personagem está fazendo uma demonstração de desespero, gritando falas exageradas e dizendo que vai morrer. A escolha de traduzir “I’m gonna do it” para “Agora é pra valer!” realça esse aspecto exagerado da fala de Larry de uma suave aos olhos do jogador brasileiro, e a tradução da fala seguinte “I’m gonna die!” para “É agora que eu morro!” preserva a sonoridade da fala original, ao manter o início das duas frases iguais nas duas versões. O tempo verbal nas frases é alterado de futuro para presente, para permitir o uso de expressões mais naturais nesse tipo de contexto. Assim, constatamos domesticação como a abordagem predominante na ocorrência.

**Quadro 8 – Diálogo de Phoenix Wright**

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Phoenix Wright:</b> No... no way! I forgot! I'm <b>drawing a total blank here!</b>	<b>Phoenix Wright:</b> Não... essa não! Esqueci! Me <b>deu um branco total agora!</b>

Nessa passagem, Phoenix usa a expressão “no way”, que indica incredulidade diante de uma situação negativa, e foi adaptada para “essa não”, uma domesticação em português com sentido equivalente e mesmo tom de informalidade. Já na última frase é usada a expressão “drawing a total blank”, que é informal

e indica incapacidade para se lembrar de algo (Blank, 2023). A expressão foi domesticada como “deu um branco total”, que é coloquial e brasileira com sentido bem próximo ao do original.

**Quadro 9** – Diálogo de Phoenix Wright

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Phoenix Wright:</b> Yeah... Larry has a way of running his mouth in all the wrong directions.	<b>Phoenix Wright:</b> É... O Mauro tem uma língua enorme. É muito fácil fazer ele falar o que der na telha.

Nesse diálogo, foi utilizada uma expressão informal em “Larry has a way of running his mouth in all the wrong directions”, para indicar que Larry tem tendência a falar muito e a falar o que não deve. Em uma mudança do original, foram usadas duas frases na versão brasileira: “O Mauro tem uma língua enorme.” e “É muito fácil fazer ele falar o que der na telha.” Essas duas frases, juntas, transmitem de forma mais natural que uma tradução literal da expressão em inglês faria, configurando domesticação.

**Quadro 10** – Diálogo de Mia Fey

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Mia Fey:</b> Alright, Wright, this is it. <b>The real deal!</b>	<b>Aline Sato:</b> Certo, Fênix. <b>É agora que começa a ficar interessante!</b>

Percebe-se que, na localização, Mia refere-se a Phoenix pelo seu primeiro nome, e, no original, ela usa seu sobrenome. No Brasil, é menos comum colegas de trabalho referirem-se uns aos outros com seu sobrenome, e assim “Wright” ficou “Fênix”. As expressões “this is it” e “the real deal” transmitem a ideia de que o julgamento entrará nos seus estágios mais decisivos. Na tradução de fã, elas foram substituídas por “É agora que começa a ficar interessante!”, o que traz um sentido parecido com outras palavras. Portanto, a domesticação foi aplicada nesse trecho.

**Quadro 11** – Diálogo de Phoenix Wright

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Phoenix Wright:</b> I've got this one.	<b>Fênix Veríssimo:</b> Essa é fácil.

O contexto é o de que Phoenix irá iniciar um *cross examination*, procurando encontrar problemas no depoimento da testemunha, dizendo uma expressão informal “I’ve got this one”, que indica confiança diante de um problema específico. Na versão em português, o termo foi domesticado como “Essa é fácil”, expressando de uma forma não literal o sentido original em inglês, através de uma expressão natural que indique confiança diante de um desafio.

**Quadro 12** – Diálogo de Winston Payne

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Winston Payne:</b> The witness says he saw the table clock. <b>End of story.</b>	<b>Tomás Dores:</b> A testemunha disse que viu o relógio de mesa, <b>e ponto final.</b>

Aqui, a parte mais interessante fica na expressão “end of story” (fim da história), que é uma expressão coloquial que sugere que a pessoa quer encerrar o assunto atual, pois acredita que o que disse é correto e não há mais o que ser debatido. Na tradução de fã, ficou “ponto final”, uma expressão utilizada no Brasil para expressar uma ideia bastante semelhante. Também é perceptível que em inglês “end of story” é separado por um ponto final, enquanto em português isso foi adaptado de modo que a frase anterior se conectasse com a conjunção “e”, pois a expressão “ponto final” é mais comumente usada em conjunção com a frase que a precede. Assim, temos aqui uma domesticação do termo.

**Quadro 13** – Diálogo de Frank Sahwit

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Frank Sahwit:</b> Shutupshutupshutup! I hate you!	<b>Franco Elvisso:</b> Cale-se! Cale-se! Cale-se! <b>Você me deixa louco!</b> Que ódio!

Nesse caso, foi acrescentada a frase “você me deixa louco”, que não possui equivalente no roteiro original. Os tradutores adicionaram com essa frase uma referência ao bordão do personagem Quico da série de TV *Chaves*, bastante popular no Brasil. Isso configura domesticação, tornando o texto localizado mais



próximo da cultura de chegada e fazendo o jogador sentir que o jogo foi produzido para o país de origem. A frase acrescenta humor que não havia na passagem original, ainda que esteja em conformidade com o tom bem-humorado que permeia o jogo no geral.

**Quadro 14 – Diálogo de Frank Sahwit**

Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Frank Sahwit:</b> You lawyers are all slime!	<b>Franco Elvisso:</b> Vocês, advogados, são piores do que baratas!

Na passagem, o personagem Frank utiliza-se de um insulto com a expressão “you lawyers are all slime”, comum em inglês. Um exemplo de tradução livre literal ficaria “Todos vocês advogados são lodo” e representaria de forma pobre um insulto tipicamente brasileiro no contexto. Na localização da equipe de fãs a expressão “are all slime” foi domesticada como “são piores do que baratas”. Também é notável que na tradução o vocativo “advogados” foi colocado entre vírgulas, certamente na tentativa de deixar o diálogo mais natural.

**Quadro 15 – Diálogo de Phoenix Wright**

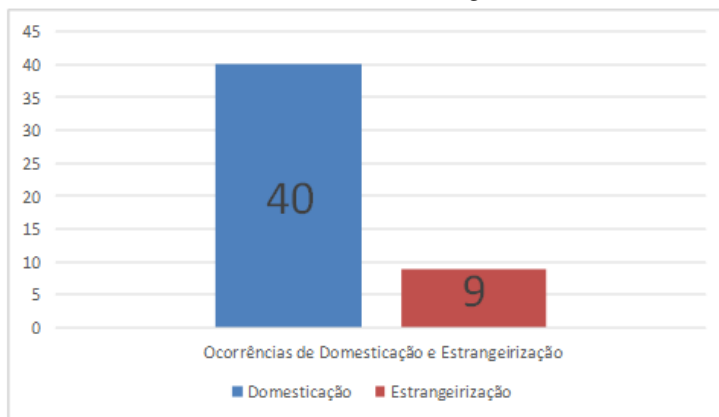
Texto de Partida	Texto de Chegada
<b>Phoenix Wright:</b> Hey, I was the one who got you off the hook!	<b>Fênix Veríssimo:</b> Ei, fui EU que tirei tua cabeça da força!

Na passagem, encontramos “got you off the hook” no texto original, que pode ser traduzido literalmente como “tirei você do gancho”. É uma expressão metafórica usada para indicar que quem fala acha que salvou o ouvinte de um grande problema. Ela foi localizada como “tirei tua cabeça da força”, uma expressão que, a princípio, transmite um sentido similar. Contudo, essa expressão é pouco usual para o linguajar brasileiro, de modo que nem conseguimos encontrar um dicionário que a conste durante essa pesquisa, não sendo comum em diálogos brasileiros. Essa falta de naturalidade na tradução, de acordo com Venuti (1995), aponta estrangeirização na ocorrência.

## Análise das ocorrências

A partir da análise, averiguamos que as duas abordagens, domesticação e estrangeirização, são identificadas no texto. Em relação aos elementos não narrativos, foram identificadas 9 ocorrências de domesticação (100% das ocorrências não narrativas) e 0 ocorrências de estrangeirização (0% das ocorrências não narrativas), para um total de 9 ocorrências não narrativas. Na análise dos elementos narrativos encontramos 31 ocorrências de domesticação (77,5% das ocorrências narrativas) e 9 ocorrências de estrangeirização (22,5% das ocorrências narrativas), para um total de 40 ocorrências nos elementos narrativos. Ao todo, identificamos 40 casos de domesticação (aproximadamente 81,63% do total de ocorrências) e 9 casos de estrangeirização (aproximadamente 18,37% do total de ocorrências), somando 49 ocorrências identificadas no total, levando em conta elementos não narrativos e narrativos de *Phoenix Wright: Ace Attorney*.

**Gráfico 1** – Ocorrências de Domesticação e Estrangeirização



Fonte: Elaborado pelo autor.

Através da análise, fica nítida a intencionalidade domesticadora que rege a tradução de fã. Isso se revela no maior uso de domesticação, seguindo o padrão da indústria de

videogames em geral, em conformidade com as ideias de Mangiron e O'Hagan (2013). Fica ainda mais destacada essa intenção dos autores, pois até mesmo o nome do jogo foi localizado, incluindo logotipo, o que não é comum em videogames (Tecnundo, 2012), o que se reflete até mesmo em imagens do jogo sendo localizadas. Com isso, pode-se dizer que o objetivo da equipe de tradução de fãs de adaptar a ambientação do jogo para o Brasil, conforme Tunholi (2021), foi bem-sucedido.

Nas domesticações foram feitas muitas adaptações de termos e gírias, de modo que ficasse mais natural para o jogador brasileiro. Quando havia alterações no texto mais significativas, quase sempre se dava por substituição, trocando o texto original por termos adaptados, ou acréscimo, adicionando expressões e frases que não existiam no original. Quase nunca houve supressão de termos ou expressões do original, possivelmente devido a um certo respeito pelo texto original por parte dos fãs.

Em relação à estrangeirização, essa abordagem não parece ter sido empregada propositalmente pelos tradutores. As observações sugerem isso, ao apontarem que os casos de estrangeirização se caracterizaram por estruturas linguísticas incomuns no português que causavam estranhamento, e não por elementos ou expressões da cultura estadunidense que foram deliberadamente deixados na localização. Isso possivelmente se deu por ser uma tradução feita por fãs, que tende a não ter os mesmos padrões de uma tradução oficial, já que é algo feito sem fins lucrativos, no tempo livre dos tradutores.

## **Conclusão**

O que avaliamos da tradução da obra através da análise é que os fãs-tradutores prezam por um alto padrão de qualidade de localização, assim como localizações oficiais fazem. Isso se mostra na grande predominância de uso de domesticação no trabalho dos fãs na obra, em conformidade com o que ocorre em trabalhos de localização oficiais de jogos. Essa abordagem era o que nós

esperávamos encontrar, devido aos contatos prévios com localização de jogos e seus processos, e o entendimento que localizações de jogos costumam adotar abordagens domesticadoras.

O objetivo geral do trabalho foi verificar a presença de domesticação e estrangeirização na localização feita por fãs do jogo *Phoenix Wright: Ace Attorney*, cumprido após desenvolvermos as definições de domesticação e estrangeirização e, posteriormente, observar os elementos textuais do jogo, na análise. O primeiro objetivo específico foi analisar os aspectos de domesticação e estrangeirização no jogo *Phoenix Wright*, realizado através de quadros comparativos e observações, que auxiliaram na análise desses elementos no jogo. A proposta do segundo objetivo específico foi verificar a recorrência dos aspectos de domesticação e estrangeirização, o que foi feito a partir das análises realizadas no objetivo anterior. O terceiro objetivo específico foi definir qual dos tipos prevaleceu, o que foi realizado ao constarmos a prevalência de domesticação no texto, a partir da verificação das recorrências citadas no segundo objetivo.

Como é de se esperar, fãs não têm acesso aos mesmos recursos que tradutores oficiais têm para realizarem seu trabalho, então por vezes ocorriam traduções que não tinham conformidade com a proposta domesticadora da localização, demonstrando estrangeirização não pretendida. Com uma equipe que pudesse trabalhar em tempo integral na obra, com apoio da empresa responsável pelo jogo, talvez fosse possível uma tradução ainda mais acurada nesse sentido.

Foi uma experiência muito engrandecedora trabalhar nesta pesquisa, pois, através deste trabalho, pudemos trazer à luz os processos pelos quais traduções de fãs atuam, assim como as estratégias de domesticação e estrangeirização associadas a esse tipo de tradução. O intuito é que este trabalho possa ser um alicerce para futuros desenvolvimentos em cima do que foi analisado, pois ainda há muito a ser pesquisado a partir dessa investigação. Também entendemos que ainda há poucas pesquisas voltadas ao campo da localização de jogos, sobretudo no Brasil, aumentando

ainda mais a relevância de trabalhos no campo. Logo, o que esperamos com esta pesquisa é que sirva de fomento para iniciativas futuras em torno da área da localização e também que contribua para o crescimento das indústrias brasileiras que trabalham com localização de jogos, área que ainda tem muito a crescer, colaborando para difundir as ideias, as experiências, os aspectos culturais e a diversão que são capazes de proporcionar.

## Referências

- ASHCRAFT, B. **Persona 5 Is Smart, Fun, And Very Japanese**. 2016. Disponível em: <https://kotaku.com/persona-5-is-smart-fun-and-very-japanese-1787477997> Acesso em: 20 maio 2023
- BLANK, D. a. **Cambridge Dictionary**. Cambridge: Cambridge Press, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/draw-a-blank>. Acesso em: 27 maio 2023.
- DIVERS, G. **Gaming Industry Dominates as the Highest-Grossing Entertainment Industry**. 2023. Disponível em: <https://gamerhub.co.uk/gaming-industry-dominates-as-the-highest-grossing-entertainment-industry/#:~:text=That%20means%20the%20gaming%20industry,increasing%20popularity%20of%20mobile%20gaming..> Acesso em: 13 mai. 2024.
- HOLMES, J. S. The name and nature of Translation Studies. In: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. Londres, Nova York: Routledge, 2000. p. 172-185.
- MANGIRON, C.; O'HAGAN, M. **Game Localisation: Unleashing Imagination with 'Restricted' Translation**. The Journal of Specialised Translation, n. 6, p.10-21, jul 2006. Disponível em: [https://jostrans.org/issue06/art\\_ohagan.pdf](https://jostrans.org/issue06/art_ohagan.pdf). Acesso em: 13 mai. 2024.

- MANGIRON, C.; O'HAGAN, M. **Game Localization: Translating for the global digital entertainment industry.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013.
- MEAD, D. **Phoenix Wright: Script FAQ** by Dylan Mead. 2006. Disponível em: <https://gamefaqs.gamespot.com/ds/925589-phoenix-wright-ace-attorney/faqs/42767>. Acesso em: 07 maio 2023.
- PYM, A. **Localization: On Its Nature, Virtues and Dangers.** 2005. Disponível em: [http://www.tinet.cat/~apym/on-line/translation/Localization\\_bergen.doc](http://www.tinet.cat/~apym/on-line/translation/Localization_bergen.doc). Acesso em: 13 mai. 2024.
- REALLY. **Cambridge Dictionary.** Cambridge: Cambridge Press, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/really>. Acesso em: 27 maio 2023.
- SABÃO, Jacutem. **Nomes.** 2023. Disponível em: <https://jacutemsabao.bitbucket.io/index.html>. Acesso em: 27 maio 2023.
- SOUZA, R. V. F. de. **Tradução e Videogames: uma perspectiva histórico-descritiva sobre a localização de games no Brasil.** 2015. 395 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Tradução, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- TECMUNDO. **Erro 404: E se os nomes dos jogos fossem traduzidos para o português?** 2012. <https://www.tecmundo.com.br/erro-404/27292-erro-404-e-se-os-nomes-dos-jogos-fossem-traduzidos-para-o-portugues-ilustracao.htm> Acesso em: 07 maio 2023.
- TUNHOLI, M. **Tradução de fã para fã: os casos e acasos dos Advogados de Primeira.** 2021. Disponível em: <https://tecnoblog.net/especiais/traducao-de-fa-para-fa-os-casos-e-acasos-dos-advogados-de-primeira/>. Acesso em: 28 maio 2023
- VENUTI, L. **The Translator's invisibility: a history of translation.** London & New York: Routledge, 1995.



## Capítulo 11

### Tradução Funcionalista de Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais (Libras) da sinopse do filme “Titanic”

Alessandro Augusto de Souza Vasconcelos  
Glauber de Souza Lemos

#### Introdução

No Instagram, a página “Movie Reading Brasil” (MR) busca promover um cinema mais acessível para os surdos, contendo a tradução para Língua Brasileira de Sinais (Libras) de cartazes, sínteses de sinopses e títulos de filmes, além de proporcionar a inclusão de legenda para surdos e audiodescrição, a partir do aplicativo *moviereading*, a ser utilizado pela Comunidade Surda dentro do cinema. No âmbito acadêmico, em 2018, o pesquisador surdo Germano Dutra Junior defende a dissertação em Estudos da Tradução, denominada de *Análise da estratégia da tradução de cem títulos de filmes de Português para Libras*, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dutra Junior (2018) analisou os filmes lançados entre o período de 1937 e 2017, categorizou os títulos de filmes, comparou as traduções realizadas para o Português brasileiro e apresentou cem propostas de traduções dos referidos filmes para Libras.

A partir desses dois movimentos de promoção da acessibilidade linguística para os surdos com textos de entretenimento, iniciamos uma pesquisa acadêmica, com foco na tradução de sinopses de filmes de Português para Libras. Assim, buscamos no *Google Acadêmico* e, também, em outras plataformas acadêmicas pesquisas que tematizassem a tradução de filmes em



Libras e/ou a tradução de sinopses de filmes em Libras. No entanto, não encontramos trabalhos relacionados à tradução para Libras de sinopses de filmes, ou seja, não foi possível: (i) compreendermos o processo de tradução; (ii) entendermos quais seriam os pontos difíceis e problemáticos das decisões tradutórias; e (iii) percebermos quais seriam os suportes tecnológicos utilizados durante a edição dos vídeos traduzidos em Libras. Por isso, começamos a nos questionar: de que forma seria possível construir uma tradução de sinopse em Libras, com a entrega de um produto adequado à Comunidade Surda? Por conta dessa questão de pesquisa, selecionamos um filme das cem traduções de títulos realizadas por Dutra Júnior (2018) e, em seguida, realizamos a tradução de sua sinopse, que foi a do filme *Titanic*.

Em face dessas considerações, os objetivos deste capítulo são: (i) analisar a prática de tradução em Libras da sinopse do filme *Titanic*, com aplicação de técnicas tradutórias funcionalistas em Libras; e (ii) comentar o processo de edição da tradução em Libras, com uso de tecnologias e inserções de elementos multimodais. Filiamos-nos teoricamente às teorias funcionalistas da Tradução (Nord, 2016; Lemos; Carneiro, 2021) e à Tradução Audiovisual das Línguas de Sinais (Nogueira; Nascimento, 2019). A nossa pesquisa é embasada metodologicamente como qualitativa e exploratória (Gil, 2004).

Nas próximas seções temáticas apresentaremos: a base teórica do trabalho, focando nas teorias funcionalistas da Tradução, apontando o planejamento do produto da tradução em Libras, em perspectiva funcionalista, audiovisual e multimodal; a definição da metodologia da pesquisa qualitativa; a análise dos dados, com comentários das traduções; a conclusão da pesquisa; as referências teóricas que embasaram o estudo; e um anexo, contendo a decupagem da tradução em Libras do filme *Titanic*.

## Planejamento do produto da tradução: perspectiva funcionalista e multimodal

Dentro do campo disciplinar dos Estudos da Tradução, estão inseridas as abordagens funcionalistas da tradução que buscam entender como se planeja e como ocorre o processo de tradução. Essas perspectivas teóricas estão embasadas nas funções comunicativas (com foco nos elementos da comunicação, tais como: emissor, receptor, mensagem, canal, código, referente; além do foco nas funções da linguagem (referencial/denotativa, emotiva/expressiva, apelativa/conativa, fática, poética e metalinguística) e nas análises socioculturais dos textos (com foco semântico e pragmático), apontando que a tradução é uma ação comunicativa e intencional, precisando, assim, ser planejada em etapas. Na pesquisa empreendida por Lemos e Carneiro (2021), apresenta-se que todos os textos possuem função social, por isso, é importante que os tradutores de textos façam análises minuciosas dos elementos textuais, contextuais, discursivos e ideológicos que estão no texto ou em volta dele.

As teorias funcionalistas da Tradução compreendem que os tradutores desempenham papéis distintos no processo tradutório, devendo, dessa maneira, analisar os elementos extratextuais (fora do texto, em relação ao conteúdo e ao contexto) e intratextuais (dentro do texto, em relação à forma). Isso porque as traduções são produções textuais, podendo influenciar as relações entre texto e mundo, por exemplo: (i) na relação entre a intenção do emissor e o próprio texto; (ii) na relação entre os receptores e o mundo textual; e (iii) na relação entre os receptores e o estilo apresentado no texto (Lemos; Carneiro, 2021). Assim, Nord (2016) esclarece que os tradutores precisam realizar a identificação das funções das linguagens nas culturas e línguas envolvidas no processo de tradução, além de compreender os *fatores extratextuais* (emissor, intenção, receptor, meio, lugar, tempo e motivo/propósito) e os *fatores intratextuais* (tema, conteúdo,

pressuposições, estruturação, léxico, sintaxe, elementos pressuposiçãois), (Lemos; Carneiro, 2021).

Na teoria da tradução funcionalista, Nord (2016 *apud* em Lemos; Carneiro, 2021) apresenta duas técnicas funcionais para se aplicar no processo de tradução: *tradução documental* e *tradução instrumental*. A *tradução documental*, mais aplicada nos gêneros textuais industriais, jurídicos, documentais, gramaticais/dicionários e de saúde, visa preservar o sentido do texto-fonte no texto-alvo. Já a *tradução instrumental*, contendo técnicas mais voltadas para traduções de gêneros literários, ficcionais, educativos, religiosos e jornalísticos, visa realizar, sempre que possível, adaptações para o texto-alvo, com o intuito de facilitar a comunicação na língua/cultura de destino, permitindo, assim, que o receptor do texto traduzido compreenda a leitura de acordo com sua perspectiva linguística, cultural e social. Em nossa análise de dados, buscamos apresentar como se aplicam as técnicas de tradução funcionalista instrumental (equifuncional, heterofuncional e homóloga), conforme apresentamos no Quadro 01, a seguir.

**Quadro 01 - Tradução instrumental**

TIPOS DE TRADUÇÕES	DEFINIÇÕES
<b>Tradução Equifuncional</b>	Mantem-se a mesma função e o mesmo objetivo do texto de partida no texto de chegada e, também, inclui as convenções do gênero textual do texto de partida mais as convenções do texto de chegada
<b>Tradução Heterofuncional</b>	Focada na categoria de tradução "adaptativa", o tradutor não mantém a(s) função(ões) do texto de partida no texto de chegada, porque entende que é preciso adaptar a tradução conforme a historicidade e os aspectos socioculturais do texto de chegada/meta
<b>Tradução Homóloga</b>	Focado na relação intertextual e nas exigências de compatibilidade textuais, considerando as transposições entre a literatura clássica e os contextos/culturas de recepção, por isso, é preciso usar a criatividade junto à lealdade no processo tradutório – usada mais na tradução de poesias

Fonte: Nord (2016 *apud* Lemos e Carneiro, 2021, p. 35).

No âmbito dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), conforme argumentado por Lemos e Carneiro (2021), ainda são poucas as pesquisas que empreendem análises e comentários aplicando as técnicas funcionalistas da

tradução de Português para Libras. No entanto, consideramos importante que as técnicas da tradução funcionalista instrumental podem aproximar a relação entre as questões textuais complexas dos textos escritos por ouvintes e as culturas e identidades surdas, produzindo, assim, um melhor objetivo do planejamento e processo tradutório em Libras. Aliás, a tradução em línguas de sinais apresenta bastantes desafios concernentes à natureza da modalidade visual e espacial, diferentemente de uma lógica oral-auditiva. Os tradutores de língua de sinais, assim como os de línguas orais, necessitam compreender as línguas, a gramática, a estrutura, o conteúdo e os sentidos inerentes às línguas de trabalho. No caso das línguas de sinais, incluem-se, aqui, mais análises gramaticais e linguísticas, mas, no âmbito da Linguística das Línguas de Sinais, por exemplo, o foco é nas aplicações de gestualidades e expressões faciais e corporais; nos usos dos espaços mentais (*real*, *token*, *sub-rogado*) e apontamentos; nas corretas aplicações de classificadores (descritivos, especificadores, instrumentais, plurais, corporais) e descrições imagéticas (tamanho, forma, espaço, localização, movimentação, incorporação). Na tradução em Libras, o corpo do tradutor fica visível e se torna um corpo-texto, inserindo mais significados, além de usos de outras técnicas tradutórias, tais como explicações, exemplificações e enumerações na produção de um texto-vídeo sinalizado.

Nascimento e Nogueira (2019) defendem que a tradução e interpretação de línguas de sinais em meios audiovisuais são um direito social e linguístico das comunidades surdas. Os autores apresentam leis que apontam para a acessibilidade das pessoas surdas, obtendo direitos sociais, linguísticos e educacionais, por isso, os pesquisadores retomam as análises do documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), discutindo a respeito da diversidade cultural e linguística. Além disso, há leis nacionais que garantem acessibilidade e direitos linguísticos às pessoas surdas, assim como estão descritos na Lei nº 10.098/2000 (Lei da acessibilidade), na Lei nº 10.436/2002 (Lei da

Libras), no Decreto nº 5.626/2005 (Direitos dos surdos) e na Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI).

Nascimento e Nogueira (2019) apresentam, ainda, a importância de orientações para aplicações de tecnologias nas traduções midiáticas, contendo janelas em Libras, além de usos de elementos multimodais, conforme normas descritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Há normas sobre o tamanho da tela, indicações de usos de legendas para surdos e usos de fundos de cores aplicados para a sinalização em Libras.

Em Lemos (2023), aborda-se os estudos de multimodalidade relacionados às línguas de sinais. O autor conceitua multimodalidade como usos de diferentes modos semióticos, abarcando os sistemas e as regras linguísticas, o que consequentemente gera uma gama de significados na comunicação. Isso se deve ao fato de que as línguas, linguagens e interações incorporaram não apenas palavras, mas, também, comportamentos não verbais, tais como gestos, expressões faciais e movimentos corporais. A partir dos anos 2010, conforme mostram as investigações trazidas por Lemos (2023), começa-se a realizar a conexão entre os Estudos de Multimodalidade e os Estudos de Tradução. No entanto, podemos perceber que esse movimento já vem ocorrendo desde a década de 1980, especialmente, quando os tradutores começaram a lidar e a se aproximar do cenário virtual-digital. Isso porque muitos tradutores começaram a se ver diante da tarefa de trabalharem com textos que não só apresentavam linguagem escrita, mas, também, com inserções de elementos audiovisuais e componentes multimodais (verbais e não verbais), juntamente a sinais gráficos, imagens e cores. Na atualidade, os tradutores precisam estar aptos a dominar as novas tecnologias, o que requer habilidades e competências tecnológicas específicas.

Compreendemos, assim, que as línguas de sinais são multimodais, por incorporarem as modalidades visuais-espaciais-gestuais, os elementos-aspectos gramaticais-linguísticos, os sentidos e semioses e as tecnologias audiovisuais. Dessa maneira,

a tradução multimodal em Libras faz uso de registro/gravação em tela, com suportes de imagens, vídeos e edições. Além disso, o tradutor de Libras faz uso de muitas apontações, incorporações e *performances*, com apoio da multimodalidade.

## **Metodologia da pesquisa**

Esta pesquisa é qualitativa (Gil, 2004), de caráter exploratório, com foco no entendimento e na interpretação dos fenômenos sociais e humanos, descrevendo, explicando e interpretando os significados que os outros atribuem às suas práticas. No nosso caso, a ênfase está na tradução comentada.

A geração de dados ocorreu por meio da coleta da sinopse do filme *Titanic* cujo título já havia sido traduzido para Libras, conforme o trabalho realizado por Dutra Júnior (2018). Assim, buscamos no site *AdoroCinema* o texto da sinopse do filme para realizarmos o processo de tradução em Libras. Em seguida, realizamos as análises dos conteúdos e procuramos obter mais informações sobre o filme *Titanic*.

## **Análise de dados**

A seguir, apresentamos as sete camadas analíticas referente à análise dos dados, com foco em planejamentos, comentários e decisões da tradução empreendida da sinopse do filme *Titanic* de Português para Libras.

### ***(i) Análise intra/extratextual da sinopse do filme***

A partir da dissertação de Dutra Júnior (2018), que dispõe de traduções em Libras de cem títulos de filmes, escolhemos a sinopse de *Titanic* para ser traduzida. A autoria do texto da sinopse, tendo sido retirada do site *AdoroCinema*, não foi encontrada.

Observamos que os tipos textuais do texto sinopse se concentram em ser: *expositivo*, sempre formal, introduzindo um tópico central e fornecendo informações adicionais sobre um tema específico; *descritivo*, pois descrevem as ações das situações e das personalidades dos personagens; e *narrativo*, quando rememoram situações passadas. A seguir, no **Quadro 02**, apresentamos a sinopse.

**Quadro 02** – Análises pré-textuais da sinopse “Titanic”

<b>Título do Filme</b>	Titanic
<b>Cartaz do Filme</b>	 <p>The image is a movie poster for the film 'Titanic'. It features Leonardo DiCaprio as Jack Dawson and Kate Winslet as Rose DeWitt Bukater. They are shown in a romantic embrace on the deck of the Titanic, with the ship's bow visible in the background against a sunset sky. The text on the poster includes 'LEONARDO DICAPRIO', 'KATE WINSLET', 'JAMES CAMERON', and 'TITANIC'. At the bottom, it says 'VIVA ESTA GRANDE HISTÓRIA CINEMA EM 3D'.</p>
<b>Texto da Sinopse do Filme</b>	<p>Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro que, na mesa de jogo, ganha uma passagem para a primeira viagem do transatlântico Titanic. Trata-se de um luxuoso e imponente navio, anunciado na época como inafundável, que parte para os Estados Unidos. Nele está também Rose DeWitt Bukater (Kate Winslet), a jovem noiva de Caledon Hockley (Billy Zane). Rose está descontente com sua vida, já que se sente sufocada pelos costumes da elite e não ama Caledon. Entretanto, ela precisa se casar com ele para manter o bom nome da família, que está falida. Um dia, desesperada, Rose ameaça se atirar do Titanic, mas Jack consegue demovê-la da ideia. Pelo ato ele é convidado a</p>

	<p>jantar na primeira classe, onde começa a se tornar mais próximo de Rose. Logo eles se apaixonam, despertando a fúria de Caledon. A situação fica ainda mais complicada quando o Titanic se choca com um <i>iceberg</i>, provocando algo que ninguém imaginava ser possível: o naufrágio do navio.</p>
<p><b>Informações contidas na Sinopse do Filme</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Recomendação:</b> maiores de 13 anos</li> <li>▪ <b>Lançamento:</b> 16 de janeiro de 1998</li> <li>▪ <b>Relançamento:</b> 13 de abril de 2012</li> <li>▪ <b>Duração:</b> 3h 14min</li> <li>▪ <b>Tipo:</b> Drama, Romance</li> <li>▪ <b>Direção:</b> James Cameron</li> <li>▪ <b>Roteiro:</b> James Cameron</li> <li>▪ <b>Elenco:</b> Leonardo DiCaprio, Kate Winslet, Billy Zane</li> </ul>
<p><b>Fatores Extratextuais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Emissor (quem):</b> o texto não possui propriamente um autor, porque está alocado no site <i>AdoroCinema</i>.</li> <li>▪ <b>Intenção (para que):</b> quer brevemente contextualizar e explicar ao leitor a respeito das principais informações sobre o filme a ser assistido.</li> <li>▪ <b>Receptor (quem):</b> qualquer telespectador.</li> <li>▪ <b>Meio:</b> registrado por meio escrito e divulgado em plataforma on-line.</li> <li>▪ <b>Lugar (onde):</b> no site <i>AdoroCinema</i> (<a href="https://www.adorocinema.com/filmes/filme-5818/">https://www.adorocinema.com/filmes/filme-5818/</a>)</li> <li>▪ <b>Tempo (quando):</b> no site não apresenta a data da publicação da sinopse, já que está constantemente sendo modificado o texto e, possivelmente, atualizada algumas informações.</li> <li>▪ <b>Motivo/propósito (função):</b> <i>função apelativa</i>, porque quer que os telespectadores leiam o resumo e aguçem-se a curiosidade para irem assistir ao filme.</li> </ul>
<p><b>Fatores Intratextuais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Tema (assunto):</b> o texto busca contextualizar ao leitor a respeito do filme Titanic; o texto é coerente, breve, sucinto e direto; há uma ótima relação textual entre a intenção e a temática do assunto; apesar de ser um texto bem escrito em Português, na tradução em Libras será necessário realizar adaptações e utilizar algumas técnicas tradutórias funcionalistas para permitir que as Comunidades Surdas possam compreender, visualmente, o encadeamento das informações traduzidas-sinalizadas no texto-vídeo.</li> <li>▪ <b>Conteúdo (o que):</b> por se tratar de um gênero literário-cinematográfico, não é adequado que os elementos</li> </ul>



	<p>extratextuais estejam registrados no texto-fonte, já que se trata de uma ficção.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pressuposições (o que são):</b> o texto apresenta clara e explicitamente as informações, chamando a atenção do leitor e deixando-o curioso para poder assistir ao filme.</li> <li>▪ <b>Estruturação (ordem/seqüência):</b> a estruturação do gênero textual sinopse de filme não está convencionado nas línguas sinais, por isso, precisamos planejar e construir um projeto tradutório, com aplicações de técnicas tradutórias funcionalistas e usos dos aspectos tecnológicos, da audiovisualidade e da multimodalidade.</li> <li>▪ <b>Elementos não verbais:</b> no site <i>AdoroCinema</i> possui apenas uma imagem correspondente ao cartaz do filme Titanic; nosso objetivo é incluir imagens de sinais-nomes para cada personagem, facilitando ao leitor visual-surdo o entendimento de cada membro do elenco do filme.</li> <li>▪ <b>Léxico (palavras):</b> as palavras incluídas no texto-fonte, em Português, estão bem adequadas, sem variação linguística e expressões idiomáticas, mas algumas frases do texto precisarão ser bem estudadas para evitar a tradução literal, principalmente nas partes que possuem registros de aspectos semânticos.</li> <li>▪ <b>Sintaxe (orações/frases):</b> há nove sentenças, algumas sendo construídas com a ordem canônica (Sujeito + Verbo + Objeto); algumas partes serão reconstruídas e inseridas na tradução em Libras, com inserções de algumas técnicas de perguntas e respostas.</li> <li>▪ <b>Elementos suprasegmentais (tom):</b> o texto é apelativo e tem a intenção de promover o <i>marketing</i> de um filme, ou seja, quer-se convencer o leitor a assistir ao filme.</li> </ul>
--	--

Fonte: autores.

Dado que já havíamos assistido ao filme, ao nos depararmos com o texto, já conhecíamos e presumíamos o enredo da obra, mas, mesmo assim, a análise pré-textual permitiu que pudéssemos planejar a tradução em Libras e verificar que adaptações deveríamos realizar para que o público-alvo surdo pudesse compreender a sinalização no texto-vídeo traduzido.

## *(ii) Decupagem, glosas e glosinais*

Utilizamos os símbolos das glosas escritas, conforme apresentados por diversos autores, tais como Brito (1995), Quadros, Karnopp (2004), Felipe (2007) e Lemos (2020). Cada um dos referidos autores utiliza diferentes sistemas de transcrições, mas, às vezes, esses símbolos convencionados são similares. A transcrição é escrita em português, ou seja, os enunciados são escritos com usos de letras maiúsculas, representando, assim, os sinais da sinalização em Libras, além de usos de pontuações para se compreender como são produzidos os sinais. Apresentamos, a seguir, os símbolos que foram utilizados em nosso registro de glosas escritas em Português:

- Cada sinal da Libras utilizado faz uso de palavras com letras **MAIÚSCULAS**;
- sinal soletrado, utilizando os traços (-) de cada letra;
- classificador, sendo utilizado com abreviatura de “CL” e com dois pontos para sinalizar um sinal, ou ainda, com duas ou mais palavras com uso de um traço;
- referentes de espaços e apontações, sendo marcados com **IX**;
- comentários dos sinais, utilizando os **parênteses** para esclarecer o uso de articulações, expressões faciais ou uma informação semântica;
- uso da expressão facial por meio da interrogação “?”;
- sinal da intensidade, utilizando o símbolo “+”;
- sinal que se refere ao espaço entre a esquerda (**e**) ou direita (**d**).

Na tradução do Português escrito para Libras, utilizamos uma tabela no arquivo do *Microsoft Word*, para inserir as glosas e anotações de alguns trechos, além de incluir indicações de como foram feitas as edições dos vídeos, contendo os números de cenas,

a divisão do texto-fonte e do texto-alvo. Referente à decupagem (Carneiro; Vital; Souza, 2021, p. 14), dividimos as cenas em uma tabela no *Word*, para, assim, organizarmos melhor a leitura do texto-fonte, da tradução e dos suportes da gravação.

**Quadro 3** – Decupagem do Filme *Titanic*

CENA	TEXTO FONTE	TRADUÇÃO PRELIMINAR	SUPORTE
002	Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro que, na mesa de jogo, ganha uma passagem para a primeira viagem do transatlântico Titanic.	HOMEM SUJEITO NOME J-A-C-K SINAL (“u” refere imagem) JOVEM CORAGEM “FORTE” ELE PARTICIPAR “MOVIMENTO” (jogo) APOSTAR CL: SENTAR (círculo) ELE GANHAR UM INGRESSO QUE? NAVIO GRANDE CL:NAVIO-LADO-NOME T-I-T-A-N-I-C SINAL (refere imagem) ELE ENTRAR PRIMEIRA-VEZ VIAGEM	Imagem da personagem de Jack Dawson com legenda nome de personagem e real (Leonardo DiCaprio).  Imagem do navio transatlântico Titanic.

Fonte: produzido pelos autores.

As quatro colunas se referem a: CENA, enumerando cada trecho; TEXTO-FONTE, apresentando trecho por trecho dos textos; TRADUÇÃO PRELIMINAR, sendo uma prévia da tradução; SUPORTE, sendo a anotação utilizada durante a gravação da tradução em Libras.

### *(iii) Filmagem-rascunho e filmagem final*

Durante o planejamento da gravação, utilizamos o método de colocar a transcrição da língua portuguesa no *teleprompter*, no site *promptr* (<https://promptr.co/>), exigindo que o tradutor surdo sinalizasse e gravasse em forma de rascunho em Libras. Utilizamos o *notebook* e depois gravamos em espelhamento. O espelhamento é uma forma de tradução intralingual, às vezes sendo copiada do texto-fonte, sem realizar nenhum acréscimo de técnica tradutória, demandando que o texto filmado se torne um

primeiro rascunho feito pelo tradutor. Em seguida, editamos a tradução, utilizando o programa *CapCut*, conforme apresentamos no Quadro 5.

Durante a gravação, encontramos algumas dificuldades: o estúdio foi montado no quarto pessoal, sem a presença de um profissional; não conseguimos adequar o uso de tela para o espelhamento através do vídeo-rascunho, devido à estrutura; foram realizadas muitas filmagens por conta dos erros.

**Quadro 4** – Sinopse do filme traduzida para Libras



Fonte: produzido pelos autores.

Em seguida, apresentamos as análises das escolhas e técnicas aplicadas na tradução, a partir das contribuições teóricas de Lemos e Carneiro (2021).

#### **(iv) Usos de tecnologias e edições dos vídeos**

O processo de edição do vídeo traduzido em Libras referente à sinopse do filme foi feito no aplicativo *CapCut*. Durante a gravação, o tradutor-surdo, Alessandro, precisou ficar direcionado no meio na tela. Logo, na edição, percebemos que o tradutor-surdo ficava um pouco para o lado, pois o objetivo era dar um espaço para serem inseridas as imagens e outras informações pertinentes que se referissem aos textos. No fundo, utilizamos um tecido de cor preta, pois facilitaria o recorte e junção das mídias (dos vídeos) na edição.

Conforme apresentamos sobre os estudos de multimodalidade, principalmente os concernentes às Comunidades Surdas, as quais utilizam um canal visual e espacial na comunicação, inserimos imagens que se relacionavam aos sinais e contextos dos textos, por exemplo, o vídeo traduzido apresenta a capa (o cartaz) do filme, além do título e algumas imagens. Assim, o tradutor-surdo está alocado na tela, realizando o sinal referente ao filme com uso de apontamentos. O objetivo é fazer uma relação multimodal linguística e visual. Há outras imagens que se relacionam aos esclarecimentos de quem são personagens ou aos significados das situações.

*(v) Comentários sobre a tradução do título do filme*

A sinopse de filme traduzido foi a do *Titanic*. A tradução do título do filme faz referência icônica a um navio transatlântico, sendo sinalizada com uma mão que representasse um rotor de Flettner e a outra mão se referenciando à parte lateral do navio.

**Quadro 5 – Tradução do título *Titanic***

Título em Língua Portuguesa	Tradução de Dutra Júnior (2018)	Tradução de Vasconcelos e Lemos (2024)
<i>Titanic</i>		

Fonte: produzido pelos autores


Não utilizamos a tradução do título de Dutra Júnior (2018), pois só correspondia ao uso do sinal de “navio” e, logo depois, sinalizava-se uma incorporação com braços sendo levantados, ou seja, referindo-se a uma cena muito conhecida entre os dois personagens principais, Jack Dawson e Rose DeWitt Bukater, de pé na proa do navio Titanic, com os braços estendidos. No entanto, durante o filme, há diversas outras cenas em que o casal, protagonistas do filme, utilizam os braços, não sendo apenas uma cena como referência ao casal.

*(vi) Traduções dos aspectos lexicais, fraseológicos e semânticos*

Na tradução da sinopse do filme *Titanic*, percebemos que havia alguns léxicos que tinham sentidos diferenciados que, provavelmente, poderiam trazer uma compreensão não tão clara às Comunidades Surdas.

<b>Trecho 1 - Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro [...]</b>
<b>Tradução em Libras:</b>

<b>Glossas: CORAGEM FORÇA</b>

No trecho 1, acima, há inserido o adjetivo “aventureiro”, referenciando-se ao personagem principal Jack. Na primeira versão de nossa tradução, observamos que o uso do sinal  (aventureiro) referia-se à diversão e ao lazer. No entanto, ao retomarmos o nosso projeto tradutório, decidimos refazer e aplicar a técnica tradutória funcionalista instrumental

heterofuncional, utilizando o sinal de (coragem) e (força), pois esses sinais esclareceram melhor o comportamento do personagem, sendo bem corajoso e forte, pois buscava ser aventureiro e enfrentava todos os desafios que se colocavam à sua frente.

**Trecho 2 - [...] mesa de jogo [...]**

**Tradução em Libras:**

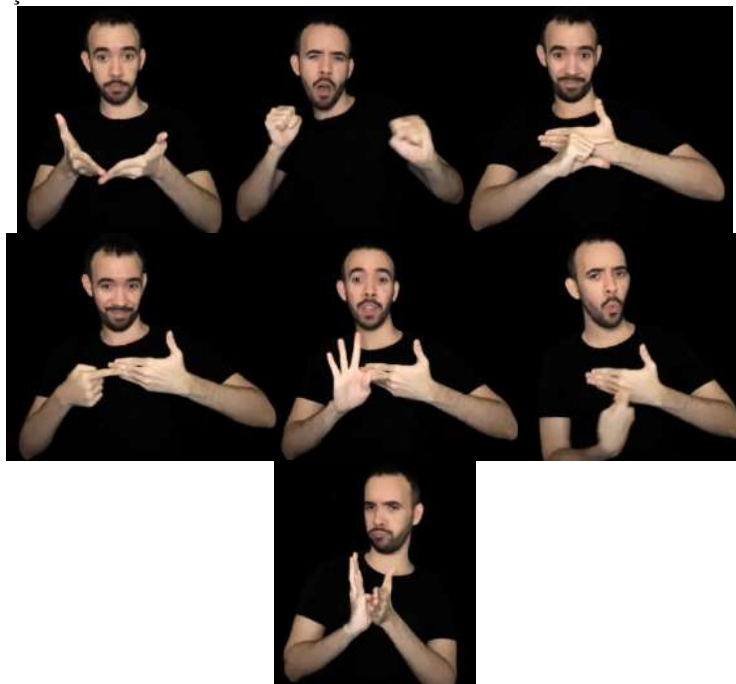


**Glosas:** “MOVIMENTO” (jogo) APOSTAR CL: SENTAR (círculo)

No trecho 2, que corresponde à “mesa de jogo”, a nossa tradução seguiu a aplicação da mesma técnica, utilizando os sinais (mesa) e (brincar), pois o sinal “brincar” fazia referência a algum lugar, mas, neste contexto, não se especificava para que local. Por isso, utilizamos o sinal (movimento), (apostar) e (cadeiras na mesa), pois o primeiro sinal significa movimentar o jogo; já o segundo sinal significa apostar, relacionando-se ao jogo tal como poker; e o último sinal utilizado é um classificador, referindo-se às cadeiras da mesa que estão no cenário do jogo.



**Trecho 3** - [...] ganha uma passagem para a primeira viagem do *transatlântico Titanic*.

**Tradução em Libras:**



**Glosas:** NAVIO GRANDE CL:NAVIO-LATERAL-NOME IX (lateral-de-navio) T-I-T-A-N-I-C SINAL (lateral-de-navio) TITANIC

No trecho 3, que corresponde à “transatlântico Titanic”, não encontramos um sinal específico do transatlântico, logo, compreendemos que significaria que a forma deste navio era bem grande, assim, utilizamos os sinais que o caracterizavam, tais



como  (navio) e  (grande). Apontamos para a lateral do navio, com uso de datilologia do nome navio, Titanic. Depois disso, finalizamos a sinalização com o uso do próprio sinal referente ao objeto.

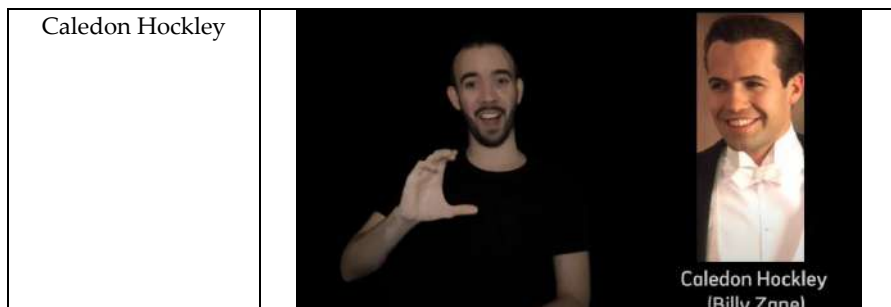


*(vii) Decisões sobre relações entre Sinais-Pessoas e Imagens-Sinalização*

Durante a tradução, utilizamos apenas a datilologia dos nomes dos personagens, seguida do recurso linguístico e multimodal de apontamentos para as imagens. Isso porque, na tradução do filme *Titanic*, havia três nomes de personagens diferentes, necessitando, assim, realizar três apontamentos.

**Quadro 6 – Os sinais de personagens**

Nomes dos personagens do filme <i>Titanic</i>	Imagem referente ao personagem e à apontação realizada na tradução
Jack Dawson	 <p>Jack Dawson (Leonardo DiCaprio)</p>
Rose DeWitt Bukater	 <p>Rose DeWitt Bukater (Kate Winslet)</p>



Fonte: autores

Utilizamos a estratégia multimodal de inserir os nomes em legendas, realizando os apontamentos e fazendo o uso da datilologia, para, assim, permitir que os surdos possam conhecer quem são os personagens juntamente às imagens, identificando as suas características e os seus papéis funcionais.

## Conclusão

Neste trabalho, buscamos contribuir com a área dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), a partir da prática e análise de traduções do gênero textual sinopse de filmes em Libras. Por não termos encontrado pesquisas acadêmicas comentando as traduções de sinopses de filmes, nem mesmo de traduções de *trailers* de curtas ou longas metragens, realizamos a tradução da sinopse do filme *Titanic*, continuando, assim, a pesquisa depreendida por Dutra Júnior (2018), que fez a tradução de cem títulos de filmes. Por isso, o nosso estudo foi focado na tradução de sinopse em Libras, buscando, primeiramente, a análise dos fatores extratextuais e intratextuais relativos ao filme *Titanic*. No site *AdoroCinema*, havia algumas informações referentes à sinopse do filme, mas não permitia que pudéssemos compreender o enredo, os detalhes das tramas e as características do filme. Assim, procuramos reassistir ao filme, anotando as informações adicionais, o que nos permitiu

incorporar os sentimentos dos personagens na tradução sinalizada em texto-vídeo.

Neste trabalho, o tradutor em Libras da sinopse foi Alessandro Vasconcelos, que é surdo. Ou seja, planejamos e concebemos a tradução juntamente a um nativo da língua. Inclusive, ele também é pesquisador e professor de Libras, logo, está imerso linguística, identitária e culturalmente nas Comunidades Surdas Brasileiras. Esse fator foi um diferencial e permitiu que construíssemos uma tradução funcional, adequada e leal ao público-alvo surdo.

Encontramos formas possíveis para construir a tradução da sinopse em Libras e realizarmos a entrega do produto de maneira adequada às Comunidades Surdas. As técnicas tradutórias funcionais instrumentais aplicadas ao nosso produto foram ampliadas, tais como:

- *Planejamento* e foco no processo da tradução funcional, realizando a tradução em etapas pré-tradutória, tradutória e pós-tradutória;
- *Análise dos fatores intratextual e extratextual*, compreendendo a sinopse do texto *Titanic* para, em seguida, realizarmos a respectiva tradução. A partir dessas análises, obtivemos mais conhecimento linguístico, cultural e multimodal sobre o referido texto-fonte;
- *Apontamentos aos Sinais-Nomes dos personagens*, realizando a datilologia e os apontamentos para as imagens durante a tradução como suporte multimodal;
- *Classificadores-descritivos*, com foco nos sinais descritivos dos personagens e de situações, mas só foi possível aplicar essa técnica por termos assistido ao filme antes de traduzirmos a sinopse. Isso porque, às vezes, alguns sentidos tinham relação às questões visuais das formas dos objetos correspondentes aos enredos. Por exemplo, no filme *Titanic* há uma frase que se refere à “mesa de jogo” e a tradução faz uso de

um classificador descritivo exatamente ao objeto apresentado na cena. Por isso, consideramos relevante que os tradutores de sinopses assistam aos filmes antes de realizarem a tradução, com o intuito de compreenderem o contexto, os sentidos e o enredo;

- *Tradução de sentidos*, sem realizarmos traduções literais (palavras por palavras), buscando compreender as polissemias e reconstruir a tradução com adaptações de alguns sentidos. Às vezes, utilizamos o recurso tradutório de omissões para não perdermos o sentido da sinalização e com foco na correspondência do contexto. Por exemplo, quando utilizamos omissões seguidas de acréscimos de informações mais explicativas; substituições de alguns termos e léxicos, para adaptá-los às Comunidades Surdas; usos de perguntas reformulativas, seguidas de respostas explicativas;
- *Uso de tecnologias e edição dos vídeos* traduzidos, inserindo imagens, transições de telas, cores, *layouts* e legendas. Assim é possível que o público-alvo compreenda, visualmente, o funcionamento do texto-vídeo, contendo tradução, inserção de elementos visuais e aplicação de recursos tecnológicos.

A partir do embasamento teórico das Teorias Funcionalistas da Tradução aplicadas à tradução de Libras, foi possível conceber um planejamento funcional às Comunidades Surdas, com tradução de texto de sinopse, abarcando as técnicas tradutórias funcionalistas instrumentais: equifuncional, heterofuncional e homóloga. As três técnicas são mais adequadas para serem incorporadas na tradução de textos de sinopses de filmes, pois permitem que os tradutores possam ser, sempre que possível, leais ao texto e, também, mais criativos nas construções dos textos para o público-alvo. No nosso caso, para as Comunidades Surdas, consideramos que essas técnicas são adequadas e permitem que

os textos-vídeos traduzidos sejam construídos com bastante visualidade e adaptações necessárias às idiossincrasias surdas.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abril. 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Artigo 18 da Lei 10098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 2005.
- 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). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CARNEIRO, T. D.; VITAL, D. S. H.; SOUZA, R. P. L. O processo de produção de textos traduzidos para Libras em vídeo no Departamento de Letras-Libras (UFRJ) comparado ao processo de produção de traduções editoriais entre línguas orais. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 9, n. 5, p. 135–166, 2020.

- DUTRA JUNIOR, G. C. **Análise da estratégia da tradução de cem títulos de filmes de português para Libras**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2018. 250 fls.
- FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Estudante**. 7a. Edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2004.
- LEMOS, G. S. Análise da Fala-Em-Interação de entrevistada surda e entrevistador ouvinte entre perguntas e respostas - contribuições para os Estudos Surdos. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 26, p. 171-190, 2020.
- LEMOS, G. S. **Formação de tradutores de textos escritos em Português para textos-vídeos em Libras: das teorias pedagógicas e didáticas da tradução à concepção de um curso de extensão no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)**. Rio de Janeiro, 2023. 497p. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem), Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- LEMOS, G. S.; CARNEIRO, T. D. Fundamentos teóricos e epistemológicos das Teorias Funcionalistas da Tradução: contribuições para os Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais (ETILS). **Revista Espaço – INES**, v. 55, n. 1 (Dossiê “Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais: emergências aplicadas e teóricas), p. 21-47, 2021.
- MACHADO, R. N.; QUADROS, R. M. de. Contato linguístico em Libras: um estudo descritivo da influência de outras línguas

de sinais na Libras. *Revista Linguística*, v. 16, n. 3, p. 170-197, dez. 2020

NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 21, p. 105-132, 2019.

NORD, C. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. [Trad.] Meta Elisabeth Zisper. Coleção Transtextos, v. 1, 1ª série, 1 ed. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

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

## Anexo

Decupagem do Filme *Titanic*

CENA	TEXTO FONTE	TRADUÇÃO PRELIMINAR	SUPORTE
001	Titanic	TITANIC (pause)	O cartaz fica ao lado do tradutor. Sinalize no cartaz o nome do filme.
002	Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro que, na mesa de jogo, ganha uma passagem para a primeira viagem do transatlântico Titanic.	HOMEM SUJEITO NOME J-A-C-K SINAL (“u” refere imagem) JOVEM CORAGEM “FORTE” ELE PARTICIPAR “MOVIMENTO” (jogo) APOSTAR CL: SENTAR (círculo) ELE GANHAR UM INGRESSO QUE? NAVIO GRANDE CL:NAVIO-LADO-NOME T-I-T-A-N-I-C SINAL (refere imagem) ELE ENTRAR PRIMEIRA-VEZ VIAGEM	Imagem da personagem de Jack Dawson com legenda nome de personagem e real (Leonardo DiCaprio).  Imagem do navio transatlântico Titanic.
003	Trata-se de um luxuoso e imponente navio, anunciado na época como inafundável, que parte para os Estados Unidos.	ONDE? PAÍS ESTADOS-UNIDOS IX TITANIC SINAL(u) CHIQUE++ SUPERIOR++ PASSADO PERÍODO (local “passado”) DIVULGAR NAVIO AFUNDAR (navio) ENM (NÃO) ELE SEGURO (pause)	
004	Nele está também	TAMBÉM UM SUJEITOD	Imagem da

	Rose DeWitt Bukater (Kate Winslet), a jovem noiva de Caledon Hockley (Billy Zane).	MULHER NOME R-O-S-E IXd JOVEM NOIVA IXe HOMEM NOME C-A-L-E-D-O-N	personagem de Rose DeWitt Bukater e Caledon Hockley com legenda nome de personagem e real (Kate Winslet e Billy Zane).
005	Rose está descontente com sua vida, já que sente-se sufocada pelos costumes da elite e não ama Caledon.	IXd INCOMODAR VIDA POSSd IXd CL:PESSOA-ENTRAR-GRUPO ÁREA SUPERIOR IXd AGONIAR TAMBÉM IXd AMAR NOIVO NÃO	
006	Entretanto, ela precisa se casar com ele para manter o bom nome da família, que está falida.	ENTÃO FAMÍLIA POSSd DINHEIRO 2xPOLEGAR-CAIR POR-ISSO PRECISAR CASAR HOMEM NOIVO CONSEGUIR FAMILIAR 2xPOLEGAR-SUBIR (pause)	
007	Um dia, desesperada, Rose ameaça se atirar do Titanic, mas Jack consegue demovê-la da ideia.	TEMPO-PASSAR UM D-I-A MULHER R-O-S-E IXd DESESPERAR VONTADE NAVIO CL: PESSOA-CAIR-NAVIO MAS HOMEM J-A-C-K CONVENCER++ IXd RESOLVER VOLTAR	
008	Pelo ato ele é convidado a jantar na primeira classe, onde começa a se tornar mais próximo de Rose. Logo eles se apaixonam, despertando a fúria de Caledon.	JANTAR "EVENTO" SUPERIOR CONVIDAR SUJEITO J-A-C-K IXd COMEÇAR "ENCONTRAR" R-O-S-E IX2 APAIXONAR HOMEM NOIVO PERCEBER CHATEAR (pause)	
009	A situação fica ainda mais complicada quando o Titanic se choca com um iceberg, provocando algo que ninguém imaginava ser possível: o naufrágio do navio.	CL:ICEBERG-PEDRA-GELOd TITANICe-PERCEBER CL:NAVIOdCHOCAReICEBERG PASSAR-FRENTE "MOVIMENTO" 2xDIFICIL SUJETOS+++ SUSTO NAVIO VAI NAVIO-CAIR	





## **PARTE IV**

# **PRÁTICAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**



## Capítulo 12

### **Proposta de um roteiro de audiodescrição para os estudantes com deficiência visual em uma atividade de biologia molecular**

Francisco Jarbas Santos de Sousa  
Patrícia Araújo Vieira  
Alexandra Frazão Seoane

#### **Introdução**

Durante toda a nossa existência, passamos por diversas transformações, que nos levam a adaptações e mudanças nas nossas relações sociais. As inúmeras formas de comunicações empregadas ao longo desse tempo, como, por exemplo, ruídos proferidos pelos primeiros homens, e seus desenhos deixados em cavernas, até as atuais Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), fortaleceram ainda mais o aprendizado e a interação social entre os seres humanos. Desse modo, a tecnologia ocupa um espaço cada vez maior em nossas vidas. Computadores, celulares e outros equipamentos são utilizados das mais variadas formas, e nos mais variados setores.

Apesar de todo esse avanço, muitas pessoas, por possuírem algum tipo de deficiência, ainda ficam à margem desse desenvolvimento, mesmo com a existência de normas e Leis que regem alguns direitos básicos, e entre essas podemos citar:

Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004<sup>1</sup>, onde o Art. 6, § 1, inc. III versa sobre atendimentos prioritários e tratamentos diferenciados.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 27 de maio de 2024.

Norma Complementar nº 01/2006<sup>2</sup>; Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006, do Ministério das Comunicações, versa sobre a utilização de recursos de acessibilidades, como audiodescrição e legendagens na programação veiculada na retransmissão de televisão, rádio difusão de sons e imagens.

A audiodescrição, doravante AD, é um tipo de tradução intersemiótica (Jakobson, 1995), uma vez que o texto de partida e de chegada são representados através de meios semióticos diferentes. Ela é uma modalidade da Tradução Audiovisual Acessível (TAVa). Esse termo foi consolidado por Jiménez Hurtado e Seibel (2007) por atender às necessidades de espectadores com deficiência visual ou auditiva. Alguns autores apresentam definições e conceitos sobre o recurso da acessibilidade, como Alves e Araújo (2016), quando afirmam que a audiodescrição se trata de um recurso para tornar acessíveis às pessoas com deficiência visual o teatro, o cinema, a TV e obras de artes visuais.

O texto com as descrições de um produto audiovisual, chamado roteiro de AD, geralmente é elaborado por uma pessoa vidente, que enxerga, chamado audiodescritor roteirista. Diversas pesquisas indicam que uma equipe de audiodescrição deva contar com pelo menos mais um roteirista, que faria uma revisão do roteiro do primeiro roteirista, e de um consultor em audiodescrição, pessoa com deficiência visual (PcDV) que possui os mesmos conhecimentos e formação sobre AD necessários aos roteiristas (Mianes, 2016; Sá, 2018).

Analisando a população com deficiência visual no Brasil e no Ceará, baseado em dados do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Braga (2011, p. 12) afirma:

Essas pessoas encontram-se excluídas do contexto sociocultural e intelectual no nosso país, uma vez que não são fornecidos recursos de acessibilidade que lhes garanta participar do mercado audiovisual nacional. Além de se tratar de uma parcela considerável da população brasileira excluída pela ausência da percepção visual, este universo

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310> Acesso em: 27 de maio de 2024.

representa um grande nicho de mercado a ser explorado por diversos setores da economia, inclusive, a indústria audiovisual.

O cenário de despreocupação com a acessibilidade em seus mais variados patamares vem se modificando em nosso país. Ao analisarem o art. 42, incisos I, II e o art. 67, incisos I, II, III, da Lei brasileira de inclusão – LBI (Brasil, 2015), Alves e Araújo (2016, p. 36) afirmam:

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (LEI n 13.146, 2015) que entrou em vigor em 03 de janeiro de 2015, representa novo marco sobre as questões envolvendo a igualdade e a isonomia para a cidadania brasileira [...] assim, torna-se cada vez mais essencial capacitar e qualificar profissionais nessa área.

Assim, a realização da pesquisa aqui descrita justificou-se na necessidade da ampliação da pesquisa em AD em nosso país e no mundo. O objetivo geral foi produzir um roteiro de AD como proposta de atividade de Biologia Molecular para estudantes com deficiência visual, a partir de um filme realizado por estudantes videntes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca - CE (FACEDI-UECE). Trata-se da acessibilidade de um produto audiovisual, que utilizou apenas a tecnologia de *smartphones*. O curta-metragem, produzido por estudantes videntes da disciplina de Biologia Molecular e intitulado *Tradução*, é uma animação em *stop motion* utilizando massinha de modelar. Por meio do vídeo, os estudantes de Biologia representaram o processo de síntese proteica em uma animação. Pensando no processo de inclusão, nossa proposta se estende a um roteiro de AD que possa ser funcional para estudantes com deficiência visual que eventualmente cursem a referida disciplina ou qualquer disciplina que aborde a temática.

### **Metodologia e estratégia de ação**

Trata-se de uma pesquisa descritiva e de natureza qualitativa. O curta foi produzido pelos alunos da disciplina de Biologia

Molecular da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pensando na acessibilidade do curta, decidimos, portanto, elaborar um roteiro de AD desse vídeo, para que as práticas didáticas inclusivas possam ser refletidas pelos futuros docentes do curso de Biologia.

### ***Corpus***

O curta *Tradução* foi produzido com a técnica de *stop motion*, em que várias fotos de elementos de massinha de modelar que fazem parte da estrutura da molécula de DNA, RNA e proteínas são feitas e montadas posteriormente, para se obter uma noção de movimento. As peças coloridas não possuem formato original das estruturas que pretendem representar, e sim um formato mais comum como triângulo, retângulo, bolas, cilindro etc. O vídeo tem duração de 1 minuto e 10 segundos.

### **Procedimentos**

O curta foi acessibilizado por meio do recurso de AD. Para esse fim, seguimos quatro etapas:

*A primeira etapa* foi a análise das imagens do curta. As peças representam a estrutura do processo de tradução do RNA em proteína, pois assumem um movimento ordenado que lembra o referido processo. Porém, como o curta acontece em apenas 1 minuto e 10 segundos, ou seja, em um tempo muito curto, ficou impossível inserir a descrição das imagens de todo o processo da síntese proteica.

*A segunda etapa* consistiu na identificação desses espaços no próprio vídeo. Devido à velocidade em que os eventos ocorrem no curta, não havia espaço para as inserções da AD. Para que fosse possível a inserção do texto de AD, tivemos que modificar o tempo de exibição do curta, tornando-o mais longo com pequenas pausas, para que a AD fosse inserida. Em cada peça exibida, precisávamos explicar a sua função, também era necessário explicitar a forma e as posições que cada uma assumia no

contexto do vídeo. Assim, depois dos ajustes na velocidade do vídeo, seu tamanho total passou para 6 minutos e 26 segundos.

Sobre as formas exibidas no curta, priorizamos a identificação das peças por suas cores e formatos, fazendo referência, sempre que possível, a formas geométricas e a objetos comuns do dia a dia, como, por exemplo, pente, sanduíche e bola.

A *terceira etapa* foi a elaboração do roteiro. Para isso, utilizamos o programa de legendagem *Subtitle Workshop* (SW), na versão 2.51, desenvolvido pela URUsoft. Araújo e Braga (2011) afirmam que esse é um dos *softwares* mais simples e comumente utilizados por legendistas na época. Para os autores, apesar de ser um programa de legendagem, também pode ser utilizado para a elaboração de roteiros de AD de vídeos, pois permite marcar o início e o fim de cada inserção de AD, momento do vídeo em que cada descrição será ouvida, enquanto assistimos ao filme. Ao final, é produzido um arquivo de texto, que é o próprio roteiro de AD.

A *quarta e última etapa* foi a revisão, consultoria e elaboração do roteiro final. Quando a primeira versão do roteiro foi produzida, enviamos a uma pesquisadora/audiodescritora para revisão, depois para dois consultores (PcDVs) em audiodescrição. Um roteiro final foi elaborado observando as melhores escolhas para o entendimento do conteúdo estudado. Na próxima seção, apresentamos as discussões sobre cada uma dessas quatro etapas.

### **Análise e discussão das etapas**

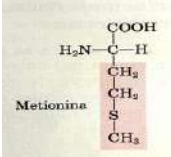



A primeira parte do processo foi identificar as funções e representações dos elementos que fazem parte da estrutura da molécula de DNA, RNA e proteínas que estão presentes no curta acessibilizado.



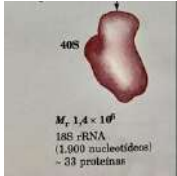

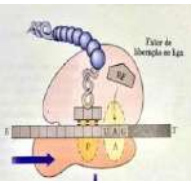


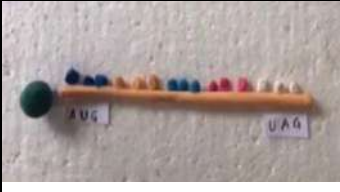
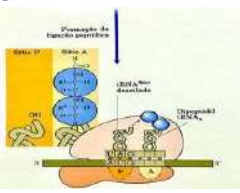



## Identificação das peças

No Quadro 1, a seguir, temos as representações de sete elementos que fazem parte da tradução do RNA. O quadro é composto por oito linhas e três colunas. Na primeira linha do quadro, temos informações sobre as colunas. Na coluna da esquerda, lê-se “modelo seguido”, indicando que nesta coluna são apresentadas imagens de sete elementos da tradução do RNA retiradas de Nelson e Cox (2014), sobre os Princípios de Bioquímica de Lehninger, e que serviram como modelos para as peças de massinha desenvolvidas para o vídeo. Na coluna do meio, lê-se “peças”, o que indica que, neste caso, os mesmos elementos são exibidos por meio das peças de massinha. A coluna da direita traz o título “Nome e Função”, indicando os nomes e as funções de cada um dos sete elementos da tradução do RNA. Os elementos representados nas sete colunas, de cima para baixo, são: Metionina, RNA transportador, Subunidade maior do ribossomo, Fator de liberação, RNA mensageiro e Complexo da síntese proteica.

**Quadro1** – Nome e função de cada peça confeccionada

Modelo seguido	Peças	Nome e Função
<p>A</p>  <p>Metionina</p>		<p>A <b>metionina</b> (Met) é um exemplo de aminoácido, que são monómeros das proteínas. Existem 20 tipos diferentes de aminoácidos.</p>
<p>B</p>  <p>tRNA maduro</p>		<p><b>RNA transportador</b> (tRNA): adaptador na tradução da linguagem dos ácidos nucleicos para a linguagem das proteínas.</p>

<p>C</p>  <p>Subunidade maior do ribossomo eucariótico.</p>		<p>Envolvidas na síntese de proteínas, os ribossomos são organelas celulares. Nesta subunidade existem pelo menos dois sítios específicos para a ligação do tRNAs.</p>
<p>D</p>  <p>Subunidade menor do ribossomo.</p>		<p>Esta se liga ao códon de iniciação AUG no mRNA. Posteriormente, a subunidade maior se encaixa.</p>
<p>E</p>  <p>Fator de liberação</p>		<p>Quando recebe o sinal de um dos três códons de terminação do mRNA (UAA, UAG, UGA), o fator de liberação atua para finalizar a síntese proteica.</p>
<p>F</p>  <p>O RNA mensageiro (mRNA) transporta a sequência de nucleotídeos para a produção das proteínas.</p>		
<p>G</p>  <p>O complexo da síntese proteica, com ribossomo, mRNA, tRNA e aminoácidos. No detalhe da figura G, observamos a</p>		

		ligação peptídica nos aminoácidos dos tRNAs no sítio P para o A.
--	--	--

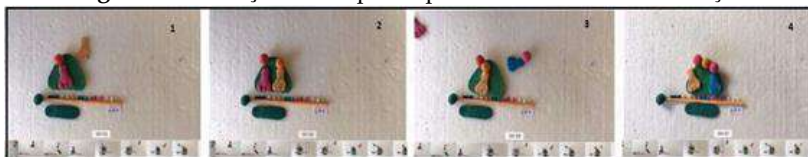
Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado de Nelson e Cox (2014), sobre os Princípios de Bioquímica de Lehninger.

No roteiro final de AD, os elementos foram descritos da seguinte forma: Metionina (bola rosa), RNA transportador (peça rosa em formato de pente afro com três dentes), Subunidade maior do ribossomo (estrutura triangular verde), Subunidade menor do ribossomo (retângulo verde de pontas arredondadas), Fator de liberação (estrutura em forma de pata de onça), RNA mensageiro (Fino cilindro de cor bege, em cima deste, estão quinze bolinhas de cores variadas, agregadas três a três por cores) e Complexo da síntese proteica (lembra um sanduíche em que a parte de baixo é um retângulo verde, e a de cima, um grande triângulo verde. Entre as duas partes referentes ao sanduíche está o RNA mensageiro).

### *Velocidade do vídeo*

Conforme já foi mencionado, o vídeo original tem a duração total de 1 minuto e 10 segundos. Para exemplificar a quantidade de informações contidas no vídeo e a velocidade dos eventos, selecionamos uma sequência dividida em quatro partes (Figura 1), apresentando sua minutagem dentro do vídeo e a descrição.

**Figura 1** – Marcação do tempo de quatro frames do vídeo *Tradução*



Fonte: Elaborado pelos autores.

As sequências apresentadas são extraídas do vídeo original. Nelas, podemos observar o mRNA (RNA mensageiro) acoplado

às duas subunidades do ribossomo. O primeiro tRNA (pente rosa/RNA transportador), trazendo a metionina (esfera rosa), se encaixa no códon de iniciação (o 1º trio de bolinhas), no sítio P, enquanto chega a este complexo de peças outro tRNA (pente bege). O novo tRNA se encaixa no sítio A do ribossomo e tem agregado a ele um outro aminoácido (esfera laranja). A subunidade maior do ribossomo (triângulo verde) desliza para a direita, avançando sobre o próximo códon (3º trio de bolinhas). A subunidade menor do ribossomo (retângulo verde) também desliza na mesma direção. Com esse movimento, acontece a ligação peptídica. O primeiro tRNA passa o seu aminoácido metionina para o aminoácido do segundo tRNA, desliga-se do sítio P e deixa o complexo. Um terceiro tRNA (pente azul) chega trazendo um novo aminoácido e se acopla ao sítio A do ribossomo. O ribossomo repete o movimento para a direita, avançando sobre outro códon. O tRNA anterior, que agora ocupa o sítio P e possui dois aminoácidos, com o movimento passa os seus dois aminoácidos para o aminoácido do tRNA do sítio A. Dessa forma, uma nova ligação peptídica acontece e o tRNA “doador” deixa o complexo.

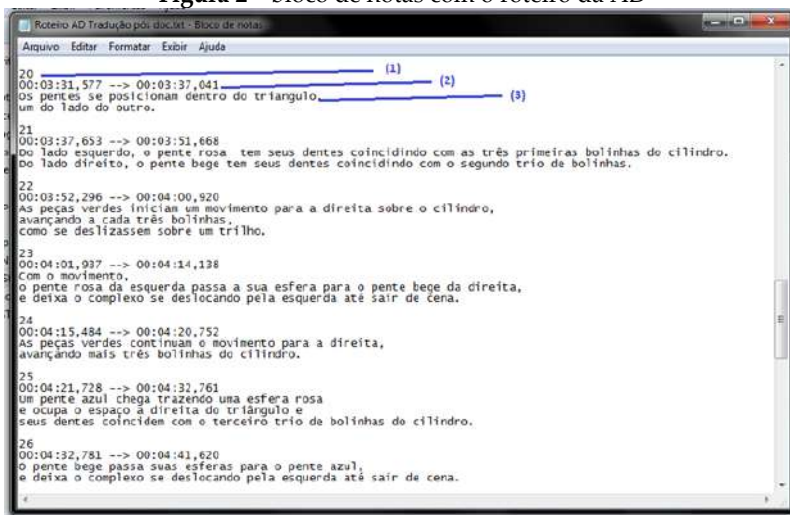
Este texto é uma explicação resumida do evento que acontece nos quatro *frames* apresentados na Figura 1. O tempo total do primeiro ao quarto *frame* é de 8 segundos, mas é perceptível que uma leitura desse texto ultrapassa esse tempo. Assim, uma solução para a realização da AD foi a redução da velocidade do curta, de forma que ficasse com um tempo confortável para as inserções. O vídeo acessibilizado com AD ficou com o tempo de 6 minutos e 26 segundos.

### ***Identificação dos espaços para as inserções: definindo prioridades***

Um arquivo com as marcações de início e fim de cada inserção foi gerado no *Subtitle Workshop* (SW), permitindo-nos elaborar o roteiro de forma organizada para uma posterior

gravação. A seguir, a Figura 2 mostra um bloco de notas com o roteiro da AD.

Figura 2 – bloco de notas com o roteiro da AD



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Figura 2, o bloco de notas apresenta uma sequência de inserções de AD. Na inserção 20, colocamos 3 marcações que mostram: 1. Número da inserção, no caso 20; 2. O tempo de entrada e saída. É uma delimitação do tempo necessário para descrever aquilo que aparece no vídeo. Essa vigésima inserção, por exemplo, ocorre no minuto 03, aos 31 segundos e 577 milissegundos, e sua leitura ou gravação deve durar até o minuto 03, aos 37 segundos e 041 milissegundos; 3. Texto da inserção de AD “Os pentes se posicionam dentro do triângulo, um do lado do outro.”

Quando observamos a Figura 1 - Marcação do tempo de quatro frames do vídeo *Tradução*, podemos verificar que os eventos apresentados nos *frames* de 1 a 4 ocorrem em apenas oito segundos (00 :33 – 00 :41), mas existia um grau elevado de informações que não cabiam nesse curto período. Dessa forma, foi necessário aumentar o tempo do vídeo, diminuindo a velocidade. Assim, na Figura 2, o tempo do início do evento até o final, com

número de ordem de inserções do 20 ao 26 ficou aproximadamente de 1 minuto e 10 segundos, que é o mesmo tempo total do curta original. Com isso, foi justificada a necessidade da mudança na velocidade do curta.

### ***Elaboração do roteiro***

A primeira versão do roteiro de AD foi elaborada após a análise das imagens, a definição dos tempos e a escolha das prioridades em relação ao que seria descrito e o que seria deixado de lado. O Quadro 2, a seguir, traz as descrições iniciais da primeira versão.

**Quadro 2** – Primeira versão do roteiro de AD para o curta *Tradução*, parte 1.

<b>Tempo de início e término da descrição</b>	<b>Texto da descrição</b>
1 00:00:00,000→00:00:09,518	Processo de tradução do RNA. Filme produzido com massa de modelar colorida utilizando a técnica de <i>stop motion</i> .
2 00:00:10,462→00:00:17,599	Fundo branco com textura de isopor. Ao centro, o nome tradução em letras maiúsculas coloridas.
3 00:00:20,046→00:00:28,519	Pequenas peças entram em quadro aleatoriamente. Elas representam estruturas do processo de tradução.
4 00:00:29,140→00:00:39,135	Acima do nome tradução, três peças em formato de pente afro com três dentes. Abaixo do nome, cinco bolas coloridas.
5 00:00:44,824→00:01:03,023	As peças se movimentam aleatoriamente até saírem do quadro. As da porção superior saem pela parte esquerda superior, enquanto as bolas saem pela parte direita inferior.
6 00:01:09,638→00:01:22,504	Pela lateral esquerda, entra um fino cilindro de cor bege Em cima desse estão quinze bolinhas de cores variadas, agregadas três a três por cores.

7 00:01:24,480→00:01:29,773	O cilindro se movimentava por baixo do nome tradução.
8 00:01:30,203→00:01:44,208	As letras do nome tradução se espalham. Todas as peças se movimentam lentamente do centro para as extremidades até saírem do quadro
9 00:01:45,725→00:01:47,593	Fundo branco.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira descrição apresentada no quadro é a inserção de número 1, que tem início ao zero minuto, zero segundo e zero milissegundo do curta e deve ser lida e gravada de forma que termine ao zero minuto, 9 segundos e 518 milissegundos. Ao garantir que o texto da descrição vai ser totalmente lido/gravado dentro desse tempo, isso garante também que o que está sendo descrito no texto/áudio é visualizado em sincronia no vídeo. Assim sendo, o vídeo com AD poderá ser utilizado tanto por PcDVs como por pessoas videntes.

As descrições do Quadro 2 contextualizam o vídeo, já que informam se tratar de um vídeo sobre o “Processo de tradução do RNA” e sobre o material e a técnica utilizados para gerar este curta - “Filme produzido com massa de modelar colorida utilizando a técnica de *stop motion*.”. As descrições vão trazendo informações sobre os elementos do curta, formas, cores e texturas, que serão fundamentais para a compreensão da movimentação desses elementos durante o processo representado no curta. Além disso, informa sobre alguns efeitos de transição, como “Fundo branco”.

### ***Avaliação por um audiodescritor/pesquisador e por consultores em audiodescrição***

Consideramos importante a avaliação de outro audiodescritor com experiência, além de um consultor com deficiência visual e com formação em AD, pois desta forma o

texto tem a chance de agregar outras opiniões e chegar ao público-alvo da melhor forma possível.

Para Monte (2016), pode haver um *modus operandi* ideal de elaboração de um roteiro de AD para filmes, pelo fato de muitos audiodescritores utilizarem uma sequência na produção das ADs, incluindo a academia. Nesta sequência, a figura do audiodescritor revisor vidente é elencada, como pode ser visto abaixo:

No tocante à elaboração de um roteiro de AD, tanto as diretrizes quanto as pesquisas acadêmicas (ARAÚJO, 2010), (SEOANE, 2013), (COSTA, 2014), (NÓBREGA, 2014), entre outros, sinalizam para o processo de carpintaria e maturação e apontam para uma clara divisão em etapas no momento de sua elaboração:

- assistir ao filme e elaborar o roteiro;
- ajustar o roteiro às brechas sem fala, ou seja, ajustar as descrições ao tempo disponível para inseri-las;
- submeter o roteiro a outro roteirista vidente;
- submeter o roteiro a um consultor com deficiência visual;
- gravar o roteiro em estúdio;
- editar e mixar a gravação à trilha original do filme;
- revisar a gravação (Monte, 2016, p. 95).

O Quadro 3, a seguir, mostra a continuação da primeira versão do roteiro AD do curta, antes da avaliação da revisora.

**Quadro 3** – Primeira versão do roteiro de AD para o curta *Tradução*, parte 2

Tempo de início e término da descrição	Texto da descrição
10 00:01:48,593→00:01:53,700	O <b>cilindro</b> bebe reaparece na parte esquerda do quadro, abaixo da linha central.
11 00:01:55,122→00:02:00,677	<b>Três peças</b> descem pela parte superior mediana e se posicionam nesta região.
12 00:02:00,820→00:02:13,662	<b>Uma bola rosa</b> , com um pedaço de papel escrito metionina. <b>Um pente rosa</b> , com papel escrito RNA transportador. <b>Uma retângulo verde</b> de pontas arredondadas, papel escrito subunidade menor do ribossomo.
13 00:02:14,265→ 00:02:26,279	<b>Uma bola verde</b> se liga perto das três primeiras bolinhas do <b>cilindro</b> .

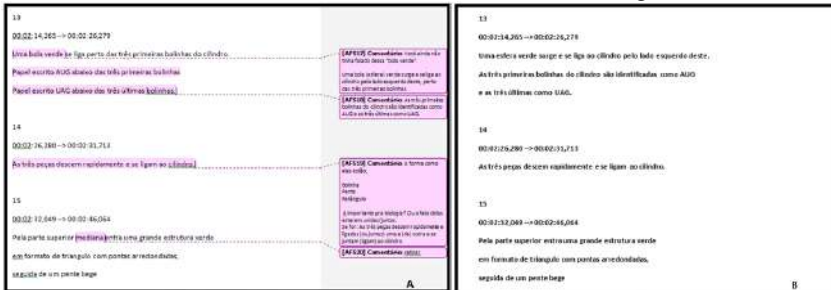


	Papel escrito AUG abaixo das três primeiras bolinhas. Papel escrito UAG abaixo das três últimas bolinhas.
14 00:02:26,280 → 00:02:31,713	As três peças descem rapidamente e se ligam ao cilindro.
15 00:02:32,049 → 00:02:46,064	Pela parte superior mediana entra uma grande estrutura verde em formato de triângulo com pontas arredondadas, seguida de um pente bege.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para melhor explicar o processo entre a versão preliminar e a revisada, a Figura 3, a seguir, mostra um *print* de tela dividido em dois momentos. À esquerda, temos o roteiro com algumas marcações e comentários feitos pela revisora. À direita, temos uma segunda versão com algumas modificações aceitas.

**Figura 3** – Recorte das sugestões feitas pela revisora. Em (A) o texto original com as observações da revisora, e em (B) o texto corrigido



Fonte: Elaborado pelos autores.

No exemplo, a 13ª descrição no primeiro roteiro (A) traz a descrição “Uma bola verde se liga perto das três primeiras bolinhas do cilindro. Papel escrito AUG abaixo das três primeiras bolinhas. Papel escrito UAG abaixo das três últimas bolinhas.” A revisora questiona que a bola verde não tinha sido descrita antes, então era importante marcar sua chegada dentro do enquadramento do vídeo.

Na sequência de revisões propostas, a descrição 11 (Quadro 3, acima) informa que três peças desciam pela parte superior e

depois são descritas essas três peças (uma bola rosa, um pente rosa, um retângulo verde). A sugestão da revisora foi de inserir a informação de que “a bola verde” também aparecia de algum lugar, para exercer sua função no processo, “se liga perto das três primeiras bolinhas”.

A revisora também sugere trocar o termo “bola” por “esfera”. A utilização do sinônimo pode ajudar no entendimento da diferença entre as peças com mesmo formato, mas que tenham tamanhos diferentes, como esferas (bolas maiores) e bolinhas (bolas menores). Ademais, esferas e bolinhas têm funções diferentes no vídeo.

Ainda na 13ª descrição, as duas frases da primeira versão, conforme a revisora pontua, carregam um tom muito mecânico, dessa forma, ela sugeriu transformar em uma única frase, o que melhoraria a fluidez do texto. A versão após essa primeira revisão ficou “Uma esfera verde surge e se liga ao cilindro pelo lado esquerdo deste. As três primeiras bolinhas do cilindro são identificadas como AUG e as três últimas como UAG”.

Sobre a 14ª descrição - “As três peças descem rapidamente e se ligam ao cilindro”, a revisora tenta se inteirar sobre o assunto do filme, questionando se, para a Biologia, faria diferença informar que essas três peças desciam, se juntavam e só depois se ligavam ao cilindro. No entanto, respondemos que tal informação não faz diferença para a compreensão do processo. Logo, a descrição permaneceu como na primeira versão.

Outra modificação foi na descrição 15 - “Pela parte superior mediana entra uma grande estrutura verde”. A revisora sugeriu a retirada da palavra mediana, porque, para ela, o texto ficou um pouco confuso.

Após essa primeira revisão, o roteiro foi apreciado por dois consultores em AD, ambos, PcDVs. Das descrições do Quadro 02, acima, o consultor 2 sugeriu que já nas primeiras descrições as cores das peças fossem definidas, ao invés de serem apresentadas apenas por suas formas e cores sem descrição, como ocorreu na descrição de número 4 - “Acima do nome tradução, três peças em

formato de pente afro com três dentes. Abaixo do nome, cinco bolas coloridas”. Foi informado ao consultor 2 que a descrição das cores não foi apresentada logo no início, porque nossa intenção era a de que elas só fossem descritas com detalhes nos eventos do processo. Porém, para ficar claras essas sequências, utilizamos palavras que remetem a personagens entrando em cena. Destarte, a nova versão ficou “Parte do elenco entra em cena. São pequenas peças, que representam estruturas do processo de tradução. Elas surgem na tela aleatoriamente”. A não informação das cores, neste momento, não tem relevância para o contexto do filme.

Nas diferentes descrições das peças, como “bola”, descrição 4; “bolinha”, descrição 6; e “esfera”, descrição 13, Figura 3 - sugestão da revisora, a consultora 1 comentou que ficou claro que se tratava de elementos diferentes, o que era realmente a intenção didática do vídeo.

Sobre a descrição 13 (Quadro 3), a revisora sugeriu que trocasse “Papel escrito AUG” e “Papel escrito UAG” por “são identificadas como AUG” e “como UAG”. Posteriormente, a consultora 1 fez o seguinte comentário: “Eu retiraria aquele negócio de papel, papel, e falaria só o que está escrito nele mesmo. Eu acho que ficaria melhor”, o que corroborou a sugestão da revisora.

Em relação à descrição 18, no Quadro 4, a seguir, que faz uma relação entre o complexo que está sendo criado no vídeo com um sanduíche, a consultora 1 comenta:

Aqui eu achei interessante, pois você retomou a construção até aquele ponto e disse que lembrava um sanduíche, para a pessoa poder construir melhor o pensamento. Ah, um tá acima do outro e o outro tá dentro. Achei bem interessante essa construção para ficar mais claro e retomar o que fazia parte desse “sanduíche” (Sic).

**Quadro 4** – Primeira versão do roteiro de AD para o curta *Tradução*, parte 3

16 00:02:47,400→00:02:58,211	As duas peças se juntam ao cilindro, que já tem ligado abaixo dele o retângulo verde, e acima o pente rosa.
17 00:02:59,004→00:03:06,326	As estruturas juntas formam um complexo de peças,

	posicionados na porção mediana esquerda, quase ao centro.
18 00:03:07,465→00:03:21,673	<b>O complexo lembra um sanduíche.</b> <b>A base é o retângulo verde. O topo é o triângulo verde maior.</b> No meio deles está o cilindro bege, com suas seis primeiras bolinhas entre as peças verdes e as restantes fora.
19 00:03:23,276→00:03:29,164	Os pentes se posicionam dentro do triângulo, um do lado do outro.
20 00:03:30,349→00:03:43,501	Do lado esquerdo, o pente rosa tem seus dentes coincidindo com as três primeiras bolinhas do cilindro. Do lado direito, o pente bege tem seus dentes coincidindo com o segundo trio de bolinhas.
21 00:03:44,477→00:03:50,869	Cada pente que chega ao triângulo, traz ligado a ele uma bola maior no lado <b>opostos aos seus dentes.</b>
33 00:05:34,987→ 00:05:44,306	Uma peça, <b>parecida com uma pata de onça</b> , com apenas três dedos, se movimenta da diagonal superior direita em direção ao complexo.
34 00:05:45,876→00:05:53,141	<b>A pata</b> se posiciona na parte direita do triângulo e seus três dedos se ligam às três bolinhas finais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A consultora 1 achou confusa a descrição 21 (Quadro 4), que informa que “Cada pente que chega ao triângulo traz ligado a ele uma bola maior no lado opostos aos seus dentes.” Sobre isso ela pergunta: “Elas estão na parte de trás do pente ou elas estão no cabo do pente?”. Para sanar esta dúvida, na versão final do roteiro, incluímos a informação de que os pentes possuem cabo, no lado oposto aos dentes.

Sobre a descrição 33, do mesmo Quadro, que compara uma determinada peça a uma “pata de onça”, e que a revisora sugeriu trocar “onça” por “gato”, animal mais próximo do convívio das pessoas e cujo formato da pata se assemelha bastante, exceto pelo tamanho, a consultora 1 questionou se isso era parecido com a peça descrita anteriormente como “pente afro”. Já o consultor 2

questionou o uso da modalização “parecida com uma pata”, já que na descrição seguinte, a 34, a peça é descrita como “A pata”, uma afirmação de sua forma. Como esse detalhe não causou incômodo nem para a consultora 1 nem para a revisora, e considerando que a modalização se dá quando o objeto é apresentado pela primeira vez e a afirmativa se dá posteriormente, essa descrição se manteve na versão final do roteiro.

Após a análise da consultoria, fizemos os ajustes necessários e o roteiro de AD final ficou pronto para ser gravado e utilizado como futura atividade didática dentro da sala de aula de Biologia.

## **Conclusão**

Todo o processo de montagem do roteiro de AD – elaboração, revisão, consultoria – configura as orientações dos teóricos em audiodescrição (Jimenez Hurtado; Seibel, 2007; Araújo; Braga, 2011; Alves; Araújo, 2016; Mianes, 2016; Sá, 2018). No entanto, para acessibilização do curta *Tradução*, proposta neste estudo, tivemos que alterar a duração do vídeo, reduzindo a velocidade que os elementos apareciam na tela, para que as inserções de AD coubessem. Ainda assim, tal recurso não é muito recomendado pelos produtores audiovisuais. Logo, nossa escolha foi pautada no objetivo final desse curta, que é a exposição didática acessível do processo biológico de tradução do RNA. Além disso, não houve questionamento por parte dos consultores PcDVs em relação à nossa escolha.

Sobre a produção do roteiro final de AD, ressaltamos a importância da participação dos consultores, uma vez que eles consideraram importante a referência a objetos cotidianos na descrição de elementos biológicos, bem como a descrição das cores e estrutura do texto final. Tudo isso nos possibilitou compreender a perspectiva do nosso público-alvo.

Com este estudo, buscamos apresentar todo o processo de acessibilização de um produto audiovisual didático, estimulando

os professores da área a compreenderem a importância de tornar os conteúdos audiovisuais didáticos acessíveis a todos os alunos.

## Referências

- ALVES, Soraya Ferreira., ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Formação do audiodescritor: a estética cinematográfica como base para o aprendizado da estética da audiodescrição - materiais, métodos e produtos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, nº 3, p. 34-59, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/rz6d6wsKf5yytWcqzBnG45k/> Último Acesso em: 10 jun. 2024.
- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; BRAGA, Klístenes Bastos. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 50, p. 357-378, 2011.
- BRAGA, Klístenes Bastos. **Cinema acessível para pessoas com deficiência visual: A áudio descrição de o grão de Petrus Cariry**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JIMÉNEZ HURTADO, Catalina; SEIBEL, Claudia. Traducción accesible: narratología y semántica de la audiodescripción. In: **IV Congreso el español, lengua de traducción, cooperación y diálogo**. Actas. p. 451-468, 2007
- NELSON, David. L.; COX, Michel. M. **Princípios de Bioquímica de Lehninger**. 6ª Edição. Ed. Artmed, 2014.
- MIANES, Felipe Leão. Consultoria em audiodescrição: alguns caminhos e possibilidades. In: **CARPES**, Daiana S.

**Audiodescrição:** práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Editora Catarse, 2016. p. 10-21.

MONTE, Mônica Magnani. Roteirizar, gravar, editar: Os efeitos da edição sobre os filmes audiodescritos exibidos na TV brasileira. In: Daiana Stockey Carpes. (Org.). **Audiodescrição:** práticas e reflexões. 1ed. Santa Cruz do Sul: Catarse, v. 1, p. 89-115, 2016.

SÁ, Elisabet Dias de. A consultoria na prática da audiodescrição. In: MAYER, Flávia; PINTO, Júlio (Org.). **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição.** Curitiba: Editora CRV, 2018, p.161-180.

## Capítulo 13

### **Atribuições de Tradutores-Intérpretes Educacionais de Libras/Português (TILSPE) em artigos acadêmicos brasileiros**

André Luiz Prata de Queiroz  
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

#### **Introdução**

Durante anos, muitos espaços educacionais, ditos “inclusivos”, excluíram os alunos surdos, por serem focados em um ensino rígido e engessado, sem preparo ou sem atenção às necessidades educacionais especiais e linguísticas, sobretudo, de cada aluno e seu contexto de vida (Albres, 2015). Outros fatores foram determinantes para esses espaços inclusivos se tornarem mais excludentes para os alunos surdos, entre eles a inadequada formação didático-pedagógica de profissionais (professores e intérpretes), a limitada atuação pedagógica para atender as necessidades educacionais e a compreensão equivocada acerca da função do intérprete educacional (Albres, Rodrigues, 2018, p. 21).

Nesse contexto acadêmico, apresentando sobre os intérpretes educacionais, vale lembrar a promulgação da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que estabelece as normas, por exemplo, para o revezamento de profissionais Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), sempre que o trabalho exceder a uma hora de carga horária. No entanto, há muito tempo, essas normas foram ignoradas, por conta da falta de profissionais intérpretes para realizarem o revezamento como dupla de trabalho e pela invisibilidade desse profissional como



um dos protagonistas do cenário escolar frequentado por sujeitos surdos (Martins, Gallo, 2018, p. 84).

Albres (2015) destaca que, até o final da década de 1990, os profissionais TILSP exerceram a função de professores de alunos surdos, substituindo, muitas vezes, os docentes em sala de aula, porque, em grande parte dos contextos escolares, eram os únicos profissionais que dominavam as línguas de sinais e a maioria dos professores rejeitavam esses alunos no processo de ensino-aprendizagem. Após alguns anos, o primeiro autor deste capítulo, André Queiroz, trabalhou como Intérprete Educacional na esfera educacional, na rede de ensino estadual do Rio de Janeiro, e pode observar e ratificar as informações apresentadas, articuladas às revisões teóricas analisadas e apresentadas neste capítulo. Em atuação no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento das Pessoas com Surdez (CAS/RJ), instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o autor responsável diretamente pelo acompanhamento, amparo e letramento dos alunos surdos e pela capacitação de profissionais envolvidos com esse alunado, evidencia, dessa forma, a necessidade de constante avaliação e acompanhamento da evolução dos profissionais intérpretes de língua de sinais que trabalham em escola e em outros contextos, por exemplo, em eventos jurídicos e culturais, em que esse profissional desempenha papel fundamental nas interações e compartilhamento de informações.

A segunda autora, por sua vez, Osilene Cruz, em sua atuação no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e nos Grupos de Pesquisa<sup>1</sup> que é líder, promove estudos e reflexões sobre a educação de surdos, em diferentes contextos (escolas regulares,

---

<sup>1</sup> O passado tem história: representações sobre o INES presentes em cartas e documentos oficiais e extraoficiais à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. Informações do Grupo de Pesquisa em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/266323>. e Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua: experiências, desafios e perspectivas. Informações do Grupo de Pesquisa em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/277864>.

escolas bilíngues) e segmentos (Educação Básica e Ensino Superior, incluindo a Pós-graduação), destacando a importância de profissionais que atuam com alunos surdos, sendo eles o TILSP.

Seguindo as pesquisas em nível educacional, com foco na temática sobre TILSP, revisitamos a publicação de Rocha e *et al*<sup>2</sup> (2023), pois constataram que, no espaço escolar, a interpretação se entrelaça com os processos de ensino e aprendizagem, concedendo ao TILSP particularidades que demandam mais discussões e atenção por parte dos sistemas de ensino e de pesquisadores, uma vez que, mesmo com publicações sobre essa temática, ainda não estão esclarecidas, em sua totalidade, as atribuições dos Tradutores-Intérpretes de Libras-Português Educacionais (TILSPE).

Nesse sentido, acreditamos que as revisões bibliográficas publicadas ainda buscam preencher uma lacuna no que se refere, objetiva e efetivamente, a respeito dos papéis e das funções inerentes aos TILSPE que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior. Com o intuito de contribuir com essa temática, apresentamos a pergunta que motiva nossa discussão: no âmbito acadêmico, em termos de publicações científicas, como têm sido apresentadas as atribuições (funções e papéis) dos TILSPE em contextos escolares? Essa pergunta nos leva ao objetivo geral, investigar as atribuições, as funções e os papéis do TILSPE apresentados em artigos acadêmicos publicados, e aos objetivos específicos, mostrar e discutir as publicações em artigos acadêmicos referentes às funções de Intérpretes Educacionais e identificar as atribuições de intérpretes educacionais, atuantes em salas de aulas com alunos surdos.

A pesquisa está basilada na temática de Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, com foco na atuação

---

<sup>2</sup> Refere-se ao trabalho de Jaqueline Luna de Oliveira da Rocha, Luiz Claudio de Oliveira Antonio, Ana Regina de Souza Campello e Rosana Maria do Prado Luz Meireles, intitulado “Reflexões sobre o cenário de atuação de Tradutores-Intérpretes de Libras (TILS) no ambiente educacional”.

profissional de TILSP, no âmbito dos espaços educacionais. Assim sendo, com foco na metodologia da pesquisa qualitativa, buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), a partir de um levantamento de publicações tematizando “atribuições”, “papéis” e “funções” peculiares aos Intérpretes Educacionais. A coleta de dados foi realizada em artigos acadêmicos, publicados em periódicos de revistas brasileiras, entre os anos de 2005 e 2018, mostrando resultados de pesquisas realizadas em contextos escolares, observando as interações entre professores, intérpretes e alunos, com foco nas atribuições dos profissionais intérpretes. Para discorrer sobre nomenclaturas e terminologias associadas à profissão, foram analisados documentos jurídicos, como a lei que regulamenta essa profissão.

O capítulo está subdividido por seções e subseções temáticas, a saber: (i) intérpretes de *linguagem* de sinais e a educação de surdos; (ii) intérpretes educacionais: nomenclaturas, leis e formações; (iii) metodologia da pesquisa e (iv) resultados sobre as atribuições de Tradutores-Intérpretes de Libras-Português Educacionais (TILSPE) em artigos acadêmicos brasileiros.

## **Intérpretes de *Linguagem* de Sinais e a Educação de Surdos**

No Brasil, em meados do século XIX, o imperador brasileiro, D. Pedro II, convidou o professor surdo francês E. Huet para implementar a educação de surdos na capital brasileira (Rocha, 2007). Huet aceitou o convite e veio ao Brasil, preparando um projeto educacional para surdos, assim como já era feito no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Cruz *et al* (2019) apresentam o estudo do primeiro documento apresentado por Huet ao Imperador, mostrando as condições para a implementação da escola para surdos no Brasil, atendidas, e que culminaram na criação desse estabelecimento.

A historiadora e professora Solange Maria da Rocha (2007) revela que, primeiramente, sucedeu-se a inauguração do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1º de janeiro

de 1856, como uma instituição privada, com apoio do Império, sendo exclusivamente frequentado por meninos surdos. No ano seguinte, em 1857, o colégio foi renomeado como Imperial Instituto de Surdos-Mudos (IISM).

Instituto contava com repetidores de classe, muitos deles ex-alunos surdos, que atuavam como intérpretes educacionais (Rocha, 2007; Lemos, 2022). As funções exercidas por esses repetidores surdos, entre os anos de 1864 e 1889, incluíam “acompanhar os alunos surdos nas salas de aulas e durante todo o dia; repetir, oralmente, as falas e os conteúdos escolares em sala de aula; e corrigir os exercícios realizados pelos alunos surdos (Lemos, 2022, p. 48-49).

Durante todo o século XX, os funcionários do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fluentes em sinais, atuavam como intérpretes de linguagem de sinais (ILS), no entanto, sem uma nomenclatura referente ao cargo institucional. Entre os anos de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, a língua de sinais americana foi pesquisada e estudada pelo linguista William Stokoe, comprovando-a como língua, pois detinha todos os níveis linguísticos e as regras gramaticais inerentes a uma língua.

Considera-se como data inicial dos estudos científicos das Línguas de Sinais dos surdos, os trabalhos realizados a partir de 1957 por William C. Stokoe sobre a ASL - *American Sign Language*, financiados pelo governo norte americano. Sua primeira publicação, *Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, de 1960, é tida como marco, como “prova” da importância linguística das Línguas de Sinais. Em 1965, ele publica, em coautoria com D. Casterline e C. Cronoberg, o primeiro dicionário de Língua de Sinais (*A Dictionary of American Sign Language*), inserindo definitivamente o estudo das Línguas de Sinais na ciência linguística. (Ramos, s/d. p. 4).

Os estudos de William Stokoe, na década de 1960, contribuíram significativamente para novas possibilidades educacionais de surdos, buscando por ensino de qualidade e que

contemplasse a identidade dos sujeitos surdos, contrapondo-se ao que Mori e Sander (2015) chamaram de “ditadura do Oralismo”<sup>3</sup>.

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (Goldfeld, 2002, p. 33-34).

Nesse sentido, o reconhecimento da língua de sinais como uma língua constituída por regras e estrutura linguística impulsionou a perspectiva de ensino para surdos, pois, até esse momento histórico, esteve focada na oralização e vinculada à medicalização da surdez, ou seja, mantinha-se um entendimento patológico da pessoa surda, diferentemente da abordagem bilíngue (baseada na visão socioantropológica e que considera o sujeito surdo como alguém linguisticamente diferente da pessoa ouvinte, não sendo um deficiente, por não se comunicar da mesma forma que pessoas ouvintes).

Em meados de 1980, tanto no Brasil quanto em outros países, a educação de surdos passou a vincular-se à perspectiva de ensino bilíngue, que priorizaria o ensino mediado pelas línguas de sinais, para, assim, aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. No cenário de reconhecimento da língua de sinais, os intérpretes passaram a atuar em escolas, no entanto, não havia aprofundamento ou direcionamento respaldado juridicamente sobre suas atribuições. Ora substituíam professores em salas de aulas, ora atuavam voluntariamente, sem nenhuma remuneração, já que não possuíam formação específica em tradução e interpretação de línguas de sinais (Albres, 2015).

A virada na educação de surdos ocorreu entre os anos 1990 e 2010, impulsionada pela promulgação de leis e decretos, além do

---

<sup>3</sup> [...] Oralismo é um dos recursos que usa o treinamento de fala, leitura labial, e outros, este recurso é usado dentro das metodologias orais [...] (Perlin e Strobel, p. 19, 2006).

aprofundamento de pesquisas acadêmicas focadas nas áreas de Educação e Linguística. Também contribuiu para essa mudança a ampliação dos Estudos Surdos, que se aproximaram das perspectivas culturais, antropológicas e sociolinguísticas, em busca de melhores condições para a educação bilíngue de surdos. O INES foi precursor dessa transformação, sendo a primeira escola bilíngue do Brasil a incluir a língua de sinais de forma recorrente em todo o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na Educação Básica.

Com as publicações da Lei nº. 10.436/2002 e do Decreto nº. 5.626/2005, ficam evidentes políticas educacionais que impulsionaram a criação de escolas bilíngues para surdos, priorizando a língua de sinais como língua de aquisição e desenvolvimento da linguagem, língua de instrução escolar e o fomento de políticas linguísticas nacionais.

Na área acadêmica, destacamos os pesquisadores de referência, por exemplo: Brito (1995), ao publicar o livro *Por uma gramática de língua de sinais*; Felipe (2006), em seu artigo intitulado “Os processos de formação de palavras na língua brasileira de sinais”; e Karnopp (2007), com o livro *Língua de Sinais Brasileira – Estudos linguísticos*. Esses estudos acadêmicos se somam aos amparos jurídicos voltados para a educação de surdos, nos quais se destacam os profissionais TILSP, especialmente pela contribuição no âmbito educacional, além da importância de sua atuação, formação e visibilidade institucional.

### **Intérpretes Educacionais: nomenclaturas, leis e formação**

A apresentação conceitual apresentada por Quadros (2004, p. 59), de que “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”, pode parecer óbvia; porém, há que se destacar as atribuições desse profissional, tendo em vista a diversidade de atribuições que desempenha em ambientes escolares, entre elas a equiparação ou mesmo comparação com o trabalho docente.

Nos estudos empreendidos por Albres (2015), encontraram-se sete designações (ou denominações) para a referida profissão: professor intérprete da língua brasileira de sinais/ língua portuguesa; professor intérprete das linguagens e para os códigos aplicáveis; professor-intérprete; intérprete educacional; intérprete especialista para atuar na área da educação; intérprete-tutor e tradutor/intérprete escolar.

Neste trabalho, ao seguirmos o desenvolvimento da política nacional que reconheceu a Libras como uma língua e o tradutor intérprete como um profissional. Quando nos referirmos ao profissional em atuação no contexto educacional, usaremos a sigla TILSPE, acrescentando a letra “E” em vez da sigla TILSP<sup>4</sup>, por entendermos e valorizarmos a atuação desse profissional no contexto educacional. Souza (2014, p. 27) esclarece que a utilização de determinadas siglas em detrimento de outras “reflete um posicionamento típico da atualidade”, e acrescenta que “[...] os surdos sempre estão ocupando posições sociais hierarquicamente inferiores. Nesse sentido, vale abordar algumas razões conceituais que justificam nossa preferência pela terminologia [...]”.

Os profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais foram mencionados em diversos artigos, livros e revistas das formas mais variadas, tais como: **ILS** – Intérprete de Língua de Sinais; **TILS** – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais; **TILSPE** – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português em âmbito Educacional; **IE** – Intérprete Educacional. Essas mudanças ocorrem porque:

Acreditamos que essas nomenclaturas constroem uma concepção de que o público-alvo da interpretação será sempre os surdos, ou seja, a língua de chegada será sempre a língua de sinais. Isso poderia ser verdade há alguns anos. No entanto, os surdos estão adentrando os espaços de produção de

---

<sup>4</sup> Conforme exposto no parágrafo, a sigla TILSPE será utilizada quando nos referirmos ao profissional em contexto educacional. A sigla TILSP será empregada quando nos referirmos ao profissional em atuação em outros tipos de contextos.

conhecimento como pesquisadores e professores, o que tem invertido o fluxo da interpretação. A partir do momento em que começa a ocorrer essa inversão no processo de interpretação, ou seja, a língua de chegada sendo o português e o público-alvo as pessoas ouvintes necessitamos considerar esse processo de mudança. Outra questão que deve ser considerada é o crescente número de palestras ministradas em LIBRAS por pessoas surdas e ouvintes fluentes nessa língua (Souza, 2014, p. 27).

Dadas as justificativas, as alterações das nomenclaturas, referentes aos profissionais TILSPE, foram ocorrendo ao longo do tempo e serviram para nortear o público-leitor, evidenciando, assim, cada área de atuação desse profissional na sociedade, em tempos-espacos específicos.

As leis brasileiras, desde o início do século XXI, apontam para a importância da presença de intérpretes em diversos contextos e ambientes institucionais (públicos ou privados). Antes mesmo da Lei nº. 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, a Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade, já estabelecia normativas para a acessibilidade dos surdos, incluindo o uso da língua de sinais como forma de acesso às informações em instituições públicas e privadas.

A Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei da Libras, reconhece a Libras como língua e meio de comunicação dentro da comunidade surda, exigindo que as instituições públicas e privadas apoiem seu uso e sua difusão e garantam tratamento e atendimento adequados a surdos e deficientes auditivos. Esse amparo jurídico implica visibilidade linguística aos surdos e aos aspectos socioculturais das comunidades surdas, garantindo-lhes direitos e deveres ao Estado.

O decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, aborda os direitos linguísticos, educacionais, sociais e de saúde da população surda, além de estabelecer a obrigatoriedade da presença de profissionais experientes, proficientes e fluentes em Libras para atender aos surdos em diversos contextos, principalmente no âmbito educacional e de saúde. Verifica-se, no referido Decreto, a



obrigatoriedade da presença de TILSPE, em todos os níveis da escolarização de surdos, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, conforme o artigo 14, parágrafo III, alínea “b”, que destaca a importância desses agentes nas escolas.

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (Brasil, 2005).

Seguindo esse raciocínio, os intérpretes se constituem como um dos protagonistas na promoção de acessibilidade linguística aos surdos, de acordo com a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentando a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Libras, conforme o inciso 2º:

A atividade profissional de Tradutor, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras – Língua Portuguesa é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis. (Brasil, 2023)

A referida lei trata de competências, formações, certificações e atribuições inerentes à tradução e interpretação de Libras e Português e, no parágrafo segundo, propõe que a atividade profissional de TILSP seja incluída em qualquer área ou situação quando tiver a presença de pessoas surdas ou surdocegas, precisando, assim, estabelecer a comunicação em Libras.

Com relação às competências, e atribuições, fica claro no artigo 6º, inciso II: “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (Brasil, 2023).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)/Estatuto da

Pessoa com Deficiência (EPD), exige a escolarização de qualidade para as pessoas surdas, sem violência, negligência e discriminação, sendo este um dos direitos constitucionais: a educação.

Por isso, a LBI incumbe ao poder público o ingresso de aprendizes surdos em escolas munidas por ambientes bilíngues, tendo a Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua. Ou seja, a língua de instrução educacional é a Libras, que deve ser ensinada concomitantemente com a escrita em português. Além disso, a LBI estabelece a obrigatoriedade da presença de TILSP em todos os espaços públicos e privados.

A respeito da formação dos TILSP, em contexto nacional, no período entre 2006 e 2016, foi ofertada pelo Ministério da Educação uma certificação de Proficiência em Libras (Prolibras), no intuito de oficializar a atuação desses profissionais em diversos contextos de trabalho, como prescrito no Capítulo V, art. 20 do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A certificação oriunda do Prolibras nesse interstício permitiu a atuação dos TILSP em diversos contextos e possibilitou tempo hábil para que os profissionais buscassem formação acadêmica.

Encerrado o período de vigência do Prolibras, a exigência de formação inicial e continuada passou a ser comprovada por meio de cursos, como: educação profissional técnica de nível médio; cursos de extensão universitária; curso de bacharelado em Letras-Libras; especialização em tradução e interpretação de Libras (Brasil, 2005, 2010, 2015, 2023), conforme preconiza a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, no Art. 4º, Incisos I, II e III, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no Capítulo V, Art. 17 e Art. 18, Incisos I, II e III.

Cabe ressaltar que ainda se discute acerca da formação profissional, por envolver uma complexidade de competências, conhecimentos e habilidades inerentes à atuação, principalmente em contextos educacionais, por exemplo, em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Por isso, as reflexões tecidas até aqui

nos levam a reiterar a importância do papel do TILSPE e como ele tem sido representado na literatura acadêmica.

Na próxima seção, caracterizamos o tipo de pesquisa realizado para a obtenção dos resultados deste estudo e apresentamos os procedimentos para a investigação referente ao intérprete de Libras e Português em artigos científicos.

### **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa bibliográfica possibilita visitar obras científicas sobre determinada temática, podendo ser realizada por etapas: escolha de tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, buscas das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto (Gil, 2004). Este estudo se insere no escopo de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de proceder um levantamento de atribuições, papéis e funções inerentes aos TILSPE.

Foi realizada a coleta de dados em artigos acadêmicos publicados em periódicos de revistas brasileiras, tendo como recorte temporal o período entre 2005 e 2018. O *buscador* de exploração e busca de publicações acadêmicas foi o Google Acadêmico (*Google Scholar*) e foram repetidas por três vezes, no site de busca, a inserção das palavras-chave “função”, “funções”, “atribuição”, “atribuições”, “papel”, “papéis”, “Intérprete de Libras” e “Intérprete Educacional”.

Em todos os levantamentos, foram encontradas aproximadamente 150 (cento e cinquenta) publicações, incluindo livros, capítulos de livros, teses, dissertações e resumos acadêmicos (estendidos de pôsteres, comunicações e anais). Após análise, todos os materiais encontrados foram baixados e arquivados em uma pasta, retornando-se à leitura do material, só que, desta vez, uma leitura mais minuciosa e criteriosa, pois, a cada finalização da leitura, os textos eram separados de acordo com o bloco que serviria de parâmetro.

Diante da quantidade de publicações, foi necessário delimitar o tipo de publicação, para, assim, evitar o desvio do foco da problematização. Do total, foram selecionados vinte e oito trabalhos que mais se alinharam ao escopo dessa diligência. Alguns textos que não foram totalmente descartados serviram como bases para outras reflexões articuladas com esta pesquisa.

Por fim, foram excluídas por volta de cem publicações que resenhavam, comentavam e apresentavam temáticas distintas de nosso foco de estudo. Por exemplo, muitas publicações apontavam para as temáticas de: histórias de TILS/TILSP; leis brasileiras; formações de TILSP; entrevistas com TILSP; técnicas de tradução e interpretação de Libras; contextos de atuação de TILSP. Havia, também, outros conteúdos que não se alinhavam com o nosso objetivo primário de pesquisa.

Esta pesquisa, assim, se destina a realizar leituras e revisão bibliográfica de artigos acadêmicos sobre as atribuições de TILSPE, atuantes em contextos educacionais. Das publicações selecionadas, sete artigos acadêmicos foram identificados e selecionados, por apresentarem as atribuições de TILSPE. A análise sobre esses artigos é apresentada na próxima seção.

### **Atribuições de Tradutores-Intérpretes de Libras/Português Educacionais (TILSPE) em artigos acadêmicos brasileiros**

Nesta seção são apresentadas as análises dos dados bibliográficos coletados nos artigos acadêmicos. As publicações encontradas são expostas por ordem diacrônica, ou seja, do primeiro até o último texto publicado, no intuito de mostrarmos as atribuições, funções e os papéis de TILSPE, atuantes em salas de aulas com alunos surdos. A apresentação das pesquisas segue o mesmo padrão de análise: título do artigo, autor e ano de publicação, resenha e apresentação das atribuições dos TILSPE.

### **a) O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência no Ensino Fundamental – Lacerda (2005)**

Lacerda (2005) apresenta sua experiência profissional e as atuações como TILSPE em contexto escolar regular, propriamente, no Ensino Fundamental (desde a pré-escola), na cidade do interior de São Paulo, Piracicaba, com análises de dados etnográficos e conversacionais, acompanhando as formações de crianças surdas. A autora inicia seu artigo, pontuando que, no início do século XXI, os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS) ainda eram uma “figura pouco conhecida no âmbito acadêmico”, em um cenário escolar, “sem qualquer cuidado especial”, (Lacerda, 2005, p. 354) mas, mesmo assim, eram profissionais necessários para atuarem com alunos surdos.

A autora expõe que, além da presença de *ILS* em salas de aulas, é necessário que as escolas ofereçam apoios linguístico, tecnológico e humano, a fim de fomentar a formação integral dos alunos surdos e assegurar um espaço socioeducacional e pedagógico de qualidade. Seu estudo bibliográfico internacional debruça-se sobre o trabalho de intérpretes educacionais. As primeiras leituras de Lacerda (2005, p. 355) se encontram com o cenário nacional: poucos profissionais ILS formados.

Para a autora, essa falta de formação gera consequências pedagógicas e linguísticas, por exemplo: interpretações de informações de forma imprecisa e de conteúdos distorcidos, traduções encurtadas, vocabulários e aspectos gramaticais e discursivos fragilizados, problemas de interação entre aluno e professor, poucas interpretações dos diálogos entre todos os integrantes da sala de aula (Lacerda, 2005).

Para evitar a exclusão escolar dos alunos surdos, Lacerda (2005), a partir de suas experiências e estudos bibliográficos, aponta que, no início do século XXI, muitos intérpretes utilizavam pidgin (variações locais de sinais) para comunicar-se com os alunos surdos, com o intuito de se aproximarem da sinalização do público-alvo, que muitas vezes não era proficiente em línguas de sinais. Em

âmbito profissional, Lacerda (2005, p. 159-175) observa que os TILSPE assumem várias funções no contexto escolar, tais como:

- i. atender a demandas pessoais do aluno, por exemplo, nos cuidados com aparelho auditivo;
- ii. atuar frente ao comportamento do aluno;
- iii. estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes;
- iv. adicionar informações para esclarecer as instruções do professor para a criança surda;
- v. interpretar em língua de sinais/língua oral para professor, alunos ouvintes e criança surda;
- vi. atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno;
- vii. ensinar língua de sinais para crianças e professores, sendo sempre de forma prazerosa;
- viii. reconhecer que seu modo de interpretar e passar informações pode favorecer ou não as relações dos ouvintes com a criança surda;
- ix. educar o aluno surdo;
- x. integrar a equipe educacional; e
- xi. dar *feedback* aos professores sobre progressos e dificuldades da criança.

Lacerda (2005) pondera que os TILSPE devem ser parceiros dos professores, sempre dispostos a exercerem uma atitude colaborativa e fomentar a aprendizagem da criança surda. A autora acrescenta que esses profissionais devem ter formação e capacitação para serem intérpretes educacionais, já que estarão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

**b) Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos - Gesser (2015)**

A autora descreve, a partir de dados etnográficos e observação-participante, as ações de TILSPE com quatro alunos surdos, em contexto escolar regular, especificamente no 7º ano do Ensino Fundamental, em um projeto bilíngue iniciado em 2008 em uma cidade do interior de São Paulo. Na introdução, Gesser (2015) explica que, atualmente, o Brasil vive uma Política Nacional de Educação Especial com foco na Libras como língua circulante dentro da comunidade surda brasileira.

Em seguida, a autora apresenta as problemáticas e críticas negativas da inclusão escolar de alunos surdos em escolas regulares. A respeito dos intérpretes de línguas de sinais atuando profissionalmente no cenário educacional, em contexto nacional, Gesser (2015) explica que as leis brasileiras oportunizaram o ingresso de mais alunos surdos em escolas, demandando, assim, o trabalho de tradução e interpretação para a Libras. Gesser retoma as leituras seminais de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, diferenciando a atuação de um intérprete generalista da de um intérprete educacional.

O TILSPE atua e participa no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, tornando os conteúdos acessíveis e auxiliando na construção de sentidos. As críticas de Gesser (2015) também se concentram na forma como os TILSPE são percebidos e alocados discursivamente: como figuras substitutas do professor regente, e como responsáveis pelos alunos surdos. Para Gesser, essas são formações discursivas de poder que julgam e subjulgam as atividades dos professores e dos TILSPE no cenário educacional.

O ato tradutório e interpretativo, de acordo com Gesser (2015, p. 539-541), realizado no contexto escolar, demanda a transgressão discursiva e deve ser incorporado na atuação profissional como “um necessário processo de ensinagem”,

transformando os TILSPE em MISLE, ou seja, em Mestre-Intérprete de Língua de Sinais Educacional, uma posição de mestre, que adquire, assim, propriedade pedagógica.

As atribuições e posições assumidas pelos TILSPE, em contexto real da situação interacional escolar, são apresentadas pela autora:

- i. trabalhar em equipe, com colaboração entre intérpretes e professores,
- ii. planejar as aulas junto aos professores,
- iii. verificar se os alunos realizaram as tarefas em seus cadernos,
- iv. perceber se os alunos apresentam expressões faciais de dúvidas e se desconhecem os sentidos de conceitos,
- v. ativar os conhecimentos prévios (e de mundo) dos alunos surdos,
- vi. lidar com repertório linguístico da língua de sinais em constante construção,
- vii. ter domínio de diversas áreas de conhecimento, seus jargões técnicos e idiosincrasias discursivas, soletrar, omitir o sinal e explicar posteriormente os conceitos mais complexos,
- viii. interpretar ininterrupta e solitariamente, tendo que lidar com o desgaste físico e cognitivo,
- ix. atuar de forma “independente” e descolada da enunciação do professor e ativar a posição-mestre/posição de mestria, para, assim, suprir as necessidades educacionais dos alunos,
- x. tomar a decisão de atender ao aceno do surdo no meio do ato interpretativo, dando voz e protagonismo aos alunos surdos, conduzir os discursos de modo a ensinar-interpretando,
- xi. conversar cotidianamente sobre os modos pedagógicos mais acessíveis para ensinar aos alunos



- surdos, dialogando sobre as estratégias de ensino com uma linguagem didática e pedagógica surda,
- xii. selecionar materiais didáticos e de suporte mais apropriados para os alunos surdos.

**c) Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria - Santos e Lacerda (2015)**

As pesquisadoras analisam e discutem o significado de ser e fazer a interpretação educacional, com base em dados coletados em um Programa Escolar Inclusivo e Bilíngue em São Paulo desde 2009. Assim como Gesser (2015), as autoras apresentam um panorama histórico da escolarização dos surdos e discutem como, atualmente, as políticas públicas nacionais e educacionais abordam propostas efetivas para a oferta de educação bilíngue para alunos surdos.

Após essa exposição, Santos e Lacerda (2015) apontam que o TILSPE, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, deve ter competência e fluência linguística para participar com qualidade do processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos em contextos escolares. As autoras compreendem o “ato de interpretação de/para Libras como uma atividade social, uma prática discursiva concreta, e não como um conjunto de técnicas linguísticas embasado na busca por sinais e palavras equivalentes entre línguas (Santos, Lacerda, 2015, p. 511).

Isso significa que interpretar não se resume à simples transposição de significados de uma língua para outra. Ao contrário, cada língua possui seus próprios significados, conhecimentos, funções e sentidos. Por isso, cada língua deve ser traduzida e interpretada conforme seu contexto socio-histórico e cultural. Além disso, defendem a categoria tradutória de *transcrição*, utilizada na tradução de poemas, pois os TILSPE participam, interferem e criam sentidos no contexto escolar.

A partir desse caminho teórico, Santos e Lacerda (2015) denotam as atribuições, funções e papéis inerentes aos TILSPE:

- i. ser mediadores entre professores e alunos surdos e ouvintes;
- ii. ter fluência nas línguas envolvidas no processo tradutório/interpretativo;
- iii. saber mediar as construções de enunciados, sentidos, conteúdos e gêneros discursivos no processo interacional de ensino-aprendizagem;
- iv. preparar/estudar com antecedência os conteúdos escolares;
- v. ter boa percepção dos outros (ouvintes e surdos) que participam da enunciação em sala de aula;
- vi. ter conduta ética e responsável diante do locutor;
- vii. identificar as necessidades de seu interlocutor surdo;
- viii. oferecer ideias, sugestões e desenvolver materiais visuais para auxiliar o professor e favorecer desenvolvimento educacional dos alunos surdos; e
- ix. participar de reuniões de planejamento das aulas junto aos professores.

**d) As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais - Albres (2016)**

Com foco em uma perspectiva de política educacional inclusiva, Albres (2016) alerta que o trabalho do Intérprete Educacional envolve saber lidar com as condições pedagógicas em sala de aula, especialmente mediando as relações conflitivas, interacionais e linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Apresenta diversas tarefas, atribuições, funções e papéis dos TILSPE, destacadas:

- i. interpretar as línguas (oral e de sinais) para facilitar a comunicação e fornecer acesso às informações sonoras do ambiente escolar;
- ii. interpretar as conversas paralelas, motivar a interação entre alunos surdos e ouvintes: alunos surdos ou

- ficam sozinhos na sala de aula ou interagem com outros pares surdos;
- iii. fomentar a aproximação entre surdos e ouvintes, estabelecer elo entre as crianças, ser modelo linguístico para aquisição da linguagem (língua de sinais e língua escrita): ensinar a língua de sinais para a criança surda, pois a maioria dos familiares e professores ouvintes não dominam ou não são fluentes/proficientes em língua de sinais;
  - iv. ensinar também a escrita e ler junto com os alunos surdos, fazer uma lista de palavras essenciais do texto e ensinar o significado-conceito, soletrar conceitos-chaves para que o aluno surdo tenha contato com a língua portuguesa e passe a usar mais vocabulários em sua escrita;
  - v. pesquisar, obter e aproveitar os recursos disponíveis: usar apostilas ou livros didáticos, apontar para os mapas, gráficos, slides, vídeo ou apresentações, ter um *tablet* com acesso à internet para buscar imagens, animações e esquemas de conhecimento;
  - vi. auxiliar os alunos na execução das atividades – dupla atividade (interpretação e tutoria): desenvolver um papel de tutoria nas aulas, contribuir com o aluno surdo na execução das tarefas que compõem as aulas;
  - vii. soletrar e escrever no quadro: quando um aluno ou o IE tiver dificuldade com um conceito-chave é importante que o professor deixe destinado na lousa um espaço para que ambos possam fazer anotações dos termos, o professor precisa buscar recursos visuais para facilitar a compreensão do(s) aluno(s) surdo(s) e do IE, principalmente quando não tiver um sinal correlato aos termos específicos;
  - viii. tomar notas para os alunos surdos: orientações do professor, atividade que requer completar uma planilha escrita, na correção de respostas escritas,

instruções para atividade individualmente ou em grupos, notas do intérprete podem ficar para o aluno surdo e servir como material de estudo, ensinar o alunosurdo com supervisão dos professores: em aulas específicas ensinando conteúdos, com sistema de codocência;

- ix. produzir materiais para as aulas: relacionados aos conteúdos curriculares, mas que sirvam para as aulas e para o estudo do aluno surdo, além disso, que sejam produzidos em parceria com o professor;
- x. produzir legenda em vídeo, produzir recursos visuais: figuras ilustrativas sobre um determinado tema, fotos, objetos, maquetes, cartazes, filmes legendados (em Português e em Libras), desenhos na lousa, são alguns exemplos como recursos visuais usados em sala de aula por TILSPE. Alguns desses materiais são levados pelos profissionais ou podendo ser sugeridos para o professor regente da sala de aula;
- xi. contribuir com a autoconfiança e independência do aluno surdo: promover autodefesa e autoconfiança no aluno surdo, incentivar a ser mais ativo, informar sobre o desenvolvimento do aluno surdo: acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo, informar à equipe pedagógica sobre o progresso acadêmico/escolar do aluno;
- xii. ensinar língua de sinais para alunos ouvintes: ensinar a língua de sinais para os alunos ouvintes em processos de mediação de atividades em grupo para que possam interagir com os alunos surdos e cuidar dos aparelhos auditivos.

### **e) Editais de concursos públicos: análise das atribuições dos Intérpretes Educacionais Libras-Português - Francisco e Santos (2016)**

Investigam os desafios das políticas linguísticas da Libras, principalmente as relacionadas à contratação de TILSPE. Os dados mostram as atribuições dos TILSPE em editais de concursos públicos das cidades de Florianópolis e Itajaí, ambas no estado de Santa Catarina, entre 2005 e 2013. Na referência teórica, as autoras se alinham aos Estudos da Interpretação, diferenciando os contextos e as modalidades de trabalho. Em relação à atuação no contexto educacional, consideram que as escolas bilíngues, com foco na Libras e no português como línguas que interagem no processo de ensino-aprendizagem, precisam da presença de TILSPE para intermediar as relações entre professores e alunos surdos/ouvintes. As autoras tratam das atribuições inerentes aos profissionais TILSPE inseridas nos editais, destacando:

- i. ter formação específica no campo educacional;
- ii. ter fluência linguística;
- iii. auxiliar no ensino da Libras;
- iv. facilitar e mediar a comunicação entre surdos e ouvintes pela tradução/interpretação de Libras e Português para a pessoa surda, diálogos, palestras, explicações orais, reuniões, entre outros;
- v. atuar em salas de aulas e em eventos ligados ao ensino para realizar a interpretação em língua de sinais;
- vi. coletar informações sobre o conteúdo a ser trabalhado para facilitar a tradução da língua no momento das aulas e atividades escolares;
- vii. planejar, antecipadamente, junto com o professor responsável pela disciplina ou ano escolar, sua atuação e seus limites de/no trabalho a ser executado;
- viii. participar de atividades extraclasse, como palestras, cursos, jogos, encontros, debates e visitas, junto com a turma, exercitando a atividade como intérprete,

manter contato com a comunidade surda e a cultura dos surdos, bem como participar de formações, cursos de atualização/aperfeiçoamento e das atividades e avaliações exigidas pelo órgão nacional regulador da categoria.

#### **f) As funções do Intérprete Educacional: entre práticas sociais e políticaseducacionais - Albres e Rodrigues (2018)**

Em contexto nacional, as políticas inclusivas trouxeram um novo olhar para os TILSPE, obrigando sua presença e atuação em salas de aula com alunos surdos. O Intérprete Educacional, segundo Albres e Rodrigues (2018), atende alunos surdos, surdocegos ou surdos com outras deficiências, além de atuar em salas de aulas inclusivas e/ou bilíngues, em atendimentos educacionais especializados, salas de recursos e em salas multimeios.

Denotam que o trabalho do TILSPE não é transmissionista e nem tecnicista, pois esse profissional está alinhado ao processo de mediação da aprendizagem de conteúdos escolares e da interação entre os protagonistas da sala de aula (professor e aluno). Isso aponta que o TILSPE é um parceiro do professor, exercendo, também, a função de mediador do mediador. E, na interação em sala de aula, o intérprete educacional exerce a atividade interpretativa, situacionalmente localizada e requerendo a mediação entre os interlocutores presentes (Albres, Rodrigues, 2018).

Albres e Rodrigues (2018) refletem sobre os papéis, as atribuições e as formas organizacional do trabalho dos TILSPE, a partir de análises das atuações desses profissionais na cidade de Florianópolis e apresentam as atribuições inerentes ao trabalho do Professor Auxiliar TILSPE, nas Diretrizes da Política de Educação Especial, da rede municipal de ensino de Florianópolis:

- i. contribuir, na unidade educativa, para a construção de uma escola inclusiva e bilíngue;

- ii. auxiliar o processo de comunicação entre as pessoas com surdez e as pessoas ouvintes no contexto da unidade educativa;
- iii. fornecer acesso aos estudantes surdos às informações sonoras do ambiente da unidade educativa;
- iv. orientar, em Libras, o estudante surdo quanto aos papéis dos diferentes agentes da unidade educativa e de seu papel como estudante;
- v. articular-se com os professores das salas de aula, de Educação Especial e de Libras para obter informações e qualificar o atendimento ao estudante surdo;
- vi. contribuir com a promoção de espaços linguísticos para que os estudantes surdos expressem suas ideias, tenham acesso a novas informações em Libras, desenvolvam seu conhecimento em Libras e aprimorem a linguagem usada na esfera da unidade educativa;
- vii. empregar e desenvolver estratégias tradutórias e interpretativas para lidar com os textos escritos e orais e com o tipo de discurso específico ao seu contexto de atuação, principalmente o gênero aula;
- viii. possibilitar aos aprendizes surdos sua participação no processo de ensino-aprendizagem que se realiza por meio de processos de construção de sentidos em situações concretas de enunciação;
- ix. interpretar da Libras para o Português e vice-versa a fim de proporcionar aos estudantes surdos em sala de aula o acesso ao conhecimento;
- x. atuar na construção dos conhecimentos em sala de aula mediando em Libras a interação dos estudantes com o professor regente;
- xi. empregar diferentes estratégias tradutórias e interpretativas com vistas à melhor compreensão por parte do estudante surdo;

- xii. acompanhar e interpretar as aulas respeitando a sequência didática proposta pelo professor regente, sem antecipar conclusões ou respostas;
- xiii. motivar a interação entre professores, estudantes surdos, estudantes ouvintes e demais participantes da unidade educativa;
- xiv. contribuir na orientação aos professores, aos estudantes ouvintes e aos demais participantes da unidade educativa em relação aos aspectos específicos da surdez e da língua de sinais;
- xv. favorecer os processos de aquisição e de aprendizado da Libras de forma contextualizada no decorrer das atividades pedagógicas;
- xvi. ser modelo linguístico para aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto da Libras quanto do Português escrito;
- xvii. estimular e intermediar a comunicação entre estudantes surdos no contexto educativo; quando for o caso, colaborar com o estudante surdo no desenvolvimento das atividades pedagógicas, contribuindo com o aprendizado da execução da tarefa com vistas à sua autonomia, estimular a autoconfiança e independência dos estudantes surdos;
- xviii. estudar sobre Libras, tradução e interpretação intermodal, educação de surdos e aspectos de didática visual;
- xix. planejar a interpretação a partir do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor regente – estudo do léxico e terminologia, estudo dos conceitos e das formas de abordar esses conceitos em Libras;
- xx. selecionar e/ou produzir materiais e suportes didáticos visuais (vídeo, imagens, textos, materiais) que contribuam com o planejamento do professor regente, produzir material em vídeo com o intuito de



- colaborar com o estudante surdo na sistematização do conhecimento escolar;
- xxi. trabalhar de forma colaborativa com o professor regente e com o professor de Libras, discutindo os recursos pedagógicos adequados ao ensino dos estudantes surdos e dialogando sobre as estratégias de ensino;
  - xxii. participar da formação continuada, de acordo com o determinado pela unidade educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação.

**g) A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas - Rodrigues e Santos (2018)**

De acordo com Rodrigues e Santos (2018), os TILS atuam em diversos contextos sociais e comunitários e mostram a diferenciação entre os conceitos de tradução e interpretação: a tradução é focada em textos, revisões e registros em vídeos, enquanto a interpretação é centrada na simultaneidade discursivo-interacional, com a necessidade de escolhas de técnicas interpretativas imediatas.

Os autores destacam que os TILSPE trabalham em contextos de serviços públicos, no âmbito educacional, com a tradução e interpretação, focando na direção Português-Libras e Libras-Português. Alertam sobre as exigências feitas aos intérpretes educacionais, principalmente no que diz respeito aos saberes e conhecimentos pedagógicos e didáticos, além das competências linguísticas, tradutórias e interpretativas.

Concernente às atribuições dos TILSPE, os autores preferem diferenciar os trabalhos na área educacional em tradução educacional e interpretação educacional. O Quadro 01 a seguir apresenta as atribuições dos TILSPE, segundo as sugestões de Rodrigues e Santos (2018).

**Quadro 01 – Tradução e Interpretação em Contextos Educacionais**

<b>TRADUÇÃO INTERMODAL</b>	<b>INTERPRETAÇÃO INTERMODAL</b>
<p><b>Português-Libras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- materiais didáticos (livros didáticos e paradidáticos etc.);</li> <li>- cartilhas e/ou programas escolares;</li> <li>- literatura dos mais diversos tipos;</li> <li>- hino nacional e outros;</li> <li>- sites, blogs e congêneres;</li> <li>- vídeos educativos diversos;</li> <li>- vídeos institucionais;</li> <li>- filmes ou trechos de filmes usados como recursodidático;</li> <li>- documentários ou partes deles, assim como outras produções veiculadas na mídia;</li> <li>- apresentações televisivas: reportagens e telejornais usados como materiais de apoio à aula;</li> <li>- documentos jurídicos e institucionais (normas, orientações, regimentos, estatutos etc.);</li> <li>- avaliações e atividades diversas;</li> <li>- provas de concursos, vestibulares e exames nacionais;</li> <li>- comunicados e informes;</li> <li>- edição e revisão de traduções.</li> </ul>	<p><b>Português-Libras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interações diversas (aulas ministradas em português, reuniões, orientações, bancas e demais ações envolvendo os atores da educação);</li> <li>- diálogos entre surdos falantes de Libras e ouvintes não fluentes em Libras;</li> <li>- materiais e recursos empregados nas aulas:</li> <li>- livros didáticos e paradidáticos;</li> <li>- literatura dos mais diversos tipos;</li> <li>- vídeos educativos diversos;</li> <li>- sites, blogs e congêneres;</li> <li>- filmes ou trechos de filmes usados como recursodidático;</li> <li>- documentários ou partes deles;</li> <li>- apresentações televisivas: reportagens, telejornais etc.</li> <li>- hino nacional e outros;</li> <li>- documentos jurídicos e institucionais (normas, orientações, regimentos, estatutos etc.);</li> <li>- avaliações e atividades diversas;</li> <li>- provas de concursos, vestibulares e exames nacionais;</li> <li>- bilhetes, mensagens, comunicados e informes.</li> </ul>
<p><b>Libras-Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhos dos alunos e atividades diversas;</li> <li>- produções acadêmicas (artigos, dissertações, teses etc.);</li> <li>- vídeo-aulas;</li> <li>- literatura em Libras, incluindo as piadas e os pequenos contos;</li> <li>- edição e revisão de traduções.</li> </ul>	<p><b>Libras-Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interações diversas (aulas ministradas em Libras, reuniões, orientações, bancas e demais ações envolvendo os atores da educação);</li> <li>- diálogos entre surdos falantes de Libras e ouvintes não fluentes em Libras;</li> <li>- trabalhos dos alunos e atividades diversas;</li> <li>- materiais e recursos empregados nas aulas;</li> <li>- literatura em Libras, incluindo as piadas e os pequenos contos.</li> </ul>

Fonte: Rodrigues e Santos (2018, p. 10)

Rodrigues e Santos (2018) consideram que, em contextos educacionais, há maior necessidade de interpretação educacional do que tradução educacional. No entanto, em contextos escolares bilíngues, contendo a presença de professores proficientes em Libras, torna-se indispensável o trabalho de TILSPE, com foco na tradução educacional (materiais didáticos, avaliações, documentos).

Cabe ressaltar que, antes de ter reconhecimento da profissão, o intérprete era considerado um *colaborador*, pelo ato de ajudar, exercer caridade. As atividades de interpretação e tradução eram realizadas por amigos, parentes, pessoas pertencentes a entidades religiosas que prestavam trabalho voluntário ao surdo (Alves *et al.*, 2021, p. 256).

A pesquisa realizada nos sete artigos apontou diversos resultados, com o papel do TILS em destaque. O índice de responsabilidade do profissional foi significativo nas apresentações dos autores dos artigos. Na próxima seção, será apresentada uma síntese dos resultados analisados.

### Síntese dos resultados

Tendo em vista a complexidade dos dados obtidos, a importância do tema e a reflexão sobre os artigos publicados, a Tabela 1 apresenta uma síntese de todos os artigos analisados, enumerando os títulos, autores, anos de publicação e palavras-chave.

**Tabela 1** – síntese das publicações

TÍTULO	AUTOR E ANO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
A escola inclusiva para surdos: a situação singular do Intérprete de Língua de Sinais	Cristina Broglia Feitosa de LACERDA – 2005	Intérprete de Língua de Sinais, Escola Inclusiva, Pidgin
O INES e a educação de surdos no Brasil	Solange Maria da ROCHA - 2007	Educação de Surdos, História da Educação
Intérprete Educacional: Políticas e Práticas em Sala de Aula Inclusiva	Neiva de Aquino ALBRES - 2015	Intérprete Educacional, Libras, Educação, Política Educacional
Interpretar ensinando e ensinar interpretando	Audrei GESSER – 2015	Intérprete Educacional, Escola Inclusiva para Surdos, Língua Brasileira de Sinais
História da educação dos surdos no Brasil	Nerli Nonato Ribeiro MORI e Ricardo Ernani SANDER - 2015	História. Império, Educação de Surdos, Filosofias E ducacionais para surdos, Legislação
Atuação do Intérprete Educacional: parceria com professores e autoria	Lara Ferreira dos SANTOS e Cristina Broglia Feitosa de LACERDA – 2015	Estudos da Tradução, Educação Bilíngue, Delineamento Metodológico

Estudo sobre os papéis dos Intérpretes Educacionais: uma abordagem internacional	Neiva de Aquino ALBRES - 2016	Intérprete Educacional, Inclusão Educacional
Editais de concursos públicos: análise das atribuições dos Intérpretes Educacionais Libras-Português	Camila FRANCISCO e Silvana Aguiar dos SANTOS - 2016	Intérprete Educacional, Libras-Português, Atribuições de Trabalho
As funções do Intérprete Educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais	Neiva de Aquino ALBRES e Carlos Henrique RODRIGUES - 2018	Libras, Educação, Intérprete Educacional, Política Educacional
A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas	Carlos Henrique RODRIGUES e Silvana Aguiar dos SANTOS - 2018	Atividade Interpretativa, Intérprete Educacional, Intérprete Tutor, Tradutores Educacionais
Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos	Vanessa Regina de Oliveira MARTINS e Silvio Donizetti de Oliveira GALLO - 2018	Educação de Surdos, Relação Pedagógica, Interpretação Educacional
Reflexões sobre o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILPSP) e sua Identidade no Contexto Educacional	Cleudes Moreira de Jesus ALVES, Márcia Valéria Leite de Sousa RODRIGUES, Osilene Maria de Sá e Silva da CRUZ, Roseni Maciel COUTO - 2021	Linguísticas de Acessibilidade, Intérprete Educacional, Atuação e Desafios

Fonte: elaborado pelos autores.

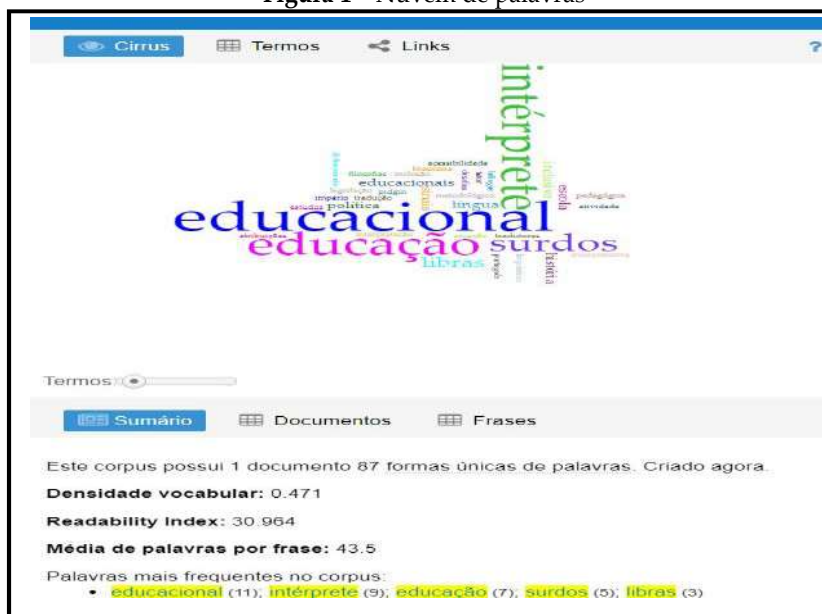
A Tabela 01 destaca as publicações sobre a atuação do profissional TILSPE, consolidando sua marca ou presença evidentes no contexto educacional, o que se pode observar pelas palavras-chave dos trabalhos, que traduzem as principais ideias de cada produção. Assim, podemos perceber a diversificação entre os

títulos dos artigos e os anos das publicações. Além disso, fica evidente como ocorre a profissionalização dos TILSPE, uma vez que todos os títulos mencionam este profissional, principalmente no âmbito educacional. Por essa razão, consideramos imprescindível a leitura integral de todos estes textos, pois o conteúdo de cada trabalho pode contribuir com informações sobre a carreira, as funções, os desafios e os sucessos profissionais.

Devido à importância do letramento, da educação, da promoção de acessibilidade linguística e do desenvolvimento social, cultural e identitário dos indivíduos surdos, os autores dos referidos trabalhos acadêmicos incluem os TILSPE como fundamentais para a inclusão dos alunos surdos. Ou seja, todas as publicações, de alguma forma, destacam as informações a respeito do papel desse profissional, descrevendo-o como provedor, articulador, promotor e mediador das políticas públicas voltadas para a educação bilíngue. Além disso, observamos que muitas destas publicações se preocupam com as filosofias pedagógicas que devem ser implementadas na educação de surdos e, também, mencionam quais seriam as melhores metodologias e estratégias de ensino para os alunos surdos. Com essas leituras, percebemos que a função do TILSPE vai além da transposição de uma língua para outra. Aliás, os artigos selecionados ressaltam que os papéis e funções dos TILSPE extrapolam o que é descrito juridicamente como competências desse cargo. Inclusive, alguns documentos institucionais descrevem os TILSPE como "super" profissionais, determinando que eles executam tarefas além da tradução e interpretação, ou seja, auxiliam também em quase todas as rotinas e práticas didático-pedagógicas dos alunos surdos, interagindo ativa e diretamente tanto em atividades administrativas quanto pedagógicas.

Sendo assim, para reiterar os dados apresentados, incluímos as palavras-chave de cada publicação em um programa de leitura de textos chamado *Voyant*<sup>5</sup>, que gerou a seguinte nuvem de palavras:

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: *Voyant Tools* (adaptado)

O *Voyant* foi concebido para aprimorar a leitura por meio de análises de texto, como listas de frequência de palavras, gráficos de distribuição de frequência e exibições. A ferramenta *Voyant Tools* foi utilizada por sua imparcialidade e pela geração instantânea de estatísticas já compiladas, oferecendo uma interface completa para uma análise rápida e concisa. Trata-se de um aplicativo de código aberto baseado na web para realizar análise de texto, apoiar a leitura e interpretação acadêmica de textos ou corpus, sendo particularmente útil para estudiosos,

<sup>5</sup> O *Voyant Tools* é um aplicativo de código aberto baseado na Web para realizar análise de texto. A análise apresentada está disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=2b05933b75b9f1111e3ac1086fb3469a..>

estudantes e o público em geral. Pode ser usado para analisar textos online ou enviados pelos usuários.

A análise dos resultados apresentadas pelo aplicativo revela que as palavras-chave mais frequentes são: *educacional, intérprete, educação, surdos e Libras*. Assim, evidencia-se a importância da relação entre os TILSPE e o contexto educacional para fomentar a inclusão de alunos surdos em classes inclusivas ou bilíngues. A menor incidência da palavra-chave “Libras” merece nossa reflexão, uma vez que se trata da língua de instrução dessa comunidade. Muitos alunos surdos chegam às escolas sabendo quase nada ou apenas o básico da Libras; portanto, o TILSPE se torna a referência para ensinar os sinais básicos a esses alunos.

Mesmo no século XXI, após as garantias jurídicas em prol da educação bilíngue, ministrada em duas línguas — Libras e português escrito — ainda não há um número suficiente de profissionais formados para trabalhar com os alunos surdos. Isso inclui professores bilíngues, professores de atendimento educacional especializado, e professores surdos com licenciatura e/ou pós-graduação, ou seja, profissionais que possam assumir uma sala de aula e desenvolver o letramento dos alunos surdos. O fato de desconhecerem os amparos jurídicos, inclusive das leis da educação bilíngue para surdos, pode ocasionar mais exclusão escolar. A presença do TILSPE se torna imprescindível para que se possa minimizar os impactos da exclusão linguística e escolar dos alunos surdos.

## **Conclusão**

Neste capítulo, nossa proposta foi investigar as atribuições, funções e papéis do TILSPE. A partir da revisão bibliográfica, foram encontrados sete artigos acadêmicos que identificam as múltiplas atribuições dos TILSPE e apresentam dados de observações das interações entre professores, intérpretes e alunos, proporcionando uma etnografia da atuação desse profissional. Além disso, são analisados documentos institucionais, como

normativas da profissão e publicações de editais de concursos públicos e processos seletivos para TILSPE.

Alguns dos artigos selecionados detalham as ações realizadas pelos TILSPE em interações escolares, em salas de aula inclusivas e bilíngues, com surdos e ouvintes. Eles apontam como esses profissionais atuam de forma pedagógico-didática para: (i) planejar as aulas junto aos professores regentes, tornando-se, assim, bi/co-docentes no espaço escolar; (ii) fomentar o ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos, oriundos dos currículos e do cotidiano escolar; e (iii) ensinar Libras como estratégia de disseminação linguística e para dar visibilidade aos alunos surdos e à sua respectiva cultura.

Com relação às estratégias linguísticas, tradutórias e interpretativas, os artigos indicam que os TILSPE gerenciam suas escolhas e técnicas para dinamizar as interações em sala de aula com os alunos surdos. As análises dos dados revelam também que, dependendo do contexto escolar de atuação, algumas atribuições do TILSPE podem indicar que esse profissional deve estar isento da ação pedagógica. No entanto, outros trabalhos acadêmicos afirmam que ele atua como mestre e docente, sempre em conjunto e em consonância com o professor regente da sala de aula.

Concordamos com Albres e Rodrigues (2018, p. 33) que as atribuições, funções e papéis de “tradutor, intérprete, motivador, mediador, educador, tutor, colaborador, orientador, especialista, estimulador, interlocutor e modelo linguístico”, revisitados em publicações acadêmicas, são inerentes à profissão de TILSPE. No entanto, cada uma dessas atribuições pode conduzir a muitos sentidos relativos à profissão.

Diante disso, e pensando em novas discussões, podem-se propor questionamentos oportunos: De que forma é possível exercer tantas atribuições em um único corpo? Quais seriam as consequências do acúmulo de tantas atribuições em um único profissional? Existem cursos de formação específicos que abordem os TILSPE, organizando, preparando e formando esse "superprofissional" para tantas funções, atividades e



responsabilidades? Essas questões não poderão ser respondidas neste capítulo; por isso, estão incluídas aqui para que mais pesquisas possam fomentar reflexões com foco temático na área dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) e TILSP.

Por fim, os resultados reiteram a contribuição e valorização dos TILSPE, principalmente porque esses profissionais fazem parte das políticas linguísticas e educacionais nacionais. Eles devem atuar em contextos escolares inclusivos ou bilíngues, trazendo, certamente, melhorias para a escolarização dos alunos surdos, auxiliando no processo de comunicação entre surdos e ouvintes, fomentando a aprendizagem de Libras por pessoas ouvintes e permitindo que todos possam se comunicar diretamente com os surdos.

Por conta dessas funções profissionais, é preciso que o profissional invista em sua formação acadêmica, em suas práticas tradutórias e em seu desempenho, a partir de conhecimentos específicos, domínio profundo das línguas envolvidas (oral e sinalizada) e conhecimento em interpretação, linguística e linguagem.

## Referências

- ALBRES, N. A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. Santo André: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Fórum** (Rio de Janeiro. 2000), v. 1, p. 48 - 62, 2016.
- ALBRES, N. A., RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**. v. 13, p. 16-42, 2018.

- ALVES, C. M. J., RODRIGUES, M. V. L. S., CRUZ, O. M. S. S. Reflexões sobre o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILPSP) e sua Identidade no Contexto Educacional. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n. 37, 2021, p. 255 – 267.
- BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 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.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras.
- 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.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- 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).
- BRASIL. **Lei nº 14.704**, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- CRUZ, O. M. S. S.; DIAS, M.; MENDONÇA, A.; MARTINS, M. O passado tem história: análise sistêmico-funcional da carta de huet para a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Interletras**. Dourados, v. 8, p. 1-18, 2019.

- FRANCISCO, C., SANTOS, S. A. Editais de concursos públicos: análise das atribuições dos Intérpretes Educacionais Libras-Português. **Revista Sinalizar**. v. 1, p. 48-64, 2016.
- GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, UFSC, v.35, p. 534, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDFELD, M. **A crinaça surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva Sociointeracionista**, Plexus 2002, pp. 33 e 34.
- LACERDA, C. B. F. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. Tornar a Educação Inclusiva, p. 353-367, 2005.
- LEMOS, G. S. Registros históricos de tradução e interpretação de/para línguas de sinais no Instituto Nacional de Educação de Surdos nos séculos XIX, XX e XXI. In: Glauber de Souza Lemos. (Org.). **O Instituto Nacional de Educação de Surdos e os Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: atravessamentos históricos, educacionais e legislativos (Volume I; e-book)**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdo; Ministério da Educação, p. 39-99, 2022.
- MARTINS, V. R. O., GALLO, S. D. O. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. Bakhtiniana – **Revista de Estudos do Discurso**. v. 13, p. 83-103, 2018.
- MORI, N. N. R., SANDER, R. E. **História da Educação dos Surdos no Brasil**. Paraná. Universidade Estadual de Maringá, 2015.
- ROCHA, J. L. O., ANTONIO, L. C. O.; CAMPELLO, A. R. S., MEIRELES, R. M. P. L. **Reflexões sobre o cenário de**

**atuação de Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) no ambiente educacional. 2023.**

ROCHA, S. M. **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.** 1ª ed. Rio de Janeiro/RJ: INES, 2007.

RODRIGUES, C. H., SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista.** v. 24, p. 1-29, 2018.

RAMOS, C. R. **Libras: a Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros.** Petrópolis/RJ, Editora Arara Azul, P. 4, s/d.

SANTOS, L. F., LACERDA, C. B. F. Atuação do Intérprete Educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução.** UFSC, v. 35, p. 505-533, 2015.

SOUZA, L. C. da S. **A construção do ethos dos tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais e português: concepções sobre a profissão** - Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.



## Capítulo 14

### Tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa: desafios e práticas no contexto da educação profissional tecnológica

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado  
Fernanda dos Santos Nogueira  
Daniel Junqueira Carvalho

*A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço.*  
(Sennett, 2013, p. 9)

Iniciamos este texto com a citação de Sennett (2013) sobre a importância da *cooperação*. Em um momento em que a prática do olhar só para si parece ser recorrente, a *cooperação* a partir de Sennett (2013) possibilita que o potencial nas relações seja evidenciado quando nos colocamos na posição de cooperar com o outro.

Nesse processo, reconhecer que o outro pode compensar algo que nos falte se torna uma atitude necessária de modo a favorecer a *cooperação*. Entretanto, para que a *cooperação* não fique presa à rotina é essencial que seja desenvolvida e aprofundada, principalmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós, ou seja, sempre que lidamos com os outros que não são como nós.

Ao considerarmos a atuação dos tradutores e intérpretes de libras e língua portuguesa no contexto educacional,

compreendemos que a *cooperação* se torna essencial, principalmente quando o desenvolvimento de sua prática é atravessado por relações com profissionais de diferentes áreas que compõem a educação e estudantes com suas especificidades.

Para aprofundamento das formas possíveis de *cooperação*, convidamos para o diálogo Hannah Arendt (2010) e suas três atividades humanas fundamentais, a fim de pensar e problematizar as práticas no contexto educacional realizadas por tradutores e intérpretes de libras e língua portuguesa.

Desta forma, o exercício do pensamento elaborado nesse capítulo se organiza da seguinte maneira: na primeira seção, com a problematização das três atividades humanas fundamentais cunhadas por Hannah Arendt. No segundo momento, apresentamos o contexto da pessoa falante de libras na Educação Profissional Tecnológica e seus atravessamentos diante de sua diferença linguística, para que, na próxima seção, possamos problematizar o desenvolvimento da *cooperação* quando a *ação*, na perspectiva arendtiana, está presente nos espaços em que a tradução e a interpretação de libras e língua portuguesa se deslocam.

### **A ação nos fundamentos para manutenção da vida**

Arendt, em sua reflexão filosófica, examina o significado da política desde os gregos até Hegel e Marx, além de dialogar com outros pensadores para problematizar o conceito de política. A narrativa filosófica sobre política se estende de Platão a Hegel e Marx, abordando a vida política e social dos seres humanos. Arendt (2007) critica essa narrativa filosófica por ter colocado um foco desastroso exclusivamente na produção resultante do trabalho, definindo o ser humano pelo seu trabalho e sugerindo que apenas através da produção ele alcança relevância.

Nessa perspectiva, a emancipação humana busca capacitá-lo a criar forças produtivas sociais que conduzam a uma vida feliz. Embora isso possa ser considerado benéfico, para Arendt (2007), trata-se de uma maldição. Segundo a filósofa, a exaltação do

trabalho resulta na desvalorização do pensamento e da liberdade (Souza, 2017).

Em sua visão, é a *ação* política que gera a vida política e, conseqüentemente, valoriza o pensamento e a liberdade. Em contraste, a *ação* produtiva, focada na vida econômica, aprisiona o homem ao processo e ao material, dispensando a necessidade de pensar. Assim,

O homem, como *homo faber*, tende a isolar-se com o seu trabalho, isto é, a deixar temporariamente o terreno da política...historicamente, a última esfera política, o último lugar de reunião, que de alguma forma se relaciona com a atividade do *homo faber*, é o mercado de trocas onde seus produtos são exibidos. (Arendt, 2007, p. 175).

Arendt critica como o trabalho afasta a política, reduzindo as relações à execução do processo material ligado à produção. Sob essa perspectiva, ao analisar as relações com o material, Arendt problematiza o que considera essencial para a manutenção da vida: o *trabalho*, o *labor* e a *ação*.

Conforme apresentado por Arendt (2007), o *trabalho* se refere à produção dos meios necessários para a continuidade da vida por meio da artificialidade criada. Esses são os objetos usados na rotina humana que permitem o cuidado e a preservação da vida. Essa utilização é entendida como o consumo do material que o ser humano produz.

Nessa perspectiva, o *trabalho* prioriza a realização de um processo produtivo para criar objetos que serão consumidos por outras pessoas. O foco está na fabricação e na estabilidade do processo, destacando um mundo do *trabalho* onde o pensamento não é o mais importante, mas sim a produção de atividades privadas.

O ideal no *trabalho* é a permanência, não de quem o realiza, mas do produto criado, que dura independentemente dos humanos que o produziram e o consomem. A necessidade de criar novos produtos coloca o artificial como prioridade para os humanos, ao mesmo tempo em que é essencial para a manutenção



da vida. O *trabalho* pode ter fim? Sim, quando o objeto está finalizado, pronto, e assim sucessivamente, outro é criado.

No mundo do *trabalho*, a permanência do processo e dos objetos é o ideal, mantendo a superficialidade da vida. Nessa condição, as relações sociais não são a prioridade, mas sim a disponibilização dos objetos que sustentam a vida. Com o foco material do trabalho, onde fica a questão biológica?

O *labor* é o que sustenta a vida por meio da reprodução, um processo biológico que produz a vida de maneira contínua e singular, encerrando-se apenas com a morte. Nesse contexto, o ideal do *labor* é a abundância, que garante a sobrevivência da espécie. As relações sociais não são a prioridade, mas sim a manutenção da vida.

O *trabalho* só pode existir se, antes, o *labor* garantir a sustentação biológica. Sem o *labor*, o *trabalho* não ocorre; ambos são interdependentes, mas nenhum dos dois promove o fortalecimento das relações sociais e, conseqüentemente, a liberdade. O ideal do *trabalho* é a permanência do material, enquanto o do *labor* é a abundância na preservação da espécie. Esses dois elementos podem estar intimamente ligados para a preservação do mundo do trabalho, tornando-o muito diferente do mundo da política. Valle (2005) destaca a distinção feita por Arendt entre esses dois mundos:

Arendt posiciona-se de forma totalmente contrária à crença de que por meio do *labor* e do *trabalho*, indispensáveis à manutenção da vida, seja possível vislumbrar a “excelência” destinada à política, única instância capaz de “transcender a mortalidade terrena” pela realização de um “mundo comum” (Valle, 2005, p. 59).

Se a “excelência” destinada à política não está no *labor* e no *trabalho*, qual é a possibilidade de desenvolvermos outra forma de nos relacionarmos com esses elementos? Arendt considera que a *ação* é outra forma de pensar a relação com a manutenção da vida e as relações humanas.

A *ação* possibilita que o pensamento e a liberdade estejam presentes no ser humano quando o foco não é na artificialidade, mas sim na *ação* política, na vida política. Nessa *ação*, o ser humano não se satisfaz com o isolamento, pois é na revelação ao outro que novos inícios se tornam possíveis para os envolvidos nas relações.

Nessa perspectiva, a busca pelas relações humanas não se define pela escolha do igual, do consenso, mas sim pelo reconhecimento de que nas diferenças surgem novos começos possíveis; ou seja, é no reconhecimento da pluralidade que Arendt (2007) considera que a *ação* se manifesta. Na *ação*, o espaço público se revela ao enfatizar que a pluralidade é bem-vinda, permitindo que o novo seja iniciado, sem a expectativa de que algo já deva estar pronto para aqueles que chegam. Este é o espaço da liberdade.

Esse espaço de liberdade é público ao considerar que os discursos, falas e posicionamentos atravessados pelas subjetividades dos presentes sejam visíveis, pois o mais importante é permitir que o encontro com o outro proporcione condições para que o que ocorre ali não seja isolado como na esfera privada, mas que as ações, discursos, opiniões e perspectivas sejam compartilhados. A organização de algo público, o espaço da liberdade, onde pessoas diversas estão presentes e podem compartilhar suas experiências, valoriza os laços humanos tornando-os duradouros e possibilitando a prática política (Rubiano, 2018).

Na liberdade, para a elaboração da *ação*, não existe a divisão hierárquica entre dominantes e dominados; ao contrário, todos têm igualdade no direito de iniciar algo novo na relação com o outro, reconhecendo que é na pluralidade que a diferença torna o espaço da *ação* potente. É na *ação* que a liberdade se torna possível, quando os sujeitos podem agir e dialogar publicamente para debater, deliberar e agir em conjunto (Rubiano, 2018).

Na *ação*, não há expectativa de estabilidade. Isso ocorre por ser o elemento que valoriza a pluralidade e a liberdade no encontro com os diferentes, permitindo que algo novo seja iniciado. É na diferença de pensamentos, nos atravessamentos que

o conflito pode surgir e isso causar instabilidade, compreendida como inerente nas relações com a pluralidade. A *ação* é imprevisível porque não se pode prever com antecedência o rumo da cadeia de ações e iniciativas no encontro com o outro. Isso incomoda aqueles que não aceitam lidar com a imprevisibilidade das relações humanas (Rubiano, 2018).

Portanto, desejar o consenso, a homogeneidade, não é possível na *ação* na perspectiva de Arendt. Quando a *ação* visa resolver algo e, por isso, a única possibilidade é criar padrões, desconsiderando a pluralidade, deixa de ser *ação* e perde-se a liberdade. A *ação* é o elemento fundamental da vida que cria a política, diferentemente da vida do *trabalho*, da fabricação. Na esfera política, os corpos políticos são evidenciados criando memórias e histórias, não produtos artificiais independentes dos seres humanos (Rubiano, 2018).

Portanto, em Arendt, é potência possibilitar o espaço para a produção de *ações* de modo que os sujeitos possam participar das discussões sobre os assuntos, permitindo que suas experiências cheguem aos outros e vice-versa, criando algo novo. Na esfera política, a pluralidade é essencial e o respeito ao espaço da liberdade torna o ser humano poderoso na vida política.

Desenvolver processos burocráticos que definem sobre outros uma forma de vida a partir de um padrão, sem valorizar a *ação* do outro, afasta-se da *ação* política e pode se tornar uma política influenciada por interesses que não sejam os da esfera pública, como os interesses econômicos, distanciando-se da valorização da pluralidade, da diferença, do instável, onde a liberdade não é a base para novos começos motivados pela *ação*.

Portanto, desenvolver relações restritas a uma atividade puramente burocrática na qual os interesses estão exclusivamente ligados às relações de poder reduz o potencial de análise do que envolve a *ação* humana na relação consigo e com os outros na produção da *ação* política, com a valorização de um espaço propício para a elaboração dessas *ações*.

Compreender os elementos fundamentais da vida em Arendt contribui para problematizar as possibilidades de conduzir nossa prática na relação com o outro e, a partir disso, entender que todos têm possibilidades de serem sujeitos na *ação* quando se expõem, se revelam e permitem que o outro faça o mesmo, possibilitando assim participar da *ação* política e habilitando a *cooperação*. Quais são as possibilidades de pensar o sentido de *ação* em Arendt no contexto educacional nas relações que envolvem a tradução e a interpretação de libras e língua portuguesa de modo a habilitar a *cooperação*?

Para desenvolver abordagens que atendam aos estudantes falantes de libras, é necessário envolver profissionais de diversas áreas. Isso se torna especialmente relevante quando temas antes não abordados pelos profissionais se tornam foco de discussão e exigem aprofundamento. A *cooperação* é essencial, mas só é viabilizada quando há espaço para a realização da *ação*.

Isso se aplica quando o estudante surdo é recebido no ambiente educacional, algo “inédito” para alguns da comunidade escolar. Nesse contexto, a tradução e interpretação de libras e língua portuguesa são fundamentais para a relação com esta comunidade. Diante disso, como os encontros se tornam necessários para revisar as práticas estabelecidas na instituição?

Compartilhamos como os encontros resultantes da presença de uma estudante surda recém-chegada ao Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, campus Vitória, favoreceram a inclusão de sua diferença linguística e cultural, através da criação de espaços para a *ação* e desenvolvimento da *cooperação*.

### **A chegada da estudante falante da libras**

Hilda<sup>1</sup>, a estudante surda, iniciou seus estudos no Ifes, campus Vitória, especificamente no curso Técnico de Estradas<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

em 2015, no segundo semestre. No entanto, a chegada da tradutora e intérprete de libras e língua portuguesa no campus só ocorreu no meio do semestre.

Até aquele momento, Hilda era a primeira surda no curso. Podemos imaginar as muitas perguntas que os docentes, pedagogos e a coordenadoria do curso tinham. Por exemplo, como seria ensinar uma falante de libras? Como ela aprende? Qual metodologia usar? Muitos questionamentos surgiram, visto que era uma experiência nova não apenas para os docentes e pedagogos, mas também para a tradutora e intérprete do campus, que até então nunca havia atuado neste curso técnico.

Mesmo sendo algo novo, os questionamentos da tradutora e intérprete seguiam um caminho diferente dos docentes, pois ela já possuía formação na área de libras, surdez e tradução. Ou seja, aquela realidade não era estranha para ela; a libras não era vista como mímica e a tradução não se limitava a "mexer as mãos". Assim, seus questionamentos eram: a aluna é falante da libras? Como é a interação dela com os colegas e docentes? A equipe pedagógica compreende o processo de ensino e aprendizagem de uma pessoa surda? Como desenvolver a competência necessária para traduzir e interpretar disciplinas técnicas como topografia, geologia e desenho técnico, entre outras do curso? Seria este novo contexto uma oportunidade para repensar a prática dos docentes, pedagogos e tradutores e intérpretes?

Sobre a construção de conhecimento coletivo na perspectiva da educação, com o objetivo de repensar ou expandir nossa prática, Ferraz (2018) argumenta que a educação, ao contrário do ensino em uma lógica tradicional,

Pode abarcar relações mais horizontalizadas e menos hierarquizantes na medida em que o educador não se vê como o detentor do conhecimento,

---

<sup>2</sup> O curso forma o profissional para executar o levantamento, projeto, construção, gerenciamento, manutenção e conservação de vias rodoviárias e ferroviárias, conforme descrito no site do campus Vitória, na página de divulgação do curso. Acesso em 10 jul. de 2024. <https://vitoria.ifes.edu.br/cursos/tecnico/estradas>

mas busca negociar e construir conhecimentos coletivamente. Outrossim, ele busca a contextualização de sua prática, qual seja, conhecer quem são seus alunos; problematiza as genealogias de tais práticas entendendo as suas próprias histórias e as histórias da comunidade e cultua uma autocrítica necessária para que o próprio ato de educar seja dialógico e autocrítico/autoconsciente das limitações de conhecimento, experiência e formação do próprio educador.(Ferraz, 2018, p. 107).

Diferente de uma prática isolada e individualizada, é possível compreender a defesa de uma prática horizontal, não apenas na relação entre estudantes e docentes, mas também entre docentes, pedagogos, tradutores, intérpretes e demais profissionais, quando se busca negociar e construir conhecimentos coletivamente. Conhecer o outro e suas histórias contribui para uma autocrítica necessária, de modo que o próprio ato de educar seja dialógico e consciente das limitações de conhecimento, experiência e formação do educador (Ferraz, 2018, p. 107).

Portanto, é nessa perspectiva que a busca pelas respostas às dúvidas iniciais da equipe se tornou uma oportunidade potente para o desenvolvimento da *ação* por meio de encontros formativos, para que, juntos, de forma dialógica, pudessem problematizar suas práticas e encontrar os caminhos possíveis para o ato de educar em um contexto em que a pessoa surda está presente.

### **Possíveis relações mais horizontalizadas**

Diferente da hierarquização e verticalização das práticas pedagógicas, onde os profissionais apenas "dizem e o estudante aprende", o movimento passou a ser no sentido de reconhecer que os participantes da equipe pedagógica do campus Vitória, do curso Técnico de Estradas e os demais profissionais, não eram detentores do conhecimento, mas que era necessário o esforço para construir outros conhecimentos (Ferraz, 2018).

O primeiro passo foi conhecer a estudante Hilda. Ela havia aprendido Libras recentemente, especialmente quando foi morar com sua meia-irmã, que possuía formação em educação e

experiência na língua de sinais devido ao trabalho em uma instituição especializada. Foi essa irmã que a incentivou e auxiliou em todo o processo de escolha e matrícula no Ifes, campus Vitória. Durante a conversa, ficou evidente a fluência de Hilda no uso e compreensão da libras, assim como sua interação com a comunidade surda através das redes sociais. Em determinados momentos, ela também se comunicava por escrito em língua portuguesa.

A formação de Hilda até completar o ensino médio foi marcada por dificuldades diante da falta de adequação do ensino que recebia, visto que não contemplava sua língua e sua forma de interagir com o mundo. Ao morar com sua irmã, esta se esforçou para proporcionar a Hilda condições de independência e autonomia, escolhendo um curso técnico que achava ser adequado para ela cursar.

Esse primeiro contato com Hilda permitiu à equipe responder alguns dos questionamentos iniciais. Foi possível compreender que ela conhecia e utilizava libras, interagia ocasionalmente em língua portuguesa escrita e teve uma trajetória educacional marcada por desafios de acessibilidade e inclusão.

Posteriormente, durante a construção coletiva de um espaço para o diálogo entre a equipe, foi identificado que, exceto pela tradutora e intérprete, os demais profissionais não tinham conhecimento sobre a libras e a comunidade surda e que esses temas não haviam sido abordados em suas formações inicial e continuada. Além disso, os docentes nunca haviam tido estudantes surdos em suas aulas, e no caso da tradutora e intérprete, ela nunca havia tido a experiência de atuar no curso técnico de estradas.

Portanto, a equipe pedagógica carecia de conhecimentos específicos sobre a Libras e sobre pessoas surdas, o que levou a discussões permeadas por mitos e estereótipos. Surgiram perguntas como: 'Ela aprende? Ela deveria estar aqui? Ela será capaz de se formar?' Essas reflexões sobre as demandas da estudante, junto aos docentes, pedagogos, tradutora e intérprete, possibilitaram pensar e organizar estratégias para o processo educacional de forma

colaborativa, valorizando o espaço para a produção da *ação*. Pessoas singulares, com formações e experiências diferentes, uniram-se com o objetivo de encontrar caminhos possíveis para adequações no atendimento à estudante surda.

### **As práticas da *ação* e *cooperação***

Ferraz (2018) ao problematizar uma Educação Linguística no educar em Língua Estrangeira (LE) e Língua Inglesa (LI) defende que

[...] o educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho dos currículos e práticas pedagógicas...significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade.(Ferraz, 2018, p. 108).

Ao relacionarmos a temática considerada neste capítulo, podemos propor uma educação linguística em que educar em língua portuguesa para chegar ao falante da libras signifique revisitar o sentido de ensinar. Isso implica pensar a libras em diversos contextos, como em instituições de educação profissional onde não estava previamente presente. Significa considerar os repertórios necessários na área da surdez e da libras para nos prepararmos epistemologicamente na concepção dos currículos e práticas pedagógicas que respeitem a diferença linguística e cultural da pessoa surda. Significa também realizar um trabalho colaborativo com o tradutor e intérprete e demais membros da comunidade escolar, fomentando a produção de conhecimento e a criticidade.

Essa proposta, a partir da problematização de Ferraz (2018), revela a potência do que o autor apresenta ao destacar a necessidade de deslocamentos, novos movimentos e novos significados, nos quais nós, envolvidos na educação de pessoas surdas, podemos vislumbrar possibilidades.



Mas qual seria a possibilidade de desenvolver ações específicas sobre a área da Surdez em um espaço onde todos os participantes não tiveram formação sobre o tema? Albres (2015) considera a importância do papel do intérprete nesses contextos.

Na escola, o intérprete é quem conhece sobre as especificidades linguísticas da pessoa surda, quem sabe se comunicar com o aluno, quem pode, colaborativamente com o professor, criar condições favorecedoras de acesso aos conteúdos curriculares aos alunos surdos. (Albres, 2015, p. 53).

O contexto da estudante Hilda e da equipe pedagógica se torna um espaço onde a tradutora e intérprete, com seu conhecimento sobre as especificidades linguísticas da pessoa surda, estimula o trabalho colaborativo com seus pares, criando condições favoráveis para a aluna, docentes e pedagogos. É neste espaço da liberdade que todos podem participar das discussões que os atravessam e, assim, repensar práticas coletivas e individuais que favoreçam o alcance dos objetivos em relação à formação da estudante.

A tradutora e intérprete questionava-se sobre como seria atuar com conteúdo específico de uma área para a qual não tinha referência. Sua primeira ação foi voltada para si mesma, desenvolvendo a competência referencial necessária para atuar com disciplinas técnicas. Por isso, o desenvolvimento de seu plano de tradução tornou-se essencial para compreender a terminologia específica, pesquisar os sinais da área, organizar a tradução e a interpretação, além de revisar e definir as traduções e interpretações adequadas.

No entanto, mesmo com sua preparação, ainda era necessário tempo com os docentes das disciplinas para aprofundar-se nos temas com base no que os professores, especialistas na área, compartilhavam com ela. Dúvidas terminológicas, nuances de um texto técnico e a dinâmica da sala de aula eram pontos discutidos nos encontros frequentes entre esses profissionais, uma

construção coletiva que, por meio das práticas de cooperação, permitiu uma nova forma de colaborar, educar e interpretar.

Uma observação coletiva dizia respeito à interação da Hilda com os demais estudantes não surdos. Notou-se que ela sempre ficava sozinha, sentada no fundo da sala. Ela já estava habituada a esse lugar, o que dificultava sua visão do quadro e da intérprete, que ficava ao lado do professor. Além disso, sua comunicação com os colegas não ocorria, tanto dentro da sala quanto fora dela, como nos intervalos no pátio.

Como seria passar dois anos em um curso sem interagir com ninguém? E a troca de apoio entre os colegas? E as atividades em grupo? Como fica a relação com a diferença? Como lidar com isso? Essa situação levanta muitas questões sobre os discursos de inclusão, empatia ou socialização em um espaço onde há uma pessoa diferente de nós: um negro entre brancos, uma mulher entre homens, um indígena entre urbanos, um LGBTQIAP+ entre heteros conservadores, uma pessoa de baixa estatura entre pessoas de estatura mediana, um superdotado entre os "comuns", um surdo entre ouvintes, um cadeirante entre não cadeirantes, um surdocego entre aqueles que ouvem e veem. Estamos em um mundo e uma sociedade povoados por uma pluralidade de pessoas que se tornam sujeitos e que não são como nós (Biesta, 2013).

O desconforto ao observar essa situação motivou a organização de um momento formativo para a turma, com a participação de Hilda, da tradutora e intérprete, da pedagoga e do docente de uma disciplina. A dinâmica envolveu o diálogo sobre os mitos que cercam a libras, a pessoa surda e o trabalho do tradutor e intérprete, com momentos em que Hilda pôde se apresentar, compartilhar sua história e ensinar alguns sinais básicos da língua de sinais para a turma.

O resultado foi percebido no mesmo dia, pois os colegas aprenderam algumas formas de comunicação com Hilda, o que permitiu a ela e aos colegas interagirem melhor, realizar atividades em grupo e promover práticas de cooperação entre eles. Além disso, o local onde Hilda se sentava foi ajustado para

que ela pudesse ter uma visão melhor do quadro, do professor e da intérprete. O espaço da liberdade tornou possível a aproximação entre a turma e Hilda, mesmo que na maioria das vezes sendo mediada pela tradutora e intérprete. Ainda assim, o encontro com o outro que é diferente levou ao diálogo e possibilitou que as práticas de cooperação circulassem na turma.

Para a equipe pedagógica, foram organizados encontros formativos com a participação de formadores externos. Uma dessas formações foi realizada em parceria com o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Hilda também era atendida pelo CAS durante o período em que estudava no Ifes. O docente do Centro, Leonardo Lúcio Vieira Machado<sup>3</sup> (2015), explorou o tema em "O processo de produção de sentidos na leitura feita pelos indivíduos surdos",

Outra formação, intitulada "Direito à educação da pessoa com deficiência", contou com a participação da promotora do Ministério Público do Espírito Santo (MP-ES), Fabíula de Paula Secchin, e do docente e tradutor e intérprete de libras e língua portuguesa Joaquim César Cunha dos Santos<sup>4</sup>, na ocasião coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFES (Naufes).

Essas formações foram essenciais para que os participantes compreendessem o direito ao atendimento específico que respeitasse a diferença linguística e cultural da estudante, e para que a instituição pudesse criar estratégias, através das práticas de cooperação, para ajustar o processo de ensino-aprendizagem de Hilda. Isso também incluiu ajudá-la a entender o que significava ser Técnica em Estradas e o desenvolvimento do curso.

---

<sup>3</sup> Doutor em Letras, mestre em Estudos Linguísticos, especializado em Libras e licenciado em Letras-Português, é professor adjunto no Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>4</sup> Doutorando em linguística, mestre em educação, pós-graduado em educação especial na perspectiva da inclusão, licenciado em língua portuguesa e bacharel em tradução e interpretação de libras e língua portuguesa. Tradutor e intérprete de libras e língua portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo.

Ficou claro que Hilda não havia compreendido que o curso tinha a duração de dois anos. Ela achava que, ao final do semestre, não precisaria mais voltar. Nesse momento, foi necessário que a intérprete e a pedagoga mediassem a explicação sobre os objetivos do curso e as oportunidades de carreira para Técnico em Estradas. Hilda compartilhou que o curso não foi escolhido por ela e que não se identificava com o perfil profissional que estaria sendo formado. Novamente, o diálogo com a aluna, no processo de escuta, permitiu compreender suas necessidades e elaborar novas abordagens para sua trajetória educacional.

## **Conclusão**

As práticas apresentadas evidenciam a importância do diálogo e da articulação entre todos os envolvidos no processo formativo de estudantes surdos, não se restringindo apenas ao tradutor e intérprete. A atuação isolada e restrita a algumas atividades não permite o diálogo, sobrecarrega os envolvidos e reduz o potencial de todos participarem das discussões sobre temas que os atravessam..

Considerando os temas da área da Libras e das comunidades surdas, oportunizar a participação de mais pessoas da comunidade escolar nessas discussões potencializa as práticas de cooperação, permitindo que o entendimento sobre o que envolve a educação de surdos seja debatido na escola, contribuindo para a fluidez das ações.

Demandas "novas" surgem e podem nos desestabilizar, e a primeira reação pode ser a de dizer "não sei como fazer". No entanto, ao nos colocarmos na posição de pensar em espaços para a produção de ações que respeitem a pluralidade e o espaço da liberdade em Arendt, cria-se um ambiente de *cooperação* com práticas que contemplam o estudante.

A prática de *cooperação*, resultante da produção da ação, possibilita pensar, analisar e problematizar coletivamente algo que afeta a todos, mesmo que de formas diferentes. O que nos

falta em conhecimento ou experiência sobre determinado tema não deve nos paralisar; ao contrário, devemos acreditar que o outro pode suprir o que nos falta, e juntos podemos criar diferentes possibilidades de conduzir uma prática educativa, tradutória e interpretativa de forma crítica..

Não desejamos desconsiderar a realidade atual da educação brasileira com seus muitos desafios e problemas, incluindo os que envolvem as condições de trabalho dos tradutores e intérpretes no contexto educacional. No entanto, somos membros da comunidade escolar e os estudantes também o são. Assim, apresentamos uma possibilidade de lidarmos com os desafios que a educação apresenta, buscando práticas para o desenvolvimento da *ação* e da *cooperação*, de modo que juntos possamos não alcançar "uma grande revolução, mas as pequenas revoltas diárias", que causam transformações em nós mesmos, no outro e nos espaços em que atuamos (Veiga-Neto, 2011, p. 111).

## Referências

- ALBRES, N. de A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. 1. ed. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 103-117.

- MACHADO, Leonardo Lúcio Vieira. **Produção de sentidos da língua portuguesa por surdos usuários da língua brasileira de sinais**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- RUBIANO, M. M. Governo, ação, fabricação e trabalho no pensamento de Hannah Arendt. **Princípios Revista de Filosofia**. Natal, v. 25, n. 48, p. 109-128, set. 2018.
- SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- SOUZA, L. R. Ação, trabalho e labor segundo Hannah Arendt. **Revista Poiesis**. Montes Claros, MG, v. 14, n. 1, p. 95-109, jan./dez. 2017.
- VALLE, M. R. do. **A violência revolucionária em Hannah Arendt e Herbert Marcuse**: raízes e polarizações. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 141 p.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



## Capítulo 15

### **Aplicação da Tradução Pedagógica como atividade didática no contexto de ensino de línguas estrangeiras (ELE): revisão bibliográfica de oito teses de doutorado**

Glauber de Souza Lemos

#### **Introdução**

Laiño (2020, p. 117) aponta que o ensino de língua estrangeira (ELE) é construído por meio de muitos fatores educacionais e didáticos, mas não está alinhado à concepção teórica da transferência linguística ou transmissão de conteúdos e códigos linguísticos – concepção focada nas regras gramaticais e estruturas sintáticas. Ensinar uma língua estrangeira exige do professor: reflexões teóricas; escolhas pedagógicas; planejamento e preparação didática; aplicação de tarefas de aprendizagem. Neste contexto de aprendizagem, o ensino precisa centrar-se nas questões linguísticas, pragmáticas, interculturais e sociais das línguas e culturas de trabalho, ou seja, vincular-se aos aspectos sociohistóricos, socioculturais e sociolinguísticos.

No âmbito acadêmico, há discussões teórico-aplicadas que apontam para a possibilidade ou não de uso da tradução como mecanismo de aplicações de atividades didáticas ou tarefas de aprendizagem em contexto de ensino de língua estrangeira. Hurtado Albir (1999) define a “tradução pedagógica”<sup>1</sup> como uma forma de aplicar atividades tradutórias em salas de aulas de línguas estrangeiras, com uso de uma metodologia ativa. No

---

<sup>1</sup> Também conhecida como “tradução escolar” e “tradução aplicada no ensino de uma língua estrangeira” (PINTADO GUTIÉRREZ, 2019).



entanto, para a autora, por muitos anos, o uso da tradução no ensino de línguas foi aplicado juntamente com o método gramatical, sem nenhuma vinculação com os contextos e os usos das línguas, e sem enfoque comunicativo.

Neste capítulo, parto de duas questões de pesquisa:

- É possível que os professores de línguas estrangeiras utilizem a tradução como atividade didática em suas aulas?

- O que as teses acadêmicas brasileiras avaliam a respeito do uso da tradução pedagógica como método de ensino e atividade didática no contexto de ELE?

Para responder estas duas perguntas, busco pelos seguintes objetivos: (i) revisar as discussões teóricas sobre tradução e sobre o uso da tradução pedagógica no contexto de ELE; e (ii) analisar, a partir de revisão bibliográfica de teses acadêmicas, a possibilidade de abarcar ou não a tradução pedagógica como atividade didática no ELE.

A seguir, apresentarei uma breve historiografia dos métodos de ensino aplicados em contextos de línguas estrangeiras. Em seguida, buscarei expor o que os autores avaliam sobre o uso da tradução pedagógica como ferramenta de aprendizagem no ensino de línguas. Depois, a seção de metodologia da pesquisa detalha como foi realizado o levantamento e a compilação de dados de oito teses acadêmicas, publicadas entre os anos de 2003 e 2018. Em seguida, são apresentados os dados que correspondem a uma revisão bibliográfica dessas teses, que tematizam a tradução pedagógica aplicada no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Adiante, apresento as discussões e os resultados das análises dos dados. Por fim, finalizo o capítulo com as considerações finais e a apresentação das referências da pesquisa.

### **Breve historiografia: métodos de ensino de línguas**

No âmbito do contexto de ensino de línguas estrangeiras (ELE) há métodos de ensino que se tornaram abordagens teóricas (ou pressupostos teóricos), fundamentando, assim, os processos

de ensino e aprendizagem (Almeida Filho, 2015 [1993]; Kumaravadivelu, 1994, 2001; Martinez, 2009 [1996]; Barbosa, 2014). A seguir, busco apresentar os cinco principais métodos de ensino de línguas (Método Gramática e Tradução; Método Direto; Método Audiolingual; Método Comunicativo; Condição Pós-Método), tendo sido aplicados em contextos escolares, entre os séculos XVIII e XXI.

### *(i) Método Gramática e Tradução*

O “Método Gramática e Tradução” foi a primeira abordagem teórico-prática aplicada em contextos de ELE, durante os séculos XVIII e XIX, principalmente, sendo difundido e utilizado no continente europeu. Nesses períodos, entendia-se que as línguas estrangeiras deveriam ser ensinadas a partir de regras gramaticais, com foco na memorização de vocabulários, em declinações e conjugações, com traduções de textos e exercícios escritos (Barbosa, 2014, p. 19).

Para Martinez (2009 [1996], p. 50), durante esse período histórico, concebiam as línguas estrangeiras clássicas como “belas línguas”, moldando o ensino através de métodos mais tradicionais. Por exemplo, em sala de aula, o professor entregava aos alunos um texto literário, solicitando que realizassem a leitura; na sequência didática, o professor realizava explicações textuais, com foco nos termos (listas de palavras isoladas) e nas análises gramaticais (centrado na forma e nas flexões das palavras). No entanto, muitas vezes, nessas salas de aulas, a concepção do uso da tradução era bastante linear e com aplicações de exercícios, contendo frases desconectadas, sem nenhum conhecimento do contexto (Martinez, 2009 [1996], p. 50; Barbosa, 2014, p. 19)]. Ou seja, não havia, aqui, devida atenção ao conteúdo (assunto), aos usos das línguas fonte e meta em cada contexto, e nem acesso à interpretação textual.

### ***(ii) Método Direto***

O “Método Direto” foi aplicado entre o final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos. Nesse período, abarcava-se uma concepção de ensino da língua estrangeira focado na oralidade e pronúncia, ou seja, centrado nos aspectos fonocêntricos e fonéticos, enfatizando, assim, a escuta dos enunciados, mas sem nenhum auxílio da escrita (Martinez (2009 [1996], p. 52). Com a aplicação do “Método Direto” os professores centravam-se em: ensinar diretamente na língua estrangeira; elencar apenas alguns vocabulários (como demonstrações e ilustrações) e algumas sentenças ensaiadas em aula; utilizar a gestualidade e as mímicas; optar pelo ensino da língua de forma mais gradativa, fazendo com que o aluno repetisse e, aos poucos, assimilasse os elementos linguísticos; ensinar a gramática de maneira indutiva, sem expressar/expor as regras gramaticais; treinar a pronúncia, com correção de fonemas que eram pronunciados erroneamente; dinamizar diálogos e conversações; comparar e associar elementos linguísticos entre as línguas de trabalho; descartar o uso da escrita (Martinez, 2009 [1996], p. 52; Barbosa, 2014, p. 20).

Nesta perspectiva, o método de ensino era mais intuitivo, imitativo e repetitivo (Martinez, 2009 [1996], p. 52), possivelmente, tornando-se um método mais mecanicista.

### ***(iii) Método Audiolingual***

O “Método Audiolingual” avançou em todo o mundo, a partir da década de 1930. Este método iniciou-se em programas de treinamento do exército (mais conhecido como “método do exército”) e disseminado, principalmente, no momento da Segunda Guerra Mundial. O referido método de ensino centrou-se em ensinar o domínio da habilidade oral (Barbosa, 2014, p. 21) e, também, na situacionalização dos conteúdos (Martinez, 2009 [1996], p. 54), buscando aplicar exercícios linguísticos de escuta e

repetição. Para Barbosa (2014, p. 21), o audiolinguismo “[...] se consolidou com base em dois pressupostos teóricos: o estruturalismo linguístico e a psicologia comportamentalista”. Buscou-se, ainda, uma seleção de elementos linguísticos e lexicais, correlacionando-os a determinados contextos e a algumas situações de usos das línguas estrangeiras. Ou seja, esta estratégia de ensino era mais focada na leitura e escrita junto à oralidade, apontando-se como um processo de aprendizagem concentrado na estrutura gramático-linguística e na oralização.

Neste contexto de sala de aula, o ELE foi focado nos seguintes métodos: diálogos e ensino de novas informações; repetição de sintagmas; análises contrastivas entre as línguas de trabalho; exercícios de substituições lexicais; usos de recursos visuais e auditivos; pronúncia; correção de erros audíveis; reforço de parabenização às respostas corretas; controle de aprendizagem de vocabulários novos (Barbosa, 2014, p. 21). E este método descartava a situação/contexto real da língua meta, restringindo-se, ainda, ao ensino de exercícios estruturais, com repetições sistemáticas.

#### *(iv) Método Comunicativo*

O “Método Comunicativo” também embasou o ensino de línguas estrangeiras, sendo iniciado na década de 1970 e é aplicado até o momento. Primeiramente, esta abordagem teórico-prática avançou na comunidade europeia, incluindo, no planejamento didático, as necessidades linguísticas dos alunos, a heterogeneidade do público-alvo e os contextos de aprendizagens que as línguas de trabalho estavam inseridas/eram focadas (Martinez, 2009 [1996], p. 65-66). Teoricamente, busca-se aqui um alinhamento com os estudos de Noam Chomsky, sobre Competência e Produtividade Linguística, e os estudos de Dell Hymes, sobre Competência Comunicativa. Isso porque os estudos cognitivos de Chomsky fundamentam-se na produção da competência, dinamicidade

gramatical, capacidade mental e produtividade lexical. Já os estudos sociológicos de Hymes fundamentam-se na investigação de como as realidades sociais, os contextos e os usos das falas fomentam a competência comunicativa, construindo, assim, significados e funções linguísticas.

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o Método Comunicativo foi introduzido por Wilkins (1976), pois defendeu que o Ensino Comunicativo das Línguas era constituído pela concepção *nocional* (partindo de conceitos mais abstratos, por exemplo, a existência, o espaço, o tempo, a quantidade e a qualidade) e *funcional* (partindo de conceitos de expressividade, pensamento e sentimentos, por exemplo, compreendendo que através da língua se identifica, nega, aceita, dentre outras ações). Ou seja, o Método Comunicativo está embasado em um ensino focado na progressão nocional-funcional (Barbosa, 2014, p. 22; Almeida Filho, 2015 [1993], p. 34).

Em um contexto de sala de aula de ELE, que aplica o Método Comunicativo, busca-se: abarcar todos os componentes da competência comunicativa (gramatical, discursiva, funcionalista, linguística, sociolinguística, sociocultural, estratégica e referencial); envolver os alunos aprendizes no uso funcional, autêntico e pragmático da língua; suscitar o uso significativo das línguas, das formas linguísticas e da fluência; incluir todas as possibilidades e usabilidades da língua dentro da sala de aula; desenvolver estratégias apropriadas para uso da língua estrangeira; fomentar habilidades necessárias para a comunicação de fora da sala de aula; aplicar tarefas motivadoras, com uso linguístico da realidade e do contexto da língua meta; promover a interação entre professor (como um facilitador) e aluno (como centro da atenção do ensino), com conhecimentos produzidos por todos, tanto do docente quanto do discente; avaliar o desempenho dos alunos, mas sempre embasado por uma teoria da aprendizagem; construir redes de comunicação e dinâmicas de grupos; diminuir por completo a avaliação focado nos erros; fomentar que os alunos alcancem a autocorreção, despertando a

(auto)consciência metalinguística e a autonomia real no aprendiz; abarcar as sugestões, intervenções e motivações dos alunos (Martinez, 2009 [1996], p. 71-73; Almeida Filho, 2015 [1993], p. 22-23, 29, 58-59; Barbosa, 2014, p. 23).

Assim, este método de ensino centra-se na interação entre as línguas e culturas de trabalho em uso, distanciando-se da repetição enfadonha da pronúncia das palavras. Foca-se, aqui, no aprendiz e o vê como autônomo, abarcando, ainda, os aspectos culturais, sociais e pragmáticos no processo de ensino-aprendizagem (Martinez, 2009 [1996], p. 69-70). Ou seja, busca-se construir uma didática focada no contexto, no uso da língua e na linguagem sobre o cotidiano e o aprendiz. Além do mais, este método de ensino abarca o envolvimento da aprendizagem da língua estrangeira, por meio de situações reais e de simulações de situações-problemas, fomentando que o aluno possa construir as resoluções destes problemas (linguísticos e pragmáticos), a partir de sua criatividade.

#### *(v) Condição do Pós-Método*

A “Condição Pós-Método”, no contexto de ELE, começou a ser desenvolvida a partir do ano de 1994 e utilizado até o momento, tendo sido elaborado pelo linguista Bala Kumaravadivelu. Esta perspectiva teórica busca recentralizar os professores de línguas como aqueles que detêm o conhecimento, a habilidade e a autonomia no ensino. Assim, Kumaravadivelu (1994) defende e posiciona os professores como empoderados. O autor busca reconfigurar a relação entre os teóricos e os aplicadores dos métodos de ensino de línguas estrangeiras. Isso porque Kumaravadivelu enfatiza que a Pedagogia da Língua(gem) pode ter relegado os professores para uma “periferia”, alocando-os em uma condição sem algum/nenhum poder (*op. cit.*). Por isso, a “Condição Pós-Método” orienta que os professores observem as suas práticas de ensino em salas de aulas, fomentando, assim, a autonomia docente para as tomadas de decisões pedagógico-

didáticas e que possam gerir as soluções frente às dificuldades do processo de ensino, às vezes, podendo ser inovadoras, outras vezes, não. O autor busca realocar a posição de poder dos professores de ELE, retirando-os da periferia e trazendo-os para o centro das decisões didático-pedagógicas.

Kumaravadivelu (1994, p. 30, 31) aconselha, ainda, que os professores possam exercer a sua autonomia do ensino, no entanto, precisam “saber agir com autonomia” e ter o “senso de plausibilidade”, sabendo que há restrições acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, tanto nos currículos, quanto nos livros didáticos. Por isso, é preciso refletir sobre o seu próprio ensino, analisando-se e avaliando-se, constantemente, a respeito de sua prática de ensino e dos efeitos didáticos na aprendizagem da língua estrangeira. Assim, Kumaravadivelu (1994, p. 32-42) propõe um quadro estratégico para o ELE, consistindo em macroestratégias e microestratégias, por saber: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a negociação da interação; (3) minimizar as incompatibilidades perceptivas no ensino (cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, processual, instrucional, atitudinal); (4) ativar a intuição heurística (a criatividade e a imaginação) dos alunos; (5) promover a consciência da linguagem nos alunos; (6) contextualizar o *input* linguístico nos alunos (fazendo com que o aprendiz ouça e leia, buscando os significados e os contextos); (7) suscitar o ensino-aprendizagem com foco nas competências, habilidades e atitudes juntamente aos componentes sintáticos, semântico e pragmáticos; (8) promover a autonomia no/do aluno; (9) aumentar a consciência cultural nos alunos; e (10) garantir a relevância social e ter sensibilidade sobre o ambiente social, político, econômico e educacional em que língua estrangeira está alocada no ensino-aprendizagem. Desta maneira, o autor advoga que é possível constituir uma Pedagogia Pós-Método no ELE (Kumaravadivelu, 2001).

A seguir, realizo uma revisão de literatura, trazendo as opiniões dos autores sobre a tradução pedagógica como atividade didática no ELE.

### **Revisão da Literatura: tradução pedagógica como atividade didática no ELE**

Malmkjaer (1998) e Ridd (2000) retraçam, ao longo do percurso histórico, as possíveis fragilidades e equívocos nos procedimentos de ensino aplicados no contexto de línguas estrangeiras. Ambos buscam reinterpretar as abordagens do ELE. Assim, os autores também apresentam, historicamente, como o ensino da tradução foi incluído no contexto do ELE, apontando críticas tanto negativas quanto positivas. Por fim, retratam como os docentes de ELE podem utilizar a tradução como uma estratégia de ensino, mas desvinculada da gramática.

O uso da tradução como “Método Gramática e Tradução”, no ensino de línguas, foi muito criticado pelos estudiosos, teóricos e pesquisadores da área de tradução, pois alocava-se o ensino da tradução em um espaço conceitual esvaziado e descontextualizado nas aulas de línguas estrangeiras. Malmkjaer (1998, p. 6) apresenta que, a partir desta concepção de método de ensino, os professores entregavam textos longos para que os alunos traduzissem em aula, mas sem nenhuma contextualização e informação, ou seja, os alunos não podiam compreender todo o texto, o seu contexto e seus fatores extratextuais. Este método não permitia que os alunos entendessem o texto fonte, nem qual era o gênero/tipo textual, muito menos, qual era o objetivo do texto. Nesta perspectiva de ensino, somente os professores detinham as informações completas sobre os textos e, ainda, testavam-se a competência linguística e a capacidade de tradução dos alunos. Este método de ensino foi utilizado por muitos anos, no entanto, não permitia que os alunos pudessem compreender os sentidos nos textos e nem os contextos das línguas de trabalho. Provavelmente, muitos destes professores talvez desconhecem



o campo disciplinar dos Estudos da Tradução, as Teorias da Tradução<sup>2</sup>, os diversos conceitos que se vinculavam à tradução<sup>3</sup>, as etapas tradutórias<sup>4</sup> e as diversas técnicas tradutórias<sup>5</sup>. Aliás, a tradução é um processo complexo, demandando bastante planejamento tradutório e deve ser realizada em etapas tradutórias (Lemos, 2023).

Lado (1964) defendeu que não se deveria usar a tradução no contexto de ensino de línguas e nem deveriam aplicar exercícios de tradução nestas aulas, por entender que

---

<sup>2</sup> Teorias da Tradução Literária; Teoria dos Polissistemas da Tradução; Estudos Descritivistas da Tradução; Teorias Linguísticas da Tradução; Teoria da Desconstrução e Pós-Estruturalista da Tradução; Teoria da Invisibilidade da Tradução; Estudos Culturais, do Poder e do Discurso da/na Tradução; Estudos Sociológicos da Tradução; História da Tradução; Pedagogia, Ensino e Didática da Tradução; Tecnologias da Tradução; Políticas Tradutórias/Interpretativas.

<sup>3</sup> Tradução como: imitação; paráfrase; metráfrase; cópia; fidelidade textual; equivalência (formal e dinâmica); literal e livre; transportação; forma e norma; correspondência; adequação; refração; transformação; atividade textual; passagem; polissistema; desconstrução; sentido; propósito; ato comunicativo; funcionalidade e objetivos; lealdade; projeto, processo e produto; mediação intercultural; adaptação; versão; infidelidade e traição; manipulação; interpretação; reescrita; versões; transmutação; criação, recriação e (trans)criação; criatividade; performance; retextualização; dialogismo e reverberação; demarcação; patronagem; invisibilidade; dominação; poder; resistência; agentividade; profissão; negociação; política; atividade cognitiva; processamento; compreensão; reconstrução; reexpressão; esforço; localização; acessibilidade; multimodalidade; translanguagem.

<sup>4</sup> *Pré-tradução* (identificação do gênero/tipo textual, leituras, estudos, pesquisas (linguísticas, terminológicas e conceituais), análises (textuais, interpretativas, ideológicas e discursivas); *tradução* (decupagem, identificação de problemas e erros tradutórios, revisões); *pós-tradução* (entrega e avaliação do produto).

<sup>5</sup> No âmbito das Teorias Linguísticas da Tradução há as seguintes técnicas tradutórias: literal/palavra-por-palavra; transposição; modulação; equivalência; omissão; compensação; reconstrução de períodos; melhorias; transferência; estrangeirismo; transliteração e aclimação; decalque; adaptação. No âmbito das Teorias Funcionalistas da Tradução há as seguintes técnicas tradutórias: tradução documental (palavra por palavra ou interlinear; literal/gramatical; filológica; exotizante) e tradução instrumental (equifuncional; heterofuncional; homóloga).

Traduzir não é sinônimo de praticar um idioma. Os argumentos que sustentam esse princípio são que: (1) as poucas palavras, se houver, são totalmente equivalentes em um par de línguas; (2) o aluno, pensando que as palavras são equivalentes, erroneamente, assumem que a sua tradução pode ser estendida à mesma situação do texto original e, como resultado, cometem erros; e (3) as traduções de palavra por palavra produzem construções incorretas. Psicologicamente, o processo de tradução é mais complexo do que/diferente de/desnecessário para as habilidades de falar, ouvir, ler ou escrever. Além disso, uma boa tradução não será alcançada, sem o domínio da segunda língua. Nós, portanto, ensinamos o idioma primeiro e, depois disso, podemos ensinar a tradução como uma habilidade separada, se for desejável. (LADO, 1964, p. 53-54; tradução minha)<sup>6</sup>.

Para Lado (1964), o processo tradutório é complexo e demanda tempo de estudo, exigindo dos tradutores muitas competências, habilidades e atitudes<sup>7</sup>. Por isso, já na década de 1960, Lado (1964) não defendia o uso da tradução e nem da aplicação de atividades

---

<sup>6</sup> No original: *Translation is not a substitute for language practice. Arguments supporting this principle are (1) that few words if any are fully equivalent in any two languages, (2) that the student, thinking that the words are equivalent, erroneously assume that his translation can be extended to the same situations as the original and as a result makes mistakes, and (3) that word-for-word translations produce incorrect constructions. Psychologically, the process of translation is more complex than, different from, and unnecessary for speaking, listening, reading, or writing. Furthermore, good translation cannot be achieved without mastery of the second language. We, therefore, teach the language first, and then we may teach translation as a separate skill, if that is considered desirable.*

<sup>7</sup> Segundo Hurtado Albir (2001), as competências tradutórias a serem adquiridas pelos alunos de tradução são: competências metodológicas e estratégicas; competências contrastivas; competências extralinguísticas; competências profissionais; competências instrumentais; competências textuais. E para o autor Gonçalves (2015), as competências necessárias que um tradutor precisa ter são: Capacidade pragmática e estratégica; Capacidade linguística e metalinguística nas línguas de trabalho; Capacidade sociolinguística, estilística, textual e discursiva nas línguas de trabalho; Capacidade nas culturas das línguas de trabalho; Capacidade temática e terminológica; Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução; Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução e habilidade em pesquisa; Habilidade sociointerativa e profissional; Fatores psicofisiológicos (emocionais e subjetivos); Conhecimentos e habilidades não diretamente relacionados.

didáticas tradutórias em contextos de ensino de línguas, por não poder ser aplicado como um simples exercício tradutório, desconectado e sem compromisso com a própria tradução. Lado (1964) entendia que, primeiramente, deveria ser ensinado aos alunos de línguas estrangeiras, todos os processos e mecanismos correspondentes à estrutura linguística da língua trabalho; e, em segundo momento, quando os alunos tivessem a formação completa da língua estrangeira, poderiam, sim, ingressar e iniciar um curso de específico de tradução de textos.

Hurtado Albir (1999, p. 13-14) defende que a tradução pedagógica, se aplicada como atividade didática em contexto de ELE, precisa ser ensinada com uma perspectiva comunicativa, podendo ser com foco na *tradução interiorizada* (utilizando estratégias de ensino mais espontâneos nas primeiras etapas de aprendizagem, intercalando a aprendizagem lexical e sintática de forma mais comparativa entre a língua materna e a língua estrangeira, mas este método precisa ser desvinculado ao decorrer do curso e do processo de aquisição da segunda língua) ou *tradução explicativa* (sendo utilizada no processo de aquisição da língua estrangeira, ensinando os alunos a traduzirem como mecanismo para acessarem os significados que desconhecem na outra língua).

Malmkjaer (1998), em *Translation and Language Teaching Language Teaching and Translation*, apresenta como a tradução retoma ao patamar de respeito no contexto de ELE. Neste livro, Malmkjaer busca alinhar-se, teoricamente, aos Estudos da Tradução e ao Ensino de Línguas. A autora argumenta que a tradução, ao ser ensinada em contextos de ELE, fomenta nos alunos a aquisição de habilidades linguísticas. No entanto, Malmkjaer (1998, p. 6-7) afirma que a tradução é um processo complexo e não artificial, porque demanda estratégias tradutórias de antecipação, exploração de recursos linguísticos, cooperação entre as línguas, revisão textual e, propriamente, a tradução. E, também, a tradução mobiliza diversos comportamentos e habilidades cognitivas, podendo ser operadas pela inteligência

cognitiva e decisão do tradutor. Além disso, Malmkjaer (1998) compreende que o tradutor atua, cumprindo princípios e propósitos do texto-fonte, do texto-alvo e do público específico (neste caso, os leitores). Assim sendo, para Malmkjaer, se a tradução for incluída no contexto de ELE, será preciso compreender todo esse processo da tradução e expor aos alunos como ocorre a prática tradutória, ocorrendo mobilização de habilidades tradutórias, com controle de interferências interlinguísticas, além da ciência de que estes aprendizes de línguas estrangeiras não se tornarão tradutores especializados e nem formados como tradutores em um curso de língua estrangeira (Malmkjaer, 1998, p. 8).

Ridd (2000, p. 121) aponta que, atualmente, no âmbito do ELE, a tradução está sendo ensinada e aprendida, apenas em um estágio mais avançado do aprendizado da língua estrangeira. O autor argumenta que os professores de línguas estrangeiras podem abarcar a tradução em atividades didáticas, desde que se entenda o conceito, o processo e as demandas da tradução. Assim, Ridd (2000, p. 122) compreende que pode-se utilizar a tradução no ELE, mas é enfático por rejeitar as sequências didáticas, com “usos de exercícios esmagadoramente enfadonhos”, porque são “decepcionantes e humilhantes”, encaminhando, assim, a tradução para um caminho metodologicamente “frio” e de um “exílio fútil”; levando, ainda, a tradução para um “estágio decadente e estigmatizante” sobre o rótulo do “Método Gramática e Tradução”, oriundo do século XVIII.

Ridd (2000, p. 134-145) defende cinco argumentos para o uso da tradução no contexto de ELE, tais como:

1. A tradução auxilia os alunos a perceberem as diferenças e as influências, entre as línguas materna e estrangeira, permitindo, às vezes, contrastar e comparar as peculiaridades entre as línguas, fornecendo, dessa forma, a experiência linguística;

2. A tradução é uma atividade necessária, ou seja, sendo realizada a todo o momento e, cotidianamente, em todos os lugares, permitindo que as pessoas se tornem translíngues, transculturais e mediadores interlíngues;
3. A tradução permite que os alunos possam traduzir informações da língua estrangeira para a língua materna, aprofundando, assim, o grau de bilinguismo;
4. A tradução oferece aos professores de línguas uma excelente oportunidade para abarcarem, verdadeiramente, os materiais de usabilidade e de autenticidade em sala de aula, fazendo com que os alunos possam dominar novos vocabulários (principalmente, no fomento de busca de vocabulários em dicionários e glossários), além de explicar os diferentes conceitos das palavras, de compreender a realidade do uso da língua estrangeira e de fomentar constante desafio intelectual; e
5. A tradução é uma atividade cognitiva e mental bastante útil, fomentando a habilidade linguística, o desenvolvimento da capacidade do uso da linguagem com precisão, a busca pela correta adequação linguística e o manuseio estilístico da língua estrangeira.

Com estas cinco argumentações, Ridd afirma que a tradução pode ser usada no contexto de ELE, desde que o professor saiba o momento certo para a sua aplicabilidade, com sábia decisão didática e adequados usos de materiais didáticos. Por fim, Ridd (2000, p. 143) apresenta 12 sugestões para os professores que forem usar a tradução pedagógica no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:

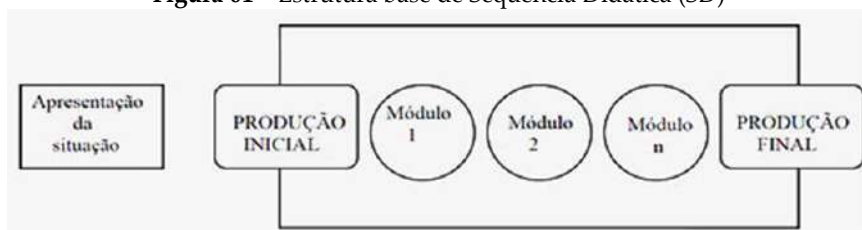
- i. Selecione textos interessantes, autênticos, curtos, acessíveis e não especializados.

- ii. Prefira a tradução com nível linguístico simples e como atividade para o aumento da confiança do aluno.
- iii. Forneça um material de pré-leitura no idioma de destino e, também, sobre o tópico, para, em seguida, o aluno iniciar a tradução, evitando iniciar a tradução direta ou aleatoriamente.
- iv. Varie/diversifique as atividades aplicadas, por exemplo, incluindo sequências didáticas com trabalhos escritos, orais e individuais, podendo ser em dupla ou em equipe. Isso permitirá que os alunos produzam a reescrita e contemplem as diferentes versões e os usos estilísticos dos textos.
- v. Faça com que a tradução se encaixe (tenha um elo coesivo) com outras atividades de aprendizagens, por exemplo, pode-se realizar uma leitura de texto, encaminhando a uma tradução e, em seguida, realizando a composição textual.
- vi. Evite usar a tradução como dispositivo de teste linguístico, porque vai contra o princípio do prazer.
- vii. Deixe que os alunos possam sugerir o que gostariam de traduzir (por exemplo, histórias em quadrinhos).
- viii. Selecione textos que apresentem conteúdos temáticos que os alunos já tenham tido acesso, por exemplo, qualquer material cotidianamente proibido ou um tabu, fazendo, assim, que as aulas se tornem mais divertidas e atrativas.
- ix. Evite que os alunos tenham dependência excessiva de dicionários. Instrua-os que reservem momentos extras para as consultas de dicionários. Isso fará com que os alunos possam criar um texto mais criativo.
- x. Prepare os alunos para que usem dicionários de forma apropriada, caso contrário, serão irremediavelmente enganados por eles.
- xi. Incentive a discussão e contra-argumentação sempre.

- xii. Certifique que a atitude docente, em relação à tradução, nunca seja enfadonha e sem nenhum elo teórico.

A maioria dos professores, principalmente de línguas estrangeiras, buscam construir aulas com sequências didáticas. Isso porque as sequências didáticas permitem que os professores possam organizar o ensino, o conteúdo e a aprendizagem, assim como é feito no contexto de ELE, com uso da tradução pedagógica como instrumento didático. Os educadores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores estruturam um exemplo básico de sequência didática, como vemos na Figura 01, abaixo.

Figura 01 – Estrutura base de Sequência Didática (SD)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Os autores propõem que, inicialmente, os professores possam realizar a “apresentação da situação” exposta em aula, apontando detalhes da temática, das tarefas e do gênero a ser trabalho. Em seguida, os alunos realizam a “produção inicial”. Neste momento, os professores já conseguem avaliar as capacidades e as dificuldades da turma. Dentro de cada “módulo”, podem ser incluídas atividades que devem ser realizadas pelos alunos, mas a partir do gênero textual selecionado pelo professor. E, no momento da “produção final”, pode ser oferecido aos alunos mais um material, aqui, o maior foco é aplicar uma atividade

autoavaliativa de aprendizagem e do conteúdo estudado (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 84).

Há publicações brasileiras que tematizam sobre o uso da tradução em contexto de ELE, com apresentações de sequências didáticas, ora seguindo o modelo educacional suíço, ora adaptando-se à realidade do contexto brasileiro (Carvalho & Pontes, 2014; Saldanha *et al.*, 2020). No ano de 2014, em contexto nacional, foi lançado o livro *Tradução e ensino de línguas – desafios e perspectivas*, dos autores Tatiana Lourenço de Carvalho e Valdecy de Oliveira Pontes. A obra contém dez capítulos, subdivididos em duas partes. A primeira parte, “Tradução e ensino de línguas”, reúne capítulos, abarcando temáticas de tradução, ensino de línguas, sociolinguística, perspectiva cultural no ensino, práticas sociais, acessibilidade e audiodescrição, linguística de *corpus*, elaboração de tarefas didáticas e busca de compreensão de competências tradutórias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A segunda parte, “Estudos da Tradução: múltiplas perspectivas”, apresenta pesquisas sobre gramática e norma variacional, práticas tradutórias de produções literárias, terminologia técnica e elaboração de glossários, adaptação e tradução intersemiótica. As pesquisas se fundamentam, teoricamente, nos Estudos da Tradução, na Linguística Aplicada e no Ensino de Línguas Estrangeiras, com diversas análises e métodos de ensinamentos aplicados em salas de aulas. Os organizadores apresentam que no Brasil, ainda, carecem obras que discutam a temática “tradução e ensino de línguas”. O livro busca oferecer aos professores de ensino de línguas como o uso da tradução pode proporcionar, nos alunos, habilidades e aperfeiçoamentos linguísticos.

Em 2020, foi lançado o livro *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, tendo sido organizado por Camila Teixeira Saldanha, Maria José Laiño, Noemi Teles de Melo e Valdecy de Oliveira Pontes, contendo dez capítulos. O prefácio foi escrito por Christiane Nord, primeiramente, apresentando a Teoria dos *Skopos* (Objetivos da



Tradução) e, em seguida, detalhando a Tradução Funcionalista, as aplicações da tradução funcionalista na formação de tradutores/intérpretes, a didática da tradução na perspectiva teórica alemã, as formas analíticas de ensinar a tradução funcionalista e a tradução pedagógica. O livro apresenta, também, que há poucas pesquisas de aplicações didáticas da tradução funcionalista no contexto de ELE. Os capítulos, incluídos no livro, revisitam a Teoria Funcionalista e apresentam exemplos de sequências didáticas aplicados em diversos contextos, com alinhamentos entre a teoria e a prática da tradução pedagógica na sala de aula de língua estrangeira.

### **Metodologia da pesquisa**

A metodologia da pesquisa deste capítulo é bibliográfica, pois é um método e procedimento formal, com foco reflexivo e sistemático, a partir de levantamento de pesquisas científicas já publicadas, em sítios eletrônicos, periódicos acadêmicos e livros editoriais (Lakatos, Marconi, 1992, p. 43-44).

A busca bibliográfica foi realizada nos seguintes portais de periódicos: Catálogos de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Google Acadêmico*. Realizei, ainda, uma longa busca, em cada um destes sites, mas decidi por investigar as seguintes palavras-chave: “tradução e ensino de línguas”; “tradução e ensino de línguas estrangeiras”; “tradução e ensino-aprendizagem”; “tradução pedagógica”. Foram descartadas/excluídas as seguintes palavras-chave: “ensino de línguas estrangeiras” e “ensino da tradução”. Isso porque, estes dois últimos conceitos citados, estão vinculados a outros campos teóricos e que não seriam revisados teoricamente nesta pesquisa. O foco deste capítulo centra-se na tradução como uso pedagógico ou como aplicação de atividade didática no contexto escolar/universitário de ensino de línguas.

A primeira fonte de busca foi o *Google Acadêmico*, depois o Catálogo da CAPES e, por fim, a BDTD. Em cada página de busca, baixei todos os materiais, sendo eles: artigos, revistas acadêmicas, apresentações de trabalhos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e livros. Em seguida, separei cada material por categoria, em pastas específicas e que foram nomeadas, para, assim, definir os *corpora* da pesquisa. Foram encontrados muitos materiais, por exemplo, 28 dissertações<sup>8</sup>, tematizando a tradução e ensino de línguas. Decidi por analisar somente as teses.

Depois disso, refiz a busca, sendo pelo sítio *on-line*: a plataforma da BDTD. Isso porque a BDTD oferece um campo de busca mais refinado para inclusão de palavras-chave, tais como por “título”, “autor” e “assunto”. Fiz uma busca por “autor” e por “assunto”, e apresentaram-se muitas outras temáticas/assuntos. Em seguida, busquei por “título”, com foco em teses acadêmicas e que tematizassem a tradução pedagógica no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Assim, na plataforma, selecionei o item “título” e incluí as palavras-chave: “tradução pedagógica” e “ensino de línguas”; depois “tradução” e “ensino de línguas”; e, por fim, “tradução” e “línguas estrangeiras”. Em todas as buscas, apareceram as mesmas teses, fazendo com que eu confirmasse e validasse os materiais levantados e compilados nas pastas nomeadas em meu arquivo.

Em seguida, conferi novamente cada material e tomei a decisão de compilar e incluir no *corpus*, apenas as teses acadêmicas que incluíam no título, a junção das seguintes palavras: “tradução”, “tradutório”; “pedagógica”, “ensino”, “aprendizagem”; “língua”, “estrangeira”. Vale ressaltar que, também, foram descartas as pesquisas publicadas em artigos, capítulos de livros e dissertações, para, assim, centrar-se em um

---

<sup>8</sup> Estas dissertações não serão revisitadas neste capítulo, pois demandaria uma pesquisa muito aprofundada, mas, futuramente, iniciarei uma pesquisa voltada para esta fonte de dados.

tipo de trabalho acadêmico: teses de doutorado. Com isso, compilei oito teses acadêmicas, tendo sido publicadas entre os anos de 2003 e 2018, já que esta pesquisa foi iniciada em 2020, não tendo sido encontrada nenhuma tese publicada entre os anos de 2019 e 2020, com este foco de pesquisa e já explicado anteriormente.

Abaixo, apresento a tabela 01, abaixo, contendo os nomes das teses de doutorado.

**Tabela 01 – Levantamento de Teses Acadêmicas**

<b>ITEM</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
1.	Sergio Flores PEDROSO	Literatura e tradução no ensino de espanhol – língua estrangeira	Linguística Aplicada	Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem	2003
2.	Maria José LAIÑO	A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em Língua Estrangeira a partir do gênero publicidade	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2014
3.	Leticia Caporlúngua GIESTA	Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de corpus paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Doutorado Interinstitucional entre UFSC/UFPB/UFMG	2014
4.	Elisa Figueira de Souza CORRÊA	A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna; uma historiografia crítica	Letras / Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / Departamento de Letras	2014
5.	Elaine Cristina REIS	A interface da tradução com as tecnologias na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira: retratos da prática de formandos nas modalidades	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2016

		presencial e a distância			
6.	Mirella Nunes GIRACCA	O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2017
7.	Noemi Teles de MELO	A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita: ressignificando a tradução no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2017
8.	Camila Teixeira SALDANHA	Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2018

Fonte: elaborado pelo autor

Na tabela 01, acima, apresento o levantamento do *corpus* da pesquisa, destacando a ordem diacrônica de publicações, entre os anos de 2003 e 2018, considerando, aqui, as produções de teses acadêmicas e que serão analisadas a seguir.

### **Análise dos dados: oito teses acadêmicas sobre tradução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras**

Nesta seção, busco apresentar as oito teses acadêmicas, apontando os objetivos, as revisões conceituais, as metodologias de pesquisas utilizadas e os resultados das pesquisas, tendo como temática o uso da tradução como atividade didática no ELE (Pedroso, 2003; Laiño, 2014; Giesta, 2014; Corrêa, 2014; Reis, 2016; Giracca, 2017; Melo, 2017; Saldanha, 2018). As análises serão resenhadas em ordem diacrônica, ou seja, desde a primeira até a última publicação.

Começo pela resenha de Pedroso (2003), em “Literatura e tradução no ensino de espanhol – língua estrangeira”, tendo como objetivos de pesquisa: (i) explicitar a relação entre cultura e textualidade no ensino de língua não materna (LNM); (ii) estabelecer contraste entre os sentidos de leitura; (iii) examinar a relação entre cultura e literatura no contexto da pesquisa; e (iv) valorizar a tradução como ferramenta didática. As perspectivas teóricas da tese estão alinhadas no âmbito da análise do discurso, da performatividade, da formação discursiva e da prática discursiva; de noções de texto, textualidade, leitura e interpretação; da história de métodos e do ensino de línguas estrangeiras; da tradução e uso da tradução pedagógica no ELE; do ensino das literaturas estrangeiras. O autor investiga e analisa os livros didáticos de ensino de espanhol, do estado de São Paulo (SP), com foco na discursividade, na tradução e nos estudos literários. Além disso, Pedroso (2003, p. 163) apresenta como aplicou a “equação literatura-tradução-ensino de LNM”, por três dias, em uma turma de cinco alunos de espanhol, no ensino superior público da região de Campinas/SP. Os dados apontam que: a tradução, tendo sido

aplicada como um recurso didático, tornou-se um ponto de ancoragem na aproximação da língua estrangeira e como mediadora no confronto com a alteridade enunciativa; nas análises dos materiais didáticos, o autor considerou que ainda estavam enquadrados na antiga perspectiva gramática-tradução e com roteiros de tarefas escolares típicas do letramento escolar mais tradicionalista; e observou que os livros didáticos não possuíam uma parte dedicada à textualidade, sem nenhuma atenção às abordagens comunicativa, discursiva e cultural.

Laiño (2014), em “A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em língua estrangeira, a partir do gênero publicidade”, reflete sobre a estigmatização do uso da tradução em aulas de línguas de estrangeiras, com foco no processo de comparação entre línguas materna e estrangeira. A sua pesquisa analisa como as línguas de trabalho são aprendidas e como é possível fazer uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira. Nessa linha de pensamento, a autora propõe um desenho didático de atividades tradutórias, verificando a aplicação do gênero textual “publicidade” juntamente à tradução. A autora afirma que este gênero, com uso da tradução, pode contribuir para a criação de estratégias de produção textual em língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola. Laiño (2014) alinha-se à perspectiva teórica de gêneros do discurso como prática social, em Mikhail Bakhtin; da tradução funcionalista e da análise textual da tradução; e das estratégias de produção textual. A metodologia da pesquisa é qualitativa e descritiva, buscando construir tarefas tradutórias para serem aplicadas em sala de aula de língua estrangeira (espanhol). Laiño prepara as sequências didáticas da seguinte forma: seleciona dois textos publicitários; apresenta os textos aos alunos; solicita que os alunos realizem a análise textual; pede que os alunos construam um projeto de tradução; demanda que os alunos traduzam o texto; constrói as revisões das traduções em conjunto, entre professor e alunos; pede que os alunos realizem as leituras das traduções e discutam os textos traduzidos; solicita que os alunos reescrevam a primeira

versão tradutória. No final deste processo, os alunos socializaram e relataram o processo de tradução e a construção do produto tradutório, já que abarcaram as opiniões de todos. Os dados apontam para um resultado bem proveitoso do/no processo tradutório, com exploração de ferramentas tradutórias e com boa recepção dos alunos para traduzir os textos publicitários. Os dados apontam, ainda, que, nas sequências didáticas aplicadas em sala de aula, os estudantes se tornaram protagonistas do processo de aprendizagem, com participação ativa e aprendizagem significativa, por conta de um ambiente escolar mais democrático e com foco no aluno.

Giesta (2014), em “Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de *corpus* paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar”, apresenta análises dos *corpora* de textos acadêmicos, no âmbito da disciplina de Física, ou seja, de 434 resumos de teses traduzidos pelos doutorandos. Para a autora, este processo de tradução é compreendido como uma forma de tradução pedagógica. A perspectiva teórica está embasada na tradução pedagógica no ELE; na abordagem sociocultural; no letramento acadêmico, com foco em padrões colocacionais e expressões idiomáticas; e nos estudos léxico-gramaticais. A metodologia da pesquisa é centrada na Linguística de *Corpus*, com levantamento e compilação de dados, a partir de traduções de resumos de teses acadêmicas na área de Física. Giesta (2014) debruça-se em analisar 836 textos e de diversas universidades federais, tendo sido publicados entre o período de 2009 e 2013. Assim, a autora constrói a análise de dados, interpretando-os como padrões colocacionais. Os resultados apontam que os autores dos resumos/*abstracts*: utilizaram diferentes estratégias em suas traduções; e realizaram escolhas e decisões tradutórias, mantendo as funções linguísticas dos padrões colocacionais da língua-fonte na língua-alvo.

Corrêa (2014), em “A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica”,



busca investigar o uso da língua materna e da tradução como recursos possíveis e válidos em sala de aula. A autora embasa teoricamente a sua tese pela perspectiva da historiografia crítica, com foco na tradução pedagógica, sendo utilizada como análise, fundamentando-a como uso e recurso pedagógico no ensino-aprendizagem de línguas não maternas. Além disso, Corrêa (2014) revisita o estado da arte da área, explorando a Linguística Aplicada e os Estudos da Tradução, para, assim, tecer uma linha diacrônica de pesquisas, com perspectiva teórica de estudiosos da tradução e de professores de ensino de línguas estrangeiras. A revisão bibliográfica apresenta que: no início do século XX houve rompimento da orientação *pró-monolinguismo* em sala de aula, abarcando-se a perspectiva do *pós-método* de Kumaravadivelu; a aplicação de exercícios de tradução pedagógica em contexto de sala de aula de língua estrangeira fomentou a cognição e a afetividade, criando, assim, a consciência linguística nos alunos; e a prática tradutória despertou nos alunos as questões de ordem política e cultural das línguas de trabalho.

Reis (2016), em “A interface da tradução com as tecnologias na sala de aula de espanhol como língua estrangeira: retratos da prática de formandos nas modalidades presencial e a distância”, investiga a ocorrência da interface entre tradução e tecnologias, em aulas de espanhol, sendo ministradas durante a disciplina de Estágio Supervisionado, por formandos do curso de Letras-Espanhol, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em modalidades de ensino presencial e à distância. Os objetivos específicos de Reis (2016) são: (i) evidenciar o paradigma teórico da retextualização como processo tradutório; (ii) descrever como o curso de Letras-Espanhol da UFSC insere as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no percurso de formação; (iii) analisar se a tradução e as TIC estão sendo aplicadas nas salas de aula de espanhol como língua estrangeira; (iv) verificar se as TIC se conectam às atividades de tradução pedagógica; (v) explicitar se o uso da tradução e das TIC são reconhecidos e nomeados no registro de prática de estágio. A fundamentação teórica da

pesquisa está embasada nos Estudos da Tradução, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na tradução e tecnologia. A metodologia da pesquisa é qualitativa e um estudo de caso, com foco nas seguintes etapas de estudo: (i) comparar os projetos políticos pedagógicos dos cursos presencial e à distância da UFSC, analisando se as organizações didáticas e pedagógicas são compatíveis; (ii) verificar a atuação dos formandos, em ambos os cursos, entre os anos de 2008 e 2011; (iii) avaliar o uso das TIC, com foco na pesquisa de campo, com observação de aulas, além de realizar entrevista de pesquisa e aplicar questionários. Os dados apontam que: o uso da tradução e das tecnologias se conectaram às práticas dos professores de língua estrangeira; as tecnologias foram utilizadas como ferramentas práticas nas salas de aulas; poucas vezes, a tradução foi proposta conscientemente como uma atividade pedagógica; e, quase nunca, a tradução foi reconhecida como tal, não sendo adotada pela ótica mais ampla e contextual da retextualização.

Giracca (2017), em “O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário”, tem como objetivo relacionar a teoria funcionalista da tradução com a lexicografia pedagógica, considerando a tradução como um processo de produção textual e escrita. A fundamentação teórica centra-se na teoria funcionalista da tradução, na tradução e ensino de línguas, na linguística textual e nos estudos terminológicos. A metodologia da pesquisa é qualitativa e realiza uma pesquisa-ação, com foco na aplicação de uma sequência didática (SD), no curso de Letras-Espanhol como língua estrangeira, na UFSC. Os dados foram aplicados em uma plataforma de ensino, tendo sido disponibilizados diversos materiais e atividades. Foram aplicadas as práticas tradutórias em salas de aulas, a partir da perspectiva da retextualização e de relatos pessoais para a construção de um glossário terminológico natalino. Os resultados apontam que: a construção de relatos pessoais geraram diversos textos; os alunos precisaram construir um glossário para que pudessem acessá-lo e resolver os

problemas tradutórios; os alunos exercitaram o processo da construção textual, a partir da tradução; os textos foram construídos a partir das questões sócio-histórico-culturais de todos os participantes da pesquisa; os alunos desenvolveram afinidade com o gênero textual e exercitaram uma nova tipologia textual (descritiva); os glossários serviram de apoio e forneceram subsídios textuais.

Melo (2017), em “A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita: ressignificando a tradução no ensino de espanhol como língua estrangeira”, tem como objetivo propor sequências didáticas, com uso da tradução como estratégia de produção de escrita no ELE. Os objetivos específicos de Melo são: (i) refletir sobre o processo de tradução e de produção textual em espanhol; (ii) promover o uso crítico e consciente do tradutor automático; e (iii) proporcionar ao aluno a prática da produção escrita por meio de sequência didática. A perspectiva teórica está fundamentada na tradução funcionalista; nos estudos da textualidade; na sequência didática; e no ELE. A metodologia da pesquisa é qualitativa, com foco na pesquisa-ação. Os dados foram gerados em uma turma, com dez alunos, do Curso de Letras Espanhol, da UFSC, do segundo semestre de 2013. Foram aplicadas sequências didáticas, solicitando que os alunos realizassem a tradução de receitas culinárias, para, assim, produzir a escrita em língua espanhola. As sequências didáticas centraram-se em aplicar: *questionário*, solicitando que os participantes respondessem um questionário; *atividades*, analisando a tradução realizada pelo *Google Tradutor*, em seguida, solicitava-se que os alunos reescrevessem o texto traduzido, por fim, deveriam socializar a nova tradução para o grupo; *seminário*, apresentando textos para que pudessem ser avaliados. Os dados apontam para: a proporcionalidade do diálogo entre a teoria e a prática em sala de aula; o aprimoramento das produções escritas dos alunos; a reflexão das escolhas tradutórias; as decisões feitas pelos alunos nas estruturas linguísticas em seus textos, com análises dos aspectos intratextual e macrotextual; os professores

acompanharam o processo de escrita dos alunos. Os dados apontam, também, que os alunos avaliaram negativamente o uso do tradutor automático por ser uma ferramenta insuficiente e por não conseguir realizar uma tradução adequada.

Saldanha (2018), em “Proposta de sequência didática como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira”, apresenta que muitos livros didáticos de ELE possuem atividades que não levam em conta os preceitos do Método Comunicativo. Por isso, a autora busca propor uma atividade didática de retextualização, com foco no processo tradutório como ato comunicativo. A perspectiva teórica da pesquisa está alinhada à tradução funcionalista e à perspectiva da Retextualização. A metodologia da pesquisa é qualitativa, sendo enquadrada como pesquisa aplicada e exploratória, por ser uma pesquisa-ação. Os dados foram aplicados em uma turma de graduação de Letras-Espanhol, da UFSC, na disciplina de Língua Espanhola III, ofertada no primeiro semestre de 2016, contendo 17 alunos. Saldanha (2018) realizou a sequência didática, com apresentação da situação, produção iniciação (atividade diagnóstica), módulo I (sobre o tema), módulo II (sobre o gênero textual entrevista), módulo III (sobre o gênero textual folheto informativo), módulo IV (elaboração de roteiro para construção do gênero folheto), módulo V (destinado a produção do folheto) e produção final. Os dados apontam que a elaboração e aplicação de atividades, por meio de sequência didática, proporcionaram movimentos bem-sucedidos na relação entre o processo tradutório e a produção textual em língua estrangeira, bem como reflexões de elaboração de atividades didáticas para a formação de futuros profissionais de Letras.

## **Discussão e resultados dos dados**

Na revisão de literatura, destaco que a primeira tese de doutorado, a de Pedroso (2003), apresenta uma pesquisa com a junção entre tradução e ensino de línguas, sendo defendida na

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Linguística Aplicada. As pesquisas de Laiño (2014), Giesta (2014), Reis (2016), Giracca (2017), Melo (2017) e Saldanha (2018) correspondem a maioria das teses defendidas na área de Estudos da Tradução, oriundas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A tese de Corrêa (2014) foi defendida na área de Letras/Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Assim, observamos que a maioria das teses foram defendidas na área de Linguística e de Estudos da Tradução, apontando, desta forma, o interesse das instituições de ensino superior na investigação e no desenvolvimento de pesquisas que tematizem o ELE e a tradução pedagógica como atividade didática.

Na tabela 02, podemos observar um panorama comparativo entre as teorias, as metodologias de pesquisa e os tipos de pesquisas realizadas pelos autores das oito teses.

**Tabela 02** – Comparação teórica, metodológica e tipos de pesquisa

<b>Autores</b>	<b>Teorias</b>	<b>Metodologia da Pesquisa</b>	<b>Tipos de Pesquisa</b>
Pedroso (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise do Discurso;</li> <li>▪ Linguística Textual;</li> <li>▪ Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras;</li> <li>▪ Ensino de Literaturas Estrangeiras;</li> <li>▪ Estudos da Tradução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não informada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa Discursiva;</li> <li>▪ Pesquisa Bibliográfica;</li> <li>▪ Pesquisa Aplicada;</li> <li>▪ Aplicação de tarefas de tradução de trechos de um texto literário</li> </ul>
Laiño (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gêneros do Discurso;</li> <li>▪ Linguística Textual;</li> <li>▪ Análise e Produção Textual;</li> <li>▪ Tradução Funcionalista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa Descritiva;</li> <li>▪ Construção de exercício tradutórios de publicidade</li> </ul>
Giesta (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tradução Pedagógica;</li> <li>▪ Linguística Textual;</li> <li>▪ Produção Textual e Letramento Acadêmico;</li> <li>▪ Linguística de <i>Corpus</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não informada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa de levantamento e compilação de <i>corpora</i></li> </ul>
Corrêa (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Historiografia Crítica da Língua, Linguística, Tradução e Métodos de Ensino de Línguas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa Historiográfica;</li> <li>▪ Pesquisa Bibliográfica</li> </ul>

Reis (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudos da Tradução;</li> <li>▪ Tradução Pedagógica;</li> <li>▪ Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras;</li> <li>▪ Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação à Distância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa de Estudo de Caso;</li> <li>▪ Os métodos foram: análise de PPCs, observação de campo, entrevista de pesquisa, aplicação de questionários</li> </ul>
Giracca (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tradução Funcionalista;</li> <li>▪ Tradução Pedagógica;</li> <li>▪ Linguística Textual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa Aplicada;</li> <li>▪ Pesquisa-Ação, com foco em aplicação de uma Sequência Didática (SD) de tradução de termos natalinos</li> </ul>
Melo (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tradução Funcionalista;</li> <li>▪ Linguística Textual;</li> <li>▪ Ensino de Línguas Estrangeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa-Ação, com foco em aplicação de uma Sequência Didática (SD) de tradução de receitas culinárias;</li> <li>▪ Os instrumentos de pesquisa foram: questionário, observações de campo, encontros periódicos com a professora da disciplina, questionário final</li> </ul>
Saldanha (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tradução Funcionalista;</li> <li>▪ Tradução Pedagógica;</li> <li>▪ Linguística Textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa Exploratória;</li> <li>▪ Pesquisa Ação, com foco em aplicação de Sequência Didática (SD) de tradução de gênero folheto informativo</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor

Na tabela, acima, podemos observar que a maioria das pesquisas revisitam e se alinham às teorias da Linguística Textual, dos Gêneros Textuais/Discursivos, dos Métodos de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, da Tradução Pedagógica

e da Tradução Funcionalista. Além disso, todas as metodologias das pesquisas são qualitativas, permitindo, assim, que os autores/pesquisadores realizem interpretações dos significados emergidos das interações entre professores e alunos em salas de aulas de línguas estrangeiras, com conclusões sobre as avaliações das sequências didáticas, incluindo as traduções pedagógicas, as línguas e culturas de trabalho. Interessante destacar que a maioria das teses buscam aplicar, em campo escolar/universitário, os materiais pedagógicos de ELE, com foco na pesquisa aplicada, pesquisa exploratória e pesquisa-ação. Duas pesquisas destacam-se como sendo uma pesquisa de compilação de *corpora* e outra de pesquisa de análise historiográfica crítica, trazendo, assim, para o circuito teórico, uma base exemplar de metodologias de pesquisa e de análise historiográfica.

Na tabela 03, abaixo, busco comparar como os pesquisadores fundamentam a geração/coleta de dados, em campo de pesquisa, com pesquisa aplicada, apresentando os contextos, os participantes, o tempo de execução da pesquisa e as línguas de trabalho.

**Tabela 03** – Comparação das caracterizações metodológicas das pesquisas

Autor(a)	Contexto de Pesquisa	Participantes da Pesquisa	Tempo de Execução da Pesquisa	Línguas de Trabalho
Pedroso (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição particular de ensino de língua não materna</li> <li>▪ Campinas/São Paulo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 alunos e estudantes do nível intermediário de ensino de línguas estrangeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 dias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Espanhol</li> </ul>
Laiño (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição pública federal (Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS);</li> <li>▪ Cidade de Chapecó, em Santa Catarina;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 alunos com idade entre 21 e 28 anos;</li> <li>▪ Já graduandos do 7º período</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Semestre de 2013.1, uma vez por semana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Espanhol</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curso de Graduação de Licenciatura em Letras-Espanhol;</li> <li>▪ Disciplina Estudos avançados em língua espanhola I: prática de textos</li> </ul>			
Giesta (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 7 Programas de Pós-Graduação de Física, com nota mínima de 7, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 434 resumos e abstracts de teses em física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não informado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Inglês</li> </ul>
Corrêa (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não se aplica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não se aplica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não se aplica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Inglês</li> <li>▪ Japonês</li> </ul>
Reis (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina);</li> <li>▪ Curso de Letras-Espanhol do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE) e o Centro de Ensino – Centro de Comunicação e Expressão (CCE);</li> <li>▪ Florianópolis/Santa Catarina (polo presencial) e polos EaD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores em formação no curso de Letras-Espanhol, nas modalidades presencial e a distância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise dos PPCs, referentes aos anos de 2008 a 2011, em disciplinas de Estágio Supervisionado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Espanhol</li> </ul>
Giracca (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina);</li> <li>▪ Florianópolis/Santa Catarina;</li> <li>▪ Curso de Letras-Espanhol;</li> <li>▪ Disciplina de Língua Espanhola IV em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 professora de estágio supervisionado;</li> <li>▪ 24 alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durante os meses de setembro a outubro de 2016</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Espanhol</li> </ul>



	plataforma <i>Moodle</i>			
Melo (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina);</li> <li>▪ Florianópolis/Santa Catarina;</li> <li>▪ Curso de Letras-Espanhol;</li> <li>▪ Disciplina de Língua Espanhola II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 10 alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durante o segundo semestre de 2013</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Espanhol</li> </ul>
Saldanha (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina);</li> <li>▪ Florianópolis/Santa Catarina;</li> <li>▪ Curso de Letras-Espanhol;</li> <li>▪ Disciplina de Língua Espanhola III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 17 alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durante o primeiro semestre de 2016</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Espanhol</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor

Na tabela 03, acima, observamos que apenas uma pesquisa foi aplicada em uma instituição de ensino privado e as outras seis foram aplicadas em instituições públicas, tanto em modalidade de ensino presencial, quanto em modalidade de ensino à distância. O foco dos autores se centram nos alunos aprendizes ou graduandos em línguas não maternas. Em maioria, as pesquisas são realizadas/aplicadas em salas de aulas, entre o período de três e seis meses. Os pesquisadores buscam aplicar os dados, com foco em atividades de tradução no contexto de ELE. As pesquisas são aplicadas em seis cursos de língua espanhola e dois em cursos de língua inglesa. Além disso, os autores/pesquisadores aplicam as sequências didáticas para uma grande quantidade de alunos, apresentando a relevância e a eficácia da validação dos dados de pesquisa.

Na tabela 04, abaixo, busco apresentar as abordagens ou métodos de ELE que os autores se alinham teoricamente. Além

disso, pretendo examinar, brevemente, quais são as filiações concernentes aos métodos de tradução pedagógica e se os resultados das pesquisas apontam benefícios ou não sobre o uso desses métodos no contexto da geração/coleta dos dados.

**Tabela 04 – Alinhamentos teóricos**

<b>Autor(a)</b>	<b>Qual abordagem e método do ensino de línguas estrangeiras o(a) autor(a) se afilia/alinha teoricamente?</b>	<b>O(a) autor(a) entende a tradução como método pedagógico?</b>	<b>Os resultados da pesquisa apontam benefícios da tradução pedagógica?</b>
Pedroso (2003)	Método Comunicativo	Sim	Sim
Laiño (2014)	Método Comunicativo e Pós-Método	Sim	Sim
Giesta (2014)	Método Comunicativo e Sociocultural	Sim	Sim
Corrêa (2014)	Pós-Método	Sim	Sim
Reis (2016)	Reflexão Crítica e à Prática Investigativa do Professor	Sim	Sim
Giracca (2017)	Método Funcionalista	Sim	Sim
Melo (2017)	Método Funcionalista	Não se aplica	Não se aplica
Saldanha (2018)	Método Funcionalista e Visão Sócio-histórica da Linguagem	Não apresenta	Não apresenta

Fonte: elaborado pelo autor

Na tabela 04, acima, observamos que os autores se filiam: à perspectiva comunicativa (Pedroso, 2003; Laiño, 2014; Giesta, 2014); à perspectiva funcionalista (Giracca, 2017; Melo, 2017; Saldanha, 2018); e à perspectiva pós-método (Laiño, 2014; Corrêa, 2014). Seis pesquisas apontam que a tradução pedagógica pode ser utilizada como atividade didática no ELE e afirmam que trazem benefícios à aprendizagem dos alunos.

## Conclusão

Neste capítulo, observamos que a revisão de literatura, com foco em uma historiografia, busca criticar o uso indiscriminado e aleatório da tradução no contexto de ensino de línguas estrangeiras, pois muitos métodos didáticos fizeram com que os alunos não compreendessem os objetivos educacionais e linguísticos das línguas e culturas de trabalho.

Na contemporaneidade, muitos teóricos de ensino de línguas buscam compreender a complexidade da definição da tradução e entendê-la como um processo complexo, demandando muitas competências, habilidades e atitudes. Aliás, para se tornar um tradutor profissional é preciso: *ter* competência bilíngue, interlinguística, extralinguística, estratégica, psicofisiológica e discursiva; *dominar* as regras linguístico-formais e textual-discursivas; *saber* profundamente os conhecimentos de aspectos semântico-pragmáticos de duas línguas de trabalho; *compreender* os elementos e aspectos interlíngues, multilíngues, translíngues e multimodais inerentes às línguas de trabalho; *saber* por que se traduz, como se traduz e para quem se traduz; *saber* construir um projeto de tradução. Logo, estas competências, habilidades e atitudes tradutórias não são ensinadas em um curso de língua estrangeira. Por isso, é preciso que os professores de línguas estrangeiras tenham consciência didático-pedagógica de que, quando atuam em um curso de ELE, ao abarcarem a tradução pedagógica em suas atividades didáticas, não estão formando tradutores (Pintado Gutiérrez, 2019, p. 19-20).

Vimos também que uma das teorias revisitadas busca realocar os professores de línguas estrangeiras como o centro das decisões pedagógico-didáticas. Além disso, na atualidade, o foco do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras está nos alunos. Também observamos que, no contexto brasileiro, há um crescente interesse na aproximação teórica entre a tradução funcionalista e a abordagem comunicativa no contexto de ELE.

Na revisão teórica, com foco nas teses resenhadas, respondi às perguntas de pesquisa, apontando que o uso da tradução em atividades didáticas, no contexto de ensino de línguas, deve ser planejado e, se aplicado, precisa ser utilizado de forma reflexiva e cautelosa. Seis teses acadêmicas indicam um resultado bem-sucedido da aplicação da tradução em atividades didáticas em contextos de ELE.

Por fim, considero que é possível utilizar a tradução pedagógica como atividade didática em salas de aula de ELE, desde que os professores de línguas estrangeiras e as instituições escolares/universitárias que promovem cursos de línguas tenham consciência crítica e reflexiva. Além disso, é fundamental que se busque basear teoricamente o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva comunicativa, funcional, contextual, situacional e sociocultural, com foco no corpo discente e na aplicação de metodologias ativas. Ou seja, o processo de aprendizagem de uma segunda língua, com o uso da tradução, em um curso de línguas, precisa estar baseado no uso comunicativo interlinguístico/cultural para promover, assim, nos alunos, a aquisição de leitura, escrita e fala, além de desenvolver a competência comunicativa e a proficiência na língua estrangeira.

## Referências

- ALMEIRA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2008 [1993].
- BARBOSA, J. R. A. Uma análise crítica das abordagens-métodos para o ensino-aprendizagem de línguas. In: Ribeiro, E.; Farias, M. S. (orgs.). **Ensino de Línguas Estrangeiras: o que é? como se faz?** 1ª edição. Curitiba/Paraná: Editora CRV, 2014. p. 17-28.

- CARVALHO, T. L.; PONTES, V. O. **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. 1ª ed. Mossoró/Rio Grande do Norte: Editora UERN, 2014.
- CORRÊA, E. F. de S. A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWly, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas/São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004.
- GIESTA, L. C.. **Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de corpus paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Doutorado Interinstitucional (DINTER) UFSC/UFPB/UFCG. Florianópolis/SC: UFSC, 2014.
- GIRACCA, M. N. **O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC, 2017.
- GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos (UFPB/PPGL)**, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015.

- HURTADO ALBIR, A. Capítulo 1 – Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes; “2.2.1.1. La traducción en la didáctica de lenguas: la traducción pedagógica”. *En*: HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir**: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas. Primera edición. Madrid/España: Edelsa – Grupo Didascalía, S. A., 1999. p. 13-14.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología**: Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1., p. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- LAIÑO, M. J. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em Língua Estrangeira a partir do gênero publicidade**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC, 2014.
- LAIÑO, M. J. Práticas linguísticas contextualizadas: a tradução funcionalista no ensino de línguas estrangeiras. *In*: SALDANHA, C.; LAIÑO, M. J.; MELO, N. T.; PONTES, V. O. (orgs.). **A tradução funcionalista no Brasil**: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. Curitiba/PR: Editora CRV, 2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LEMONS, G. S. **Formação de tradutores de textos escritos em Português para textos-vídeos em Libras**: das teorias

- pedagógicas e didáticas da tradução à concepção de um curso de extensão no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rio de Janeiro, 2023. 497p. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem), Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- MALMKJAER, K. Introduction: Translation and Language Teaching. *In*: MALMKJAER, K. (ed.). **Translation and Language Teaching**: Language Teaching and Translation. United Kingdom: St. Jerome Publishing, 1998.
- MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução de Marco Marciolino. 5ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [1996].
- MELO, N. T. **A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita**: ressignificando a tradução no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC, 2017.
- PEDROSO, S. F. **Literatura e tradução no ensino de espanhol**: língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo/SP: UNICAMP, 2003).
- PINTADO GUTIÉRREZ, L. Fundamentos da tradução pedagógica: tradução, ensino e comunicação. (Tradução de Fernanda Cristina Lopes). **Revista X (DELEM-UFPR)**, v. 14, n. 2, p. 05-41, 2019.
- REIS, E. C. **A interface da tradução com as tecnologias na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira**: retratos da prática de formandos nas modalidades presencial e a distância. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC, 2016.

- RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/ learning of foreign languages. *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **Tópicos em Linguística Aplicada I / Issues in Applied Linguistics I**. Brasília/DF: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB); Editora Plano, 2000.
- SALDANHA, C. T. **Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório**: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC, 2018.
- SALDANHA, C.; LAIÑO, M. J.; MELO, N. T.; PONTES, V. O. **A tradução funcionalista no Brasil**: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. Curitiba/PR: Editora CRV, 2020.
- WILKIN, D. A. **Notional syllabuses**. Oxford/UK: Oxford University Press, 1976.





## ÍNDICE REMISSIVO

- Acessibilidade** 9, 13, 93, 94,95, 172,178, 181, 199, 297, 301, 326, 327,328,353, 354, 373,374, 392, 396, 410, 417
- Competência** 73, 102, 149, 151, 153, 172, 302, 354, 355, 362, 370, 374, 390, 394, 405, 406, 408, 409, 411, 417, 436, 437
- Constituição** 46, 98,151,209
- Dialógico** 99, 104, 167, 391
- Dicionário** 159, 214, 224, 290, 300, 349, 414, 415
- Disciplina** 19, 150, 272, 327, 355, 366, 390, 394, 395, 425, 426, 429, 431, 433, 434
- Estilo** 20, 22, 64, 72, 77, 156, 164, 239, 242, 274, 275, 277, 299
- Habilidade** 22, 23, 28, 34, 102, 156, 172, 302, 355, 404, 406, 407, 408, 411, 412, 413, 414, 417, 436
- Identidade** 13, 51, 52, 61, 66, 67, 77, 78, 80, 81, 91, 105, 107, 110, 208, 209, 210, 214, 216, 301, 350, 373
- Jurídico** 13, 93, 99, 150, 153, 154, 155, 156, 159, 166, 167, 169, 171, 172, 300, 346, 348, 351, 353, 376
- Multimodalidade** 302, 303, 306, 310, 410
- Poesia** 82, 110, 231, 233
- Pragmática** 83, 159, 401, 411
- Representação** 18, 19, 22, 25, 28, 32, 37, 38, 80, 104, 157, 211
- Semiótica** 43, 44, 45, 46, 47, 73, 98, 99, 222, 231
- Signo** 18, 73, 109, 230
- Tecnologia** 9, 13, 17, 71, 212, 273, 298, 302, 309, 317, 325, 327, 410, 411, 421, 426, 427, 431

**Transcrição** 11, 179, 182, 188, 189, 207, 221, 225, 280, 307, 308

**Violência** 218, 219, 220, 222, 223, 355

## SOBRE OS ORGANIZADORES-AUTORES E PREFACIADOR

	<p><i>Nome completo</i></p>	<p>Glauber de Souza Lemos</p>
	<p><i>Formações</i></p>	<p>Pós-doutorando em Estudos da Tradução (UFSC).            Professor Doutor (Estudos da Tradução) e Mestre (Sociolinguística) em Letras/Estudos da Linguagem (PUC-Rio).            Graduado e licenciado em Letras (Português, Literaturas e Libras) e em Pedagogia (UNESA-RJ).</p>
	<p><i>Atuação profissional</i></p>	<p>Tradutor-Intérprete de Libras/Português (TILSP) há 21 anos.            Pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocais (InterTrads/UFSC), liderado pelos professores Dr. Carlos Henrique Rodrigues e Dra. Silvana Aguiar dos Santos.            Líder do Grupo de Pesquisa em Tradução de Textos e Interpretação de Línguas de Sinais Brasileiras (GP TRATILSB/INES/CNPq).            Servidor público federal, no cargo de TILSP, no INES-MEC, desde 2014.            Professor voluntário de magistério superior de especialização (INES-MEC).            Professor substituto de magistério superior de Estudos da Tradução (UFRJ).</p>
	<p><i>Filiação associativa</i></p>	<p>Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).            Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE).</p>
<p><i>Interesses de pesquisa</i></p>	<p>Linguística; Multimodalidade; Interação; Tradução de Textos; Interpretação Simultânea e Consecutiva; Formação profissional; Trabalho; Didática; Educação de Surdos e (Socio)Linguística da Libras. Análises de</p>	


		dados focadas/embasadas nas perspectivas: historiográfica; sociológica; discursivo-ideológica; narrativa; conversacional; interacional; de conflitos institucionais e (inter)pessoais.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/2476398279155310">http://lattes.cnpq.br/2476398279155310</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0001-5907-1653">https://orcid.org/0000-0001-5907-1653</a>
	<i>E-mail de contato</i>	glauberslemos@gmail.com gslemos@ines.gov.br
	<i>Redes sociais</i>	@glaubersouzalemos (Instagram)


	<i>Nome completo</i>	Patrick de Rezende Ribeiro
	<i>Formações</i>	Pós-doutorando em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, Doutor em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciado em Letras Inglês e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal do Espírito Santo.
	<i>Atuação profissional</i>	Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução da Universidade Federal do Ceará.
	<i>Filiação associativa</i>	Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução e ensino; Tradução em interface com os estudos pós-coloniais; Tradução e Línguas e Literaturas Indígenas; Pragmática; Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/2160251766620192">http://lattes.cnpq.br/2160251766620192</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0001-6680-9353">https://orcid.org/0000-0001-6680-9353</a>
	<i>E-mail de contato</i>	patrickrezende@hotmail.com patrickrezende@ufc.br
	<i>Redes sociais</i>	-----

	<p><i>Nome completo</i></p>	<p>Carlos Henrique Rodrigues</p>
	<p><i>Formações</i></p>	<p>Doutor em Linguística Aplicada (Estudos da Tradução) pelo PosLIN-FALE-UFMG (2013); Mestre em Educação (Educação e Linguagem) pelo Posgrad-FaE-UFMG (2008); Especialista em Educação Inclusiva pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (2006); Bacharel em Teologia com ênfase em pesquisa pela FATEBH (2001); Bacharel e Licenciado em História pela FAFICH-UFMG (2003/ 2004); tradutor e intérprete de Libras-português, certificado pela FENEIS (2002), pelo CASBH (2006) e pelo PROLIBRAS-MEC-UFSC (2006). Possui pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, junto ao Grupo PACTE (2017-2018) e pela Universidade de Vigo, junto ao Grupo ESTILOS (2022-2023).</p>
	<p><i>Atuação profissional</i></p>	<p>Professor Associado do Departamento de Libras (DLSB) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); líder e pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocais (InterTrans-UFSC)</p>
<p><i>Filiação associativa</i></p>	<p>Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT); da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); da Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (ACATILS) e da World Association of Sign Language Interpreters (WASLI); do GT de Libras da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e</p>	

		Linguística (Anpoll) e da Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI).
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação, com ênfase em Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos processuais da tradução e da interpretação, tradução e interpretação intermodal, Tradução Audiovisual, Didática da Tradução e formação de tradutores.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/5540140775795294">http://lattes.cnpq.br/5540140775795294</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-5726-1485">https://orcid.org/0000-0002-5726-1485</a>
	<i>E-mail de contato</i>	carlos.rodrigues@ufsc.br
	<i>Redes sociais</i>	@carlos.rodriteos (Instagram e X) @intertrads


## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

	<i>Nome completo</i>	Alessandro Augusto de Souza Vasconcelos
	<i>Formações</i>	Mestre em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP); Especialista em Tradução de Textos de Português para Libras (INES) e em Libras-Educação Inclusiva da Pessoa Surda (Faculdade Alpha). Graduado em Licenciatura Letras-Libras (UFPE).
	<i>Atuação profissional</i>	Servidor público federal, no cargo de Professor EBTT (Libras), no IFAL campus Arapiraca, desde de 2022. Foi servidor público estadual, no cargo de Professor/Instrutor de Libras, no Estado de Pernambuco; Professor substituto de Libras, na UFPE.
	<i>Filiação associativa</i>	Associação de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais Pernambuco (ATILSPE)
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Gramática de Libras; Linguística de Libras; Metodologia de Ensino de Libras como Segunda Língua; Tradução Audiovisual da Língua de Sinais.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/6337373507775034">http://lattes.cnpq.br/6337373507775034</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-2275-1310">https://orcid.org/0000-0002-2275-1310</a>
	<i>E-mail de contato</i>	alessandro.augusto1995@gmail.com alessandro.vasconcelos@ifal.edu.br
	<i>Redes sociais</i>	@aleadsv (instagram)


	<i>Nome completo</i>	Alexandra Frazão Seoane
	<i>Formações</i>	Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrado em Linguística Aplicada (UECE); Especialização em Formação de Tradutores (UECE); Graduação em Letras-Ingês Bacharelado pela Universidade Estadual




		do Ceará (UECE).
	<i>Atuação profissional</i>	Professora Assistente do Curso de Letras Inglês da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste – FECIL/UECE; Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE)
	<i>Filiação associativa</i>	Membro-pesquisadora do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV/UECE)
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução Audiovisual Acessível; Processo tradutório; Rastreamento ocular.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/4084210096212472">http://lattes.cnpq.br/4084210096212472</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-6292-4538">https://orcid.org/0000-0002-6292-4538</a>
	<i>E-mail de contato</i>	alexandra.frazao@uece.br
	<i>Redes sociais</i>	----

	<i>Nome completo</i>	André Luiz Prata de Queiroz
	<i>Formações</i>	Especialização no Ensino, Tradução e Interpretação da Libras (UFRJ). Graduado e Licenciado em Letras - Português / Espanhol (UNITINS). Graduado em Pedagogia Bilíngue – Libras / Português (INES). Especialização em Educação Especial (cursando). Especialização em Psicopedagogia (cursando). Especialização em Linguística (em curso).
	<i>Atuação profissional</i>	Professor Substituto do magistério superior de Libras na Faculdade de Letras (UFRJ). Tradutor, Intérprete e Instrutor de Libras (CAS/RJ). Professor de Português como L2 (CAS/RJ). Tradutor e Intérprete de Libras / Português (TILSP) há 8 anos.


	<i>Interesses de pesquisa</i>	Linguística Descritiva: análise das formas linguísticas utilizadas por determinada comunidade. Conjunto de fatores socioculturais que possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar conhecimento de um indivíduo sobre sua língua.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/1507653496910770">http://lattes.cnpq.br/1507653496910770</a>
	<i>E-mail de contato</i>	alpdq73@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	@prata73 (Instagram)

	<i>Nome completo</i>	Daniel Garcia
	<i>Formações</i>	Doutorando na USP no PPG-LETRA (2024): Línguas Estrangeiras, Tradução e Poética. Mestre pelo PPG-LETRA- USP, fez sua licenciatura em Inglês e Português na FE-USP e graduação em Inglês e Português na FFLCH-USP. É teólogo graduado em Teologia pela Faetel.
	<i>Atuação profissional</i>	Doutorando, é professor de Inglês e Português para estrangeiros. É psicanalista em formação pelo Fórum do Campo Lacaniano de São Paulo.
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução de poesia
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/0346312722732053">http://lattes.cnpq.br/0346312722732053</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0001-5754-1463">https://orcid.org/0000-0001-5754-1463</a>
	<i>E-mail de contato</i>	daniel_garcia@usp.br
	<i>Redes sociais</i>	<a href="https://www.youtube.com/c/YouToBeDicas">https://www.youtube.com/c/YouToBeDicas</a>

	<i>Nome completo</i>	Daniel Junqueira Carvalho
	<i>Formações</i>	Doutor em Linguística, Mestre em Educação. Licenciado em Letras Libras, Licenciado em Pedagogia.
	<i>Atuação</i>	Docente no Departamento de

	<i>profissional</i>	Linguagem, Cultura e Educação na Universidade Federal do Espírito Santo.
	<i>Filiação associativa</i>	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo
	<i>Interesses de pesquisa</i>	História da Educação de surdos, Inclusão, Subjetivação, Libras, Surdos, Estudos Surdos.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/4561561016262522">http://lattes.cnpq.br/4561561016262522</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-4059-2114">https://orcid.org/0000-0002-4059-2114</a>
	<i>E-mail de contato</i>	danieljc.libras@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	@danieljc.libras

	<i>Nome completo</i>	Eloá Carvalho Pires
	<i>Formações</i>	Doutorado em Letras (UFES) Mestrado em Estudos da Tradução (UFC) Mestrado em Letras (UFES) Licenciatura em Letras-Português (UFES)
	<i>Atuação profissional</i>	Professora de Ensino Básico na Secretaria de Educação do Governo do Estado do Espírito Santo
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Literatura, Línguas, Cultura, Tradução
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/4664404400991980">http://lattes.cnpq.br/4664404400991980</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-6810-0791">https://orcid.org/0000-0002-6810-0791</a>
	<i>E-mail de contato</i>	elocarvpres@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	Elô Carvalho (Facebook) @peregrinadoamanha (Instagram)

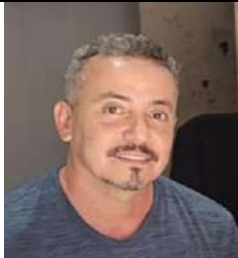
	<i>Nome completo</i>	Fabio Nunes Assunção
	<i>Formações</i>	Bacharelado em Letras-Inglês (Universidade Estadual do Ceará – UECE) Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA/UECE)
	<i>Atuação</i>	Professor Adjunto do Departamento de

	<i>profissional</i>	Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução (DELILT) da Universidade Federal do Ceará (UFC)
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Linguística Aplicada, com ênfase em linguagem, tecnologia e ensino; multimodalidade; tradução; recursos pedagógicos digitais; ensino de línguas.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/9814884371091984">http://lattes.cnpq.br/9814884371091984</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0001-7701-2358">https://orcid.org/0000-0001-7701-2358</a>
	<i>E-mail de contato</i>	fabionunes77@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	<a href="https://www.facebook.com/fabio.nunes.39566/">https://www.facebook.com/fabio.nunes.39566/</a>


	<i>Nome completo</i>	Fernanda dos Santos Nogueira
	<i>Formações</i>	Doutoranda em Linguística. Mestra em Educação, Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, Licenciada em Língua Portuguesa, Bacharela em Letras Libras.
	<i>Atuação profissional</i>	Tradutora e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória. Professora de Libras.
	<i>Filiação associativa</i>	Associação de Linguística Aplicada Associação dos profissionais tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Espírito Santo
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução e interpretação; Educação Especial; Libras; Inclusão; Acessibilidade.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/7026176828996133">http://lattes.cnpq.br/7026176828996133</a>
	<i>Orcid</i>	0000-0001-8983-1123
	<i>E-mail de contato</i>	Fernanda.nogueira.libras@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	@fernandas_nogueira

	<p><i>Nome completo</i></p>	<p>Flávia Medeiros Álvaro-Machado</p>
	<p><i>Formações</i></p>	<p>Doutora em Letras (UCS/UniRitter). Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade (UCS).</p>
	<p><i>Atuação profissional</i></p>	<p>Professora Adjunta II do Magistério Superior na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atua no Departamento de Línguas e Letras (DLL), do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Experiências profissionais: Tradução e Interpretação, formação de tradutores e intérpretes de Libras/Português (TILSP), e também na formação de professores de Libras e Língua Portuguesa. Atividades atuais: Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (mestrado/doutorado) da PPGEL/UFES; pesquisadora em Estudos Linguísticos e Estudos Analíticos-descritivos da Linguagem, com enfoque teórico na Linguística Cognitiva, Semântica Cognitiva e Semântica Lexical com interface nos Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação (simultânea); líder do Grupo de Pesquisas/Estudos Língua(gem) Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas (LingCognit/PPGEL/PRPPG/UFES) e Laboratório de Léxico em Libras (LexLibras/PRPPG/UFES). Produção Científica: Autora de diversos artigos científicos-acadêmicos; escritora da obra "Conceitos Abstratos: Escolhas Interpretativas de português para Libras" - Editora Appris Ltda. (3 edição) e Organizadora de diferentes obras temáticas científico-acadêmicas. Atividades de coordenação: Projeto de Extensão Interpretação Simultânea: contextos especializados (UFES/PROEX:</p>


		1115) (2019-atual); coordenou o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/PRPPG/UFES - 2022-2024); Membro da Comissão Editorial da Revista (Con)texto do PPGEL (2020-2024).
	<i>Interesses de pesquisa</i>	pesquisadora em Estudos Linguísticos e Estudos Analíticos-descritivos da Linguagem, com enfoque teórico na Linguística Cognitiva, Semântica Cognitiva e Semântica Lexical com interface nos Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação (simultânea)
	<i>Lattes</i>	Endereço para acessar este CV: <a href="http://lattes.cnpq.br/0017557951639983">http://lattes.cnpq.br/0017557951639983</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0001-7838-1227">https://orcid.org/0000-0001-7838-1227</a>
	<i>E-mail de contato</i>	flavia.m.machado@gmail.com


	<i>Nome completo</i>	Francisco Jarbas Santos de Sousa
	<i>Formações</i>	Bacharel em Ciências Biológicas (UFC) e Cinema e Audiovisual (UFC). Licenciado em Biologia (UFC). Mestre em Ciências Veterinárias pela UECE. Doutorado em Biotecnologia (UECE). Pós-Doutorado na área de Linguística, Letras e Artes (UFC).
	<i>Atuação profissional</i>	Professor Associado do Departamento de Medicina Veterinária (FAVET- UECE) e Professor de Artes Visuais (UAB- UECE).
	<i>Filiação associativa</i>	LEAD-UECE
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Audiodescrição; Educação inclusiva; Arte educação; Artes visuais ;Produção de filmes com smartphones; Biotecnologia; Biologia geral; Biologia Molecular.
	<i>Lattes</i>	<a href="https://lattes.cnpq.br/3871215006042270">https://lattes.cnpq.br/3871215006042270</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-1082-7189">https://orcid.org/0000-0002-1082-7189</a>
	<i>E-mail de contato</i>	fjarbas.sousa@uece.br
	<i>Redes sociais</i>	@fjarbas_

	<i>Nome completo</i>	Grazielle Lucio Gomes Fraga
	<i>Formações</i>	Bacharel em Letras Libras (UFSC) Especialista em Libras: docência e tradução (Fa7) Mestra em Estudos da Tradução (PGET/UFSC)
	<i>Atuação profissional</i>	Tradutora e Intérprete de Tradutora e Intérprete de Libras/Português há 17 anos. Membro dos núcleos de pesquisa Laboratório de Tradução Audiovisual-Latav (UECE) e Interpretação e Tradução de língua de sinais- Intertrads (UFSC) Servidora pública da Universidade Federal do Ceará no cargo de tradutora e intérprete de Libras/Português Professora do Curso técnico de Tradutores e Intérpretes de Libras (IEEL)
	<i>Filiação associativa</i>	Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores de língua da língua brasileira de sinais do Ceará (APILCE)
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução e Interpretação, Análise dialógica do discurso, Tradução Audiovisual Acessível, Tradução Artística, Estudos Culturais, Libras, Estudos Surdos.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/5745824820412987">http://lattes.cnpq.br/5745824820412987</a>
	<i>E-mail de contato</i>	Grazielegomes.ils@ufc.br
	<i>Redes sociais</i>	@grazigomesfraga LinkedIn: Grazielle Gomes

	<i>Nome completo</i>	Iuri Chaves França
	<i>Formações</i>	Graduação em Letras-Inglês. Universidade Federal do Ceará.
	<i>Atuação profissional</i>	Professor de inglês da rede privada
	<i>Interesses de</i>	Estudos da Tradução


	<i>pesquisa</i>	
	<i>Lattes</i>	<a href="https://lattes.cnpq.br/2407399410900967">https://lattes.cnpq.br/2407399410900967</a>
	<i>Orcid</i>	-----
	<i>E-mail de contato</i>	iurichavesx@hotmail.com
	<i>Redes sociais</i>	Instagram: @iurichavesx


	<i>Nome completo</i>	Juliano Costa
	<i>Formações</i>	Graduado em Letras Português – Inglês pela PUCPR. Especialização em Língua Inglesa: Metodologia de Ensino e Tradução pela PUCPR. Mestrado em Estudos de Tradução pela UFSC.
	<i>Atuação profissional</i>	Professor dos cursos de Letras e Medicina da PUCPR.
	<i>Filiação associativa</i>	ABRALIN
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução de canções; tradução de letras de música; tradução de expressões idiomáticas.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/2115937311702635">http://lattes.cnpq.br/2115937311702635</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-5497-0892">https://orcid.org/0000-0002-5497-0892</a>
	<i>E-mail de contato</i>	j.costa11@pucpr.br/ teacherjuliano@yahoo.com.br
	<i>Redes sociais</i>	<a href="https://www.facebook.com/teacherjuliano">https://www.facebook.com/teacherjuliano</a>

	<i>Nome completo</i>	Julio César Ribeiro dos Santos
	<i>Formações</i>	Doutorado em Linguística (PPGL/UFSCar) Mestrado em Linguística (PPGL/UFSCar) Bacharelado em Linguística (PPGL/UFSCar)
	<i>Atuação profissional</i>	Professor de Educação Básica II (SEDUC-SP)
	<i>Filiação associativa</i>	Universidade Federal de São Carlos
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Análise Crítica do Discurso; Estudos de Tradução; Semiótica da Canção; Canção sertaneja.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/5388166555913162">http://lattes.cnpq.br/5388166555913162</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0003-1865-2632">https://orcid.org/0000-0003-1865-2632</a>




	<i>E-mail de contato</i>	j.ribeiro90@hotmail.com
	<i>Redes sociais</i>	@j.ribeiro90 (Instagram)

	<i>Nome completo</i>	Larissa Victoria Penha de Carvalho
	<i>Formações</i>	Graduanda – Letras Inglês Bacharelado na UECE
	<i>Filiação associativa</i>	Lead/UECE - Universidade Estadual Do Ceará
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução Audiovisual Acessível; Legendagem.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/4302208466863228">http://lattes.cnpq.br/4302208466863228</a>
	<i>Orcid</i>	----
	<i>E-mail de contato</i>	lvpcarvalho01@gmail.com larissa.victoria@aluno.uece.br
	<i>Redes sociais</i>	literiana (instagram)


	<i>Nome completo</i>	Lucas Gonçalves Dias
	<i>Formações</i>	Doutorando em Estudos Linguísticos (UFU/PPGEL). Mestre em Estudos Linguísticos (UFU/PPGEL)
	<i>Atuação profissional</i>	Tradutor e Intérprete de Libras. Formação de Tradutores/Intérpretes em contexto comunitário, principalmente no contexto jurídico.
	<i>Filiação associativa</i>	Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Pesquisador em Estudos Linguísticos e Estudos Analíticos-descritivos da Linguagem, com enfoque teórico na Interpretação Jurídica-comunitária e especialização em interpretação Forense; membro do Grupo de Pesquisas/Estudos Língua(gem) Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas (LingCognit/PPGEL/PRPPG/UFES) e Grupo de Estudos em Expertise (Geste/PPGEL/UFU).
	<i>Lattes</i>	Endereço para acessar este CV:


		<a href="http://lattes.cnpq.br/2863120001538625">http://lattes.cnpq.br/2863120001538625</a>
	<i>E-mail de contato</i>	Lucas.goncalvesdias@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	@lucas.goncalvesdias


	<i>Nome completo</i>	Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
	<i>Formações</i>	Doutora e Mestre em Educação. Estágio pós-doutoral, em Educação. Graduada em Pedagogia.
	<i>Atuação profissional</i>	Professora Associada II do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Professora permanente orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha Educação Especial e Práticas Inclusivas e do programa de pós-graduação em Linguística (PPGEL) na linha de Linguística Aplicada.
	<i>Filiação associativa</i>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped
	<i>Interesses de pesquisa</i>	História da Educação de surdos, Inclusão, Subjetivação, Libras, Surdos, Estudos Surdos, formação de tradutores e intérpretes de Libras.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/6809535589391676">http://lattes.cnpq.br/6809535589391676</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-7385-6243">https://orcid.org/0000-0002-7385-6243</a>
	<i>E-mail de contato</i>	lumatosvieiramachado@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	@luvieiramachado

	<i>Nome completo</i>	Mayelli Caldas De Castro
	<i>Formações</i>	Graduação em Letras Português/Inglês e Literaturas – FICAB. Especialização em Ensino de Língua Inglesa – UFES. Mestrado em Estudos Linguísticos – UFES. Doutorado em Linguística Aplicada – UFMG.
	<i>Atuação profissional</i>	Professora efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES – Campus Vitória.

		Professora da área de Línguas e Linguagens.
	<i>Filiação associativa</i>	IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória.
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Pesquisa na área de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em ensino de inglês como língua estrangeira, Estudos da Tradução, Estilística Tradutória e Linguística de Corpus; e pesquisas sobre Texto e Ensino de língua portuguesa.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/3772370031124473">http://lattes.cnpq.br/3772370031124473</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0003-3283-6833">https://orcid.org/0000-0003-3283-6833</a>
	<i>E-mail de contato</i>	mayelli.castro@ifes.edu.br mayellicaldas@gmail.com
	<i>Redes sociais</i>	@mayellicaldas (Instagram)

	<i>Nome completo</i>	Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
	<i>Formações</i>	Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Mestra em Estudos da Tradução e Estudos Linguísticos Especialista em Atualização Pedagógica Licenciada em Letras – Português/Inglês
	<i>Atuação profissional</i>	Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES Universidade Federal Fluminense - UFF
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Ensino e práticas pedagógicas para surdos Produção de Materiais didáticos para contextos bilíngues e inclusivos Análise discursiva sob a perspectiva sistêmico-funcional Estudos de Tradução
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/8086836093429390">http://lattes.cnpq.br/8086836093429390</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0001-6566-8966">https://orcid.org/0000-0001-6566-8966</a>
	<i>E-mail de contato</i>	osilene@ines.gov.br osilenesacruz@gmail.com osileneacruz@id.uff.br
	<i>Redes sociais</i>	@osileneacruz @grupolp_ines

	<i>Nome completo</i>	Patrícia Araújo Vieira
	<i>Formações</i>	Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrado em Linguística Aplicada (UECE); Especialização no Ensino da Língua Portuguesa (UECE); Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Está desenvolvendo o pós-doutorado no Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP).
	<i>Atuação profissional</i>	Professora Adjunta do Curso Letras Libras da UFC; Professora permanente do Programa em Pós-graduação nos Estudos da Tradução (POET/UFC); Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLING/UFC)
	<i>Filiação associativa</i>	Membro-pesquisadora do Laboratório em Tradução Audiovisual (LATAV/UECE); Membro-pesquisadora do Laboratório em Ciências Cognitivas e Psicolinguística (LCCP/UFC); Pesquisadora-parceira do Laboratório em Língua de Sinais e Cognição (LISCO/USP)
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Pesquisas em leitura de surdos e rastreamento ocular; Tradução Audiovisual Acessível; Tradução Audiovisual Acessível e Ensino.
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/5901941364309055">lattes.cnpq.br/5901941364309055</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0001-6611-720X">https://orcid.org/0000-0001-6611-720X</a>
	<i>E-mail de contato</i>	<a href="mailto:pattivieira477@gmail.com">pattivieira477@gmail.com</a>

	<i>Nome completo</i>	Sílvia Malena Modesto Monteiro
	<i>Formações</i>	Pós-Doutoranda no Instituto Politécnico de Bragança. Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrado em Linguística Aplicada (UECE); Graduação em Letras-Ingês pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

	<i>Atuação profissional</i>	Professora De Graduação Em Letras E Pós-Graduação Em Linguística Aplicada
	<i>Filiação associativa</i>	Lead/Uece - Universidade Estadual Do Ceará
	<i>Interesses de pesquisa</i>	Tradução Audiovisual Acessível; Ensino De Língua Inglesa
	<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/5669204383660789">http://lattes.cnpq.br/5669204383660789</a>
	<i>Orcid</i>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-8211-3142b">https://orcid.org/0000-0002-8211-3142b</a>
	<i>E-mail de contato</i>	malena.monteiro@uece.br
	<i>Redes sociais</i>	Malenamonteiro (instagram)

	<i>Nome completo</i>	Marcus Vinicius Batista Nascimento Assinatura: Vinicius Nascimento
	<i>Formações</i>	Pós-doutorado em Linguística (USP) Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP) Bacharel em Fonoaudiologia (PUC-SP)
	<i>Atuação profissional</i>	Atualmente é Professor Adjunto IV do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) onde coordena o Laboratório de Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (LATRAVILIS/DPsi/UFSCar), lidera o Grupo de Estudos Discursivos da Língua de Sinais (GEDiLS/UFSCar/CNPq) e atua no eixo de tradução e de interpretação do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Na UFSCar também está, neste momento, como Secretário-Geral da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE). É Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC) e é membro-pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Língua de Sinais (InterTrads/UFSC/CNPq). É tradutor e

	<p>intérprete de Libras-Português há 19 anos com certificação pelo Exame de Proficiência em Libras no Ministério da Educação (PROLIBRAS/MEC-2006 - 2010) e com experiência na tradução de textos didáticos, literários e audiovisuais e na interpretação comunitária, educacional, de conferências e midiática. Como docente tem atuado na formação de tradutores e de intérpretes de língua de sinais em nível de graduação, pós-graduação lato sensu e extensão.</p>
<i>Filiação associativa</i>	Associação Profissional dos Intérpretes de Conferência (APIC)
<i>Interesses de pesquisa</i>	Os temas centrais de ensino, pesquisa e extensão são tradução, interpretação, Libras, tradução audiovisual, intermodalidade, verbo-visualidade e estudos bakhtinianos.
<i>Lattes</i>	<a href="http://lattes.cnpq.br/1893740212695470">http://lattes.cnpq.br/1893740212695470</a>
<i>E-mail de contato</i>	Nascimento_v@ufscar.br
<i>Redes sociais</i>	@vinicius.nasc LinkedIn: Vinicius Nascimento

Esta é a segunda obra de nossa coleção "Práticas e investigações nos Estudos da Tradução", vinculado às produções que realizamos na Comissão de Tradução da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Aqui, reunimos 15 capítulos e temos a colaboração de mais de 20 autores e autoras de instituições renomadas. As temáticas desta obra abrangem uma gama de tópicos, desde a tradução no contexto humorística e musical até a tradução para as línguas de sinais. Abordam-se, também, temáticas sobre tradução bíblica e forense e as funções da tradução na educação e no ensino de línguas. Assim sendo, neste segundo livro, focamos em análises sobre aspectos socioculturais aplicados em técnicas tradutórias, na acessibilidade, nas tecnologias e no ensino. Consideramos que este livro contribui significativamente para os Estudos da Tradução, Estudos da Interpretação e Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais.

## ABRALIN

Associação Brasileira  
de Linguística

