

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE ALUNAS SURDAS EM LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

## CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TRAINING DEAF STUDENTS IN PORTUGUESE LANGUAGE LITERATURE

Arlene Batista da Silva Ferreira<sup>1</sup>  
Leonardo Lúcio Vieira-Machado<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo aborda os desafios e possibilidades na formação de três alunas surdas na disciplina de Literaturas de Língua Portuguesa no nível universitário. O objetivo principal é apresentar estratégias eficazes para o ensino de literatura para alunos surdos, enfatizando a importância de oferecer obras literárias acessíveis e discussões em Libras (Língua Brasileira de Sinais), valorizando a autonomia tradutória e a estrutura linguística específica da língua. Além disso, explora como o ensino da literatura pode estimular a identificação, o engajamento e a valorização da realidade do surdo. O estudo relata uma experiência de ensino de literatura em Libras, considerando o desafio adicional imposto pela pandemia de COVID-19 e a transição para aulas remotas. Valendo-se das contribuições teóricas de Bakhtin (2003), Britto (2017), Ginzburg (2012) e Ricœur (2011), este artigo se vale da exposição do contexto das aulas instrucionais em Libras, os temas, objetivos, e o desenvolvimento das estratégias utilizadas. As descobertas incluem explorar o alcance da lusofonia em todo o mundo, a atividade de interpretar/traduzir do português para a Libras e reconhecer o valor da produção literária para o desenvolvimento humano. O artigo conclui enfatizando a importância das aulas de literatura para alunos surdos, que facilitou a percepção tardia da lusofonia, a projeção linguística e a materialização do conceito bakhtiniano de "contrapalavra" em Libras.

**Palavras-chave:** literatura; surdos; Libras; inclusão; cultura literária.

**Abstract:** This article discusses the challenges and possibilities in the training of three deaf students in the discipline of Portuguese Language Literature at university level. The main objective is to present effective strategies for teaching literature to deaf students, emphasizing the importance of offering accessible literary works and discussions in Libras (Brazilian Sign Language), valuing the translational autonomy and the specific linguistic structure of the language. In addition, it explores how the teaching of literature

---

<sup>1</sup>Doutora em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL-Ufes), mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL-Ufes), professora Adjunta III do curso Letras-Libras (DLL/CCHN/Ufes) e coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Língua de Sinais, Interpretação e Tradução (LISIT/CNPq-Ufes). Email: [arleneincrive@gmail.com](mailto:arleneincrive@gmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8153-5776>

<sup>2</sup>Doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL-Ufes), mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL-Ufes), professor Adjunto I do curso Letras-Libras (DLL/CCHN/Ufes) e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Língua de Sinais, Interpretação e Tradução (LISIT/CNPq-Ufes). Email: [leonardo.l.machado@ufes.br](mailto:leonardo.l.machado@ufes.br); Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4469-5927>

can stimulate the identification, engagement and appreciation of the reality of the deaf. The study reports an experience of teaching literature in Libras, considering the additional challenge imposed by the COVID-19 pandemic and the transition to remote classes. Drawing on the theoretical contributions of Bakhtin (2003), Britto (2017), Ginzburg (2012) and Ricœur (2011), this article exposes the context of instructional classes in Libras, the themes, objectives, and the development of strategies used. Discoveries include exploring the scope of Lusophony around the world, the activity of interpreting/translating from Portuguese into Libras and recognizing the value of literary production for human development. The article concludes by emphasizing the importance of literature classes for deaf students, which facilitated the late perception of Lusophony, linguistic projection and the materialization of the bakhtinian concept of "counterword" in Libras.

**Keywords:** literature; deaf; Libras; inclusion; literary culture.

## **Introdução**

Este artigo tem como objetivo central apresentar estratégias efetivas para o ensino de literaturas de língua portuguesa para estudantes surdos. Reconhecendo a importância da literatura como ferramenta de conhecimento, formação pessoal e representação da realidade social e humana, buscamos explorar o potencial da literatura como uma poderosa ferramenta de inclusão, acesso cultural e empoderamento para a comunidade surda. Levando em consideração as particularidades linguísticas, cognitivas e culturais dos estudantes surdos, abordaremos a relevância de oferecer obras literárias acessíveis e compreensíveis em Libras (Língua Brasileira de Sinais), valorizando sua autonomia na tradução e sua estrutura linguística específica. Além disso, examinaremos como o ensino de literatura pode estimular a identificação, o engajamento e a valorização da própria realidade dos surdos. Por meio dessa abordagem, buscamos contribuir para a promoção de um ensino de literatura inclusivo e significativo, que atenda às necessidades e potencialidades dos estudantes surdos, ampliando suas experiências literárias, tradutórias e fortalecendo sua participação ativa na sociedade.

Nesta oportunidade, versamos sobre uma experiência com ensino de Literaturas de Língua Portuguesa para três alunas surdas do ensino superior, diretamente em Libras. Como se não bastasse o desafio que é a abordagem da arte literária para não nativos da língua, ainda tivemos um fator extra: a pandemia da doença infecciosa Covid-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que nos forçou ao isolamento social e adoção de procedimentos para aulas remotas.

Esse artigo explora a função da literatura como uma ferramenta de conhecimento e formação pessoal, enfocando sua relevância no desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos. Será abordada a importância de oferecer obras literárias que possam ser apreciadas e compreendidas em Libras, considerando a autonomia e a estrutura específica da língua de sinais. Além disso, será discutido o potencial da literatura para promover a representação e compreensão da realidade social e humana, bem como estimular a identificação e o engajamento dos surdos com sua própria cultura e história. Ao explorar os desafios e as possibilidades do ensino de literaturas em Libras, este artigo busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e enriquecedoras para os estudantes surdos.

A metodologia do artigo é um relato de experiência com reflexões sobre as práticas de ensino de literatura para surdos. O caso que trazemos respeita o recorte de um país componente de uma sequência de países estudados numa turma de três alunas surdas no ensino superior. Advindas de um acesso precário ou mesmo inexistente à literatura ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio, todas trazem a mesma marca: compunham classes majoritária e invariavelmente de ouvintes (falantes orais, mas igualmente sem um histórico de leitura consistente, uma vez que essa é fragmentada em livros didáticos e com fins de exercícios e avaliações para nota). Considerando tanto o extenso conteúdo escolar no pouco tempo letivo, quanto a escassa estrutura e metodologia de acesso aos livros, a substância literária (quando e se mediada por um intérprete de Libras) ou era resumido durante poucas aulas dedicadas à apresentação de autores e obras, ou escrito em textos curtos separados de seu contexto histórico e condições de produção textual.

Descreveremos ao longo do artigo o contexto das aulas, os temas e os objetivos, além da descrição do desenvolvimento, das estratégias e dos recursos utilizados na interação com as alunas e os conteúdos. Comentaremos as dificuldades encontradas e as vias para a superação dessas, bem como os resultados com a participação e o engajamento das alunas, particularmente de uma que permitiu o compartilhamento de seus registros, refletindo sobre a experiência. E concluiremos com a importância das aulas e dos aprendizados adquiridos.

O resultado foram a descoberta dos países de Língua Portuguesa para além do Brasil, da literatura desses via alcance da lusofonia no mundo, da atividade de interpretação/tradução do português escrito para Libras e da chance de *contrapalavra* no

contato com escritores da “língua de Camões e de Machado”. Das discussões e problematizações: no que tange a Literatura em si, notamos a tardia percepção de mundo lusófono que as alunas surdas tiveram (apenas na faculdade), compreendemos a carência da produção literária como formadora humana (para além as atividades escolares), vimos a dinâmica e a potência da projeção linguística quando o conteúdo literário finalmente alcança os surdos, e materializamos em vídeo a *contrapalavra* em Libras da leitora surda. No que tange o ensino de Literatura em sala de aula, seguem-se nas próximas páginas as práticas e a possibilidade de ampliar para além do livro didático o debate e a experiência com a cultura literária. Com base nos autores, reconhecemos a Literatura como ferramenta na formação do ser humano e do conhecimento do mundo, dos outros e de si.

### **A tradução literária e a contrapalavra**

Considerando a importância da literatura como ferramenta de conhecimento e formação pessoal, especialmente no desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos, buscamos explorar a necessidade de oferecer obras literárias que possam ser apreciadas e compreendidas em Libras, levando em consideração a autonomia e a estrutura específica da língua de sinais. Nesse contexto, a tradução literária desempenha um papel fundamental ao possibilitar a transposição dos textos literários para a língua de sinais, permitindo que os surdos tenham acesso pleno à riqueza e complexidade da literatura. Além disso, o conceito de *contrapalavra* de Bakhtin, que abordaremos adiante, surge como uma ferramenta teórica relevante para compreender a dinâmica dialógica da interação verbal, a importância da resposta ativa na construção de sentido e a transformação das relações entre os interlocutores. Através dessa interconexão entre o ensino de literatura para surdos, a tradução literária e o conceito de *contrapalavra*, busca-se ampliar as reflexões sobre o potencial da literatura como forma de representação, compreensão e engajamento dos surdos com sua própria cultura e história.

A tradução literária é um processo complexo que envolve a transferência de textos ou obras literárias para outro idioma, preservando o significado original do autor na língua de origem. Devido à sua natureza artística, essa forma de tradução apresenta desafios únicos. O papel fundamental do tradutor na tradução literária é preservar a intenção do autor na língua de destino, o que implica transmitir não apenas informações, mas também a estética literária ou artística do texto original. Essa abordagem vai além da simples transposição de palavras, pensando que o tradutor precisa lançar mão da criatividade para

reproduzir as figuras de linguagem, de modo a evocar o mesmo efeito tanto na língua de destino quanto na língua de origem.

Compartilhamos da percepção do tradutor e escritor brasileiro Paulo Henriques Britto (2017) quando diz:

Tradicionalmente, o trabalho de tradução tem pouca visibilidade. De modo geral, os leigos – inclusive as pessoas que leem regularmente, e que leem muitas traduções – não costumam pensar sobre a natureza da tarefa de traduzir uma obra. Assim, quando lhes perguntamos que ideia elas fazem desse ofício, constatamos que a visão de senso comum a respeito da tradução é profundamente equivocada. As pessoas tendem a pensar (i) que traduzir é, na verdade, uma tarefa relativamente fácil; (ii) que o principal problema do tradutor consiste em saber que nomes têm as coisas num idioma estrangeiro; (iii) que este problema se resolve com a consulta de dicionários bilíngues; e (iv) que, com os avanços da informática e o advento da internet, em pouco tempo a tradução será uma atividade inteiramente automatizada, feita sem a intervenção humana. (...) / Com exceção de (iv), que apesar de equivocada contém ao menos um fundo de verdade, todas as outras ideias não poderiam ser mais enganosas. (BRITTO, 2017, p.10-11)

A excelência nesse trabalho depende da habilidade do tradutor em manter a força e o sentimento original do autor. Além disso, é essencial considerar a diferença de contexto culturais entre a língua original da obra e a língua de tradução. A tradução literária abrange diversos gêneros, como contos, peças de teatro, poemas, romances, entre outros. A tradução de literatura escrita para línguas de sinais é uma vertente específica desse campo e não se limita à mera transposição de palavras ou frases para sinais, mas exige que o tradutor compreenda o trabalho como um todo (autor, período, local de produção), adaptando-o ao contexto e à língua de destino. Da “invisibilidade do tradutor”, quando se trata de línguas de sinais ela não se aplica: o tradutor intérprete de Libras é (e deve ser) visível, por natureza da própria língua.

A hospitalidade linguística, de acordo com Paul Ricœur (2011), envolve o ato de levar o leitor ao autor e o autor ao leitor por meio da tradução, ao mesmo tempo em que lida com os desafios e dilemas inerentes a esse processo. É a ideia de acolher e receber o estrangeiro em sua estranheza, ou seja, permitir que um texto em uma língua estrangeira seja acessível e compreensível para o leitor na sua própria língua. Por outro lado, também busca o desejo de apropriação do leitor, que busca compreender e assimilar o conteúdo do texto.

No entanto, a hospitalidade linguística não é uma tarefa simples, afinal, Ricœur (2011) aponta que há um equilíbrio delicado entre ser fiel ao conteúdo e ao contexto do texto original e torná-lo acessível e compreensível na língua de destino, considerando sua cultura e nuances linguísticas.

Assim, a hospitalidade linguística na tradução implica em enfrentar os desafios de transmitir o sentido, a essência e as nuances do texto original, ao mesmo tempo em que se ajusta à língua e cultura de destino, buscando criar uma ponte de compreensão e diálogo entre diferentes línguas e culturas. É uma prática ética que reconhece a importância da interculturalidade e da comunicação entre diferentes idiomas.

O segundo conceito do professor e escritor francês é o luto da tradução perfeita (RICOEUR, 2011) que se refere à renúncia ao ideal de uma tradução absolutamente precisa e completa, que conseguiria transmitir de forma totalmente idêntica ao sentido e a essência do texto original. O autor argumenta que esse ideal de tradução perfeita, embora tenha nutrido o desejo e, por vezes, a felicidade de traduzir, também causa infelicidade a alguns tradutores, pois seria impossível apagar diferenças e homogeneizar práticas culturais, línguas, tempo e espaço. O luto da tradução perfeita, portanto, implica em abandonar a busca por uma tradução que alcance uma identidade completa de sentido entre o texto original e o texto traduzido. Não existe um absoluto para determinar o que é uma boa tradução: a equivalência almejada é presumida e trabalhada. Assim, o luto da tradução perfeita consiste em aceitar a diferença inerente entre o próprio e o estrangeiro, reconhecendo a limitação da tradução e a impossibilidade de alcançar uma correspondência perfeita entre os sentidos do texto original e traduzido. É uma atitude de humildade diante dos desafios e dilemas da tradução, e implica em renunciar à busca por uma tradução absolutamente exata e idealizada.

O terceiro e último ponto que Ricœur (2011) nos traz é o de tradução no interior da mesma comunidade linguística. Refere-se ao ato de traduzir entre diferentes variantes, dialetos, registros ou estilos da mesma língua. Embora comumente associemos a tradução à passagem de um texto de uma língua estrangeira para a língua de destino, o texto ressalta que a tradução também desempenha um papel importante dentro de uma mesma comunidade linguística.

Essa forma de tradução pode ser necessária quando há diferenças regionais, culturais, históricas ou contextuais dentro de uma língua, formadas em variações que

podem dificultar a compreensão entre diferentes grupos de falantes. Por exemplo, diferentes regiões de um país podem ter sotaques, gírias ou expressões idiomáticas distintas, o que pode criar barreiras na comunicação e compreensão mútua. Esse é o ponto central da nossa aula: formação de tradutores surdos para leitores surdos.

A tradução no interior da mesma comunidade linguística requer sensibilidade para as nuances e peculiaridades de cada variante linguística. É necessário considerar os diferentes contextos culturais, históricos e sociais associados a essas variações, a fim de realizar uma tradução adequada que leve em conta as diferenças existentes. Assim, defendemos que as escolhas de um nativo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) envolvem não apenas a transposição de palavras e frases de um dialeto para outro, mas também a compreensão e a adaptação dos aspectos culturais, coloquiais e contextuais específicos de cada variante. O objetivo é garantir que a mensagem seja transmitida de forma clara e compreendida, mesmo considerando as particularidades linguísticas e culturais presentes dentro da mesma comunidade linguística.

Em suma, a tradução no interior da mesma comunidade linguística é uma prática necessária para superar as barreiras de compreensão entre diferentes variantes de uma língua e promover a comunicação efetiva e a compreensão mútua entre os falantes dessa língua.

No adendo “Apontamentos de 1970-1971”, Bakhtin (2003) discorre sobre o *inconsciente coletivo* e dos esforços em reconhecer e extrair das experiências do outro o entendimento e a palavra comuns sobre a mensagem que se emite e a que se recebe, entre o objeto e quem o estuda. Entendemos como um esforço de tradução do discurso. O teórico russo diz:

O complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas (e acima de tudo pelos estudos literários). As ciências do espírito; seu objeto não é um, mas dois "espíritos" (o que é estudado e o que estuda, não devem fundir-se em um só espírito). O verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos "espíritos". / A tentativa de compreender a interação com a palavra do outro por meio da psicanálise e do "inconsciente coletivo". Aquilo que os psicólogos (predominantemente os psiquiatras) descobrem existiu algum dia; manteve-se não no inconsciente (ainda que no coletivo) mas se consolidou na memória das línguas, dos gêneros, dos rituais, daí ele penetra nos discursos e nos sonhos (narrados, conscientemente lembrados) dos homens (dotados de determinada constituição psíquica e situados em um determinado estado). O papel da psicologia e da

chamada psicologia da cultura. A primeira tarefa é compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele. A solução dessa tarefa é muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material. A segunda tarefa é utilizar a sua distância temporal e cultural. Inclusão no nosso (alheio para o autor) contexto. (BAKHTIN, 2003, p.380-381)

Bakhtin destaca que a interação com a palavra do outro tem sido negligenciada pelas ciências humanas, especialmente nos estudos literários, bem como a importância de compreender uma obra da mesma maneira que o autor a compreendeu, sem ultrapassar os limites de sua compreensão, além da necessidade de incorporar a distância temporal e cultural para uma compreensão mais abrangente. Esse entendimento é caro ao nosso artigo, uma vez que os textos Literários apresentados às alunas são de fato de outra época e ligar, de contextos pessoais e políticos que serviram de pano de fundo para as composições dos poetas: panos de fundo que serão primordiais na produção da *contrapalavra*.

O conceito é extraído de um apanhado das argumentações de Bakhtin que consideram a palavra do outro e a própria para a formulação da compreensão e da resposta. Dentre essas argumentações, selecionamos o fragmento a seguir:

A análise científica em baixo grau será de índole inevitavelmente superficial ou mesmo falsa. / A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância (*unienakhodímst*) e o respeito. No processo da comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro eu). Simultaneidade do vivenciamento da arte e do estudo da ciência. / Não se pode fragmentá-los, mas eles passam nem sempre simultaneamente por diferentes estágios e graus. / Chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós. / E possível não só a compreensão de uma individualidade única e ímpar, é possível a compreensão também de uma causalidade individual. (BAKHTIN, 2003, 381)

O trecho aborda a relação entre o eu e o outro, destacando a transformação da palavra do outro em minha-alheia e a simultaneidade do vivenciamento da arte e do estudo da ciência. Ele também enfatiza a distinção entre compreensão e estudo científico e a importância do vivenciamento autêntico da arte. O conceito de *contrapalavra* de Bakhtin está intrinsecamente relacionado ao extrato discutido. O autor enfatiza que todas as palavras, além das próprias, são palavras do outro, e a interação com essas palavras é fundamental na vida e na consciência humana. A *contrapalavra* surge como a resposta ativa do indivíduo à palavra do outro, sendo uma forma de diálogo contínuo e

transformador. No trecho, Bakhtin destaca a tarefa especial de compreender a palavra do outro, que coloca o indivíduo diante da necessidade de assimilação e reação às palavras alheias.

A luta dialógica mencionada pelo filósofo russo ocorre justamente na fronteira entre as próprias palavras e as palavras do outro, onde a *contrapalavra* ganha ao expressar a posição e a visão de mundo do falante em resposta à palavra alheia. Além disso, Bakhtin ressalta a importância do vivenciamento autêntico da arte e destaca a necessidade de compreender a interação com a palavra do outro dentro dos limites da compreensão do próprio autor. Assim, o conceito de *contrapalavra* aborda a dinâmica dialógica da interação verbal e a importância da resposta ativa na construção do sentido e na transformação da relação entre os interlocutores, que no nosso artigo é representado pela compreensão e interpretação/tradução dos poemas de Manuel Bandeira (*Vou-me embora pra Pasárgada*) e de Ovídio Martins (*Anti-evasão*).

**Aspectos metodológicos: os países de língua portuguesa, o recorte de cabo verde e as amostras: *vou-me embora pra pasárgada* e *anti-evasão***

De acordo com Jaime Ginzburg (2012),

Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros. Professores e estudantes poderiam, em escolas e universidades, estar ativamente envolvidos em um permanente debate sobre livros, discutindo não apenas suas opiniões, mas os critérios que as fundamentam e o impacto dos debates que realizam. Comunidades acadêmicas sustentariam com motivação a constante possibilidade de pensar em problemas complexos, e a discussão de perspectivas individuais e coletivas de entendimento desses problemas, articulando relações entre o presente e o conhecimento histórico. (GINZBURG, 2012, p. 211).

Acordamos com a afirmativa do professor da USP quando recomenda acima como deveria ser um ensino de literatura de qualidade, sobretudo, sob nossa perspectiva, no todo do ensino público, local de concentração da maior parte da população que necessita de uma educação efetivamente emancipadora e que diminua desigualdades sociais. Dessa realidade fazem parte a maioria dos surdos, inclusive as alunas das aulas e do recorte deste artigo, então discentes da única universidade federal do estado capixaba.

Do contexto das aulas, foi durante a vigência do ensino remoto na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Fomos ao encontro das necessidades identificadas no curso Letras-Libras (Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras/Português, vespertino, até então totalmente presencial e com participação constante de tradutores intérpretes de Libras para três discentes surdas). Ofertamos entre junho e outubro de 2021 uma disciplina optativa em horário alternativo (noturno), a saber: *Literaturas de Língua Portuguesa*. A disciplina é registrada no Departamento de Línguas e Letras (DLL) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) sob o código LET 11924, e tem carga horária de 60h. Seguimos a regra institucional prevista na Resolução Nº 41/2021 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe)<sup>3</sup> que havia aprovado o Calendário Acadêmico para o período de vigência desta matéria, bem como a Resolução Nº 20/2021, que estabeleceu o funcionamento das disciplinas por via remota – na Ufes foi chamada Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte). Conforme esse documento, o percentual mínimo de encontros síncronos mediados por videoconferência pela plataforma Google Sala de Aula (ou Google *Classroom*) nunca poderia ser inferior a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total da disciplina. Ou seja, no caso aqui descrito deveriam ser no mínimo 15 horas/aula (h/a) de interação simultânea (aulas síncronas), e as demais 45h/a seriam em interações de fórum, leituras, realização/entrega de atividades etc. Entretanto, para *LET 11924 - Literaturas de Língua Portuguesa* programamos um Plano de Ensino com 50% (cinquenta por cento) de horas/aula síncronas (equivalente a 30 horas) e 50% assíncronas. Esse planejamento da carga horária levou em consideração a forte necessidade do público-alvo surdo de dinâmicas expositivas do conteúdo, mas principalmente de discussão do objeto de estudo na própria língua: Libras.

Outros dois fatores pesaram na decisão para subir de 25% para 50% da carga horária síncrona: 1) a informação que as alunas surdas, já conhecidas pelos docentes em função dos outros semestres já cursados (elas estavam entre o 6º e o 8º períodos), tiveram ao longo de sua vida escolar um contato ínfimo com a literatura lusófona nacional e contato zero com a mundial; 2) a ausência de repertório histórico e geográfico dos países de Língua Portuguesa oficial durante a sua formação, o que tornava urgente a retomada

---

<sup>3</sup> [https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_no\\_41.2021\\_-\\_cepe\\_-\\_completa.pdf](https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_41.2021_-_cepe_-_completa.pdf)

com calma desse conhecimento básico de/para compreensão dos textos literários dessas nações.

A ementa da disciplina é sucinta, porém abrangente na possibilidade de trabalho, a saber: *As expressões literárias em língua portuguesa na esfera nacional e internacional. O negro na literatura. Particularidades culturais no âmbito cultural e estético.* A partir dela, elaboramos os objetivos das aulas, quais foram: 1) Conhecer a história da expansão da Língua Portuguesa do mundo (Império Português e suas colônias na América, África e Ásia); 2) Elencar produções literárias de destaque dos países lusófonos; 3) Entender fatos sócio-históricos desses países e suas relações com a literatura e 4) Comparar repertórios temáticos entre as literaturas de Língua Portuguesa.

A metodologia contou com aulas expositivas, com mapas e rotas marítimas (no que diz respeito aos surdos, altamente necessárias considerando questão visual, mas principalmente levando em conta o precário acesso às informações históricas e geopolíticas em sua vida estudantil), leitura de textos literários previamente selecionados e textos panorâmicos da história do país e do autor, elaborados pelo professor, bem como momentos de discussão e atividades de fixação do conteúdo. Esse foi organizado em três unidades em encontros semanais de 2h/a cada: Unidade I – Portugal e Brasil; Unidade II – África; Unidade III – Ásia.

Ao fim de cada unidade as alunas fariam e apresentariam exercícios avaliativos, podendo obter notas de 0,00 (zero) a 10,00. Um desses exercícios, com a devida autorização da aluna, será usado como amostra para discussão e considerações deste trabalho sobre literatura na pandemia.

Obedecendo à ementa no que se refere às *expressões literárias em língua portuguesa na esfera nacional e internacional*, adotamos como metodologia selecionarmos autores da literatura nacional de cada um dos países componentes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), ou seja, Portugal, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Goa (Índia), Macau (China) e Timor Leste, nessa sequência: 1) a cada encontro semanal um país era abordado, sendo o primeiro momento da aula dedicado à história e características culturais e geográficas dele, e o segundo momento voltado para a leitura, interpretação e debate dos textos e seus autores; 2) no encerramento da aula, já com repertório histórico, geopolítico,

contextual do autor e literário, embasados nos slides, fotos, mapas e texto panorâmico dos autores elaborados pelo professor (recursos utilizados e estendidos do repertório), as alunas eram convidadas a interpretar ou a prosa ou os versos em questão. Nesse exercício tirávamos dúvidas de interpretação e as alunas venciam nervosismos, e tinham a inspiração com as primeiras ideias para a atividade da semana a ser entregue na aula seguinte.

Vale lembrar que a turma era composta apenas por três alunas surdas e que o docente é fluente na língua delas, o que dava liberdade das aulas ocorrerem diretamente em Libras sem a necessidade de mediação de intérpretes fato que permitiu maior interação entre as estudantes e o professor no decorrer das aulas e por isso houve um conforto linguístico que as favorecia. Nesse sentido, uma disciplina remota diretamente em Libras (com professor fluente), com liberdade para as estudantes exporem livremente as lacunas da sua vida escolar anterior comum à pequena turma foi consideravelmente relevante.

Levando em conta as condições supracitadas, cabe a seguinte problematização: o estabelecimento de um ambiente de interação direta em Libras, eliminando a necessidade de mediação de intérpretes, facilita a compreensão dos textos e promove uma maior interação entre as estudantes e o professor, proporcionando um conforto linguístico que favorece a participação e a superação das dificuldades específicas que os surdos podem enfrentar na interpretação e tradução dos signos da língua portuguesa. Essa abordagem diferenciada (à parte dos ouvintes), valoriza a perspectiva surda e reconhece as particularidades linguísticas e culturais desse grupo de alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades literárias de forma específica, mais significativa e autêntica.

*Pasárgada* foi um tema que gerou muita identificação entre as surdas: sempre imaginando/sonhando um mundo com acessibilidade, com aceitação e sem a mediação/dependência de terceiros. Ali, com autonomia, e ironicamente enclausurados pela pandemia, já estávamos simulando um “lugar ideal” de comunicação. Nesse contexto, as atividades relacionadas a *Pasárgada* proporcionaram às alunas surdas uma oportunidade única de expressar suas *contrapalavras* (Bakhtin, 2003) e discutir sobre a autonomia e a comunicação ideal. Ao explorar o conceito de *Pasárgada*, elas puderam compartilhar suas perspectivas e vivências, manifestando suas vozes e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. Essas atividades não apenas estimularam a reflexão sobre a busca por um espaço de liberdade e autonomia,

mas também permitiram que as alunas surdas se engajassem em discussões enriquecedoras sobre suas necessidades e expectativas na comunicação. Surgiu, então, a expectativa de um lugar ideal (*Pasárgada*, como Bandeira) e a chamada para a lutar por direitos, políticas públicas e de acessibilidade no próprio lugar (como Martins, conforme veremos a seguir).

Dos dez países lusófonos previstos no curso, selecionamos Cabo Verde por alguns aspectos principais: é um país insular, formado por um arquipélago de dez ilhas em pleno oceano (o que repercute na estética do texto em figuras de linguagem, produção de sentido etc.); sua localização na costa oeste-africana e Atlântico adentro determinou sua posição como importante entreposto comercial de produtos e de tráfico humano; foi marco para delimitação das posses portuguesas no novo mundo (Brasil); seu isolamento provocou nove variantes da língua crioula caboverdiana (registrada nas canções – a *morna* – e na literatura); e a proximidade de Portugal e o distanciamento dos demais países africanos – sentido amplo – lhe dão aspecto fortemente mestiço no fenótipo e nos costumes. Ser um lugar remoto no planeta e de passagem também marcou a alma dos nativos, como se vê em produções que expressam sua dor de isolamento e sua saudade entre idas e vindas dos continentes europeu, africano e americano. Por isso, uma amostragem de versões em Libras de poemas em Língua Portuguesa, abordando Cabo Verde, foi nossa escolha.

Dois poemas selecionados para uma das aulas: *Vou-me embora pra Pasárgada*<sup>4</sup>, do brasileiro Manuel Bandeira publicado em 1930, e *Anti-evasão*<sup>5</sup>, do caboverdiano Ovídio Martins publicado em 1962, um “protesto” contra o abandono de seu país pelos pares conterrâneos. A intertextualidade de ambos foi o mote de discussão entre as alunas, pois o primeiro serviu de base para o segundo.

Seguem abaixo os textos. O primeiro, de Manuel Bandeira:

Vou-me embora pra Pasárgada  
Lá sou amigo do rei  
Lá tenho a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada  
Aqui eu não sou feliz  
Lá a existência é uma aventura  
De tal modo inconsequente

---

<sup>4</sup> <https://www.culturagenial.com/analise-poema-vou-me-embora-para-pasargada-manuel-bandeira/>

<sup>5</sup> <https://horadopovo.com.br/ovidio-martins-nao-vou-para-pasargada/>

Que Joana a Louca de Espanha  
Rainha e falsa demente  
Vem a ser contraparente  
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica  
Andarei de bicicleta  
Montarei em burro brabo  
Subirei no pau-de-sebo  
Tomarei banhos de mar!  
E quando estiver cansado  
Deito na beira do rio  
Mando chamar a mãe-d'água.  
Pra me contar as histórias  
Que no tempo de eu menino  
Rosa vinha me contar

Vou-me embora pra Pasárgada  
Em Pasárgada tem tudo  
É outra civilização  
Tem um processo seguro  
De impedir a concepção  
Tem telefone automático  
Tem alcaloide à vontade  
Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
- Lá sou amigo do rei -  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada.

O segundo texto, de Ovídio Martins:

ANTI-EVASÃO  
(Ao camarada poeta João Vário)

Pedirei  
Suplicarei  
Chorarei  
Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão  
e prenderei nas mãos convulsas  
ervas e pedras de sangue  
Não vou para Pasárgada

Gritarei  
Berrarei

Matarei  
Não vou para Pasárgada.

## O impacto para tradutoras surdas

A metodologia adotada nas aulas considerou análises de produções de escritores renomados e outros pouco conhecidos dos países de Língua Portuguesa. As alunas alcançaram a compreensão do alcance da Língua Portuguesa no mundo, bem como das relações entre literatura, história, geografia e realidade social, entre outros aspectos, além de marcar seu propósito no curso: o desafio para tradutores intérpretes de Libras de trazer a produção literária lusófona mundial para surdos do Brasil.

Ovídio Martins fazia parte da militância antifascista e da resistência contra a ditadura salazarista. Apenas a título de esclarecimento, depois de ex-colônia, e assim como as demais, Cabo Verde passou ao status de “província ultramarina” de Portugal, portanto sob seu governo e leis. Em função da sua captura pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado - PIDE (braço armado e repressor do regime fascista português) e dos maus tratos que sofreu na prisão, Martins perdeu a audição, ficando praticamente surdo: outro ponto de encontro e de interesse das alunas surdas pelo escrito e sua produção literária.

Manuel Bandeira, mais próximo por ser brasileiro, para essa turma de três alunas surdas era tão novidade quanto o caboverdiano Ovídio Martins. Isso porque a formação escolar não deu a elas elementos suficientes de reconhecimento ou contato com seus textos. Feita a apresentação à sua foto e um apanhado da sua importância para a literatura nacional, explanamos que a fragilidade de sua saúde gerou em Bandeira, ainda na adolescência, certa revolta e sentimento de fuga para outro lugar e realidade pessoal e ideal. Daí “*Vou-me embora pra Pasárgada*”.

Nos dois textos, o país fictício *Pasárgada* é abordado, mas sob perspectivas diferentes: enquanto na perspectiva de Bandeira, é um lugar imaginado para o escape e alívio, na de Martins a fuga é forçosa e contrária a sua vontade (exatamente como experienciou, pois foi exilado). Isso fica claro quando esse eu lírico protesta por querer permanecer em Cabo Verde, enquanto aquele visualiza várias vantagens. Essa relação com o objeto narrado fica evidente na expressão facial da aluna ao interpretar o desejo e

a aversão, quando articula o mesmo sinal que convencionou para *Pasárgada*, que na sua interpretação/tradução ganha outro nome, *Imaginário*, conforme nas fotos 1 e 2:



Foto 1: *Pasárgada* de Manuel Bandeira  
(acervo pessoal)



Foto 2: *Pasárgada* de Ovídio Martins  
(acervo pessoal)

A visualização de fotos de Cabo Verde na aula dedicada a esse país também ajudou na elaboração do texto visual em Libras, já que a característica ensolarada e com praias do arquipélago lhe conferem ares de paraíso tropical, convidando à permanência ao invés de fuga.

Ao longo do texto visual de “Vou-me embora pra Pasárgada” a marca da interpretação foi o sorriso e o olhar altivo, enquanto que ao longo de *Anti-evasão* o cenho franzido e a boca arqueada deram a tônica do sentimento de revolta, fiel à proposta semântica dos versos, como seguem nas fotos 4, 5, 6 e 7: “Gritarei / Berrarei / Matarei / Não vou para Pasárgada”.

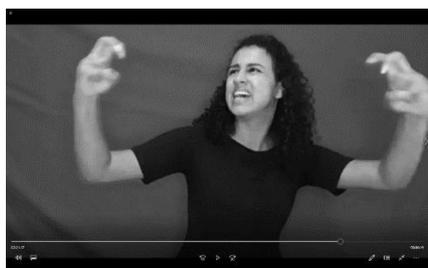


Foto 4: “Gritarei”

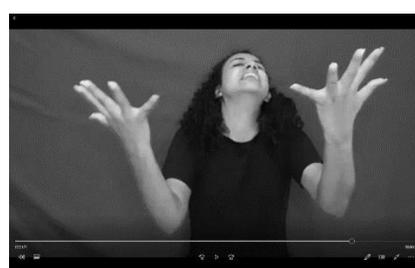


Foto 5: “Berrarei”



Foto 6: “Matarei”



Foto 7: “Não vou”

As alunas ficaram surpresas com a força que um texto brasileiro teve na vida de um estrangeiro, provocando a elaboração de outro forte texto de outra nacionalidade, especialmente de um arquipélago na costa ocidental africana.

No contexto do conceito bakhtiniano de "contrapalavra", a importância da tradução revela-se como uma ferramenta essencial para dar voz à estudante surda que se envolveu na tradução do poema "Anti-evasão" do cabo-verdiano Ovídio Martins para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A tradução desse poema não se limitou apenas à transposição das palavras de uma língua para outra, mas permitiu que a estudante surda expressasse suas contrapalavras, isto é, suas próprias perspectivas, experiências e interpretações ao recriar o poema em Libras. Através desse processo de tradução, a estudante teve a oportunidade de transmitir a essência e a mensagem do poema, adaptando-o para uma linguagem visual e gestual que lhe é natural. Dessa forma, a tradução revelou-se como uma forma de empoderamento e expressão da voz da estudante surda, destacando a importância de reconhecer e valorizar as contrapalavras das pessoas surdas, promovendo uma verdadeira interação dialógica e cultural na qual suas perspectivas são reconhecidas e apreciadas.

No contexto da discussão sobre a tradução do poema "Anti-evasão" para Libras, observa-se que a prioridade foi dada ao conteúdo em detrimento da forma. Devido ao limite de tempo e ao formato das atividades, que dedicaram apenas uma semana a cada país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), incluindo Cabo Verde, o tempo disponível para aprofundar a tradução e considerar aspectos formais foi limitado. Nesse sentido, a tradução enfatizou a transmissão do significado e da mensagem do poema, garantindo que a estudante surda pudesse expressar sua interpretação e sua contrapalavra através da língua de sinais.

No entanto, é importante ressaltar que, se houvesse mais tempo disponível (essa foi uma das nossas dificuldades), seria possível realizar uma tradução mais aprimorada, levando em conta tanto o conteúdo quanto a forma. Com um período mais prolongado de estudo e prática, seria possível explorar as nuances da língua cabo-verdiana e buscar uma tradução que capturasse não apenas o significado, mas também a musicalidade, a rima e outras características poéticas presentes no original. Além disso, uma abordagem mais aprofundada permitiria uma maior imersão na cultura cabo-verdiana, compreendendo

suas particularidades linguísticas e contextuais, o que enriqueceria ainda mais a tradução e possibilitaria uma melhor representação da voz e da expressão do autor original.

Dessa forma, é importante reconhecer que, embora a tradução tenha priorizado o conteúdo, a qualidade e a fidelidade à forma poética poderiam ser aprimoradas se mais tempo estivesse disponível. A dedicação de apenas uma semana para a atividade de Cabo Verde, entre os dez países da CPLP, limitou a profundidade da análise e aperfeiçoamento da tradução, destacando a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e tempo adequado para explorar de forma mais completa e satisfatória as características linguísticas e culturais de cada país e de seus respectivos textos literários.

Entendemos que vencemos as dificuldades, na medida do possível, com base nos três conceitos de Ricœur (2011) que recortamos para nossa explanação. Um trabalho coletivo, de opinião entre os demais estudantes, forneceu dicas sobre *hospitalidade linguística*. Ao utilizar a Libras para expressar o poema, a aluna do curso bacharelado em Tradução e Interpretação ofereceu com apoio do professor e das demais colegas uma forma de hospitalidade do texto caboverdiano para a comunidade surda brasileira que satisfaz a pretensão do autor. A tradução das palavras e emoções do poema para a língua de sinais do Brasil, se divulgadas (não foi o caso) permite que os surdos desse país tenham acesso à experiência poética de forma mais inclusiva e autônoma.

No que respeita o *luto da tradução perfeita*, uma outra problemática, a tradução do poema para Libras implica renunciar à busca por uma tradução pretensamente ideal, que transmite exatamente as mesmas palavras e nuances do poema original em português, para uma que atenda satisfatoriamente a intensão e o sentimento do autor de Cabo Verde. Ao fazer a transposição para outra língua, especialmente para uma língua de sinais com suas próprias estruturas e recursos expressivos, pode haver uma perda de certos elementos da forma e conteúdo do poema escrito. No entanto, o trabalho de tradução busca preservar o significado essencial e transmitir a essência emocional e temática do poema de forma *Anti-evasão* adaptada à língua gesto-visual dos surdos.

Por fim, a compreensão de *tradução no interior da mesma comunidade linguística*, mencionado por Paul Ricœur, considera a tradutora surda para seu público surdo, compõe uma solução e não um problema: destaca que a tradução não se limita à passagem de um texto de uma língua estrangeira para a língua de destino, mas também desempenha um papel importante dentro da mesma comunidade linguística. Isso ocorre

quando é necessário transpor um texto de uma variante linguística para outra, como diferentes dialetos, registros ou estilos da mesma língua. Na tradução de *Anti-evasão*, é essencial transmitir não apenas as palavras e o significado literal, mas também as expressões emocionais e as nuances presentes nas expressões carregadas e performadas na Libras. Assim, essa tradução promove a conexão entre diferentes modalidades linguísticas, permitindo que surdos e ouvintes apreciem o conteúdo poético por meio da língua visual-gestual, enriquecendo a experiência comunicativa e artística dentro da mesma comunidade linguística.

### **Considerações finais**

Nas considerações finais, reafirmamos o compromisso e a promessa deste artigo em apresentar estratégias efetivas para o ensino de literaturas de língua portuguesa para estudantes surdos. Ao reconhecermos a importância da literatura como ferramenta de conhecimento, formação pessoal e representação da realidade social e humana, destacamos a necessidade de seguir uma direção específica no ensino de literatura para surdos: a de conhecer a história do país estudado, seu contexto e seu caminho literário. Acreditamos que essa abordagem amplia as possibilidades de compreensão e apreciação da literatura, enriquecendo a formação literária integral do leitor surdo.

As escolhas metodológicas adotadas ao longo deste estudo também merecem destaque. A utilização de recursos visuais, como fotos, e a apresentação de um panorama geopolítico permitiram um mergulho mais profundo na cultura dos países de língua portuguesa. Além disso, a comparação entre a literatura brasileira e a cabo-verdiana possibilitou uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as expressões literárias dessas nações, enriquecendo o repertório dos estudantes surdos.

Essas escolhas metodológicas tiveram consequências significativas na formação literária dos alunos surdos. Ao ampliar seu acesso a diferentes culturas e contextos literários, esses estudantes puderam desenvolver uma visão mais abrangente e crítica da literatura. Além disso, a valorização da autonomia na tradução para Libras e a consideração da estrutura linguística específica da língua de sinais permitiram que os alunos se expressassem de forma mais autêntica e participativa, fortalecendo sua identidade e engajamento com sua própria realidade. Acreditamos que, ao proporcionar

uma formação literária integral e significativa, estaremos contribuindo para a construção de um ensino de literatura inclusivo e empoderador, que respeite e potencialize as experiências e perspectivas dos estudantes surdos, fortalecendo sua participação ativa na sociedade. As considerações reforçam Ginzburg (2012) na importância de um ensino de literatura de qualidade, que envolva reflexão crítica, leitura de diversos gêneros literários e atividades de análise e interpretação. Além disso, destaca a seriedade do debate constante entre professores e estudantes, a discussão de opiniões fundamentadas e a consideração do impacto desses debates.

Sobre o ensino de literatura como parte do processo formador de tradutoras surdas, ao relacionarmos com o nosso trabalho com as compreensões propostas por pelo professor, tradutor e crítico literário Paul Ricœur, como a hospitalidade linguística, podemos perceber que, ao utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para expressar o poema, as alunas surdas do curso de Tradução e Interpretação estão oferecendo uma forma de hospitalidade do texto cabo-verdiano para a comunidade surda brasileira. A tradução para Libras permite que os surdos tenham acesso à experiência poética de maneira mais inclusiva e autônoma, promovendo uma conexão entre diferentes modalidades linguísticas.

No que diz respeito ao luto da tradução perfeita, entendemos que a tradução do poema para Libras implica renunciar à busca por uma tradução ideal que transmita exatamente as mesmas palavras e nuances do poema original em português. Ao fazer a transposição para a língua de sinais, pode haver uma perda de certos elementos da forma e do conteúdo do poema escrito. No entanto, o trabalho de tradução busca preservar o significado essencial e transmitir a essência emocional e temática do poema de forma adaptada à língua gesto-visual dos surdos.

Por fim, ao considerarmos a compreensão de tradução no interior da mesma comunidade linguística proposta por Ricœur, destacamos que essa tradução ocorre quando é necessário transpor um texto de uma variante linguística para fora dentro da mesma língua. Na tradução de *Anti-evasão*, é essencial transmitir não apenas as palavras e o significado literal, mas também as expressões emocionais e as nuances presentes nas expressões carregadas e performadas na Libras. Assim, essa tradução promove a conexão entre diferentes modalidades linguísticas, permitindo que surdos e ouvintes apreciem o

conteúdo poético por meio da língua visual-gestual, enriquecendo a experiência comunicativa e artística dentro da mesma comunidade linguística.

Concluimos, portanto, que a abordagem da literatura de língua portuguesa em aulas remotas para alunas surdas apresenta desafios e possibilidades de tradução literária que se alinham às concepções de hospitalidade linguística, luto da tradução perfeita e tradução no interior da mesma comunidade linguística propostas por Paul Ricœur. Esse trabalho amplia horizontes, enriquecendo a compreensão mútua entre diferentes culturas e experiências linguísticas, e sugere caminhos para novos processos de elaboração de disciplinas remotas na Educação Especial.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária** [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FUKS, Rebeca. Vou-me embora pra Pasárgada (com análise e significado). In: **Cultura Genial** [online]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/analise-poema-vou-me-em-bora-para-pasargada-manuel-bandeira/> . Acesso em: 21 jun. 2023.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, [SI], v. 1, n. 1, pág. 211-222, maio 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/637/648> . Acesso em: 9 jul. 2023.

RICŒUR, Paul. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SCHNEIDER, Sidnei. Ovídio Martins: 'Não vou para Pasárgada!'. In: **Hora do Povo** [online]. Publicado em 1 fev. 2017. Disponível em: <https://horadopovo.com.br/ovidio-martins-nao-vou-para-pasargada/> . Acesso em: 21 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). **Resolução nº 41/2021**. Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores (Daocs). Disponível em: [https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_no\\_41.2021\\_-\\_cepe\\_-\\_completa.pdf](https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_41.2021_-_cepe_-_completa.pdf) . Acesso em: 5 jul. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Leonardo Lúcio. Sequência de Fotos. 2023. Fotografias. Acervo pessoal do autor.