

ARTIGOS

## COAUTORIA OU TRADUÇÃO? A RETEXTUALIZAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA DE UM GRADUANDO SURDO RUMO À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

**Thiago Lemes de Oliveira***Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil*

thilemesoli@gmail.com

**Carina Adriele Duarte de Melo Figueiredo***Centro Universitário Sul de Minas (UNIS/MG), Brasil*

carinaduartemelo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.26512/caleidoscopio.v3i1.23899>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo encetar uma discussão acerca do papel do tradutor e intérprete de Libras durante a produção da escrita acadêmica do aluno surdo. Propõe, dessa forma, uma reflexão acerca das competências necessárias na tradução do par linguístico Libras–Língua Portuguesa para efetuar a transcrição e retextualização da produção textual do discente. Nesse sentido, discute-se as produções sinalizada e escrita do aluno e da sua transcrição e retextualização realizada pelo tradutor e intérprete de Libras. Os resultados desse trabalho, portanto, destacam as estratégias e competências necessárias para desenvolver e aprimorar a escrita acadêmica do aluno surdo.

**Palavras-chave:** *Escrita, Tradução, Retextualização, Libras, Intérprete.*

### CO-AUTHORING OR TRANSLATION? ACADEMIC WRITING RETEXTUALIZATION OF A DEAF UNDERGRAD AIMING SENSE PRODUCTION

**ABSTRACT:** This article aims to initiate a discussion about the role of the interpreter and translator of Libras during the production of the academic writing of the deaf student. It proposes a reflection on the skills needed to translate the linguistic pair Libras-Portuguese to carry out the transcription and retextualization of student's text. In this sense, it discusses the signaled and written productions of the student and their transcription and retextualization carried out by the translator and interpreter of Libras. The results of this work, therefore, highlight the strategies and skills needed to develop and improve the academic writing of the deaf student.

**Keywords:** *Writing, Translation, Retextualization, Libras, Interpreter.*

## Introdução

Escrever não é um processo simples. Ao escrever estamos na verdade reordenando os sentidos de um texto falado para um texto escrito (MARCUSCHI, 2010). Nessa direção, ao reordenar nossos enunciados, o que não acontece de forma natural, utilizamos uma série de operações mentais complexas. Realizar isso em uma outra língua, portanto, significa elevar essa complexidade a inúmeras potências. Lidar com essas complexidades mentais é uma atividade cotidiana na vida dos sujeitos surdos brasileiros, uma vez que são usuários da Língua Brasileira de Sinais para a produção de sua fala e da Língua Portuguesa para reproduzi-la graficamente.

Partindo dessa prerrogativa, a presente pesquisa consiste na descrição reflexiva do trabalho de um tradutor e intérprete<sup>8</sup> de Libras ao acompanhar a produção do trabalho de conclusão de curso de um graduando surdo do curso de Pedagogia no ano de 2018. Durante a realização deste trabalho emergiram para este tradutor algumas indagações de ordem ética como: (1) Ao transcrever a fala do aluno surdo, reordenando-a de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa conforme exigência da escrita acadêmica, estaria o tradutor e intérprete interferindo nos sentidos atribuídos pelo aluno? (2) Quais competências seriam necessárias ao tradutor e intérprete para realizar esse trabalho? (3) Reordenar e retextualizar a produção escrita do aluno caracterizaria o intérprete em coautor?

Tais indagações impulsionaram a produção dessa pesquisa e serviram como norteador para seu desenvolvimento. Dessa forma, além de responder tais indagações, a presente pesquisa tem por objetivo relatar como ocorrem as atividades mentais complexas no dia a dia do aluno surdo do ensino superior, diante da escrita acadêmica, busca ainda propor uma reflexão quanto ao papel desenvolvido pelo tradutor e intérprete de Libras durante a produção escrita do aluno surdo e de ponderar sobre os aspectos práticos que podem facilitar para o estudante essa atividade tão complexa, como escrever em uma segunda língua. Nessa direção, a presente pesquisa encontra-se organizada em três partes, ousadamente intituladas como “desafios”, e que além de descrever os entraves e soluções encontradas para cada um deles, apresentam as reflexões e discussões sob

---

<sup>8</sup> Optou-se pelo uso de *tradutor e intérprete* considerando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras no território nacional.

a ótica desse tradutor e intérprete. Na primeira parte intitulada “O primeiro desafio: o início do trabalho” são apresentados fatos, científicos e pessoais, que impulsionaram a produção dessa pesquisa. Na sequência, “O segundo desafio: a produção textual” tece uma discussão acerca das estratégias de escrita e reescrita do aluno surdo e do tradutor e intérprete de Libras à luz das teorias de Marcuschi (2010) e Guarinello (2005). Por fim, no tópico “O terceiro desafio: a construção da síntese e do sentido” são expostos os resultados dessa pesquisa a partir da análise dos dados coletados.

### **O primeiro desafio: o início do trabalho**

Para aclarar como se deu esse trabalho, cabe aqui preambular a respeito dos participantes dessa pesquisa, a saber, o aluno surdo, a instituição de ensino e o tradutor e intérprete de Libras. O aluno surdo ingressou na instituição de ensino por meio de um vestibular online. Ao se apresentar, logo nos primeiros dias de aula, provido apenas do sonho de se tornar professor com intuito de ensinar crianças surdas, foi diagnosticado, mediante atendimento psicopedagógico oferecido pela instituição, que o aluno não possuía um nível de proficiência alto do português, até mesmo porque essa é sua segunda língua, sendo este conhecedor apenas de vocabulários coloquiais utilizados no dia a dia; já em relação à língua de sinais o aluno possuía uma proficiência de uso social e não acadêmico, sendo este usuário da língua, mas desconhecedor de sua estrutura gramatical. Ficou evidente nesse momento que seu ingresso e aprovação no referido vestibular deu-se a partir da ajuda de terceiros, uma vez que parte do vestibular era composto pela produção de uma redação dissertativa que, quando apresentada ao aluno, esse não a compreendia.

O aluno, oriundo da zona rural, filho de pais ouvintes, trabalhadores rurais e sem formação escolar, demonstrou logo nos primeiros dias a força de sua motivação em busca do sonho ao trabalhar na “panha” de café para custear sua vida sozinho na zona urbana e também as mensalidades da instituição de ensino superior.

A instituição de ensino escolhida pelo aluno, embora privada, consiste em uma fundação filantrópica, que diante de tamanho esforço e dedicação, acolheu o aluno mobilizando todo o seu quadro de funcionários para seu atendimento. Nascia

então, o primeiro desafio: alfabetizar um aluno no ensino superior, conciliando todo o conteúdo das disciplinas e a formação específica dos seus professores acerca de suas singularidades sociolinguísticas, priorizando um ensino de qualidade.

A primeira ação para o enfrentamento desse desafio seria a contratação de um profissional especializado que também abraçasse a causa. Para isso, foi contratado o tradutor e intérprete, um dos autores dessa pesquisa – pedagogo, especialista em Libras, participante da comunidade surda há dezoito anos e proficiente para o uso, ensino e tradução da Língua Brasileira de Sinais<sup>9</sup> – para exercer não somente a função de tradutor e intérprete, mas também de professor de apoio, tendo assim a autonomia necessária para inferir no ensino, alfabetização e adaptações curriculares necessárias ao aluno.

A partir dessa autonomia, iniciou-se um trabalho contraturno de alfabetização e potencialização dos saberes prévios do aluno. Com isso, verificou-se também que o aluno sabia codificar e decodificar palavras da Língua Portuguesa, até mesmo pronunciando de forma oral seus fonemas corretamente, mas sem atribuir-lhes sentido. Esse é um problema recorrente e característico na vida das crianças surdas conforme apontam Karnopp e Pereira:

[...] pelo fato de vir de famílias ouvintes, a maior parte das crianças surdas, embora cheguem à escola com uma linguagem, constituída na interação com as mães ouvintes, não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de ler e a escrever. Assim, sem uma língua constituída, a criança surda inicia o seu processo de alfabetização, o que ainda na maioria das escolas, se dá por meio do ensino de vocábulos, combinados em frases descontextualizadas. O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem. (KARNOPP; PEREIRA, 2015. p. 35)

Aproximar o aluno de práticas de leitura e escrita, portanto, seria o caminho mais rápido para alfabetizá-lo, uma vez que as atividades que envolvem leitura e escrita são estratégias pouco utilizadas pelas famílias ouvintes de crianças surdas (KARNOPP e PEREIRA, 2015). Isso foi feito pelo tradutor e intérprete diariamente antes do início da aula, e também durante a aula, quando se fazia necessário. Os textos para leitura e produção estavam ligados diretamente às disciplinas de cada

---

<sup>9</sup> Proficiente pelo Exame Nacional Prolibras (MEC/UFSC) em 2008 e 2010.

dia e eram partilhadas entre professores e o tradutor e intérprete. Pouco a pouco, o desafio era superado à medida que o aluno aprendia novos conceitos, palavras e produzia sentenças com sentido coerente à Língua Portuguesa. Entretanto, sua produção textual ainda era insuficiente para realizar as atividades acadêmicas, como a realização de questões dissertativas e demais trabalhos. O que conduz ao segundo desafio.

### **O segundo desafio: a produção textual**

Para Marcuschi (2010), a fala e a escrita constituem-se uma dimensão expressiva multissêmica. Essa multissemeia linguística, portanto, pode ser claramente observada quando um surdo expressa seu pensamento através do texto sinalizado<sup>10</sup> para depois organizá-lo graficamente no texto escrito em Língua Portuguesa.

O aluno surdo, sujeito dessa pesquisa, organizava seu texto falado com vocabulário coloquial, mais comum à comunicação cotidiana e alheio à linguagem acadêmica. Entretanto, ao transferir o texto falado para o texto escrito, as palavras eram transcritas de forma desconexa, soltas e sem nenhum sentido claro ao leitor. Sobre processo semelhante, Marcuschi discorre:

[...] que o *texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a sua compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. (MARCUSCHI, 2010,p.47, grifos do autor)

Situação semelhante ocorre durante a transposição da Libras para a Língua Portuguesa. A passagem do texto falado (sinalizado) do aluno para o texto escrito, necessitava, então, de uma interferência “mais acentuada” que tivesse em vista a sua produção acadêmica. Dessa forma, esta interferência deu-se inicialmente pela atuação do tradutor e intérprete, ao realizar o processo de tradução e reordenação da fala sinalizada para a escrita. Essa reordenação consiste na ação de transcrever que, para Marcuschi (2010, p.49), “é passar um texto de sua realização sonora para

---

<sup>10</sup> A reprodução dos léxicos para a composição da fala é denominada sinalização. (QUADROS, 2004).

a forma gráfica com base em uma série de procedimentos convencionalizados”, e, no caso da língua de sinais, é passar da realização gestual para a forma gráfica.

Assim, a primeira estratégia utilizada para solucionar o problema da produção textual escrita do aluno iniciou-se com a interferência do tradutor e intérprete ao realizar um processo de transcrição do seu texto sinalizado (a passagem da sinalização em Libras para a escrita em Língua Portuguesa). Esse processo implica na participação do tradutor e intérprete para uma tarefa além da tradução de vocabulários e sentenças entre duas línguas. Conforme exposto por Lodi e Almeida:

[...] podemos dizer com propriedade que o profissional tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa deve conhecer as línguas, as diferentes linguagens sociais em circulação nas diferentes esferas de atividades, para poder utilizar-se de recursos linguísticos apropriados a cada espaço social, a cada contexto de produção, considerando os fatores situacionais e culturais em jogo. (2010, p.101)

Considerando então os “fatores situacionais e culturais em jogo” foi necessário ao tradutor e intérprete, durante esse processo de transcrição, atentar-se ao fato de que se tratava de um aluno oriundo de uma zona rural, escrevendo para uma comunidade acadêmica. Esse fato influenciou todas as escolhas de vocabulário pertinentes ao texto. Exemplificando isso, considere que o aluno fazia uso de apenas um sinal para denotar cidade e outro para denotar roça. Com isso, coube ao tradutor a tarefa de investigar a compreensão desses conceitos para o aluno ao passo que levantava informações factuais para compreender em cada momento do discurso se o sinal para roça utilizado pelo aluno se referia a uma chácara, fazenda, bairro ou distrito rural, uma vez que o aluno não utilizava os termos acessórios (adjetivos, advérbios e/ou outros substantivos ) para especificar a diferença semântica entre as palavras . O mesmo fator situacional foi levado em conta para conceituar e traduzir o sinal de cidade como cidade, município ou zona urbana. E, a partir disso, escolher o vocábulo que conferisse o sentido correto ao texto.

Entretanto, tal processo de transcrição não se mostrou tão eficiente, uma vez que o aluno não possuía um vocabulário amplo em Libras e em Língua Portuguesa, levando o tradutor e intérprete, por inúmeras vezes, a sugerir alguns sinais e vocabulários e, nesses momentos, deparar-se com um dilema ético, apresentado como a primeira questão problema desta pesquisa. Seriam essas sugestões e

escolhas uma interferência direta aos sentidos intencionados pelo autor do texto? Diante desta problemática, a fim de se evitar tal interferência, deu-se início a segunda estratégia: a retextualização. Retextualização tida como um processo de refazer, de textualizar novamente conforme proposto por Nunes e Silveira (2017).

Assim, para essa segunda estratégia, foi sugerido que o aluno escrevesse em Língua Portuguesa tudo aquilo que passava em sua mente para a produção de sua dissertação acadêmica, cabendo ao tradutor e intérprete apenas a tarefa de auxiliar na referenciação da palavra equivalente ao sinal escolhido pelo aluno, quando ele necessitasse. Ou seja, quando o aluno conhecia o sinal, mas não sabia como escrevia a palavra em Português equivalente àquele sinal, soletrava-se para que ele escrevesse. Em seguida, após o texto ser escrito, caberia ao tradutor e intérprete a tarefa de retextualizá-lo de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa.

Para elucidar como seu deu a aplicação dessas estratégias visando a produção de sentidos, o próximo tópico discorrerá sobre as competências necessárias ao tradutor e intérprete para realizá-las, a partir da apresentação e análise de três excertos do trabalho de conclusão de curso do aluno.

### **O terceiro desafio: a construção da síntese e do sentido**

Para Koch (2003) o texto é um conjunto de pistas que guiam o leitor a compreensão dos sentidos. Compreender os sentidos atribuídos pelo autor do texto envolve uma série de inferências culturais, conhecimento de mundo e de conhecimentos específicos que, quando unificados, aproximam o leitor daquilo que foi idealizado pelo autor.

Quando se trata da produção escrita do sujeito surdo, o tradutor e intérprete constitui-se também uma ferramenta de inferência essencial para aproximar o leitor a ideia do autor. Isso ocorre, pois, esse profissional é o responsável por auxiliar na atribuição da coerência e coesão da produção textual escrita ou sinalizada do autor, tendo em vista que ele é dotado dos recursos linguísticos necessários para organizar a transferência textual de uma língua para outra considerando a formação cultural e constituição social do autor.

Por exemplo, ao transcrever a sinalização textual de um aluno surdo, o tradutor precisa considerar aspectos como: escolha dos vocabulários da Língua Portuguesa, que serão atribuídos a cada estrutura traduzida que foi utilizada pelo autor e considerar a quem se destina aquela produção textual e quais os objetivos idealizados por ele. Como concluído por Guarinello, esse é um processo de negociação em que:

[...] os profissionais que trabalham com sujeitos surdos precisam observar as características da escrita de cada sujeito e reconhecer a construção da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto; assim, o outro interpreta o texto e com o sujeito constrói o sentido e a coesão. (GUARINELLO, 2005, p.253)

Para que isso ocorra, percebe-se durante este trabalho que é necessário que o tradutor busque conhecimentos específicos a fim de ativar as competências tradutórias e suas derivações.

Quando considerado o campo de estudos de tradução, nota-se a inexistência de um conceito único que defina a constituição da competência tradutória, tendo em vista a complexidade de sua conceituação. Por isso, entende-se aqui tal competência como algo complexo composto por “aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociointerativos” (RODRIGUES, 2018, p.291).

Além das competências tradutórias e investigativas propostas por Rodrigues (2018), poderíamos acrescentar uma terceira competência baseada nos aspectos afetivos: a competência empática. Competência empática pode ser compreendida como a afetividade em ação. É a atitude do tradutor de colocar-se no lugar do autor, compartilhando e apropriando-se das emoções emergidas de cada expressão corpóreo-facial manifesta pelo autor ao durante sua produção sinalizada. Enquanto que a competência investigativa, nesse caso, proveniente do aspecto sociointerativo, consiste na ação de apurar fatos acerca da história e formação cultural do aluno surdo a fim de criar vínculo e estabelecer interação com ele. Propõem-se então as competências empática e investigativa como derivações da competência tradutória, já que compõem os aspectos afetivos e sociointerativos consequentemente.

Tais competências respondem, dessa forma, a segunda indagação desta pesquisa, sobre quais são as competências necessárias ao tradutor e intérprete ao

trabalhar a escrita acadêmica do aluno surdo. Serão analisadas, portanto, a partir de três excertos do trabalho de conclusão de curso do aluno, o uso de tais competências. Os excertos foram selecionados objetivando a visualização das problemáticas, soluções encontradas e competências aplicadas, conforme discorrido no corpus deste trabalho. Com essa proposta, o excerto 1 foi produzido a partir do processo de Transcrição<sup>11</sup>, ao passo que os excertos 2 e 3 foram produzidos pelo processo da Retextualização que, segundo Marcuschi (2010), não se trata de um processo mecânico, mas envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido, pois as interferências são maiores e mais sensíveis.

#### *Excerto 1: Produção Sinalizada*

“Coisa dois família minha aprende Libras não porque mamãe falar eu não surdo. Eu surdo pequeno **conhece** surdos não. Outros surdo **igual, perder** muito, sempre. Não bom.” [sic]

No excerto acima, cabe explicar que o aluno, em um primeiro momento, sinalizou, sendo essa sua produção em língua de sinais. As palavras em negrito foram aquelas que o aluno, ao sinalizar, pediu para soletrar sua grafia em Língua Portuguesa, como estratégia para apreender a palavra. Além disso, vale ressaltar que a produção textual acima é uma transcrição fiel da sinalização realizada por ele.

#### *Excerto 1: Produção transcrita*

Outro fator que levou minha família a não aprender a língua de sinais e também à falta de interação com a comunidade surda foi a aceitação da minha deficiência. Isso costumeiramente acontece com muitos surdos, causando perdas significativas em seu desenvolvimento.

Na transcrição acima, a competência linguístico-tradutória pode ser observada pela escolha substitutiva de vocabulários como ocorre em *Coisa dois* para *Outro fator*. Já a competência empática se apresenta ao considerar a expressão não

---

<sup>11</sup> Adota-se nesta pesquisa o conceito de transcrição proposto por Marcuschi, que o considera como uma “*transcodificação* (do sonoro para o grafemático) que já é uma *primeira transformação*, mas não é ainda uma retextualização.” (MARCUSCHI, 2010, p. 51).

manual de tristeza e indignação do autor ao dizer que *Eu surdo pequeno conhece surdos não* transcrevendo sua fala para *falta de interação com a comunidade surda*. Além disso, para acessar essa competência é essencial pensar em como o autor gostaria de atingir seu leitor, em como ele o escreveria se possuísse o domínio da língua a qual escreve. No entanto, conforme explicitado anteriormente neste trabalho, esse processo de transcrição mostrou-se insuficiente e dúbio ao exigir do tradutor interferência mediante a sugestão, negociação e inclusão e de vocabulários no texto produzido pelo autor, como pode-se observar pelos vocábulos *deficiência*, *significativas* e *desenvolvimento*, que não aparecem na produção sinalizada do autor e que, no entanto, são necessárias para conferir coesão e coerência ao texto escrito.

*Excerto 2: Produção textual escrita*

Eu idade 13 mamãe casar dois. Depois é morar lá roça cidade Monsenhor Paulo. Eu sofrer terceiro verdade escola. Amigos surdos não mais, professora aprender Libras português acabar já.

*Excerto 2: Retextualizado*

Aos treze anos minha mãe casou-se pela segunda vez e com isso nos mudamos para um bairro na zona rural do município de Monsenhor Paulo. Este foi o terceiro dano à minha educação; pois com a mudança para uma zona rural em um município ainda menor, perdi o contato com meus pares, meus professores, além de ter cessado meu processo de alfabetização tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

Comparando o excerto de produção textual com o retextualizado acima, pode-se notar o uso da competência tradutória evidente na tradução da sentença *Eu idade 13 mamãe casar dois* para *Aos treze anos minha mãe casou-se pela segunda vez*. Percebe-se que, neste caso, tanto a ideia quanto o sentido atribuído pelo autor foram preservados quando retextualizado obedecendo a norma culta da Língua Portuguesa, o mesmo ainda ocorre na retextualização da sentença *Eu sofrer terceiro verdade escola* para *Este foi o terceiro dano à minha educação*.

Neste excerto, também é possível verificar a competência investigativa. Percebe-se que o aluno escreve *Depois é morar lá roça cidade Monsenhor Paulo*, o



que isso significava, especificamente, que o aluno morou em uma roça pertencente ao município de Monsenhor Paulo? Ou que considerava a cidade de Monsenhor Paulo uma roça? Ou ainda o que o aluno conceituava como roça, tratava-se de um distrito rural? Uma chácara? Uma fazenda?

Tantas indagações levaram-nos a investigar por meio de fotos, conversas com a familiares e agentes escolares do aluno, fatos que pudessem aclarar os significados atribuídos à palavra “roça” escolhida por ele. Após essa investigação, foi possível identificar que o aluno morava em um bairro rural pertencente ao município de Monsenhor Paulo, permitindo, assim, uma tradução mais coerente para *nos mudamos para um bairro na zona rural do município de Monsenhor Paulo*.

*Excerto 3: Produção textual escrita*

Antes sala alunos libras não saber e aprender não quer, eu sentir triste, porque professor saber não muito difícil, aula professor língua português fala rápida copiar escrever do quadro e do livro. Eu triste muito. Eu esforço estuda, prestar atenção professora alunos conversar que, livros ler palavras entender claro. Eu onde não ter.

*Excerto 3: Retextualizado*

Em muitos anos de minha escolarização, me deparei com alunos e professores que não sabiam Libras, isso fez com que me sentisse excluído. Imaginem como era difícil, nas aulas de português, por exemplo, quando via a professora gesticulando rapidamente os lábios, me mandando copiar o texto do quadro ou do livro, sem nada entender. Toda aquela situação me indignava. Eu me esforçava muito para tentar estudar sozinho, prestava atenção à professora e aos alunos conversando durante a aula, para tentar entender, muitas vezes, somente algumas palavras. Não me sentia pertencente àquele lugar.

No excerto 3, a competência empática torna-se mais evidente. Note no “Excerto 3 - Produção textual” que, devido à falta de repertório linguístico, o aluno ao expressar seus sentimentos de frustração limita-se ao uso da palavra *triste*. Na sentença *Antes sala alunos libras não saber e aprender não quer, eu sentir triste*, foi necessário indagar o aluno sobre como se manifestava essa tristeza, além de me

colocar em seu lugar de forma empática a fim de compreender os significados ocultos presentes na escolha dessa palavra. Depois de um longo diálogo, o aluno mencionou o fato de ficar isolado, uma vez que seus colegas e professores não sabiam e tampouco manifestavam interesse em aprender Libras. Suas expressões faciais com olhos marejados, e sua expressão corpórea contraída, ao relatar tal situação permitiu, então, a compreensão necessária para acessar a competência empática e retextualizar a sentença para *Em muitos anos de minha escolarização, me deparei com alunos e professores que não sabiam Libras, isso fez com que me sentisse excluído*. Ou seja, o sentido de triste aqui não era simplesmente uma emoção passageira, mas era atribuído a um sentimento de deslocamento, de não pertencimento a um ambiente em que o aluno estava inserido.

O mesmo processo de uso da competência empática foi necessário para acessar os significados contidos na sentença *aula professor língua português fala rápida copiar escrever do quadro e do livro. Eu triste muito*. Ao dialogar sobre esse trecho com o aluno, sua expressão facial não era de tristeza, mas de raiva. Ele mencionou que muitas vezes quando era aula de Português, ele não queria ir para a escola, pois teria a função de copista de livros, o que pra ele não fazia sentido nenhum. Rememorar essa situação, por meio do diálogo e da empatia, mais uma vez permitiu-me atribuir outro sentido/significado à palavra triste durante a retextualização, o sentido de indignação, adequando, assim, a sentença para *professora gesticulando rapidamente os lábios, me mandando copiar o texto do quadro ou do livro, sem nada entender. Toda aquela situação me indignava*.

### **Considerações finais**

Todo o trabalho desenvolvido ao longo dos anos de acompanhamento ao aluno surdo na sua graduação tinha por foco um desafio muito maior que aqueles discutidos nesse artigo. O grande desafio era potencializar os conhecimentos prévios do estudante, para que ele passasse de um mero decodificador de palavras cotidianas a um escritor e leitor assíduo, capaz de compreender conceitos e, dessa forma, reproduzir seus pensamentos graficamente em Língua Portuguesa.

Nessa direção, a preocupação maior foi em ampliar seu repertório linguístico a partir da inserção de novos vocábulos e sinais, de exercícios de leitura,

textualização e retextualização, na rotina diária do aluno. Ressalta-se ainda, que as atividades de retextualização propostas ao aluno não eram as principais atividades de produção textual, e sim mais um recurso de apoio utilizado para potencializar e aperfeiçoar sua escrita ao passo que ampliava seu conhecimento linguístico e, conseqüentemente, de mundo.

Ao ampliar seu conhecimento de mundo, a aquisição de novos conceitos tornou-se um processo natural. Ao escrever a parte final de seu trabalho de conclusão de curso, o aluno já se empenhava em utilizar palavras diferentes, por vezes sinalizava o que gostaria de escrever, soletrando em seguida, a palavra que já conhecia e pedindo outra palavra equivalente para aquele mesmo sinal. Após concluir sua escrita, o tradutor e intérprete retextualizava sua produção ao seu lado, estimulando, assim, sua leitura e aquisição das regras gramaticais da Língua Portuguesa de forma que, nesse momento, o trabalho consistia apenas em reordenar sua escrita. A partir disso, foi possível compreender que papel já não era mais somente de tradutor, mas de atuar como facilitador de sua produção. Tampouco seria coautor já que toda a ideia e escolha de palavras era do aluno, o que responde a terceira questão problema dessa pesquisa.

Defende-se então, que ao participar da escrita do sujeito surdo, o tradutor e intérprete em primeira instância, exercerá a função de traduzir e transferir sentidos de uma língua para outra considerando a função social, cultural, situacional e linguística em que o texto será apresentado. Em um segundo momento, a função desse profissional será de facilitador, revisor e corretor, mas nunca o de coautor. As ideias e os sentidos atribuídos à produção textual estão diretamente ligados à constituição cultural do autor e isso deve ser respeitado e negociado a todo momento entre o aluno surdo e seu tradutor. Como concluiu Guarinello:

[...] os profissionais que trabalham com sujeitos surdos precisam observar as características da escrita de cada sujeito e reconhecer a construção da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto assim, o outro interpreta o texto e com o sujeito constrói a coerência e a coesão. (GUARINELLO, 2005, p. 253)

Ainda em relação ao desafio de potencializar a escrita do aluno surdo, é possível notar uma evolução significativa na sua produção escrita diante dos

excertos analisados, entretanto, essa evolução ainda não contempla o domínio do português escrito. Tal domínio só será adquirido por meio do seu uso constante e da exploração de diferentes tipos de texto. No que diz respeito a isso, esse artigo intentou-se em compartilhar algumas estratégias práticas ao passo que buscou aclarar o papel do tradutor e intérprete de Libras neste processo. Espero, portanto, que esta pesquisa possa ensejar outras e, ao mesmo tempo, conferir algum retorno social no que diz respeito ao papel do tradutor na escrita acadêmica do aluno surdo.

## Referências

BRASIL. Lei federal n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Consulta em 09/05/2019 às 13h00.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. *Distúrbios da comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 2, mai./fev. 2005, p. 245-254.

KARNOFF, Lodenir Becker e PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS Sandra Regina Leite(Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação. 2015. 112p.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez; 2003.208p.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ALMEIDA, Elomena Barbosa de. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-Português: Reflexões. *Tradução e Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, no. 20, 2010. p. 89-103.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.133p.

NUNES, Valfrido Da Silva; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Da escrita para a escrita: processos de retextualização na carta do leitor. *Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, n. 2, jul./ago. 2017.p. 115-131.

QUADROS, Ronice Muller de & KARNOFF, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed. Porto Alegre. 2004. 224p.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em Tradução e Línguas de Sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, 2018, p. 287-318.

---

### Biografia dos autores

**Thiago Lemes de Oliveira** é mestrando em educação com ênfase em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Lavras, graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2013), pós-graduação em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes-FPA (2015) e pós-graduado em Docência do Ensino Superior de Libras pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui certificação do Prólibras emitido pela Universidade Federal de Santa Catarina para o uso e ensino de Libras (2008) e para tradução e interpretação de Libras (2010). Atualmente é Professor de Libras do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), Professor Substituto de Libras da Universidade Federal de Alfenas e Professor mediador no curso de Pedagogia Bilíngue do INES/UFLA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva.

**Carina Adriele Duarte de Melo Figueiredo** é doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do vale do Sapucaí – UNIVAS (2018). Concluiu o Mestrado em Letras Linguagem, Cultura e Discurso em pela Universidade do Vale do Rio Doce – UNINCOR (2008) e graduação também em Letras em 2005. Foi professora efetiva na rede pública de ensino de 2006 a 2009. Atuou como professora substituta no Centro Tecnológico de Minas Gerais - CEFET/Varginha, no período de 2014 a 2015. Atualmente, é coordenadora no curso de Letras no Centro Universitário Sul de Minas - UNIS/MG, instituição na qual também leciona em diversos cursos de graduação desde 2009. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura, e desenvolve pesquisas sobre língua, literatura e discurso.

Recebido em: 01/04/2019

Aceito em: 26/05/2019

Publicado em junho de 2019