

# DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TRADUÇÕES INFANTIS PARA LIBRAS: O  
CONTO COMO MEDIADOR DE AQUISIÇÃO  
SINALAR.

Michelle Duarte da Silva Schlemper

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
DA TRADUÇÃO

Michelle Duarte da Silva Schlemper

**TRADUÇÕES INFANTIS PARA LIBRAS: O CONTO COMO  
MEDIADOR DE AQUISIÇÃO SINALAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva

Traduções Infantis para Libras: : O Conto como Mediador de Aquisição Sinalar. / Michelle Duarte da Silva SCHLEMPER ; orientador, Rodrigo Rosso Marques - Florianópolis, SC, 2016.

157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Literatura Infantil. 3. Tradução Literária. 4. Tradução em Libras. 5. Contos em Libras. I. MARQUES, Rodrigo Rosso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Michelle Duarte da Silva Schlemper

**TRADUÇÕES INFANTIS PARA LIBRAS: O CONTO COMO  
MEDIADOR DE AQUISIÇÃO SINALAR**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós Graduação em Estudos da Tradução.

Florianópolis, 16 de dezembro de 2016.

---

Prof. Dr. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr Rachel Loise Sutton-Spence. (Presidente)  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques (Orientador)  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Dr. Janine Soares de Oliveira (Membro externo)  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Dr. Deonísio Schmit (Membro externo)  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Karin Liliam Strobel (Membro externo)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho às crianças surdas e seus educadores, na eterna pretensão de possibilitar meios para que estas possam ter êxito em seu processo de ensino aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

A Cristo, meu Senhor e Redentor, por ter sido um excepcional contador de histórias, transmitindo seus ensinamentos por meio de contos que tocavam os corações daqueles que os ouviam, que também diariamente me tem demonstrado seu amor.

À minha mãe, Elenesia Ana Duarte da Silva, que, em sua infinita faina de cuidar de seus rebentos, nos contava histórias para dormir, criando em mim a paixão pelo conto.

Ao amor da minha vida, Joel Schlemper, pelo companheirismo e incentivo aos estudos; pelos cafés da manhã e almoços; pelo prato de comida feito e guardado com carinho para que, quando eu chegasse, encontrasse comida prontinha para mim; pelo cuidado e asseio com as crianças, e pela compreensão em todas as vezes que me ausentei das programações e passeios em família, em virtude dos estudos.

Aos meus três filhos, Priscila, Josué e Samuel, por serem os professores em minha *Pós-graduação em amor*, além de minhas principais “cobaias” ao longo de horas e horas de prática ao contar e ler histórias... Fosse para que eles dormissem, fosse treino para algum material que estivesse escrevendo, ou simplesmente para compartilhar um conto ou um livro do qual gostei.

À minha amiga, Janine Soares de Oliveira, que constantemente me incentivou a fazer o mestrado em Estudos da Tradução. Além disso, ajudou-me sempre quando precisei, doando suas horas, seu conhecimento e sua paciência, ao me ensinar a andar no mundo da pesquisa acadêmica.

Ao meu orientador, professor Rodrigo Rosso Marques, por ter acreditado que esta pesquisa pudesse dar frutos. Aceitou o desafio de ser meu orientador, enquanto meu colega e chefe. Além disso, por ter me apoiado e instruído nas decisões de minha vida acadêmica.

À Daniela Bieleski, ao Guilherme e ao Márcio, pela ajuda na tradução, filmagem e edição dos contos usados nesta pesquisa.

Aos amigos e colegas que me acompanharam e apoiaram nesta jornada, com suas orações e palavras de ânimo.

A todos, minha eterna gratidão.

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e reconheça a importância da história para elas.

Coelho, 2000

## RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que as traduções de literatura infantil em Língua Brasileira de Sinais (Libras) podem ser usadas no ambiente escolar para promover a ampliação sinalar das crianças. Para tanto se faz relevante tratar nos capítulos desta dissertação assuntos com relação à importância e acesso à literatura infantil em Libras dentro e fora do ambiente escolar. Os temas abordados, por conseguinte, discorrem sobre o fato de que a literatura, de forma geral, possibilita a transmissão de cultura, conhecimento e visão de mundo, viabilizando ainda o desenvolvimento da memória, da concentração e da criatividade da criança. No entanto, muitas famílias de filhos surdos não sabem Libras, fazendo com que estes infantes não tenham acesso à literatura infantil em uma língua que lhes seja acessível. A comunidade surda, por compreender a importância da literatura, tem se mostrado atenta à divulgação e disponibilização de literatura em Libras. Algumas editoras já têm publicado criações, adaptações e traduções de literatura infantil em Libras, a fim de divulgar e disseminar a língua e a cultura do povo surdo aos pequenos. Percebendo-se que, para que as crianças surdas tenham igual acesso às não-surdas aos clássicos da literatura infantil, estes necessitam passar pelo processo de tradução para a Libras. Assim, a partir de duas versões de traduções de literatura infantil para Libras dos contos “*Peter Pan*” e “*O Gato de Botas*”, foram analisadas a quantidade de *inputs* sinalares que estas proporcionaram em crianças surdas e ouvintes, de classes inclusivas da primeira fase do ensino fundamental. Para a coleta de dados, foi feito uso de estratégias de observação, atividades e entrevistas dialogadas que, após tabuladas, foram quantificadas para nos fornecerem os resultados. Percebeu-se, nas turmas pesquisadas, que as traduções em linguagem infantil, neste caso, traduções cujo público alvo é crianças em fase de escolarização, promoveram mais *inputs* sinalares que as traduções infanto-juvenis. Buscam-se ainda mais informações de quais elementos são importantes na tradução de literatura infantil em Libras, para que estas também cumpram o papel pedagógico no ambiente escolar, ao possibilitar que os infantes tenham acesso à literatura, cultura e desenvolvimento sinalar de forma lúdica e prazerosa.

**Palavras-chaves:** Tradução Literária; Tradução de Literatura Infantil; Tradução em Libras; Tradução de Contos em Libras; Tradução Infantil e desenvolvimento Sinalar.



## ABSTRACT

This research assumes that the translation of children's literature in to Brazilian Sign Language (Libras) can be used in the school environment to promote the children's signing ampliation. It is relevant to discuss in the chapters of this dissertation issues related to the importance and access to children's literature in LIBRAS inside and outside the school environment. The topics talk about the fact that literature, in general, enables the transmission of culture, knowledge and worldview, making possible the memory, concentration and children creativity development. However, many families with deaf children do not know LIBRAS, making those children have no access to children's literature in a language that is accessible to them. The deaf community, understanding the importance of literature, has been quite attentive to the dissemination and availability of LIBRAS' literature. Some book publishers have already published creations, adaptations and translations of children's literature in LIBRAS, with the purpose of spread and disseminate the language and culture of deaf people to the little ones. Noticing that, so deaf children can have as much access as non-deaf children to the classic children's literature, these ones need to pass through a translation process to LIBRAS. So, from two versions of children's literature translations to LIBRAS, "Peter Pan" and "Puss in Boots" tales, were analyzed how many signing inputs these tales have provided in deaf and non-deaf children from inclusive classes of the first phase elementary school. To collect information, it was used observation strategies, activities and dialogue interviews that, after been tabulated, they were quantified to provide us the results. It was noticed, in the examined classes, the translations in to a child language have promoted more signing inputs than translations of juvenile books. Stills looking for more information about which elements are important in children's literature translation in to LIBRAS, so these translations can also accomplish the pedagogical role in the school environment, by possibiliting children to have access to literature, culture and signing development in a fun and pleasant way.

**Key words:** Literary Translation; Translation of Children's literature; Translation in to LIBRAS; Translation of Tales in LIBRAS; Child Translation and Development.

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – A tradição do conto de histórias.....	22
Quadro 2 – Produções Surdas.....	46
Quadro 3 – Adaptações Surdas.....	48
Quadro 4 – Traduções de Literatura Infantil para Libras.....	50
Quadro 5 – Literatura sobre inclusão de surdos.....	53
Quadro 6 – Tradução intralinguística em Libras:.....	71
Quadro 7 – Tradução interlinguística entre LIBRAS e ASL:.....	72
Quadro 8 – Tradução interlinguística entre LIBRAS e ASL em SignWriting:.....	72
Quadro 9 – Tradução intersemiótica segundo a definição de Jakobson:.....	73
Quadro 10 – Sistemas de Escrita Pictóricos.....	77
Quadro 11 – Tradução intersemiótica segundo a concepção semiótica de Plaza:.....	81
Quadro 12 – Tradução intermodal entre LIBRAS e Língua Portuguesa.....	83
Quadro 13 – Faixa etária e interesses pela literatura infantil.....	86
Quadro 14 – Fases de aquisição da linguagem.....	87
Quadro 15 – Layout das capas das traduções.....	94
Quadro 16 – Textos em Língua Portuguesa nas Traduções em Vídeo ...	95
Quadro 17 – A imagem do tradutor nos Livros virtuais.....	97
Quadro 18 – Layout dos livros que acompanham os CD's.....	98
Quadro 19 – <i>Peter Pan</i> – Tradução infanto-juvenil.....	110
Quadro 20 – <i>O Gato de Botas</i> – tradução infanto-Juvenil.....	110
Quadro 21 – Sobreposição de imagens, texto e tradução.....	111
Quadro 22 – Histórias selecionadas para tradução.....	112
Quadro 23 – <i>O Gato de Botas</i> – Tradução infantil.....	114
Quadro 24 – <i>Peter Pan</i> – Tradução Infantil.....	114
Quadro 25 – Desatenção de K – <i>Peter Pan</i> .....	116
Quadro 26 – Feedback sinalar da turma A – <i>Peter Pan</i> .....	116
Quadro 27 – Desatenção da turma A – <i>Peter Pan</i> .....	117
Quadro 28 – Atenção de K – <i>O Gato de Botas</i> .....	117
Quadro 29 – Feedback sinalar de K – <i>Gato de Botas</i> .....	118
Quadro 30 – Feedback sinalar da turma A – <i>O Gato de Botas</i> .....	118
Quadro 31 – Desatenção da turma B – <i>Gato de Botas</i> .....	119
Quadro 32 – Feedback sinalar da turma B – <i>Gato de Botas</i> .....	119
Quadro 33 – Atenção de V – <i>Peter Pan</i> .....	120
Quadro 34 – Feedback sinalar de V - <i>Peter Pan</i> .....	120
Quadro 35 – Feedback sinalar da turma B – <i>Peter Pan</i> .....	121

Quadro 36 – Reconhecimento <i>Peter Pan</i> .....	129
Quadro 37 – Produção sinalar – <i>Peter Pan</i> .....	130
Quadro 38 – Reconhecimento sinalar – Gato de Botas .....	130
Quadro 39 – Produção sinalar – <i>O Gato de Botas</i> .....	131
Quadro 40 – Reconhecimento sinalar de V – <i>O Gato de Botas</i> .....	132
Quadro 41 – Produção sinalar de V – <i>O Gato de Botas</i> .....	133
Quadro 42 – Reconhecimento sinalar de V – <i>Peter Pan</i> .....	134
Quadro 43 – Produção sinalar de V – <i>Peter Pan</i> .....	135
Quadro 44 – Atividades para verificação de aquisição sinalar: Linguagem infanto-juvenil.....	157
Quadro 45 – Guia de perguntas e imagens para entrevista dialogada: Linguagem infanto-juvenil.....	158
Quadro 46 – Atividades para verificação de aquisição: linguagem infantil .....	159
Quadro 47 – Guia de perguntas e imagens para entrevista dialogada: Linguagem infantil .....	160

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os conflitos.....	25
Figura 2 – Um problema resolvido .....	26
Figura 3 – Diferenças culturais .....	28
Figura 4 – A moral refletida nos contos.....	30
Figura 5 – A Literatura infantil e a atualidade .....	33
Figura 6 – Compartilhando o que é gostoso.....	35
Figura 7 – Contando histórias no ambiente escolar .....	40
Figura 8 – A árvore do conhecimento.....	42
Figura 9 – Mapa de Holmes.....	61
Figura 10 – Categorização de Saint Jerome Publishing.....	62
Figura 11 – Amplitude dos estudos da tradução .....	63
Figura 12 – Sinal para porco (1) .....	70
Figura 13 – Imagem de um desenho de porco .....	70
Figura 14 – Sinal para porco 2.....	70
Figura 15 – Esquema metodológico.....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turma A – Erros e acertos antes da tradução – <i>Peter Pan</i>	122
Tabela 2 – Turma A – Erros e acertos após a tradução – <i>Peter Pan ...</i>	122
Tabela 3 – Turma A – Erros e acertos antes da tradução – <i>O Gato de Botas</i> .....	123
Tabela 4 – Turma A – Erros e acertos após a tradução – <i>O Gato de Botas</i> .....	124
Tabela 5 – Turma B – Erros e acertos antes da tradução – <i>O Gato de Botas</i> .....	125
Tabela 6 – Turma B – Erros e acertos após a tradução – <i>O Gato de Botas</i> .....	125
Tabela 7 – Turma B – Erros e acertos antes da tradução – <i>Peter Pan</i>	126
Tabela 8 – Turma B – Erros e acertos após a tradução – <i>Peter Pan ...</i>	126

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infanto-juvenil de <i>Peter Pan</i> .....	123
Gráfico 2 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infantil de Gato de Botas.....	124
Gráfico 3 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infanto-juvenil do <i>Gato de Botas</i> .....	125
Gráfico 4 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infantil de <i>Peter Pan</i> .....	126

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – Língua Americana de Sinais

LS – Língua de Sinais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

TA – Texto Alvo

TF – Texto Fonte

TILS – Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	15
2 O CONTO DE HISTÓRIAS E A TRANSMISSÃO DE SABERES. 22	
2.1 A COMPREENSÃO DE MUNDO.....	24
2.2 REFLEXÕES SOBRE PROBLEMAS E BUSCA POR SOLUÇÕES DE CONFLITOS .....	26
2.3 A TRANSMISSÃO CULTURAL .....	28
2.4 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO .....	34
2.5 O ESTÍMULO DA ATENÇÃO E A CONCENTRAÇÃO.....	35
2.6 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO .....	36
2.7 O DESENVOLVIMENTO VOCABULAR .....	37
2.8 O CONTO DE HISTÓRIAS NO AMBIENTE ESCOLAR .....	38
3 A LITERATURA EM LIBRAS NA ATUALIDADE.....	43
a) As criações de literatura surda .....	46
b) As adaptações para literatura surda .....	47
c) As traduções para literatura surda.....	49
d) Literatura sobre inclusão de surdos .....	53
3.1 A QUESTÃO DO ACESSO DA LITERATURA AOS SURDOS FILHOS DE PAIS OUVINTES.....	54
4 O CONTEXTO DA TRADUÇÃO E OS ESTUDOS EM LINGUAS DE SINAIS. ....	57
4.1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO .....	57
4.2 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE TRADUÇÃO, INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO ORAL. ....	60
4.3 A TRADUÇÃO E A LIBRAS .....	68
5 A TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS.....	84
5.1 A TRADUÇÃO LITERÁRIA .....	84
5.2 DISCUSSÕES A RESPEITO DA TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL .....	85
5.3 AS TRADUÇÕES DE LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS. 91	
5.4 CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTIL TRADUZIDOS PARA LIBRAS.....	93
5.5 OS CONTOS INFANTIS E A AQUISIÇÃO SINALAR.....	99
6 METODOLOGIA .....	102
6.1 TIPO DA PESQUISA .....	102
6.2 PÚBLICO ALVO, POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	103
7 COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	107



7.1 EQUIPAMENTOS DE FILMAGEM .....	107
7.2 RECURSOS VISUAIS .....	107
7.3 OBSERVAÇÃO E ANOTAÇÃO .....	107
7.4 OS VÍDEOS DAS TRADUÇÕES EM LIBRAS .....	109
Seleção e análise das traduções utilizadas.....	109
O Feedback sinalar a partir das diferentes traduções .....	115
7.5 ATIVIDADES.....	121
7.6 ENTREVISTA DIALOGADA: .....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	140
APÊNDICES.....	149
APÊNDICE A – HISTÓRIAS CITADAS NESTA PESQUISA .....	150
APÊNDICE B – RECURSOS VISUAIS USADOS NA PESQUISA	157
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA:.....	161
ANEXOS.....	162
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PELA EDITORA LIBRIS DO USO DE IMAGENS DO LIVRO “GRANDES CLÁSSICOS” .....	163
ANEXO 2 – TCLE.....	165
ANEXO 3 – FORMULÁRIO PARA CONSENTIMENTO DE FILMAGENS.....	167



## 1 INTRODUÇÃO

A fim de contextualizar o leitor com o percurso percorrido pela autora para chegar a esta pesquisa, iniciamos narrando um pouco das experiências que nos levaram a questionar sobre a falta de acesso à literatura infantil por parte das crianças surdas em fase de escolarização.

Há alguns anos, numa cidadezinha do interior, estudava Pedagogia e ministrava aulas para uma turma da primeira fase do ensino fundamental. Nessa ocasião, fui convidada, junto a uma amiga que tinha um filho surdo, a fazer um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na cidade vizinha. Aceitei prontamente esse convite. A oportunidade de fazer a disciplina de Libras na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na cidade de Ibirama, despertou em mim o interesse pela comunidade e cultura surda, que a partir de então passei a amar e estudar.

Já naquela época atuava com contação de histórias infantis, dentro e fora da sala de aula. Assim como Coelho (2000), percebia a influência do conto de histórias na aquisição de novos saberes e desenvolvimento da linguagem infantil. Por exemplo, a partir da história “A arca de Noé”<sup>1</sup> pudemos perceber, em certa ocasião, como as crianças se deliciavam ao aprender sobre a vida e o habitat dos diversos tipos de animais que entraram na arca, quais elas já tinham visto, quais não conheciam. A partir do conto, as crianças passaram a aprender as características dos animais<sup>2</sup>, quais eram vivíparos, ovíparos, quadrúpedes, bípedes, carnívoros, herbívoros, etc. Já quando narramos a história de *Jacó*<sup>3</sup>, desencadeou-se uma conversa sobre culturas de povos e tempos diferentes. Isso se deu com o questionamento a respeito de Lia, a primeira esposa: por que ela não pediu o divórcio, uma vez que Jacó não a amava e dava mais atenção à segunda esposa?

O conto de histórias, proveniente de uma tradição milenar, tem transmitido de geração em geração os saberes e a cultura dos povos. Além de propiciar momentos de lazer e prazer, o acesso ao conto possibilita o desenvolvimento linguístico e cognitivo; conhecimento de mundo; cultura; estímulo à memória, criatividade e concentração.

---

1- Bíblia, AT, Gênesis cap. 6-9.

2- Trabalho feito para a feira de ciências da cidade, junto à turma do 2º ano do ensino fundamental.

3- Bíblia, AT, Gênesis cap. 29.

Não obstante, com relação às crianças surdas, a “história” é outra. A maioria destas (cerca de 95%) é proveniente de lares ouvintes, nos quais pais e familiares não conhecem e não usam a Libras em seu cotidiano (NOVOGRODSKY, 2014; MACHADO, 2008).

Por meio do contato com alunos surdos, inseridos em classes de ouvintes da segunda fase do ensino fundamental e com os pais destes, soubemos que os mesmos não possuíam acesso à literatura infantil em sua língua natural. Preocupados com o desenvolvimento de seus filhos, estes pais estavam começando a aprender Libras, mas preferiam que seus filhos aprendessem a leitura labial, fazendo uso da Libras em poucas situações. Tais atitudes, de acordo com Novogrodsky (2014), acabam por limitar a exposição da língua de sinais à criança surda, impossibilitando-a de adquirir naturalmente uma língua, assim como as crianças ouvintes que estão expostas a uma língua falada. Esta limitação imposta às crianças surdas acaba por influenciar seu processo de ensino-aprendizagem, pois chegam às escolas sem dominar uma língua<sup>4</sup> que lhes permita raciocinar com a mesma complexidade das demais crianças. De acordo com Nogueira, estas crescem

[...] sem terem a linguagem comum ao meio cultural no qual vivem e com dificuldade de estabelecerem contatos interpessoais e de relação social, crescem com concepção de um mundo diferenciado da maioria ouvinte (NOGUEIRA, 1998, p.9, *apud* MACHADO, 2008, p. 84).

Abramovich afirma que “O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA COM UM TEXTO É FEITO ORALMENTE, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas” (ABRAMOVICH, 1997, p.16. Grifo do autor). Contudo, por não partilharem a mesma língua de suas famílias e da sociedade em geral, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, acabam por ser privadas do acesso ao conto de histórias infantis dentro de suas

---

4- Língua: adotamos a definição de Quadros (2007, p. 7-8) de que Língua é “um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. A língua é a expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas”.

casas e no ambiente escolar. Quando inseridas em classes da rede regular de ensino, elas são muitas vezes tratadas como estrangeiras<sup>5</sup>, pois a sua modalidade de comunicação é, não raramente, desconhecida por seus colegas e professores.

Nelson Pimenta de Castro, professor, ator e pesquisador Surdo<sup>6</sup>, compartilha que somente depois de adulto é que teve acesso à literatura traduzida para Língua de Sinais (LS)<sup>7</sup> – no caso, em Língua Americana de Sinais (ASL). O impacto das narrativas sobre a vida do autor foi tamanho, que ele acabou fundando a LSB vídeo, a fim de disseminar materiais culturais e histórias em Libras para o público surdo. Por meio desse contato com a literatura, ele declara que as fábulas, quando traduzidas para Libras, possibilitam o desenvolvimento de significados nas narrativas surdas e a formação de valores pelos indivíduos surdos (CASTRO, 2012). Para Mourão (2012):

Se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com narrativas, com textos literários (em sinais ou através de leituras), nas escolas ou em seus lares, [...] teriam mais possibilidade de usar a imaginação, a criatividade e a emoção e poderiam se tornar uma fábrica de histórias, produzindo ideias, narrativas e poemas, que ainda são poucos. (MOURÃO, 2012, p.4)

---

5- SCHELP, Patrícia Paula. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923\\_1369.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf).

6- Surdo: esclarecemos que, ao usarmos a palavra “Surdo” com letra maiúscula, queremos contemplar aqueles que se identificam enquanto pessoas surdas. Segundo Quadros (2007, p.10), “Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da Língua Portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais”. O termo “surdo” quando usado em letra minúscula refere-se à condição audiológica de não ouvir.

7- Língua de sinais: As línguas de sinais ou línguas gestuais não são universais, como muitos acreditam. Cada país, cada povo surdo, possui a sua Língua de Sinais. No Brasil, a língua usada pela comunidade surda é a Língua Brasileira de Sinais. A partir deste ponto usaremos a sigla Libras para nos referirmos a Língua Brasileira de Sinais.

A constatação de que a maioria dos contos infantis narrados em Libras são traduções e, uma vez que tais traduções ocorrem entre signos<sup>8</sup> de modalidades diferentes, permite inferir que, ao traduzir-se um conto da Língua Portuguesa escrita para Libras, se está fazendo uso de uma tradução que além, de interlingual (línguas diferentes), é intermodal (modalidades linguísticas diferentes) e intersemiótica (sistemas semióticos diferentes).

Propõe-se, assim, uma análise comparativa entre o acesso à tradução de contos infantis em Libras já disponíveis no mercado e a tradução dos mesmos contos em uma linguagem que se considera mais acessível a crianças em processo de alfabetização sinalar no ambiente escolar, a fim de verificar quais traduções promovem mais inputs sinalares<sup>9</sup> às crianças.

Optou-se pelo termo alfabetização sinalar, por se referir à alfabetização em língua de sinais, neste caso, na aquisição de novos sinais em Libras. Pois tanto as crianças surdas, quanto as ouvintes das classes inclusivas da primeira fase no ensino fundamental se encontram em fase de alfabetização sinalar, mesmo que muitas das ouvintes nas turmas pesquisadas já sejam consideradas alfabetizadas em Língua Portuguesa. O problema que se procura responder a partir desta pesquisa é: o acesso à literatura traduzida em Libras oportuniza a ampliação sinalar em crianças surdas e ouvintes em fase de escolarização entre seis e nove anos?

Um dos objetivos é, a partir do acesso a diferentes traduções de histórias infantis em Libras, proceder à análise da ampliação sinalar das crianças inseridas em classes inclusivas na 1ª fase do ensino fundamental, onde há alunos surdos inseridos. Tal análise dará a possibilidade de se avaliar a pertinência ou não de propor projetos de

8- Signo linguístico – Para Saussure (1969, p. 80), é a união entre um conceito e uma imagem acústica. Segundo o dicionário de termos linguísticos 2402 \$ signo - Na terminologia de Ferdinand de Saussure, o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces, a imagem acústica e o conceito, ou mais precisamente o significante e o significado, que se encontram ligadas e se postulam uma à outra.

9- Entendemos por *input* aquilo que entra, que é absorvido. Nesta investigação, *input* sinalar representa os sinais que são abstraídos pelas crianças à medida que estas têm acesso à língua de sinais por meio das traduções de literatura infantil em Libras.

traduções em Libras de literatura infantil, cujo público alvo seja as crianças em idade de alfabetização sinalar.

Há quem pergunte por que propor uma pesquisa sobre o uso de traduções infantis em Libras no ambiente escolar, se a narração em Libras, o conto por si só, é muito mais viva, latente, envolvente, seja para as crianças surdas ou ouvintes. A esta pergunta se pode complementar: “É verdade, também considero o conto muito mais envolvente e proveitoso, e eu conto histórias, e as vivencio... e você, você pode contá-las?”

A grande maioria dos docentes que possuem alunos surdos inclusos em suas salas de aula não é bilíngue. E, por não saber Libras, não pode contar histórias em Libras para seus alunos surdos, que ano a ano adentram na rede escolar. Assim, se o educador não conhece a Língua de Sinais, uma vez que não há intérprete na primeira fase do ensino fundamental, como as crianças surdas vão conhecer, aprender e ter acesso aos mesmos contos que seus colegas ouvintes têm? Como estes educadores podem promover o acesso à literatura infantil em Libras? A resposta é: por meio das traduções.

Para tanto, a pesquisadora se dispõe às seguintes ações: promover às crianças o acesso a traduções em Libras das histórias infantis de *Peter Pan*<sup>10</sup> e *O Gato de Botas*<sup>11</sup>, a fim de verificar a ampliação sinalar dos alunos inseridos nas classes inclusivas da rede regular de ensino por meio de atividades realizadas antes e após cada tradução e da verificação de *feedbacks* sinalares; viabilizar a tradução em Libras destas histórias em uma linguagem mais acessível<sup>12</sup>, ou seja, mais compreensível, a crianças em fase de alfabetização sinalar. Neste trabalho denominaremos estas de traduções infantis, pois se entende que as traduções de literatura infantil em Libras já disponíveis no mercado não possui como público alvo crianças em fase de alfabetização sinalar, e sim crianças já alfabetizadas em Libras; observar a quantidade de inputs sinalares expressa pelas crianças a partir das duas traduções

---

10- Barrie, 2009.

11- Perrault, 2011.

12- Entende-se que uma tradução de literatura infantil mais acessível a crianças em fase de alfabetização sinalar é aquela que tenha estas como público alvo. Traduções que respeitem suas peculiaridades com relação ao desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento linguístico, cognitivo e tempo de atenção, pois “este público potencial difere não somente na habilidade de decodificação, mas talvez ainda mais em seus interesses” Nida (2010, p 128).

apresentadas, comparando esse resultado com a aquisição sinalar das crianças nos dois momentos tradutórios. Pretende-se perceber se é relevante propor aos educadores o uso de traduções de literatura infantil em Libras em suas classes, inclusivas ou não, a fim de possibilitar o desenvolvimento sinalar dos alunos. Verificando também a necessidade de instigar profissionais tradutores e editoras de literatura infantil para a promoção de traduções de contos infantis em Libras em uma linguagem mais acessível às crianças em fase de alfabetização sinalar.

No intuito de aprofundar o conhecimento sobre os temas abordados nesta dissertação – ou seja, a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança; o lugar da literatura na cultura surda; como se dão as traduções literárias; e, por conseguinte, as especificidades da tradução infantil em Libras –, buscou-se respaldo em autores que têm dedicado suas vidas a estas questões. Assim:

*O conto de histórias e a transmissão de saberes* inicia o capítulo 2, onde Abramovich (1997) e Coelho (2000) orientam a respeito da importância do conto de histórias no desenvolvimento infantil.

No capítulo 3, Machado (2008), Mourão (2012) e Felício (2014) trazem à tona *A Literatura em Libras na contemporaneidade*, que vem revelar um pouco da história e importância da literatura dentro das comunidades surdas.

Por sua vez, o capítulo 4, *O Contexto da Tradução e os Estudos em Línguas de Sinais*, com Plaza (2003), Jakobson (2007) Munday (2008) e Rodrigues (2013) procura percorrer um pouco da história da tradução, a fim de melhor entender os seus diversos tipos e seu imbricamento com as traduções em Libras e para Libras.

Já no capítulo 5, cujo tema é *A tradução de literatura infantil em Libras*, procurou-se abordar com o auxílio de Nida (2004), Lefevere (2003), Azenha (2005) e Mourão (2012) a tradução literária e como esta tem se dado em Libras. Indaga-se pelos tipos de traduções Literárias que hoje são disponibilizadas ao público surdo infantil e quais estratégias têm sido usadas nas traduções disponibilizadas.

Para finalizar, no sexto e sétimo capítulos são apresentada a metodologia, coleta e análise dos dados utilizadas na presente investigação, inserida na área dos Estudos da Tradução como pesquisa aplicada. Esta possui caráter descritivo quanto aos objetivos, caracterizando-se como pesquisa de campo de cunho qualitativo em virtude das diversas estratégias utilizadas para a coleta de dados, e quantitativa com relação à análise dos dados coletados.



Após isso virão às considerações finais, as referências bibliográficas, Apêndices e os anexos utilizados nesta pesquisa.

Antes de prosseguir para o próximo capítulo, fica o convite para se refletir nas palavras de Abramovich (1997) sobre o acesso ao conto de histórias, uma vez que para a autora tal acesso permitirá:

[...] encontrar outras idéias [sic] para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... é a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)...e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades, ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

Com o texto acima em mente, enquanto educadores, podemos ponderar nas estratégias e possibilidades que devemos buscar a fim de oportunizar às crianças surdas inseridas no ambiente escolar, o acesso à literatura infantil.

## 2 O CONTO DE HISTÓRIAS E A TRANSMISSÃO DE SABERES

Para abordar a relação entre o acesso ao conto de histórias em Libras e a aquisição sinalar das crianças, faz-se necessário abordar, primeiramente, o tema do conto de histórias infantis e sua relação com o desenvolvimento da criança, numa relação interdependente com o desenvolvimento do pensamento para formação de um sujeito crítico.

A narração de histórias tem uma tradição milenar. Vários povos possuem a narração como forma de guardar e preservar sua cultura, tradição e história. Por meio da tradição oral, do ato de narrar, cada geração transmite à seguinte aquilo que considera importante ser sabido e preservado.

### Quadro 1 – A tradição do conto de histórias



Fonte: Página da web - Britannica Escola<sup>13</sup>

Em alguns povos, qualquer pessoa podia contar histórias, desde que o contador tivesse boa memória e conseguisse manter a atenção do público durante a narrativa. Da Grécia antiga, cita-se Homero, autor de poemas que durante séculos foram recitados antes de terem sua versão escrita. Para o povo judeu, era dos mais velhos a responsabilidade de ensinar aos mais jovens sobre sua história, crença e cultura. Na África Ocidental encontram-se os griôs<sup>14</sup>, conhecidos como mestres da arte das

13- Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/482590/contacao-de-historias>> e <<http://escola.britannica.com.br/assembly/207052/Nas-escolas-muitos-professores-usam-a-contacao-de-historias-para>>. Acesso em: 05/abr./2015.

14- Na África ocidental, os griôs são os mestres da “arte das palavras”. Dizem que representam a “memória dos homens”; são narradores, cantores e músicos responsáveis pela transmissão oral das tradições de seu povo. Disponível em: <http://escola.britannica.com.br/article/482590/conta%C3%A7%C3%A3o%20de%20hist%C3%B3rias>. Acesso em: 05 abr. 2015.

palavras. Em seu povo, recai sobre eles a responsabilidade de transmitir as heranças culturais das gerações passadas por meio das narrativas. Tais histórias, transmitidas oralmente de geração em geração, passaram a ter suas versões escritas e traduzidas. A partir de do século XV, com a invenção da imprensa, as histórias, até então acessíveis a uma minoria, passaram a ser amplamente divulgadas.

No entanto, as traduções para uma linguagem infantil começaram a surgir somente no século XVII, com Charles Perrault<sup>15</sup> (LEITÃO, 2011; MACHADO, 2010). Antes de Perrault, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, fosse em relação ao trabalho, à educação ou ao convívio social. O acesso que tinham à literatura era o mesmo dos adultos. Assim, as crianças provenientes da nobreza liam os grandes clássicos, enquanto as menos favorecidas, que chegavam a aprender a ler, tinham acesso aos contos e folclores de sua região.

Charles Perrault foi o primeiro a se preocupar com a tradução de histórias para crianças. Como escritor, organizou uma coletânea de contos, adaptados para a linguagem infantil a partir de histórias conhecidas e narradas tanto pela nobreza como pela plebe. Traduziu e adaptou contos selecionados, a fim de que as crianças os pudessem entender e apreciar, narrando-os primeiramente aos seus próprios filhos. Entre os contos de Perrault destacam-se *Chapeuzinho Vermelho*<sup>16</sup> e *Cinderela*<sup>17</sup>.

Após Perrault, outros escritores e tradutores também deram atenção especial às crianças, iniciando o processo de popularização da literatura infantil. Entre os mais conhecidos, podemos citar os Irmãos Grimm com *Branca de Neve*<sup>18</sup> e *João e Maria*<sup>19</sup>, Hans C. Andersen com *O Patinho Feio*<sup>20</sup> e *A Roupas Nova do Imperador*<sup>21</sup>, Joseph Jacobs com *Os Três Porquinhos*<sup>22</sup> e Jeanne-Marie L. Beaumont com *A Bela e a*

---

15- Charles Perrault era advogado, escritor e membro da corte francesa. Sua obra “Contos da mamãe Gansa” foi traduzida para o português como “Contos da Carochinha”.

16- Machado, 2010.

17- Ibid.

18- Ibid.

19- Ibid.

20- Ibid.

21- Ibid.

22- Ibid.

*Fera*<sup>23</sup> (MACHADO, 2010). No Brasil, como precursor da literatura infantil, destacou-se Monteiro Lobato com as aventuras vividas por Pedrinho e Narizinho no *Sítio do Pica-Pau Amarelo*<sup>24</sup>. Lobato percebia tanto a importância da tradução de literatura infantil, que em seu tempo era precária no Brasil, que trouxe personagens clássicos como *Peter Pan*, para as aventuras vividas no “Sítio”.

Nesse processo de popularização da literatura infantil, que é definida por Hunt como “uma categoria de livros cuja existência depende absolutamente de um suposto relacionamento com um público leitor em particular: as crianças” (HUNT, 1999, p. 15, tradução nossa)<sup>25</sup>, pesquisadores e educadores voltaram sua atenção às crianças, com o propósito de perceber quais comportamentos são mais influenciados e desenvolvidos no indivíduo que tem acesso ao conto de histórias desde a mais tenra idade. Nas seções seguintes, buscar-se-á listar alguns desses comportamentos influenciados por meio do acesso à literatura infantil.

## 2.1 A COMPREENSÃO DE MUNDO

Autores como Abramovich (1997), Coelho (2000) e Hunt (2015), quando escrevem sobre o conto de histórias, apontam para a importância destas na compreensão de mundo por parte das crianças, pois o “ouvinte”<sup>26</sup> se relaciona direta ou indiretamente com os personagens da história, procurando ideias e maneiras de resolver os conflitos vividos pelos personagens, compartilhando de seus sentimentos de medo, coragem, alegria, culpa e complacência. Tais sentimentos são, muitas vezes, vivenciados pelas crianças, razão pela qual possibilitam a reflexão sobre seus próprios conflitos e a busca de soluções como as dos personagens.

---

23- Ibid.

24- Lobato, 1978

25- It is a category of books the existence of which absolutely depends on supposed relationships with a particular reading audience: children. The definition of ‘children’s literature’ therefore is underpinned by purpose: it wants to be something in particular, because this is supposed to connect it with that reading audience — ‘children’ (HUNT, 1999, p. 15).

26 - A palavra ouvinte foi colocada entre aspas, pois neste refere-se ao público ou plateia que tem acesso à narração, não importa se o mesmo é ouvinte ou surdo, mas o acesso que ele tem da literatura em sua língua materna.

Concorda-se com Abramovich, quando escreve:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

**Figura 1 – Os conflitos**  
**Cinderela na lareira tentando não sentir inveja**



Fonte: Remy, 1901, p.26.

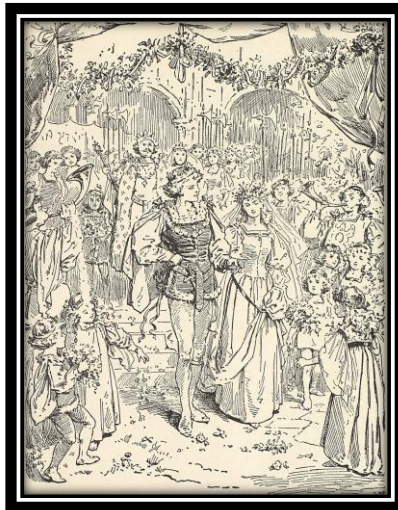
A criança, ao compreender o que acontece ao seu redor, tem a possibilidade de deixar de ser um indivíduo passivo, aceitando convenientemente tudo que lhe é imposto. Em vez disso, tem a oportunidade de tornar-se um sujeito crítico, consciente de seu papel na sociedade, capaz de perceber o mundo que vai além do que seus olhos conseguem enxergar, ou seja, os grandes e pequenos desafios do mundo.

## 2.2 REFLEXÕES SOBRE PROBLEMAS E BUSCA POR SOLUÇÕES DE CONFLITOS

De acordo com Vygotsky, “A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento” (2002, p. 124). Para o teórico, esse movimento faz com que palavra e pensamento sofram alterações que podem ser consideradas como amadurecimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso por meio das palavras, mas por elas, “este acede à existência”. Dessa forma, pensamento e palavra, interligados e inter-relacionados se movem, sendo lapidados e aprimorados, num constante processo de desenvolvimento, a fim de preencher funções e resolver problemas.

O acesso às histórias, muitas vezes, oportuniza à criança a apropriação e a reflexão sobre situações como as vividas pelos personagens (ABRAMOVICH, 1997; COELHO, 2000; e LEBEDEFF, 2005). Dessa forma, a partir delas, ela pode buscar soluções para seus próprios problemas, imitando atitudes daqueles que considera heróis e sábios, ou reprovando as ações daqueles que considera vilões.

Figura 2 – Um problema resolvido  
**O casamento de Cinderela**



Fonte: Remy, 1901, p.35.

Para Coelho (2000, p.12), o fato de ouvir/ler histórias “permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança”. A partir da experiência da pesquisadora como contadora de histórias numa cidade interiorana vem o exemplo de Carla<sup>27</sup>, uma menina com seus 10 anos, que certa vez a procurou dizendo: “Tia, eu não quero mentir mais, a história de hoje ensinou que a mentira só traz coisa ruim. Fui eu quem pegou chocolate escondido na salinha. Me desculpa!” Naquela tarde, a Carla havia ouvido a história de *Ananias e Safira*<sup>28</sup>.

Sobre a percepção e resolução de conflitos, Abramovich (1997) acredita que as histórias possibilitam à criança perceber que outras pessoas, de outros lugares, passam ou passaram por situações semelhantes às suas. E esses outros encontraram ideias, ou buscaram ajuda para resolver seus conflitos. Tal percepção, segundo a autora, dá a possibilidade à criança de encontrar um caminho para a resolução de suas próprias dificuldades.

Quando a história toca o coração de quem a escuta/vê, ela pode tornar-se um modelo ou antimodelo. Sara<sup>29</sup>, uma senhora casada e com filhos, certa vez procurou a pesquisadora para relatar que havia se desentendido com a família num conflito de muitos anos, mas que decidira perdoar aqueles que a tinham magoado e queria restaurar o relacionamento familiar. Ela tomou essa decisão após ouvir uma história ocorrida durante a Segunda Guerra, sobre conflitos e perdão entre duas amigas que, após uma situação de doença, decidiram fazer as pazes e restaurar o relacionamento. Segundo Abramovich:

QUALQUER ASSUNTO PODE SER IMPORTANTE, e isso não depende apenas da curiosidade da criança (se não estiver particularmente interessada no tema, lerá sem maiores envolvimento... e dia virá em que aquele livro lhe será revelador e esclarecedor!). Depende também do desenvolvimento do mundo, das

---

27- Nome fictício. Todos os exemplos em que não aparece a citação devida foram coletados a partir da experiência da pesquisadora, dentro e fora do ambiente escolar. Informamos que todos os nomes citados neste trabalho foram alterados para preservar a identidade dos envolvidos.

28- História Bíblica do Novo Testamento encontrada no livro de Atos dos Apóstolos, capítulo 5, versículos 1-14.

29- Nome fictício.

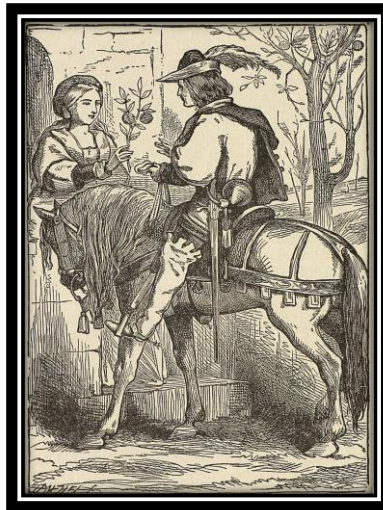
contradições que a criança vive e encontra à frente, se envolve com elas, ou apenas observa os fatos, e para isso é preciso estar atento e poroso a tudo que acontece. (ABRAMOVICH, 1997, p.99, grifo do autor).

Tais considerações levam a refletir que nem sempre é imediatamente após conhecer a história que as pessoas reagem a ela. A história pode continuar agindo na mente do indivíduo após o término do conto, de forma a levá-lo a ponderar sobre suas próprias ações, ou as dos que estão à sua volta, ao comparar as atitudes tomadas com as atitudes dos personagens do conto narrado.

### 2.3 A TRANSMISSÃO CULTURAL

Cada povo, em cada época, interioriza e transmite aspectos culturais diferentes. Strobel (2008) lembra que o termo “cultura” possui mais de 250 definições. Neste trabalho, foi adotado o conceito descritivo de Thompson (1998, p. 166), que afirma que cultura é “um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico”.

**Figura 3 – Diferenças culturais através dos tempos**



Fonte: Remy, 1901, p.91.



Abramovich afirma que “**É ATRAVES DUMA HISTÓRIA QUE SE PODEM DESCOBRIR OUTROS LUGARES**, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...” (ABRAMOVICH, 1997, p.17, grifo do autor). Para Machado (2008), cabe aos adultos transmitir a cultura às crianças e adolescentes que estão ingressando no convívio social. Nessa perspectiva, em cada história é transmitida, consciente ou inconscientemente, a cultura inserida no conto, dando à criança a oportunidade de conhecer e refletir sobre as semelhanças e diferenças existentes entre a sua realidade de vida e a de outros que “cruzam” pelo seu caminho.

Pode-se pressupor que as histórias infantis e literárias estão recheadas de cultura. Segundo Albert, “cada língua e cada discurso, cada ato de fala, interior ou exteriorizado, literário, técnico, comercial, científico, lúdico ou meramente fútil porta em si componentes e vínculos culturais, e é em si, um fato cultural” (AUBERT, 1995, p. 32). Se o autor estiver correto em sua alegação, nada melhor ao educador do que aproveitar o recurso da literatura infantil para promover a seus alunos o acesso ao conhecimento sobre a cultura de diferentes povos e épocas, enquanto lhes proporciona o desenvolvimento da linguagem através de novos vocábulos e conceitos que surgem.

Respeito, amor, perdão, serviço, coragem, bondade, lealdade, fidelidade, honestidade, são valores apresentados por meio das histórias infantis. Os contos apresentam personagens que lutam e trabalham pelo bem do outro. E esse outro pode ser seu amado (príncipes e princesas), amigo (princesa e os sete anões) ou mesmo um desconhecido (caçador e chapeuzinho). Outros contos incentivam o trabalho cooperativo, o compartilhar, o cuidado do outro, como em *A Galinha Ruiva*<sup>30</sup>, *Camilão o Comilão*<sup>31</sup>, e *O Bom Samaritano*<sup>32</sup>, respectivamente. Abramovich compreende que ao ouvir histórias

...se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude,

---

30- Torrado, 2015.

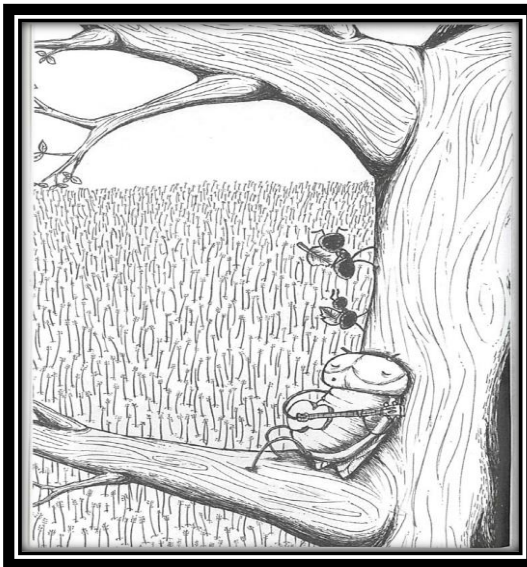
31- Machado, 1982.

32- História Bíblica do NT. Lucas 10:30-37.

significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Além disso, não se pode esquecer das fábulas, que são contos vivenciados principalmente por animais, trazendo em si uma moral de ensino comportamental para as crianças. Pode-se citar *O lobo e os Sete Cabritinhos*<sup>33</sup>, que faz refletir sobre a obediência aos pais (responsáveis) e o cuidado com estranhos; *O Pastor e o Lobo*<sup>34</sup>, que traz à tona o perigo da mentira, e *O Sonho das Três Árvores*<sup>35</sup>, que exalta a humildade. Além dessa poderiam ser citadas muitas outras, escritas e divulgadas pelos renomados escritores Esopo e La Fontaine.

**Figura 4 – A moral refletida nos contos  
A cigarra e a formiga**



Fonte: Ramos, 2011, p.4

---

33- Grimm, 2015.

34- Esopo, 2013, p.101.

35- Desconhecido, 2015.

Assim, ao ter acesso ao conto, a criança tem a oportunidade de abstrair conceitos e valores sociais. Nesse processo, sua capacidade crítica e caráter vão se formando, a fim de dar à criança a possibilidade de viver bem em sociedade.

Por meio do conto, **valores e crenças** de um ou vários povos, religiosas ou não, aparecem nas histórias narradas. Por exemplo, crenças na criação divina, na reencarnação, em fantasmas, bruxaria, magia, vida após a morte, céu, inferno, recompensas e castigos eternos, em um único Deus ou em diversos deuses, em objetos e lugares mágicos, em sorte e azar, em benção e maldição. Tais crenças podem ser incentivadas ou não, dependendo do narrador e da história. Citam-se as famílias cristãs, que lêem para seus filhos histórias da Bíblia a fim de instruí-los, desde a mais tenra idade, nos preceitos e orientações de sua crença. De igual modo, as famílias hindus, muçulmanas, budistas, espíritas, judaicas e todas as correntes religiosas agem com seus filhos de acordo com a sua crença.

Para Hunt (2015) a literatura infantil contribui em muito na aquisição de valores culturais. Sejam as histórias provenientes de contos bíblicos, da mitologia grega, de contos de fada ou de mistério, quando traduzidas para a linguagem infantil, oferecem às crianças a possibilidade de, em seu tempo, reconhecer os diferentes tipos de crenças e ter a possibilidade de aprender a respeitar aqueles que pensam diferente de si.

As histórias também contribuem para a transmissão de **costumes e convenções** de diferentes povos e épocas. Para perceber tais características, basta viajar pelos clássicos infantis – *Branca de Neve*<sup>36</sup>, *Cinderela*<sup>37</sup>, *Robin Hood*<sup>38</sup> – narrativas envoltas numa cultura medieval, na qual aparecem os costumes da vida social de então, como bailes, banquetes, casamentos arranjados, castelos, etc. As histórias bíblicas – *Moisés*<sup>39</sup>, *Isaque*<sup>40</sup>, *Rute*<sup>41</sup>, *Paulo*<sup>42</sup> – apresentam relatos culturais dos egípcios, gregos, romanos, hebreus, antes e no início da era cristã. Essas histórias dão acesso ao conhecimento dos costumes cotidianos desses

---

36- Machado, 2010.

37- Ibid.

38- Dumas, 2015.

39- Bíblia, AT, Êxodo, cap. 2.

40- Bíblia, AT, Genesis, cap. 22.

41- Bíblia, AT, Rute.

42- Bíblia, NT, Atos.

povos, assim como as relações de hierarquia e poder na vida em sociedade. Por sua vez, os clássicos universais – *Romeu e Julieta*<sup>43</sup>, *A Divina Comédia*<sup>44</sup>, *Dom Quixote*<sup>45</sup> – trazem à tona o comportamento cultural e crenças de um período específico para várias gerações e culturas diversas.

Em um mundo globalizado, multicultural e pluricultural, faz-se necessário reconhecer e respeitar as diferenças. Entende-se que esse acesso ao conto viabiliza para as crianças o reconhecimento cultural do outro. A história de *Romeu e Julieta*<sup>46</sup>, por exemplo, apresenta a existência de famílias com costumes diferentes, assim como cristãos e muçumanos tem costumes diferentes. De igual modo, as histórias da própria cultura daquele que ouve/vê estão recheadas de crenças, costumes e valores de cada época. O conto brasileiro *O Negrinho do Pastoreio*<sup>47</sup> narra de forma poética as tristezas da escravidão sofridas por uma criança e a fé da mesma na “virgem protetora”. Da mesma forma, dentro do folclore brasileiro, *O Boto*<sup>48</sup>, *A Lenda da Mandioca*<sup>49</sup>, *As Aventuras de Pedro Malazarte*<sup>50</sup> e *O Pica-Pau Amarelo*<sup>51</sup> são contos que apresentam características de um passado às vezes nem tão distante dos dias atuais.

Na atualidade, muitos escritores procuram, de forma lúdica, escrever histórias infantis que envolvem temas como *bullying*, racismo, preconceito e drogas, com o objetivo de oportunizar a reflexão em torno de valores e costumes vivenciados em nossos dias. O livro “Bullying não é amor!”<sup>52</sup> trata de maneira leve e ao mesmo tempo profunda a questão da dor e sofrimento por que passa uma criança que sofre *bullying* na escola. De igual forma, as lendas urbanas<sup>53</sup> divulgadas entre os jovens são exemplos das variadas facetas por onde a literatura

---

43- Shakespeare, 2009.

44- Alighieri, 2002.

45- Cervantes, 2002.

46- Shakespeare, op. cit.

47- Lispector, 1987.

48- Videira, 2003.

49- Videira, Ibid.

50- Lispector, Op. Cit.

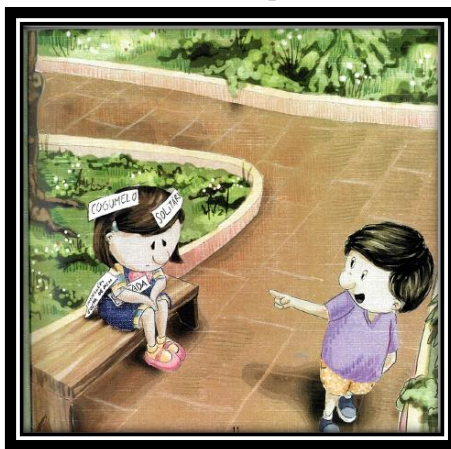
51- Lobato, 1978.

52- Casadei, 2011.

53- Matheus, 2012.

infanto-juvenil<sup>54</sup> tem adentrado nas escolas. Nelas, a cultura e os costumes contemporâneos se fazem presentes. Os personagens não são princesas e príncipes, ou animais falantes, mas ainda aparecem o mistério e o sobrenatural, heróis e heroínas, vítimas de preconceito e da violência, autores de assassinatos e agressões, medo, maldade e bondade.

**Figura 5 – A Literatura infantil e a atualidade  
A menina e seus pontinhos**



Fonte: Casadei, 2011, p.11

Desse modo, **hábitos e práticas**, cotidianos ou não, louváveis ou não, também aparecem e muitas vezes se destacam nas histórias narradas. O cuidado pelos enfermos, proteção aos desfavorecidos, higiene corporal, abandono de incapazes, exploração dos fracos, opressão, são igualmente temas amplamente discutidos na atualidade. As diferentes traduções da história *A Cigarra e a Formiga*<sup>55</sup> conduzem à reflexão. Numa versão, a formiga deixa a cigarra morrer de frio, em

---

54- Na bibliografia pesquisada o termo *Literatura Infanto-juvenil* é aquela que é direcionada ou lida por crianças e jovens. No entanto nesta pesquisa diferencia-se literatura infantil de literatura infanto-juvenil entendendo que a *literatura infantil* é aquela criada, traduzida, disponibilizada e lida para crianças não-alfabetizadas ou em fase de alfabetização, enquanto *literatura infanto-juvenil* é a destinada a crianças e jovens já alfabetizados.

55- Lobato, 1973.

virtude de sua inveja e mesquinhez, enquanto na outra versão a formiga cuida da cigarra doente e é agraciada com a companhia desta. Já os contos *Mogli*, *o Menino Lobo*<sup>56</sup>, *O Patinho Feio*<sup>57</sup> e *Tarzan*<sup>58</sup> procuram inspirar a superação dos obstáculos impostos pela vida.

Neste bambolear de histórias provenientes de diferentes tempos, lugares e culturas, a criança, fazendo uso dos óculos da sociedade na qual está inserida, tem a possibilidade de avaliar a pertinência ou não de tais práticas.

## 2.4 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Luria e Yudovik (1987) falam sobre as descobertas de Vygotsky a respeito da grande importância da linguagem na formação dos processos mentais complexos. Esses processos começam com a comunicação (interação) entre o adulto e a criança. Para os autores, “a palavra influi sobre a criança, enriquecendo e aprofundando imensamente a sua percepção direta e conformando a sua consciência”. (LURIA e YUDOVIK, 1987, p. 13). E o que são as histórias, senão palavras? Palavras faladas, escritas, cantadas, desenhadas. Palavras de carinho, aconchego, conselho, exortação. Palavras de dúvida e de resposta, sentimento e emoção. Tanto faz se tais palavras são sinalizadas ou não.

Abramovich, citando Louis Paswels (1997, p. 24) escreve: “Quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde.” A história transmitida, narrada pelo adulto, seja este pai, professor ou conhecido, será assim abstraída pela mente da criança. Segundo Plaza (2003, p. 21), “cada tipo de signo serve para trazer a mente objetos de espécies diferentes daqueles revelados por outra espécie de signos”. Ou seja, cada signo e cada palavra, cada ato de linguagem será transferido de seus ouvidos e de seus olhos para a sua mente. Cavalcanti, por sua vez, alerta para o fato de que o indivíduo “transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdos da consciência” (CAVALCANTI, 2005p. 188-189).

---

56- Kipling, 2002.

57- Machado, 2010.

58- Burroughs, 2015.

A partir dessas considerações, pode-se supor que a história narrada/traduzida para a linguagem da criança ficará na mente dela como **fala**<sup>59</sup> interior, que não se dissipa totalmente, mas subordina-se ao pensamento. Se a criança internaliza a fala, então ela a submete a transformações internas, alterando-a nesse processo de submissão do pensamento. Assim, quando as histórias chamam a atenção da criança, elas não acabam ao final do conto, mas permanecem na mente da criança, sendo trabalhadas, transformadas e vivenciadas por quem as ouve/vê. E nesse percurso de submissão da palavra ao pensamento e vice-versa, os processos mentais complexos são ativados, possibilitando o desenvolvimento de linguagem com mais fluidez.

## 2.5 O ESTÍMULO DA ATENÇÃO E A CONCENTRAÇÃO

Segundo Vygotsky, é precisamente durante a fase de escolarização da criança que se desenvolvem as funções mentais superiores. Nesse processo, a atenção anteriormente involuntária passa a ser voluntária, dependendo da vontade da criança. “Poder-se-ia quase dizer que tanto a atenção como a memória se tornam ‘lógicas’ e voluntárias na medida em que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que cada qual dele tem”. (VYGOTSKY, 2002, p. 90).

**Figura 6 – Compartilhando o que é gostoso**



Fonte: Página da web:  
<http://www.google.com/>

---

59- Colocou-se a palavra fala em destaque, uma vez que independe se a mesma é uma produção oral ou gestual.

Quando a criança gosta do conto, ela não guarda a história para si. Ela passa adiante, conta e reconta para aqueles que lhe são próximos. Conta para si própria, durante o processo de aprendizagem de leitura, ao pegar o livro da história, e, a partir da sequência de imagens, “faz a leitura” da história narrada anteriormente. Se o educador usar do reconto de histórias pelos expectadores, como um *feedback* do que foi assimilado por parte das crianças, o estímulo à memória e concentração são ampliados.

Coelho (2000) narra sua experiência ao entrar em uma sala de aula cujos alunos estavam dispersos e agitados, bastando a professora iniciar a narração de uma história, para que as crianças parassem, se acalmassem e passassem a prestar atenção no conto. Corroborar-se esse fato a partir da própria experiência da pesquisadora como educadora na rede regular de ensino: por meio das histórias de *Pedro Malazarte*<sup>60</sup> foi possível conseguir a atenção de alunos considerados “problema” numa turma do 4º ano do ensino fundamental no ano de 2008. Os alunos sempre queriam saber qual “jeitinho” o personagem daria, a fim de se safar das encrencas em que se metia. Já no ambiente hospitalar, o conto *O casamento da Dona Baratinha*<sup>61</sup> contribuiu para ter a atenção e acalmar uma criança que não permitia aos enfermeiros fazerem os exames necessários.

Por se entender que uma mente dispersa pouco assimila o que por ela passa, entende-se que a concentração é estimulada a partir de algo que seja prazeroso para a criança. De acordo com Abramovich, “ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhoso, sedução...” (1997, p. 24). Por intermédio do ouvir, ver e assistir a um conto, a concentração e atenção são estimuladas. Seja a história curta ou longa, ela terá começo, meio e fim, e será necessária a atenção do expectador para a compreensão da mesma.

## 2.6 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

A criança, quando confrontada com uma história que lhe chama a atenção, tem a possibilidade de adaptar e/ou criar suas próprias histórias. Aí entra-se no conhecido mundo do faz de conta. Nesse

---

60- Linspecter, 1987

61- Machado, 2004



mundo mágico, universo paralelo, onde coisas fantásticas acontecem, onde a imaginação e a criatividade estão presentes, a criança e seus amigos viram heróis e inimigos. Criam suas próprias aventuras ou recriam as aventuras de seus personagens favoritos. A criança busca em sua mente os referenciais para tais criações e adaptações, geralmente nas histórias que ouviu/viu ou leu. Segundo Abramovich:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens [...] poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar idéias [sic] para solucionar questões (como as personagens fizeram...). (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

Coelho (2000, p.12) afirma que “a história é importante alimento da imaginação”. Após ler *A Ilha Do Tesouro*<sup>62</sup>, o filho do meio da pesquisadora, com então 9 anos de idade, convidou seu irmão menor para brincar de caça ao tesouro. Mapas e pistas foram inventados e uma caçada começou na mente deles. O real, envolto no embrulho do faz de conta, é muito mais gostoso de ser vivenciado pela criança, que cresce e desenvolve a criatividade e a criticidade a partir de suas experiências e leituras de mundo.

## 2.7 O DESENVOLVIMENTO VOCABULAR

Entende-se que, com base no contato tido com a história, novos vocábulos são apresentados e aprendidos. Ao ouvir/ver histórias, a criança é exposta a novos signos, novos vocábulos, novas palavras, novos sinais, não soltos, mas inseridas em contextos diversos. Ao criar suas próprias histórias de super-heróis, *Emanuel*<sup>63</sup> inventava nomes para seus heróis, vilões e armas. Novos mundos e novas realidades foram criados e, ao compartilhar com seu irmão, juntos vivenciavam novas

---

62- Stevenson, 2008.

63- Nome fictício. Experiência vivenciada pela pesquisadora enquanto mãe.

aventuras. De igual maneira tantas outras crianças procedem ao criar suas histórias de aventuras, princesas e heróis. Consoante Plaza:

O pensamento pode existir na mente como signo em estado de formulação, entretanto, para ser conhecido, precisa ser extrojetoado por meio da linguagem. Só assim pode ser socializado, “pois não existe um único pensamento que não possa ser conhecido<sup>64</sup>”, Pensamento e linguagem são atividades inseparáveis: o pensamento influencia a linguagem e esta incide sobre o pensamento (PLAZA, 2003, p. 19).

O acesso a novas histórias e novos vocábulos, de forma natural e espontânea, possibilita que a criança se arrisque a criar e recriar suas próprias histórias, ampliando seu vocabulário e desenvolvendo a linguagem. Na síntese de seu trabalho, Rose<sup>65</sup> (1996) declara que, ao se apropriar das narrativas, os estudantes surdos demonstram mais coragem e confiança para explorar a riqueza da língua materna em suas próprias narrativas.

## 2.8 O CONTO DE HISTÓRIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Alguns se perguntam, assim como Coelho (2000), porque as crianças gostam tanto de ouvir histórias? Por que querem sempre mais e não se satisfazem em ouvir apenas uma de cada vez, ou uma vez cada uma? Por que gostam de participar, corrigir e apontar os possíveis erros encontrados nas narrações que escutam?

A própria autora responde essas questões a partir da seguinte colocação:

Os pequenos solicitam várias vezes a mesma história e a escutam sempre com encanto e interesse. É a fase do “conte de novo”, “conte outra vez”. Por que a mesma história? Da primeira

---

64- C.S. PEIRCE. Escritos Coligidos. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, p. 74, apud Júlio Plaza, Tradução Intersemiótica, 2003. P.19. Nota de rodapé 5.

65- Rose pesquisou o comportamento de estudantes a se apropriarem de narrativas em ASL (língua americana de sinais).

vez tudo é novidade; nas seguintes, já sabendo o que vai acontecer, a criança pode se identificar mais ainda, apreciando os detalhes. Igual reação pode acontecer com o adulto ao ler um bom livro ou ao assistir a um filme que lhe agrada. Relê. O prazer se renova. (COELHO, 2000, p. 16).

Aos três anos, o filho mais novo da pesquisadora solicitava que ela contasse a história *Os Três Porquinhos*<sup>66</sup> todas as noites, por um período de três meses. Mesmo que tentasse contar outra história, a criança solicitava que contasse mais uma vez sua história preferida. *Sibele*<sup>67</sup> compartilhou que, ao narrar a mesma história para o neto de quatro anos, este a corrigiu dizendo: – *Vovó, a casa era de pedra, não de tijolo*. Enquanto *Márcio*<sup>68</sup>, em um curso sobre narração de histórias infantis, informou que seu filho, durante várias semanas, queria ouvir a mesma história, só que alterando os personagens: uma vez eram três gatinhos, na outra, três cachorrinhos, vaquinhas, cabritinhos e assim por diante.

Há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem – “se ficarem quietos, conto uma história” [...] – quando o inverso é que funciona. A história aquieta, serena, prende a atenção, socializa, informa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência do contador de histórias [...] Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas. (COELHO, 2000, p. 12).

Quando se pensa em utilizar o conto de histórias de forma pedagógica com fins educacionais, deve-se selecionar a história com

---

66- Machado, 2010.

67- Nome fictício. Experiência relatada pela avó da criança em conversa informal com a pesquisadora.

68- Nome fictício. Experiência relatada em um curso de formação de contadores de histórias no ano de 2015.

antecedência. É necessário levar em conta o interesse dos alunos, sua faixa etária, seu nível linguístico, estágio psicológico, o estilo do narrador e o objetivo específico que a ocasião requer. Consoante Coelho (2000, p.12), o conto de histórias de modo geral agrada a todos, “sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida”. Lembrese, porém, que quando o público é composto por crianças pequenas, deve-se levar em consideração suas peculiaridades e seu nível de linguagem.

O conto de histórias no ambiente escolar possibilita ao educador desenvolver uma série de potencialidades nos educandos. A partir da primeira fase do ensino fundamental, podem-se abordar os temas transversais<sup>69</sup> (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo). Por meio do conto, podemos trabalhar a interdisciplinaridade de forma atrativa. Um mesmo conto permite abordar vários temas, como o estudo de conjuntos, contagem crescente e decrescente, estudo dos animais, plantas, alimentos, natureza, além do enriquecimento do vocabulário. Ou então, porque não dizer “sinalário”<sup>70</sup>?

**Figura 7 – Contando histórias no ambiente escolar**



Fonte: Página da web Britannica Escola<sup>71</sup>

69- Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>.

70- Vocabulário em Língua de Sinais.

71 <http://escola.britannica.com.br/article/482590/contacao-de-historias>.

Se a história narrada acontece numa floresta, como em *Alice no País das Maravilhas*<sup>72</sup>, temas como meio ambiente, seres vivos, vegetação podem ser explorados em outros momentos. Se aparecem casas nesta história, como no caso de *Os Três Porquinhos*<sup>73</sup>, podem-se abordar os tipos de construção, meio urbano e rural. Com *Camilão o Comilão*<sup>74</sup> pode-se falar sobre temas como contagem crescente, alimentação saudável, animais domésticos. Enquanto *O Negrinho do Pastoreio*<sup>75</sup> permite abordar a história do Brasil negro, da escravidão, do preconceito racial, etc.

Os assuntos abordados pelas histórias podem ser encontrados nas disciplinas de matemática, ciências, história, biologia, geografia, filosofia e arquitetura, onde novos vocábulos/sinais e conceitos aparecem e são aprendidos e compreendidos pelos pequenos telespectadores. Abramovich sustenta que, por meio do conto, a criança tem a possibilidade de “ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Quando o educador tem clareza sobre seus objetivos de aprendizagem, a interdisciplinaridade é uma excelente ferramenta no processo educacional. A interdisciplinaridade, promovida pelo conto de histórias, quando aproveitada de maneira lúdica, traz a possibilidade de, a partir de um único conto, aprender sobre vários assuntos e em diferentes momentos.

A partir do momento em que as crianças começam a gostar de histórias, passam a ser um bom público. Quando isso acontece, de acordo com Coelho (2000), há a possibilidade de desabrochar o gosto pelos livros, pela língua escrita, tornando-se mais tarde leitores. E esse gosto pelo conto narrado, ouvido, assistido, visualizado, lido, esse amor e paixão pela literatura, permite parafrasear Cecília Meireles (1979, p. 28) ao escrever: “Ah! Tu, livro desprezioso, que na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e

---

72- Carrol, 1972.

73- Machado, 2010.

74- Machado, 1982.

75- Lispector, 1987

sem extravagâncias, esqueceu as horas, [a Tv, as brincadeiras, o lanche, o *smartfone*, o *tablet*, o videogame] <sup>76</sup>”.

**Figura 8 – A árvore do conhecimento**



Fonte: Elaborado pela autora

Ao perceber toda a gama de habilidades e novos saberes que o acesso ao conto de histórias, desde a mais tenra idade, oportuniza às crianças, entende-se que cabe aos pesquisadores/educadores procurar meios de possibilitar, também às crianças surdas, o acesso a este mundo de saberes que a literatura infantil pode lhes proporcionar.

---

76- Inserção da autora, uma vez que na atualidade, os equipamentos midiáticos e as novas tecnologias é que tem ocupado tanto o tempo de nossas crianças – no original: “Ah! tu, livro desprezioso, que na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda ...”.

### 3 A LITERATURA EM LIBRAS NA ATUALIDADE

O povo surdo tem se encontrado, desde há muito tempo, em escolas, clubes e casas. E, através do conto de histórias, tem transmitido de geração em geração sua cultura, seus valores e suas crenças por meio da tradição oral/sinalizada<sup>77</sup>.

O encargo da transmissão de novos saberes, que desde a antiguidade cabe ao adulto transmitir à criança, também é cumprido dentro das comunidades surdas através da tradição oral<sup>78</sup>. Esta tem perdurado pelas gerações, por meio dos eventos face-a-face promovidos pelas comunidades surdas e associações de surdos<sup>79</sup> (BAHAN, 2006). A cultura surda, assim, tem sido transmitida e difundida por meio desses eventos, os quais são baseados na interação entre sinalizantes.

Mesmo nos períodos em que as línguas de sinais foram proibidas e reprimidas, os sujeitos surdos, escondidos, continuavam a se encontrar e compartilhar lutas, ideias, experiências e histórias<sup>80</sup>. Porém, poucos foram os surdos que tiveram domínio da língua escrita de sua nação, a fim de deixar registros sobre a literatura e cultura surda de suas épocas. Apoiamo-nos em Bahan, quando escreve que:

A ASL [Língua de Sinais Americana] existe em uma cultura “oral”, uma cultura baseada na interação sinalizada face-a-face, [...] Como em muitas outras culturas, a cultura surda, tem uma tradição folclórica ativa centrada na performance da narrativa “oral” (sinalizada), a qual guarda os

---

77- Bahan, 2006, p.21 - is only one short moment in a long history of storytelling and performance in the American Deaf community. As long as Deaf people have congregated in schools, clubs, and homes, they have passed down cultural patterns, values, and beliefs in the DEAF WORLD from one generation to the next in something very much like an oral tradition.

78- Neste caso, usamos tradição oral para nos referirmos à fala sinalizada, face a face, pelos sujeitos surdos.

79- Bahan, 2006, p.23 - So in essence all these places — schools, interscholastic meets, Deaf clubs, Deaf associations, and regional or national tournaments or conferences — have served as settings that perpetuate face-to-face cultural transmission.

80- Strobel. 2009

valores tradicionais, e é passada de geração em geração (BAHAN, 2006, p. 21, tradução nossa)<sup>81</sup>.

Como as demais culturas, a cultura surda possui uma tradição folclórica ativa, centrada no desempenho da narrativa oral, neste caso, sinalizada, em que são transmitidos seus valores de geração em geração. Da mesma forma como as histórias são criadas e recriadas através dos tempos e adaptadas às culturas às quais são inseridas, também a comunidade surda<sup>82</sup> usa deste recurso para expressar sua cultura, transmitir seus valores, exprimir suas lutas e apreciar um bom momento de prosa. Para o povo surdo, qualquer um pode contar histórias, compartilhar ideias e experiências. Entretanto, existem alguns narradores com uma habilidade especial, e estes são chamados a desempenhar esta função, uma vez que o fazem com tal delicadeza e presteza, com tal habilidade e suavidade, que são conhecidos conforme Bahan (2006) como “smoothsigners”<sup>83</sup>.

Quando se encontram, muitas vezes os surdos mais velhos contam histórias e experiências de vida aos mais novos<sup>84</sup>. O acesso a esses relatos, a essas trocas de experiências, a esses contatos com a

81- Bahan, 2006, p.21 - but ASL [American Sign Language] exists in an ‘oral’ culture, a culture based on face-to-face signed interaction, with writing and middleclass literacy playing little or no role in much of the heart of the community. Like many other such cultures, it has an active tradition of folklore and performance centered ‘oral’ (signed) narrative, encapsulating traditional values, and passed down from generation to generation”

82- Para Strobel (2008) a comunidade surda abrange tanto surdos quanto ouvintes militantes da causa surda, tais como pais, intérpretes, amigos e professores. São aqueles que convivem com os sujeitos surdos, que usam a língua de Sinais, e lutam pelos direitos linguísticos dos sujeitos surdos.

83- Bahan, 2006. p. 23 - Everyone in the DEAF WORLD can tell stories and share ideas and personal experiences. However, only a few can do so with such skill that they are often called upon to perform. Those with this special talent are often called “smooth signers.” A smooth signer is someone who as a language artist can weave a story so smoothly that even complex utterances appear simple, yet beautiful.

84- Bahan, 2006. p. 23 - He vividly remembers watching with awe as older kids performed various stories, especially when he was a Boy Scout. His troop would go camping every year, and at night the boys would gather around the campfire and share stories. The older Scouts would tell and retell mystery stories, ghost stories, scenes from movies, Deaf-related experiences, jokes, sign play, and ABC stories.



literatura de forma geral, é tão importante para o povo surdo quanto para qualquer outro povo. Strobel (2009, p.152) esclarece que “os surdos estão ligados pela surdez e pela forma visual de perceber o mundo. A cultura surda e a língua de sinais são referências para o povo surdo e para sua constituição identitária”.

A comunidade surda tem buscado produzir, divulgar e disponibilizar literatura em Língua de Sinais com objetivo de apresentar aos surdos e ouvintes “suas peculiaridades culturais, suas vivências, suas aspirações, desejos, sonhos e sentimentos” (FELÍCIO, 2014, p. 31). Mesmo sendo recentes, os estudos acerca do tema “literatura surda” e dos conceitos ligados a esta, o povo surdo e a comunidade surda já faziam uso da mesma nos eventos face a face por meio do conto e reconto de “narrativas, piadas e vários gêneros literários em suas comunidades” (MOURÃO, 2012, p.1). Para o autor,

Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e lingüísticas [sic] (MOURÃO, 2012, p.3).

Segundo Hunt (2015) não há uma definição única para literatura, sendo abrangente o conceito que abarca o termo. O mesmo ocorre com o conceito de literatura surda. Para este trabalho, será considerado o conceito de Felício (2014), quando escreve que literatura surda pode ser definida como “a tradução de memórias de vivências que atravessam gerações alocando identidade, tradição ao povo surdo” (FELÍCIO, 2014, p. 23). Na literatura surda, diversos gêneros textuais são explorados por meio da criação, adaptação e tradução de poemas, histórias de vida, histórias infantis, literatura diversa, piadas, anedotas, lendas, fábulas, contos, biografias, músicas, etc.

A literatura surda não interessa somente aos surdos, mas também aos ouvintes que participam da comunidade surda e àqueles que têm contato com sujeitos surdos. Por meio do uso da literatura surda no ambiente escolar, os alunos ouvintes podem vir a aprender a Libras, a entender e a respeitar a cultura e a língua dos colegas surdos (Mourão, 2012).

Mourão distingue três tipos de produções em literatura surda: a criação, a adaptação e a tradução.

## a) As criações de literatura surda

As **criações** são representadas pelas obras inéditas criadas por sujeitos surdos. Nos processos de criação, a cultura e a experiência surda são latentes. “Encaixam-se textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de idéias [sic] que circulam na comunidade surda” (MOURÃO, 2012, p.3). No Brasil ainda é pouco o material literário infantil criado pelos sujeitos surdos e disponibilizado ao público, entre os quais podemos citar *Tibi e Joca*<sup>85</sup>, o *Feijãozinho Surdo*<sup>86</sup>, *Casal Feliz*<sup>87</sup>, *As estrelas de Natal*<sup>88</sup> entre outros.

**Quadro 2 – Produções Surdas**


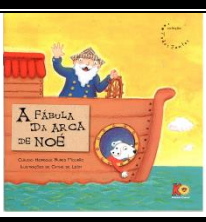
	<p>KUCHENBECKER, Liêge Gemelli, <b>O Feijãozinho Surdo</b>. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2009.</p>
	<p>BISOL, Cláudia. <b>Tibi e Joca</b>: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.</p>
	<p>COUTO, Cleber. <b>Casal Feliz</b>. Ilustrações: Cleber Couto. Belém Pará: Produção independente, 2010.</p>
	<p>KLEIN, Alessandra. STROBEL, Karin. <b>As Estrelas de Natal</b>. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015. 24p.</p>

85- Bisol, 2001.

86- Kuchenbecker, 2009.

87- Couto, 2010.

88- Klein e Strobel, 2015.

	<p>MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. KLEIN, Alessandra Franzen. <b>As Luvas Mágicas do Papai Noel</b>. Coleção Todos Juntos. Ilustrações: Gisele Federizzi Barcellos. Porto Alegre, RS: Cassol, 2012. 24 p. Acompanha CD em Libras.</p>
	<p>MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. <b>A Fábula da Arca de Noé</b>. Ilustrações: Cathe de Leon. Porto Alegre, RS: Cassol, 2014. 24p. Acompanha CD em Libras.</p>

Fonte: Elaboração da autora

## b) As adaptações para literatura surda

Por sua vez, as **adaptações** acontecem quando há alterações, mudanças claras relativas às questões culturais e linguísticas, durante a tradução de um conto já existente em outra língua e cultura para Libras. Nestas, alguns dos personagens antes ouvintes passam a ser surdos, ou então, a interagir com personagens surdos. Nas adaptações, expressam-se a busca pela identidade surda e pelo empoderamento do povo surdo por meio do uso da língua de sinais. Histórias como *Cinderela Surda*<sup>89</sup>, *Rapunzel Surda*<sup>90</sup>, *A cigarra surda e as formigas*<sup>91</sup> e *O Patinho Surdo*<sup>92</sup> mostram que “os autores desses livros, conhecendo os clássicos da literatura mundial e seu valor, realizam adaptação para cultura surda, de forma que o discurso traga representações sobre os surdos” (MOURÃO, 2012, p. 3).

---

89- Hessel, 2003.

90- Silveira, 2005.

91- Oliveira; Boldo, 2007

92- Rosa, 2005.

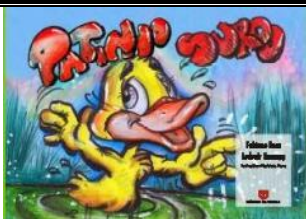
### Quadro 3 – Adaptações Surdas



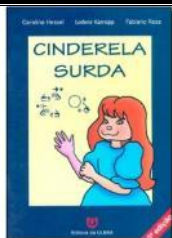
OLIVEIRA, Carmem Elisabete de;  
BOLDO, Jaqueline. **A cigarra surda e as formigas**. Erechim, RS: Corag, 2007. 38 p.



SILVEIRA, Carolina Hessel;  
KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano Souto. **Rapunzel surda**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2005.



ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Patinho surdo**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2005.



HESEL, Carolina; ROSA, Fabiano;  
KARNOPP, Lodenir Becker. **Cinderela surda**. 3ª ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. 36p.

Fonte: Elaboração da autora

Tanto as histórias criadas por sujeitos surdos, quanto as adaptadas dos contos já conhecidos mundialmente, são exemplos que

procuram registrar e retratar as dificuldades encontradas pelo sujeito surdo num mundo de ouvintes e, além disso, mostrar a importância de encontrar semelhantes que ouvem pelos olhos e falam com as mãos.

Tais materiais têm entre seus objetivos, além de promover às crianças surdas o lazer e acesso ao mundo literário, instigar o fortalecimento da identidade surda e divulgar aos leitores os valores e a cultura do povo surdo.

Estas obras são marcadas com o uso da Libras como único meio viável de comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Seus personagens alcançam seus sonhos, suas liberdades, sua cidadania ao terem acesso ao uso da língua de sinais no encontro e contato com outros que lhes são semelhantes, que lhes compreendem e respeitam em suas singularidades e diferenças.

### **c) As traduções para literatura surda**

Com relação às traduções de literatura para Libras, as pesquisas ainda são recentes e os materiais literários traduzidos e disponibilizados até agora poucos no Brasil. A tradução acontece ao se disponibilizar, em uma língua alvo<sup>93</sup> (LA), no caso a Libras, um conto, poesia, anedota ou outro gênero literário, escrito em outra língua, a língua fonte<sup>94</sup> (LF). Segundo Mourão (2012, p.3), “Tais materiais contribuem para o conhecimento e divulgação do acervo literário de diferentes tempos e espaços, já que são traduzidos para a língua utilizada pela comunidade surda”. Editoras como Arara Azul e Sociedade Bíblica do Brasil, entre outras, têm investido na produção e tradução de Literatura em Libras. Clássicos infantis como *João e Maria*<sup>95</sup>, *Peter Pan*<sup>96</sup>, *Alice para Crianças*<sup>97</sup>, *Aventuras da Bíblia*<sup>98</sup>, *O Soldadinho de Chumbo*<sup>99</sup>, *O Gato*

---

93- Língua alvo – é a língua para a qual estamos traduzindo ou interpretando um texto. Se estivermos traduzindo um texto para a Língua de Sinais, está será a língua alvo (QUADROS, 2007).

94- Língua Fonte – É a língua da qual estamos traduzindo o texto, a partir da qual será feita a tradução. Se o texto estiver escrito em Português, esta será a língua fonte (QUADROS, 2007).

95- Grimm, 2011.

96- Barrie, 2009.

97- Carrol, 2007.

98- SBB, 2008.

de Botas<sup>100</sup>, e *Uma Aventura do Saci Pererê*<sup>101</sup>, estão entre os materiais literários já traduzidos para Libras.


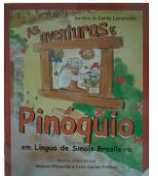


#### Quadro 4 – Traduções de Literatura Infantil para Libras

	<p>BARRIE. James Matthew. <b>Peter Pan</b> (Livro Digital Português/Libras). Tradução do texto original por Clélia Regina Ramos. Ilustrado por Silvia Andreis e Flávio Milani. . Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.</p>
	<p>PERRAULT, Charles. <b>O Gato de Botas</b>. Tradução: Clélia Regina Ramos, Gildete da Silva Amorim e Rodrigo Geraldo Mendes. 1ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.</p>
	<p>GRIMM, Irmãos. <b>João e Maria</b>. CD-ROM e Livreto em Papel. . Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.</p>
	<p>RAMOS, Clélia Regina. <b>Uma Aventura do Saci-Pererê</b>. CD-ROM e Livreto em Papel. . Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.</p>
	<p>RAMOS, Clélia Regina. <b>Fábulas/La Fontaine</b>. Tradução Cultural para Libras: Gildete Amorim. CD-ROM e Livreto em Papel. . Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.</p>
	<p>ANDERSEN, Hans Cristian. <b>O Soldadinho de Chumbo</b>. Tradução: Clélia Regina Ramos, Clarissa Luna e Gildete da Silva Amorim. 1 ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.</p>

99- Andersen, 2011

100- Perrault, 2011.

101- Ramos, 2011.

	<p>CARROL, Lewis. <b>Alice para Crianças</b>. Texto traduzido e adaptado por Clélia Regina Ramos e ilustrado por Thiago Larrico. Tradutores para a Libras: Janine Oliveira e Toríbio Ramos Malagodi. Supervisão da Libras: Luciane Rangel. Livro de 24 páginas ilustrado + CD-ROM bilíngüe Português Escrito/Libras e história contada em Libras. . Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.</p>
	<p>LORENZINI, Carlo. <b>As aventuras de Pinóquio em língua de sinais brasileira</b>. Roteiro adaptado por Nelson Pimenta e Luiz Carlos Freitas. 2ª ed. São Paulo: Paulinas; Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2008. Inclui DVD.</p>
	<p>STEVENSON, Robert Louis. <b>A Ilha do Tesouro</b>. Material Bilíngüe contendo: DVD em Libras com legenda opcional + CD-ROM Português/Libras. Texto adaptado do original por Clélia Regina Ramos. Ilustração de Claudia Nagura. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.</p>
	<p>Série DVD – <b>Aventuras da Bíblia em Libras</b>. Livro + DVD encartado. Barueri, SP: SBB, 2012. 64p.</p>

Fonte: Elaboração da autora

Segundo Felício (2014, p. 23), “os contos em língua de sinais tecidos por pessoas surdas são de suma importância para o desenvolvimento cultural dessa comunidade, sendo forma de expressão e manifestação de identidade”. Essa identidade Surda, identidade visual, é o que caracteriza a comunidade surda e a diferencia das demais comunidades minoritárias.

Segundo Plaza:

A percepção visual atua recebendo informações sob a forma de textos, imagens, cores em termos de “imagens mentais”. O seu registro é feito pela exploração do campo visual, conjugando a percepção global ou simultânea e a linear. Contudo, estes aspectos, que permitem a captação da informação visual, que podem ser organizados a partir da própria constituição sígnica. Isto é,

quando organizamos o signo, estamos também organizando a construção do olhar. Assim o olho não é somente um receptor passivo, mas formador de olhares, formador de Objetos Imediatos da percepção. (PLAZA, 2003, p. 52)

Mesmo que Plaza não estivesse consciente da realidade surda, que não conhecesse ou estudasse as línguas de sinais e a importância do signo visual para o sujeito surdo, ele percebeu e estudou a importância do signo visual para a humanidade. Desta forma, estas “imagens mentais” a que Plaza (2003) se refere, ou “imagéticas” de acordo com Castro (2012), são de suma importância dentro do contexto da cultura surda, uma vez que é pelo olhar que o sujeito surdo apreende e compreende o mundo no qual está envolto. Entendemos que para o sujeito surdo, o “olhar” vai além da visão, vai à constituição e construção sónica do seu próprio processo de pensar.

Segundo Dalcin (2009):

A visão é o principal canal de processamento de esquemas de pensamento que propicia a aquisição, construção e expressão de conhecimento, valores e vivências que levam a uma concepção de mundo própria. A linguagem visual para o sujeito surdo é a sistematização e o produto de seu desenvolvimento cognitivo e histórico, tornando-se instrumento para a formulação de generalizações que facilitam a transição da reflexão sensorial espontânea para o pensamento racional através do uso dos sinais. (DALCIN, 2009, p. 17).

A literatura surda tem sido disseminada com o auxílio das novas tecnologias, que possibilitam a interação entre os sujeitos surdos mesmo que estes se encontrem fisicamente distantes. Os registros de vídeos e outros materiais que promovem as línguas de sinais têm sido difundidos por meio de Cds, DvDs, tablets, *smartphones*, Internet, etc., entre a comunidade surda.

Strobel (2008) esclarece que “antes do surgimento da tecnologia de gravação, os surdos contavam as histórias presencialmente”. Como não havia a possibilidade de registro, as gerações seguintes foram prejudicadas quanto a falta de informação e conhecimento sobre a história e cultura de seu povo, o povo surdo.



Em épocas passadas, como dito anteriormente, aos surdos faltavam oportunidades e metodologias de aprendizagem do sistema escrito de seu país. Razão esta, para de acordo com Strobel, se verem como inferiores e acreditarem não ter capacidade para divulgar seus conhecimentos, “já que se julgavam inferiores e não possuidores de informação”.

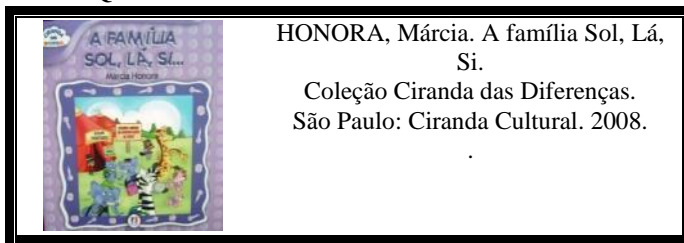
No entanto, com o avanço tecnológico, nas diversas formas mídias e de registros visuais, esta realidade mudou. Estas atualmente tem possibilitado o desenvolvimento e a disseminação da cultura e literatura surda.

Assim, podemos perceber que, sejam como criações, adaptações ou traduções, já há produções em literatura surda em Libras disponibilizadas para o público surdo e quem mais se interesse.

#### **d) Literatura sobre inclusão de surdos**

Encontrou-se também na literatura infantil alguns materiais escritos em Língua Portuguesa, relacionados à inclusão de surdos, como *A Família Sol-la-Si*<sup>102</sup> e *O Canto de Bento*<sup>103</sup>, ambos da autora Márcia Honora.

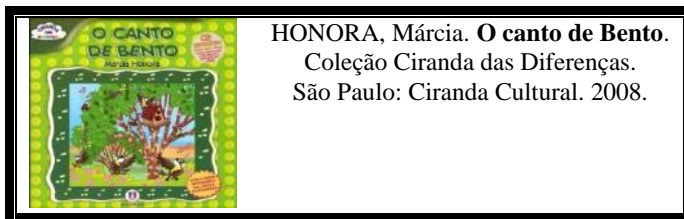
#### **Quadro 5 – Literatura sobre inclusão de surdos**



102- Honora, 2008.

<https://picasaweb.google.com/colecoesinfantis/AFamiliaSolLaMi>.

103- Ibid. 2008. <https://picasaweb.google.com/colecoesinfantis/OCantoDeBento>



HONORA, Márcia. **O canto de Bento.**  
 Coleção Ciranda das Diferenças.  
 São Paulo: Ciranda Cultural. 2008.

Fonte: Elaboração da autora

Conforme Strobel:

A literatura surda traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos. A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais (STROBEL, 2008, p. 56).

Ao abordar o tema, a autora afirma que as produções surdas expressam suas histórias de vida, no enfrentamento de lutas e barreiras cotidianas. O tema mais recorrente é a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes.

### 3.1 A QUESTÃO DO ACESSO DA LITERATURA AOS SURDOS FILHOS DE PAIS OUVINTES

Como mencionado anteriormente, a maioria das crianças surdas é proveniente de lares ouvintes. Nestes, a Libras é muitas vezes desconhecida e comumente rejeitada, uma vez que é vista como um desvio da “normalidade” da criança. Muitas destas famílias empenham-se em ensinar a criança surda a ouvir e oralizar, como se fosse o único meio de sobrevivência no mundo ouvinte.

A partir dessa visão de normalização, poucos se disponibilizam a aprender Libras a fim de ensinar aos pequenos muito mais que palavras. E quando se disponibilizam a aprender, usam a Libras somente quando abordam diretamente o filho surdo, limitando a exposição destes às línguas de sinais. Esta limitação acarreta o que Nascimento (2010, p. 69) denomina de **apontação**, ou seja, quando na falta de um vocábulo (palavra ou sinal) a criança surda passa a fazer uso “do gesto de apontar

por um tempo mais prolongado” a fim de expressar suas intenções, vontades, ânsias e precisões.

Para Novogrodsky:

As pessoas surdas que estão expostas a língua de sinais desde tenra idade tem a oportunidade de adquirir naturalmente uma língua, assim como as pessoas ouvintes que estão expostas a uma língua falada. No entanto, a grande maioria das crianças surdas (90-95%) nasce em famílias ouvintes. (Mitchell e Karchmer, 2004). Muitas dessas crianças são expostas apenas a língua oral desde o nascimento. Sendo expostas à Língua de Sinais somente quando passam a frequentar uma escola ou programa para crianças surdas (em torno de 4 a 6 anos). (NOVOGRODSKY, 2014, p. 226 – tradução nossa)<sup>104</sup>.

Grande parte dessas crianças não tem contato eficaz com pares surdos ou com a comunidade surda. Não são levadas às associações de surdos e, muitas vezes, não tem contato com a Libras até serem inseridas nas classes regulares de ensino. “Para as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, portanto, a possibilidade de receberem histórias é muito limitada” (LEBEDEFF, 2005, p. 100). Tais atitudes impossibilitam que o desenvolvimento da linguagem da criança surda aconteça como em qualquer outra criança: no contato, na troca de informações, na interação linguística, no acesso à literatura infantil, ao ouvir/ver uma história narrada por sua mãe, pai, avós e professores. Para Mourão (2012) independente do local, ao viabilizar aos surdos, uma experiência mais intensa com a literatura, permite-se que os mesmos possam usar da imaginação e criatividade, ao produzir histórias, narrativas e poemas.

---

104- Deaf individuals who are exposed to sign language at an early age are given an opportunity to acquire a language naturally, just as do hearing individuals who are exposed to a spoken language. However, the great majority of Deaf children (roughly 90–95 percent) are born to hearing families (Mitchell and Karchmer 2004). Many of these children are exposed only to oral language from birth, and if they are exposed to sign language at all, it typically happens when they first attend school or a program for Deaf children (i.e., around the ages of 4; 0–6;0 years).

Cada vez mais, os surdos se fazem presentes nos meios acadêmicos. Assim como Felício (2014), cremos que tal fato se deve à atual expansão e disseminação da literatura surda. Uma vez que o indivíduo que possui acesso a esta, tem também a possibilidade de encontrar-se consigo mesmo, reconhecer-se, abrir sua mente abandonando velhos e novos mitos, quebrando tabus, refazendo a sua história de vida e a de outros.

A partir de tais considerações, conclui-se que seja relevante um estudo mais aprofundado sobre o uso da literatura infantil na e para a educação das crianças surdas, que são anualmente inseridas na rede regular de ensino nas classes chamadas “inclusivas”.

Dessa forma, pergunta-se: como proporcionar a essas crianças surdas o mesmo acesso que as ouvintes à literatura infantil no ambiente escolar, uma vez que a maioria dos educadores da rede regular de ensino não é bilíngue? Muitos desses educadores, por mais comprometidos e esforçados que sejam, sequer conhecem a Libras, e mesmo assim recebem crianças surdas em suas classes em nome do processo de “inclusão”. E é aqui, em meio a esses questionamentos, que se inserem as traduções de literatura infantil e seu uso pedagógico no ambiente escolar.

## 4 O CONTEXTO DA TRADUÇÃO E OS ESTUDOS EM LÍNGUAS DE SINAIS.

Como citado anteriormente, na literatura infantil e infanto-juvenil já há traduções para Libras. Podem-se encontrar no mercado editorial, disponibilizado para venda, clássicos infantis como *Alice para Crianças*<sup>105</sup>, *João e Maria*<sup>106</sup>, *Peter Pan*<sup>107</sup>, *A ilha do Tesouro*<sup>108</sup>, *Uma aventura do Saci-Pererê*<sup>109</sup>, entre outros publicados pela editora Arara Azul<sup>110</sup>. A editora LSB vídeo publicou a coleção *Seis Fábulas de Esopo*<sup>111</sup>, *As aventuras de Pinóquio*<sup>112</sup>, enquanto a Sociedade Bíblica do Brasil (SBB) investiu na tradução em Libras de *Aventuras da Bíblia*<sup>113</sup> para crianças. Disponibilizados na internet, podemos encontrar diversos materiais traduzidos para Libras a fim de disseminar conhecimento, cultura e a língua de sinais.

Assim sendo, no intuito de entender o que é e como se dá a tradução de literatura infantil em Libras, é bom conhecer algumas nuances sobre os Estudos da Tradução (ET).

### 4.1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

A arte da tradução é tão antiga quanto a arte de contar histórias, pois desde o surgimento de diferentes línguas surgiu a necessidade de traduzir.

Mitologicamente, a necessidade da tradução surgiu a partir da confusão de línguas feitas por Deus, quando os seres humanos

105- Carrol, 2007.

106- Grimm, 2011.

107- Barrie, 2009.

108- Stevenson, 2008.

109- Ramos, 2011.

110- A Arara Azul, com suas três empresas: Editora Arara Azul, Arara Azul Educacional e Centro Virtual de Cultura Surda, tem por missão o desenvolvimento de ações destinadas à valorização das línguas gestuais, orais e/ou escritas, à promoção das culturas surda e ouvinte e à aceitação das diversidades humanas. [Http://editora-arara-azul.com.br/site/home](http://editora-arara-azul.com.br/site/home).

111- Pimenta, 2002.

112- Lorenzini, 2008

113- SBB, 2012

construíam a Torre de Babel<sup>114</sup>. Até então havia uma única língua e todos podiam se entender. Nesse contexto, a profissão de tradutor e intérprete surgiu da necessidade de se efetivar as relações comerciais entre comerciantes de países ou tribos diferentes, assim como intermediar estratégias de guerra. De acordo com Kahmann:

A narrativa bíblica da “Torre de Babel” ilustra a angústia dos homens em frente a tantas formas diferentes de comunicar. Para podermos nos relacionar uns com os outros, tivemos de aprender idiomas e criar estratégias de tradução. Ao longo da história da humanidade, os tradutores foram figuras centrais no desenvolvimento das civilizações. A atividade tradutória sempre se fez necessária na resolução de questões militares e comerciais entre povos de línguas diferentes, além de promover o enriquecimento da cultura e a integração entre os envolvidos. (KAHMANN, 2011, p.65)

Dessa forma, o tradutor exerceu um papel privilegiado por diversos povos ao longo da história. Segundo Vasconcellos (2010):

As atividades de tradução e interpretação sempre foram exercidas por indivíduos na função de mediadores em interações em que a barreira lingüística impediria a comunicação, seja de textos escritos ou textos orais, no contexto de uma prática oficiosa. (VASCONCELLOS, 2010, p.123)

Mesmo que tenha sido na Ásia Menor entre babilônicos, assírios e hititas as primeiras informações a respeito do trabalho de tradução, Furlan (2001) escreve que a primeira grande tradução realizada, conhecida em nossa cultura como Septuaginta, se tratava de textos sagrados traduzidos da língua hebraica para o grego, se deu entre os romanos. Entre os romanos na idade antiga, Cícero (46 a.C.) e Horácio (13 a.C.) estão entre os escritores de maior renome a escrever compêndios na área de tradução (FURLAN, 2001). Foi com Cícero que

---

114- Bíblia. A.T. Gênesis, cap. 11:1-9.

iniciou-se a tão eloquente questão sobre a fidelidade e literalidade da tradução. Pergunta que até hoje rende acaloradas discussões sem, no entanto chegar a um consenso entre os estudiosos da área.

Ainda segundo Furlan (2003) com o fim do Império Romano e o avanço do cristianismo, a língua grega perdeu lugar como língua franca, fazendo com que houvesse uma real necessidade de traduções, que passaram a ser diferenciadas entre sacras e profanas. Para o autor:

Enquanto a literatura romana diminuía [sic], crescia a cristã. E é pelo viés da tradução dos textos sagrados que surge o que se considera o texto mais importante da Antigüidade [sic] sobre a maneira de traduzir: *Ad Pammachium de optimo genere interpretandi* (FURLAN, 2003, p.12).

A Idade Média trouxe com a expansão do cristianismo, a preocupação com a disseminação dos textos sagrados, até então em hebraico, grego e latim para as línguas vernáculas, também chamadas de línguas vulgares (FURLAN, 2003). Assim, os estudos a respeito da tarefa de traduzir foram em grande parte disseminados por estudiosos da Bíblia, na árdua preocupação de evangelizar – disseminar a palavra de Deus – povos de diferentes línguas sem, contudo, perder ou mudar o sentido da mensagem sagrada no processo tradutório. São Jerônimo, Martinho Lutero, Nida, ao longo da história participaram nesse processo e tiveram sua contribuição nas discussões que mais tarde confluíram nas teorias<sup>115</sup> da tradução (MUNDAY, 2008).

Munday (2008) esclarece que o termo tradução carrega significados diversos, tais como: o produto final (texto traduzido) ou o processo (ato de traduzir). Esse processo envolve o caminho pelo qual o profissional tradutor percorre ao alterar, transformar um texto (originalmente produzido) conhecido como texto fonte (TF), produto de uma linguagem verbal<sup>116</sup>, também originária, que é chamada de língua fonte (LF), para uma linguagem verbal diferente, que seria a língua alvo

---

115- De acordo com Nida (1993) não existe uma, mas várias teorias da tradução, que procuram ou compreender a natureza da tradução ou estabelecer critérios de avaliação de um texto traduzido.

116- Entende-se que a linguagem verbal é o meio de comunicação utilizado por meio do uso da escrita ou da fala tanto vocalizada quanto sinalizada.

(LA). A partir desse processo um novo texto surge, o produto final, o texto alvo (TA).

No entremeio dessas discussões encontra-se o linguista russo Roman Jakobson (1896-1982). Em seus escritos, o autor faz referência a 3 (três) diferentes tipos de traduções, a saber: tradução intralingual, interlingual, e intersemiótica (JAKOBSON, 2007).

As discussões terminológicas sobre a definição de tradução, ou a respeito do que é uma boa ou má tradução, são tão numerosas quanto aqueles que tentaram defini-las. Ao longo da história dos estudos da tradução, grandes discussões surgiram a partir das diversas teorias da tradução. Como a tradução deve suceder; se palavra por palavra ou se por sentido? Como definir fidelidade, lealdade, literalidade, e equivalência na tradução? Se adaptação ou transmutação podem ser consideradas traduções ou não? (MUNDAY, 2008).

Assim, a partir dos autores abordados, podemos definir o termo “tradução” como o ato de traduzir, alterar, transformar um texto escrito ou falado de uma língua fonte para uma língua alvo.

#### 4.2 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE TRADUÇÃO, INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO ORAL.

Ao longo da história, as traduções escritas e faladas desempenharam papel de suma importância na comunicação. No entanto, o estudo da tradução como assunto acadêmico começou há cerca de sessenta anos (MUNDAY, 2008). Ou seja, é recente, se comparado a áreas de estudos como a medicina, a biologia, a matemática, a filosofia, astrologia, entre outras.

Esta nova área de estudos é mais conhecida como “*translation studies*” (Estudos da Tradução) em nosso mundo globalizado. O precursor desta área de estudo foi o norte americano James S. Holmes, com a publicação, em 1972, de seu artigo “*The Name and Nature of Translation Studies*”<sup>117</sup>. Contudo, somente muitos anos mais tarde percebeu-se a necessidade da tradução ser reconhecida como área de estudo e disciplina acadêmica. Provavelmente isso ocorreu pela proliferação dos cursos profissionais de graduação e pós-graduação em tradução e interpretação, uma vez que esses cursos passaram a atrair

---

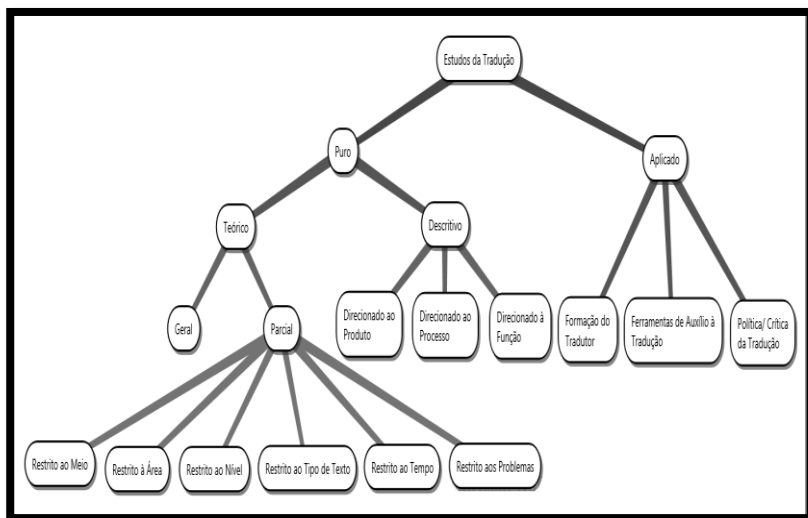
117 - IN: VENUTI, Lawrence (ed.). *The Translation Studies Reader*. 2nd edition. London and New York: Routledge, 2004. pp. 172-185



milhares de estudantes em busca de profissionalização. Ainda de acordo com Munday (2008), o foco dos Estudos da tradução, mesmo que não exclusivamente, tem sido a tradução interlingual.

Holmes criou um mapa, conforme figura abaixo, a fim de guiar e orientar os pesquisadores sobre os caminhos que os tradutores podem percorrer.

**Figura 9 – Mapa de Holmes**



Fonte: Rodrigues, 2013, p19.

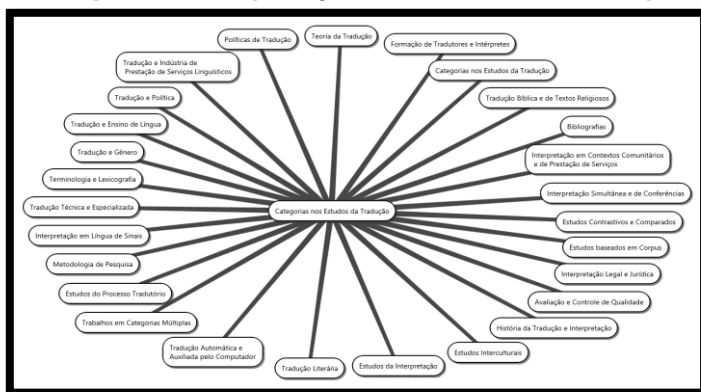
Ao observar o mapa de Holmes, pode-se situar a presente pesquisa na área de pesquisa aplicada – ferramentas de auxílio à tradução. de acordo com Vasconcellos (2010, p.125) “a proposta de Holmes é historicamente datada”, razão pela qual não faz referencia a muitos dos tipos de pesquisa realizadas atualmente na área de Estudos da Tradução. A autora cita como exemplos as pesquisas baseadas em tecnologia onde estuda-se o auxílio tecnológico nas traduções e as pesquisas em interpretação sinalizadas ou não.

No entanto, as pesquisas em estudos da tradução têm avançado desde que o Mapa de Holmes foi elaborado. A fim de mostrar a interdisciplinaridade desta área de estudos outros mapas foram formulados “representando novas possibilidades de subáreas de pesquisa, sequer vislumbrados no trabalho de Holmes” (VASCONCELLOS, 2010, p.125).

A editora *Saint Jerome Publishing*, de renome na área de Estudos da tradução, preparou uma categorização que apresenta vários dos novos interesses que emergem na atualidade como subáreas neste campo de estudos. Entre eles “Ressalta-se a Interpretação de Línguas Sinalizadas (“signed languages”)” (VASCONCELLOS, 2010, p.130).

Entende-se que esta investigação se encontra melhor representada por meio da categorização de *Saint Jerome Publishing*. Apresentada abaixo, uma vez que esta por ser mais atual abrange os campos de pesquisa em Língua de Sinais e em Tradução Literária.

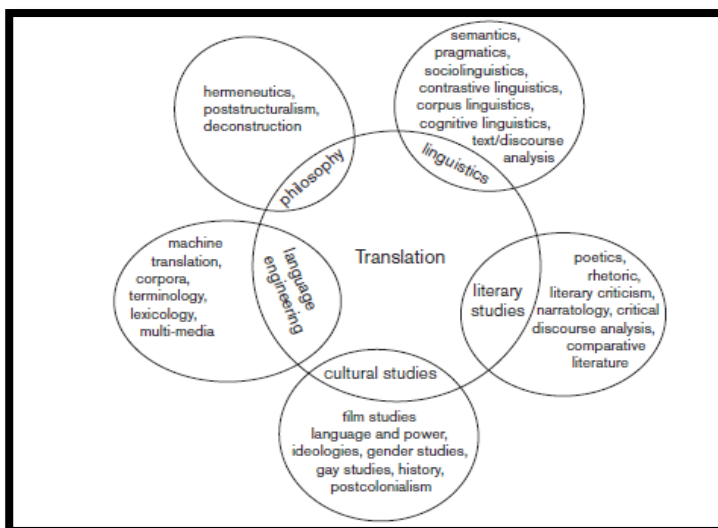
**Figura 10 – Categorização de Saint Jerome Publishing**



Fonte: Rodrigues, 2013, p.22

Apesar de representarem reconhecidamente um campo novo, os Estudos da tradução manifestam “a natureza interdisciplinar de um campo disciplinar em constante reconfiguração” (VASCONCELLOS, 2010, p.129), uma vez que abarcam perfeitamente uma série de outras áreas de forma interdisciplinar, conforme apresentada na figura abaixo.

**Figura 11 – Amplitude dos estudos da tradução**



Fonte: Hatim; Munday, 2004, p.08

A expansão e propagação de pesquisas relacionadas a questões sobre a Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (TILS), por meio de eventos nacionais e internacionais, mostraram que o campo de estudos em TILS tem se consolidado. Para Vasconcellos (2010) a categorização da *Saint Jerome Publishing*, seguida da publicação pela mesma editora de um periódico cujo foco é as pesquisas em tradução e interpretação em Língua de Sinais, vem reafirmar “a filiação de pesquisa em TILS ao campo disciplinar Estudos da Tradução” (VASCONCELLOS, 2010, p.132).

Rodrigues (2013) esclarece que, pela intensa demanda por tradutores e interpretes de Libras-Português, principalmente na área da educação, têm aflorado pesquisas e estudos sobre a atuação desses profissionais “principalmente no que se refere à viabilização do acesso das pessoas surdas aos serviços e aos bens sociais, dentre os quais o processo de escolarização se destaca” (RODRIGUES, 2013, p.24).

Atualmente, a maioria das pesquisas na área de Estudos da tradução em LS seguem dois caminhos, a saber: estudos da tradução e estudos da interpretação. Ainda que a interpretação envolva processos de tradução, já que ambas as atividades convergem numa mesma ação (a de passar/transferir um texto de uma língua fonte para uma língua alvo),

saber as semelhanças e diferenças destas duas vertentes dentro dos estudos da tradução também se faz importante neste trabalho.

Rodrigues entende que “a compreensão dessa diferença, entre a tradução e a interpretação, pode ser traçada inicialmente a partir da ideia de que o tradutor trabalha com a palavra escrita (o enunciado) e o intérprete com a palavra falada (a enunciação)” (RODRIGUES, 2013, p.34). Enquanto Pagura afirma que tradicionalmente a distinção que se faz entre tradução e interpretação é que “a ênfase no conhecimento linguístico necessário ao processo de tradução está na língua escrita, ao passo que para a interpretação se faz necessário o domínio da língua oral” (PAGURA, 2003, p.230).

Ao se falar em tradução, logo nos vem à mente a tradução escrita, na qual o profissional tradutor, com tempo e esmero na pesquisa, traduz o texto de uma língua para outra. No entanto, para ser um tradutor, não basta conhecer profundamente as línguas fonte e alvo. Também é necessário conhecer as culturas de ambas as línguas a serem traduzidas, assim como o contexto em que a tradução se dá e o público alvo da mesma. Para Rodrigues (2013):

Com a afirmação do campo disciplinar, novas abordagens passaram a incorporar elementos contextuais e aspectos culturais, assim como a considerar questões relacionadas à audiência. (RODRIGUES, 2013, p.34)

Seguindo esse viés, Nida (2000) afirma que devem constantemente estar na mente do tradutor, perguntas como: qual o objetivo da tradução? Qual propósito do autor? Quem é o público alvo da tradução? As respostas a essas perguntas farão diferença nos resultados de suas traduções.

Nida (2004) defendendo o princípio da equivalência dinâmica<sup>118</sup> insiste que a tradução deve ser tão clara que ninguém possa não compreender ou entender mal. Para o teórico, além das diferenças

---

118- Segundo Nida uma tradução de equivalência dinâmica (ED) é aquela em que a tradução é adaptada à cultura do público alvo, a fim de que o receptor possa compreendê-la dentro de seu próprio contexto cultural, sem necessariamente ter conhecimento da cultura do texto fonte. Sendo que uma tradução ED não se constitui de outra mensagem, que é mais ou menos semelhante à da fonte. É uma tradução, e como tal deve refletir claramente o significado e intenção da fonte.

Para saber mais ver Nida (1999), (2004).

entre os tipos de mensagens, o tradutor deve levar em consideração a medida que o público alvo, ou público em potencial da tradução difere tanto na capacidade de decodificação e no interesse potencial.

Nida (2004) ainda esclarece que *capacidade de decodificação* abrange no mínimo quatro níveis. Sejam estes: (1) quando o público alvo são crianças cujo vocabulário e experiência cultural ainda são limitados; (2) quando o público alvo são pessoas recém-alfabetizadas, que compreendem bem mensagens orais, mas que tem dificuldade de entender mensagens escritas; (3) quando o público alvo é composto por adultos alfabetizados que decodificam com relativa facilidade tanto mensagens orais quanto escritas; e (4) quando o público alvo é formado por pessoas com elevado grau de estudo ou capacidade cognitiva. Cuja capacidade de decodificação esteja relacionada com sua área de especialização<sup>119</sup>, por exemplo: médicos, teólogos, filósofos, cientistas, etc.

A tradução, então, envolve um processo de análise prévia do texto a ser traduzido. O tradutor possui tempo para buscar as melhores palavras, pesquisar sobre a cultura inserida no texto e analisar o público alvo de sua tradução. “Pode-se afirmar, a priori, que os tradutores possuem o texto fonte escrito ou registrado em vídeo e/ ou áudio e têm certo tempo para construir e refinar o texto alvo sendo que eles mesmos definem o ritmo de seu trabalho” (RODRIGUES, 2013, p.35)

A interpretação, por outro lado, acontece no momento da fala do outro, não prevê o conhecimento prévio do texto a ser interpretado. Para a interpretação, a memória de curto prazo é constantemente acionada, em virtude do fluxo de informações da língua fonte que o intérprete tem de administrar, organizar, decodificar e transmitir na língua alvo, em um limite de tempo diminuto, uma vez que a interpretação pode ocorrer de forma simultânea (ao mesmo tempo em que o emissor está dissertando na língua fonte) ou consecutiva (o

---

119- Decoding ability in any language involves at least four principal levels: (1) the capacity of children, whose vocabulary and cultural experience are limited; (2) the double-standard capacity of new literates, who can decode oral messages with facility but whose ability to decode written messages is limited; (3) the capacity of the average literate adult, who can handle both oral and written messages with relative ease; and (4) the unusually high capacity of specialists (doctors, theologians, philosophers, scientists, etc.), when they are decoding messages within their own area of specialization.

emissor, a cada oração ou ideia explorada, faz uma pausa para que o intérprete repasse a mesma na língua alvo).

O esforço cognitivo por parte do intérprete é intenso e seu trabalho exige um profundo conhecimento linguístico e cultural das línguas em questão. Pöchhacker (2004) afirma que a interpretação é realizada em momento imediato, “aqui e agora”, ultrapassando as barreiras da língua e da cultura, para o benefício das pessoas envolvidas no processo comunicativo<sup>120</sup>. Rodrigues (2013) salienta que:

os intérpretes não possuem muito tempo para trabalhar o TF, pois, como enunciação, ele está sendo proferido no momento da interpretação, e o TA deve ser oferecido imediatamente, sendo que quem dita o ritmo do trabalho é o orador e não o intérprete (RODRIGUES, 2013, p.36).

Nesse processo de pesquisa nos deparamos com outro tipo de tradução, ainda pouco explorado, a tradução oral, que em muito abarca as traduções em língua de sinais, neste caso tradução sinalizada. Por essa razão, segundo entendimento da pesquisadora, carece de mais pesquisas. A tradução oral<sup>121</sup> tem sido muitas vezes confundida com a interpretação. No entanto, devemos considerar como o fez Rodrigues (2013), que no caso da interpretação, o aspecto do imediatismo desta é que a torna diferente das demais formas de tradução, e não a “dicotomia oral versus escrito”. Segundo o autor:

---

120- Within the conceptual structure of Translation, interpreting can be distinguished from other types of translational activity most succinctly by its immediacy: in principle, interpreting is performed ‘here and now’ for the benefit of people who want to engage in communication across barriers of language and culture (PÖCHHACKER, 2004, p.10).

121- Segundo Rodrigues (2013, p.35), o conceito de oralidade foi revisto no sentido de demonstrar que ela existe independente da modalidade da língua (oral-auditiva ou gesto-visual). Assim, entende-se que, atualmente, é preciso considerar que “oral” pode se referir a aspectos completamente distintos. Portanto, podemos encontrar a palavra “oral” enquanto referência à emissão de sons na produção das línguas orais, ou enquanto referência à produção de signos linguísticos pelos falantes de línguas orais ou de sinais. Para Quadros e Souza (2008, p.173), “entende-se ‘oral’ como a língua na sua forma de expressão oral, no caso específico das Línguas de Sinais, expressão em sinais”.

A interpretação não pode ser previamente planejada, visto que o intervalo entre o processamento cognitivo do texto recebido e o oferecimento do texto interpretado é ínfimo, mesmo porque a interpretação é planejada durante a sua própria produção. (RODRIGUES, 2013, p. 35)

A interpretação trata da “tradução oral do discurso oral” (GILE, 1998, p.40), sendo que a mesma está em contraste com a “tradução oral do texto escrito”. Da mesma forma, Pöchhacker (2004) também chama atenção para o fato de que a interpretação não deveria ser equiparada à “tradução oral”<sup>122</sup>.

Em relação à tradução oral também denominada de tradução sinalizada “*Sight Translation*” na área de Estudos da tradução, o profissional tradutor tem acesso antecipadamente ao texto, seja este escrito, em vídeo ou áudio, possui tempo para estudar a língua fonte e o contexto em que o texto foi produzido. Tempo para definir ou conhecer o público alvo do mesmo, para elaborar seu processo tradutório e verificar as questões culturais inseridas no texto fonte que serão relevantes no texto alvo. As omissões, explicações, criações, adaptações são estudadas e planejadas, como ocorre com a tradução entre textos escritos, ou de textos orais para textos escritos. O diferencial, na tradução oral, se dá pelo fato de que o texto alvo será disponibilizado de forma oral/sinalizada e não escrita, podendo esta (ou não) ser registrada em suportes midiáticos.

Pode-se perceber a quase unanimidade entre os teóricos que ao falarem de tradução, falam que a mesma parte de um texto escrito. Em nosso entendimento, tal fato deve-se que a época de seus estudos e pesquisas, os textos escritos eram os únicos registros que necessitavam de traduções. No entanto, na sociedade contemporânea, abarcada pelo

---

122- In contrast to common usage as reflected in most dictionaries, ‘interpreting’ need not necessarily be equated with ‘oral translation’ or, more precisely, with the ‘oral rendering of spoken messages’. Doing so would exclude interpreting in signed (rather than spoken) languages (» 1.4.1) from our purview, and would make it difficult to account for the less typical manifestations of interpreting mentioned further down. Instead, by elaborating on the feature of immediacy, one can distinguish interpreting from other forms of Translation without resorting to the dichotomy of oral vs written. (PÖCHHACKER, 2004, p.10)

avanço tecnológico, tal realidade foi alterada. Hoje, não há somente uma forma de registrar um texto: por meio da escrita no papel, papiro, pedra, pergaminho, etc., mas sim diversas formas de registro foram e tem sido criadas, divulgadas e disseminadas na sociedade moderna. Estes registros podem ser textuais, iconográficos, sinalizados, verbais, icnográficos, etc. Independente de serem considerados registros verbais ou não, estes tem passado por processos tradutórios continuamente. Basta lembrarmos de palestras orais e sinalizadas que ocorrem em eventos e que por sua relevância, são registradas em vídeo, e após traduzidas para diversas línguas a fim de ter seu conteúdo disseminado. A tradução nestes casos pode-se dar por meio do texto escrito, ou dublagem, ou legenda, ou tradução sinalizada para surdos, ou tradução vocalizada para ouvintes. Envolvendo o texto escrito ou não, mesmo assim, sempre tradução.

### 4.3 A TRADUÇÃO E A LIBRAS

A partir da década de 80, muitas pesquisas a respeito da linguística das línguas de sinais foram desencadeadas. Os cursos de Licenciatura e de Bacharelado nos Cursos de Graduação em Letras-Língua Brasileira de Sinais têm se espalhado pelo país. Produções acadêmicas, livros e literatura em geral vêm sendo traduzidos da Língua Portuguesa escrita para Libras e vice-versa, no afã de disseminar conhecimento, cultura e a língua entre as comunidades surdas.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, alunos do Curso de Graduação em Letras-Língua Brasileira de Sinais, que fazem o Bacharel, formam-se como intérpretes e tradutores. Alguns destes participam de Projetos, tais como o Grupo de Pesquisa Vídeo Registro em Libras, sob a coordenação do Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques, que deram origem a Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras<sup>123</sup>, considerada uma das primeiras revistas, exclusivamente em Libras, de artigos científicos no Brasil. O objetivo da revista é registrar, disponibilizar e disseminar a Libras.

Durante esta pesquisa encontramos discussões a respeito de como seriam classificadas as traduções que envolvem as Línguas de Sinais, seguindo a divisão de Jakobson. Se estas seriam interlinguais ou intersemióticas. Tais questionamentos nos levaram a seguinte reflexão.

---

123- <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>



Seguindo o pensamento de Jakobson, quando, no âmbito de uma mesma língua, surge a necessidade de explicar ou escolher outro termo com o propósito de dar significado a uma palavra desconhecida ou incompreendida por alguém, falante da mesma língua, está-se fazendo uma tradução intralingual. Um bom exemplo na Língua Portuguesa seria lembrarmos-nos de uma mãe explicando ao filho de 4 anos o que é uma mariposa ou uma enxaqueca. A criança não compreende estas palavras, pois ainda não fazem parte de seu universo. Para ela, tais palavras não têm significado até que sua mãe explique os conceitos ou escolha sinônimos, como borboleta ou dor de cabeça. Segundo o autor, “a tradução intralingual de uma palavra utiliza outra palavra, mais ou menos sinônima, ou recorre a um circunlóquio (JAKOBSON, 2007, p.64)”.

A tradução interlingual, por sua vez, tem sido a mais conhecida, propagada e reconhecida com status de tradução. Quem sabe devido ao fato de Jakobson ter aludido que esta seria a “tradução propriamente dita” (JAKOBSON, 2007, p. 67). Trata-se da tradução entre linguagens verbais diferentes. Ocorre normalmente dentro do mesmo código semiótico: Português escrito para Inglês escrito, Inglês falado para Francês falado, etc. Discussões a respeito das diferenças entre tradução, interpretação e tradução oral poderiam surgir a partir das traduções interlinguais.

Já a tradução intersemiótica foi entendida por Jakobson como tradução entre signos de diferentes sistemas semióticos, em que um destes sistemas seria considerado não-verbal. Jakobson (2007, p.72), trata-a como “transposição inter-semiótica — de um sistema de signos a outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”.

Ao levar em consideração a divisão realizada por Jakobson para as traduções, poderia se dizer que o uso da tradução intralinguística em Libras se daria quando uma mãe (ou professor) explica a uma criança surda, por meio de um sinal sinônimo, ou recorrendo a um circunlóquio que em Libras pode ser realizado utilizando os classificadores (CL) ou apresentando uma imagem. Com relação ao sinal **Porco**, por exemplo, se a criança não reconhece o sinal:

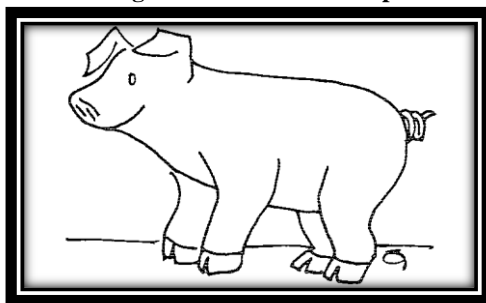
**Figura 12 – Sinal para porco (1)**



Fonte: Dicionário Capovilla, p.1063

pode-se mostrar a ela a imagem de um porco:

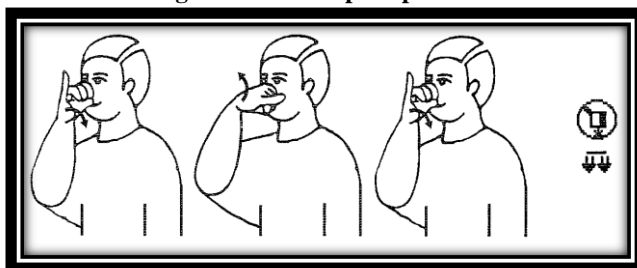
**Figura 13 – Imagem de um desenho de porco**



Fonte: Dicionário Capovilla, p.1063

ou realizar outro sinal (sinônimo):

**Figura 14 – Sinal para porco 2**

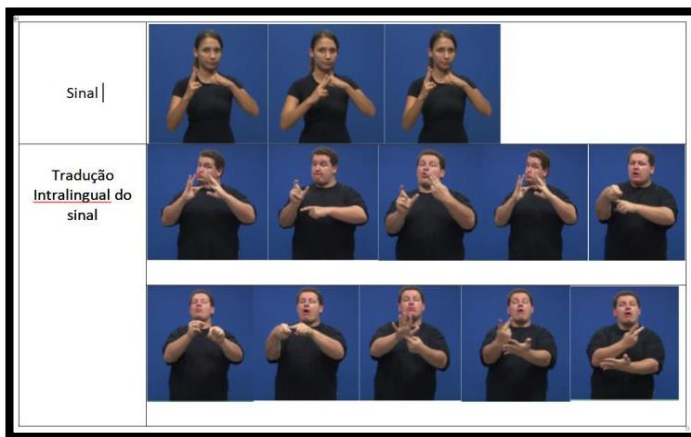


Fonte: Dicionário Capovilla, p.1063

Na primeira vez que visse o sinal PORCO, a criança não saberia o conceito do mesmo, após a explicação – tradução intralinguística – a

criança tem a possibilidade de compreender o conceito por trás do sinal. Outro exemplo de tradução intralinguística em Libras pode ser apresentado através do uso de circunlóquio para o sinal/vocábulo VERBO, conforme tabela abaixo.

**Quadro 6 – Tradução intralinguística em Libras:  
vocábulo VERBO**



Fonte: Elaborado pela autora<sup>124</sup>

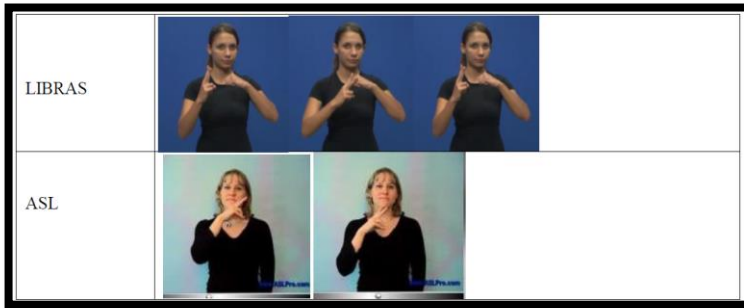
Uma vez que por meio da divulgação das pesquisas de Stokoe<sup>125</sup> e Chomsky pode-se compreender que as línguas de sinais possuem as mesmas características das demais línguas orais, sendo reconhecidas como línguas naturais (KARNOPP; QUADROS, 2001), e

124- Pagina da web:– Glossário Letras Libras. Disponível em: <http://glossario.libras.ufsc.br/exibirsinal/exibirsinal/id/411>. Acesso em: 28 abr. 2016.

125- Os estudos linguísticos das línguas de sinais iniciaram com Stokoe em 1960. Ele apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana, revolucionando a linguística na época, pois até então todos os estudos linguísticos concentravam-se nas análises de línguas faladas. Pela primeira vez, um linguista apresentava os elementos linguísticos de uma língua de sinais. Assim, as línguas de sinais passaram a ser vistas como línguas de fato. Stokoe apresenta uma análise no nível fonológico e morfológico. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto\\_base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf). Acesso em: 20 abr. 2016.



que a legislação brasileira já reconheceu oficialmente a Libras como Língua, através da lei 10.436/2002<sup>126</sup>, seguindo a linha de pensamento de Jakobson, a tradução interlinguística de e para Libras seria facilmente encontrada na tradução de Libras para ASL e vice-versa, Libras para Língua Portuguesa e vice-versa, ou seja, de Libras para qualquer outra linguagem verbal e vice-versa, seja nas modalidades escritas ou orais. Vide os quadros abaixo:

**Quadro 7 – Tradução interlinguística entre LIBRAS e ASL:  
vocábulo VERBO**



Fonte: Elaborado pela autora<sup>127</sup>

**Quadro 8 – Tradução interlinguística entre LIBRAS e ASL em  
SignWriting:  
vocábulo VERBO**

Língua	LIBRAS	ASL
Escrita em SignWriting		

Fonte: Elaborado pela autora<sup>128</sup>

126- disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 01 out. 2016.

127- Página da web: Glossário Letras Libras e ASLpro.com. Disponível em: <http://www.aslpro.com/cgi-bin/aslpro/aslpro.cgi>. Acesso em: 02 maio 2016.

No entanto, com relação à tradução intersemiótica, ao olhar para as definições de Jakobson, deparamo-nos com lacunas. Tais lacunas são claramente explicadas pelo fato de as línguas de sinais não serem consideradas línguas na época de suas pesquisas. Passamos então a abordar o tema da tradução intersemiótica e sua relação com a Libras com cuidado.

Para Jakobson:

Em lugar de um método intralingual, podemos usar um modo interlingual de interpretação ao traduzir a palavra “porco” para outra língua. O método seria intersemiótico se recorrêssemos a um signo não-lingüístico, [sic] por exemplo, a um signo pictórico. Mas em todos esses casos substituímos signos por signos. (JAKOBSON, 2007, p. 31).

No exemplo dado pelo autor, quando fala de signos não lingüísticos, ele cita os signos pictóricos. Vejamos o quadro abaixo:

**Quadro 9 – Tradução intersemiótica segundo a definição de Jakobson:**

Signos Linguísticos	Signo não linguístico
<p data-bbox="396 868 490 892">PORCO</p>  	

Fonte: Elaborado pela autora<sup>129</sup>

128 - Pagina da web: SignPuddle on-line. Disponível em: <http://www.signbank.org/signpuddle/index3.html#sgn-BR>. Acesso em: 02 maio 2016.

129 - Paginas da web: SignPuddle on-line, Youtube e Google. Disponível em: <http://www.signbank.org/signpuddle/index3.html#sgn-BR>.

Entretanto vejamos alguns esclarecimentos a respeito do entendimento para signos não linguísticos.

A **semiótica** é a disciplina que estuda os símbolos. Para ela, todos os fenômenos culturais são tratados como se fossem sistemas sógnicos, ou seja, sistemas de significação. Para Stecconi (2010) o fato de as pesquisas a respeito desta serem realizadas a partir de uma variedade de disciplinas, acaba por fazer com que não haja uma teoria única sobre a semiótica. Ainda assim, segundo o autor:

A semiótica pode ser descrita como a disciplina que estuda como as pessoas dão sentido às suas experiências do mundo e como as culturas desenvolver e dão seguimento para esse entendimento. Em qualquer nível, a semiótica é, em última análise uma teoria de como nós produzimos, interpretamos e negociamos o significado por meio de signos/sinais<sup>130</sup>. (STECCONI, 2010, p. 315, tradução nossa)

A semiótica vai além da linguística, uma vez que a linguística se restringe ao estudo daqueles signos que considera linguísticos, ou seja, daqueles que ela considera como sistema sógnico da linguagem verbal.<sup>131</sup> Lembremos que Jakobson era linguista, o que nos dá a entender que ele não era imparcial quanto à classificação dos signos em linguísticos e não-linguísticos. Por sua vez, o objeto de estudo da semiótica abrange qualquer sistema sógnico, sejam artes visuais, música, fotografia, culinária, vestuário, gestos, religião, ciência, etc.

Uma vez que seu foco não é a linguagem verbal, (STECCONI, 2010) a semiótica torna-se útil nas pesquisas sobre a prática de tradução, onde uma abordagem semiótica pode auxiliar em pesquisas, como esta, que abordem traduções que envolvam signos considerados não-verbais.

---

<https://sites.google.com/site/quersabermaisptt/site-divertitudo/animals/porco> e <https://www.youtube.com/watch?v=D667SJJsEnw>. Acesso em: 02 maio 2016..

130- Semiotics can be described as the discipline that studies how people make sense of their experience of the world and how cultures develop and give currency to this understanding. On any level, semiotics is ultimately a theory of how we produce, interpret and negotiate meaning through signs.

131- Wiki: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Semi%C3%B3tica>. Acesso em: 24 abr. 2016.

Se existe tal coisa como tradução intersemiótica, então podem existir modos de tradução que não envolve somente línguas naturais: ‘Um processo mais perto da troca intersemiótica deve abranger a interação direta de elementos não-verbais, sem o intermediário da língua’ (Lawendowski, 1978: 281). Este declaração mostra o poder libertador da semiótica que, uma vez adotada como quadro teórico, pode livrar a tradução do seu tradicional foco em palavras<sup>132</sup>. (STECCONI, 2010, p. 316, tradução nossa).

Percebe-se assim que um olhar pela semiótica pode ajudar a romper os grilhões que prendem as traduções em suas formas oral e escrita.

Retomamos a citação de Jakobson quando escreve que “**O método seria intersemiótico se recorrêssemos a um signo não-lingüístico**, [sic], por exemplo, a um signo **pictórico**”. (JAKOBSON, 2007, p. 31, grifo nosso). Com relação ao signo pictórico, vejamos alguns conceitos:

Pictórico - adj. Relativo á pintura. (Do lat. pictor)<sup>133</sup>. (FIGUEIREDO, 1913, p. 1569)

Pictorial adj. 2g. ‘referente à, ou próprio da pintura’.[...] do lat. Pictórius ‘de pintor’<sup>134</sup>.

---

132- If there is such thing as intersemiotic translation, then modes of translation may exist that do not involve natural language at all: “A process closer to the intersemiotic exchange should embrace direct interaction of nonverbal elements, without the go-between of language” (Lawendowski 1978: 281). This statement shows the liberating power of semiotics which, once adopted as a theoretical framework, can release translation scholarship from its traditional focus on words.

133- FIGUEIREDO, Candido de, Novo Dicionário da Língua Portuguesa 1913. p.1569. Disponível em: <http://www.dicionario-aberto.net/dict.pdf>. Acesso em 18 jan. 2017.

134- DA CUNHA, Antônio Geraldo. Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. Nova Fronteira, 2ª ed. 1986.

Em linguística: linguagem oral para escrita - textualização referente a como a escrita é representada por elementos **pictóricos**. Mímica e prosódia através de representações gráficas são exemplos de imagens pictóricas (DICIONÁRIO INFORMAL<sup>135</sup>).

Na vertente ideográfica, a escrita era composta por signos pictóricos (desenhos, símbolos), que representavam, conceitualmente, objetos ou ideias. Os sumérios foram os primeiros a criar um sistema de escrita pictórico, por volta de 3.400 a.C. (INFINITO DE PALAVRAS<sup>136</sup>).

Adj. Que diz respeito à pintura; que se assemelha à pintura. P.ext. Representado visualmente ou por imagens. P.ext. Numa escrita de sinais, os símbolos convencionados para codificar e formar a escrita: elementos pictóricos (Etm. do latim: pictor + ico) – (DICIONARIO ONLINE DE PORTUGUES<sup>137</sup>).

Podemos observar pelas citações acima que os textos escritos, simbolizados foneticamente ou graficamente, assim como a linguagem gestual, são considerados como signos pictóricos. Ser reconhecido como signo pictórico, neste caso, não exclui o pertencimento à linguagem verbal. Estes não deixam de ser signos linguísticos, mesmo sendo signos pictóricos. É certo que para Saussure (1969, p. 80) o conceito de signo linguístico (1969, p. 80), parte da união entre um conceito e uma imagem acústica, no entanto hoje é sabido que a união do conceito a uma imagem visual (Língua de Sinais) também se trata de signo linguístico.

De acordo com Maduro (2006):

A escrita consegue codificar qualquer tipo de enunciado, contudo há sistemas de inscrição não-linguísticos que conseguem expressar ideias

---

135- <http://www.dicionarioinformal.com.br/pict%C3%B3rico/>

136- <https://infinitedepalavras.wordpress.com/tag/signos-pictoricos/>

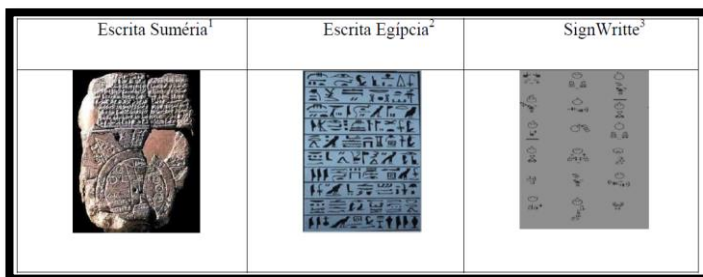
137- <http://www.dicio.com.br/pictorico/>



recorrendo a símbolos ou imagens. O pictograma é exemplo disto mesmo. Funciona como uma imagem, cujo significado é comunicado através da sua forma visual. É uma imagem de algo, seja a comunicação efectuada [sic] através da substituição/tradução da linguagem ou não. (MADURO, 2006)

Ao observarmos o sistema de escrita de sinais, o SignWriting, percebemos o seu carácter pictórico, visual, iconográfico, com o uso de símbolos que representam a sinalização do sujeito. Ao apresentar as Configurações de Mãos, Movimento, Direção, Espaço e Expressões Faciais, podem ser entendidas como de carácter semiótico diferente das demais línguas escritas ou orais. Já no seu início, este sistema de escrita foi desenvolvido de forma iconográfica a fim de representar movimentos e passos de dança pela Norte Americana Valerie Sutton<sup>138</sup>.

**Quadro 10 – Sistemas de Escrita Pictóricos**



Fonte: Elaborado pela autora

138- O sistema SignWriting foi desenvolvido pela norte-americana Valerie Sutton, por volta da década de 70, quando estava na Universidade de Copenhague, na Dinamarca, grafando balés tradicionais através de um sistema criado por ela para esta finalidade, o DanceWriting. Sutton despertou a atenção de pesquisadores da língua de sinais Dinamarquesa na Universidade de Copenhague, que viram naquela escrita uma possibilidade para notação dos sinais utilizados na comunicação/interação das pessoas que fazem uso desta língua visual. Surgia então, na Dinamarca, o primeiro movimento para grafar as línguas de sinais. De sistema escrito à mão, passou-se a um sistema possível de ser escrito no computador, com um programa, o Signwriter, criado dentro do próprio movimento Sutton para grafia das línguas visuais. Disponível em: <http://nomundodalibras.blogspot.com.br/p/escrita-de-sinais.html>

Se os sistemas de escrita suméria<sup>139</sup> e egípcia<sup>140</sup> são considerados como signo pictórico, de acordo com vertente ideográfica, a escrita em SignWriting<sup>141</sup> também o seria, uma vez que todos estes sistemas de escrita transmitem ideias e não sons, como o sistema de escrita fonético. Sendo sistema de escrita de uma linguagem verbal, o SignWriting se encontra no mesmo patamar de qualquer outro sistema de escrita fonético, que têm sido considerados traduções interlinguais pelos pesquisadores linguistas.

Uma tradução que envolva línguas diferentes, em que uma destas seja representada pelo sistema de escrita SignWriting, seguindo essa linha de raciocínio, é uma tradução interlinguística. Caso esta mesma tradução envolva sistemas signos diferenciados ela além de ser interlingual pode ser considerada intersemiótica. O mesmo não ocorreria se a tradução ocorresse dentro do sistema SignWriting entre ASL e Libras. Esta seria uma tradução interlingual, mas não intersemiótica.

Observe-se ainda o que Izidoro Blikstein escreve a respeito da noção de signo linguístico na introdução ao livro de Jakobson:

A noção de code switching é tratada mais detidamente em outro ensaio deste volume, "Aspectos Lingüísticos da Tradução", visto ser a comutação de código uma operação essencial na tradução dentro de um mesmo idioma (intringual), de um idioma para outro (interlingual) ou de um sistema semiótico para outro (intersemiótico). No mesmo ensaio, insiste Jakobson em quão precária é a noção de indissolubilidade do signo linguístico: a noção de que haja um elo indissolúvel entre significante e significado e o significado (meaning) implique vivência — não se podendo compreender a palavra queijo sem ter tido uma experiência não-lingüística do queijo (BLIKSTEIN, 2007, p 10).

A tradução intersemiótica é entendida por Jakobson como a tradução entre signos de diferentes sistemas semióticos, sendo um destes

---

139- <https://infinitepalavras.wordpress.com/tag/signos-pictoricos/>

140- <http://www.progresso.org.br/2013/arquivos/pi/texto2.pdf>

141- <https://escritadesinais.wordpress.com/tag/signwriting/>

sistemas considerado não linguístico. “O método seria intersemiótico se recorrêssemos a um **signo não-lingüístico**” (JAKOBSON, 2007, p 31–grifo nosso). Segundo o mesmo, a tradução intersemiótica não envolve tradução entre línguas, mas de um sistema semiótico linguístico para outro não linguístico. Entendemos que seja por esta razão, que para Jakobson, a tradução intersemiótica está num status inferior à tradução interlingual. Jakobson ainda ressalta que “a tradução interlingual ou **tradução propriamente dita** ‘consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua’”. (2007, p. 64, grifo da autora).

A tradução de qualquer língua para Libras tem se dado por duas formas. Por meio dos sistemas de escrita desenvolvidos para registrar as Línguas de Sinais, como o SignWriting, o Elis - Escrita em Língua de Sinais e o SEL - Sistema de Escrita para Libras<sup>142</sup>, ou por meio de traduções registradas em vídeo de usuários da LS, que realizam a tradução oralmente, sinalizando o texto alvo após o estudo e análise do texto fonte.

Levantam-se algumas questões que chamam a atenção. De acordo com o trabalho de Segala (2014), as traduções em Libras seriam consideradas tradução intersemiótica por meio do seu registro midiático. E quando não há esse registro? As traduções deixariam de ser intersemióticas? No caso das traduções registradas por meio do sistema SignWriting ou da tradução oral, como seriam consideradas estas traduções? De acordo com Plaza (2003):

Hoje assistimos a uma transformação profunda e radical na produção cultural que configura este momento histórico. Não mais a dominância de sistemas artesanais ou mecânicos, mas de sistemas eletrônicos que transmutam as formas de criação, geração, transmissão, conservação e percepção da informação. Estas formas se nos apresentam como um fenômeno novo que exige um outro modo de

---

142- Além do SignWriting, foram desenvolvidos ao longo da história outros sistemas de escrita em língua de sinais (<http://nomundodalibras.blogspot.com.br/p/escrita-de-sinais.html>). No Brasil podemos encontrar estudos sobre o Elis - Escrita em Língua de Sinais (<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91819>) e o SEL -Sistema de Escrita para Libras (<http://www.revel.inf.br/files/1d59a3af28b9e6a47cf543bc5d77ba3d.pdf>).

aproximação, isto porque as formas culturais são feitas por processos de tradução de linguagens digitais (PLAZA, 2003, p.206).

Sendo as línguas de sinais linguagens verbais, para classificá-las dentro das traduções intersemióticas é necessário ir além de Jakobson, além de Plaza, inferindo que tradução intersemiótica é a tradução que envolva sistemas semióticos diferentes, sejam estes verbais ou não. As pesquisas em relação aos estudos da tradução avançaram sobremaneira desde os referidos teóricos, assim como as pesquisas na área da linguística das línguas de sinais e as pesquisas sobre os meios de registro e acesso dos materiais traduzidos.

Em todos os casos de tradução, sejam verbais ou não, há a substituição de signos por signos. O próprio Jakobson (2007, p.32), ao citar Pierce, afirma que “todo signo pode ser traduzido por outro signo no qual ele está mais completamente desenvolvido”.

Sendo a raiz da palavra intersemiótica a tradução entre signos diferentes, quando se traduz entre signos verbais, transita-se entre sistemas de signos diferentes, aí se estará atuando em caráter intersemiótico. Questiona-se: por que dizer que a tradução intersemiótica se dá exclusivamente quando aparecem signos não linguísticos, uma vez que se pode utilizar sistemas de signos diferentes também dentro das linguagens verbais? Para Plaza (2003)

Não apenas essa oposição verbal x não-verbal foi por nós descartada, aqui, mas também estamos evitando deliberadamente pensar a Tradução nos diversos meios a partir de uma estratificação previa ou demarcação de fronteiras nítidas entre os diversos e diferentes sistemas sígnicos, dividindo-os em códigos separados tais como: verbal, pictórico, fotográfico, fílmico, televisivo, gráfico, musical etc. Assim procedemos porque essas divisões nos levariam a um número enorme de subdivisões que tornariam praticamente impossível se pensar os processos de interação sígnicos que se realizam na Tradução Intersemiótica (PLAZA, 2003, p. 67).

Entende-se, assim como o autor que a tradução intersemiótica é caracterizada pelo uso material dos suportes, que servem como *interfaces*. Segundo o teórico, a tradução intersemiótica vai além da

“interpretação de signos linguísticos por outros não-linguísticos” (PLAZA, 2003, p. 67). Assim toda tradução que envolva sistemas semióticos diversos no seu registro é considerada tradução intersemiótica. Vide quadro abaixo:

**Quadro 11 – Tradução intersemiótica segundo a concepção semiótica de Plaza:  
Plaza:  
vocábulo PORCO**

Signos				
Fotografia	LP Escrita	Libras SignWritte	Libras Sinalizada	Desenho
	PORCO			

Fonte: Elaborado pela autora

Concordamos com Leitão quando afirma que:

A tradução intersemiótica pode ser aplicada a todas as linguagens, sejam elas verbais ou não. Pode-se, então, pensar em traduções da linguagem oral para a escrita, do cinema para a pintura, da música para o teatro e da pintura para as mais diversas expressões artísticas. (LEITÃO, 2011, p. 2).

Ao se traduzir um texto escrito de uma língua cuja modalidade é oral auditiva para outra cuja modalidade é gestual-visual, e vice-versa, trabalhamos com tradução entre diferentes sistemas semióticos.

Caso o foco seja somente a linguagem não verbal – que por muitos é caracterizada como o uso de imagens, figuras, desenhos, símbolos, dança, tom de voz, postura corporal, pintura, música, mímica, escultura e gestos como meio de comunicação –, ainda assim pode-se assegurar que as Línguas de Sinais, cuja modalidade é gestual-visual, são linguagens verbais, que usam elementos não-verbais para dar sentido a sinalização.

A intensidade dos movimentos, a postura corporal, as expressões faciais, os classificadores, fazem parte, estão imbricados nesta língua gestual. Não podem ser arrancados dela, pois sem eles o significante perderia seu significado. É interessante que, mesmo sem entender e abordar as línguas de sinais, sem colocá-las em sua lista ao discutir o mérito da tradução intersemiótica, Plaza (2003) percebe e expõe a importância das “imagens mentais” na formação do sujeito.

A percepção visual atua recebendo informações sob a forma de textos, imagens, cores em termos de “imagens mentais”. O seu registro é feito pela exploração do campo visual, conjugando a percepção global ou simultânea e a linear. Contudo, estes aspectos, que permitem a captação da informação visual, podem ser organizados a partir da própria constituição sócio-cultural. Isto é, quando organizamos o signo, estamos também organizando a construção do olhar. Assim o olho não é somente um receptor passivo, mas formador de olhares, formador de Objetos Imediatos da percepção (PLAZA, 2003, p. 52).

Entende-se que os signos visuais são abstraídos e retidos como “imagens mentais”, como a “fala interior” de Vygotsky, que, subordinados ao pensamento, promovem o desenvolvimento dos processos mentais complexos. A Libras é uma língua visual, e sendo a percepção visual latente no sujeito surdo, que apreende o mundo visualmente, e visualmente capta as informações que lhes são disponibilizadas. Destarte, concordamos com Marques (1998) quando escreve:


A forma como o surdo apreende o mundo é pela visão. Apresenta um pensamento que atravessa idéias e comportamentos através de uma linguagem que existe pelas imagens e representações mentais que informam a percepção de acordo com características intelectivas próprias. (MARQUES, 1998)

Entende-se que tanto Jakobson (2007), que foi o primeiro a usar a terminologia para tradução intersemiótica, quanto Plaza (2003), que dedicou sua pesquisa a entender e esclarecer os nuances e a importância

desse tipo de tradução, não estudaram a tradução entre línguas cujas modalidades de comunicação fossem diferentes das orais auditivas. Neste trabalho aborda-se as Línguas de Sinais, cuja modalidade, como afirmado antes, é gestual-visual, ou seja, línguas não contempladas nas pesquisas dos teóricos acima, uma vez que estas, na época de seus estudos, ainda não eram reconhecidas como línguas de fato e de direito.

A Libras, enquanto linguagem verbal, transita em códigos semióticos linguísticos. Este reconhecimento permite, como dito anteriormente, compreender a tradução da Libras para qualquer outra língua e vice-versa como uma tradução interlingual. Contudo, as traduções que envolvem as línguas de sinais também envolvem, muitas vezes, as traduções intermodais, ou seja, a tradução de uma modalidade linguística para outra, de uma língua de modalidade oral-auditiva para uma língua cuja modalidade é gestual-visual e vice-versa.

#### Quadro 12 – Tradução intermodal entre LIBRAS e Língua Portuguesa

Língua	LP	Libras
Vocábulo	VERBO	

Fonte: Elaborado pela autora

Estas são as razões que levam a crer que a Libras, assim como as demais línguas de sinais, quando traduzida de ou para outra língua, está imbricada num meandro de traduções interlinguais, intermodais e intersemióticas que ainda carecem de mais pesquisas.

## 5 A TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS

A tradução é um “ato comunicativo” em que uma mensagem deve ser decodificada pelo tradutor a fim de ser tornada acessível ao público alvo da mesma, na língua a ser traduzida. (NIDA, 1964,146).

### 5.1 A TRADUÇÃO LITERÁRIA

Não basta ao tradutor ser um sujeito bilíngüe. Além das línguas de partida e chegada, ele deve conhecer as culturas envolvidas, estando atento às características culturais, tais como: aspectos da vida social, como ética, moral, vida religiosa; e especificidades linguísticas das sociedades envolvidas no processo tradutório. Essas são particularidades importantes que devem ser levadas em conta pelo tradutor, pois assim como a língua, estas também diferem nas diversas sociedades.

Como dito anteriormente, há infindáveis discussões a respeito de como deve ocorrer o processo tradutório. Se palavra por palavra ou se por sentido? O que é fidelidade, lealdade, literalidade e equivalência na tradução? No entender da autora, tais discussões não terão fim, uma vez que o tradutor não é um ser isento e neutro, pois ele mesmo está inserido em uma determinada cultura e tempo, e por mais que procure agir com imparcialidade, ainda assim está sujeito à influência da cultura na qual está inserido, ou então é influenciado pelos demais sujeitos envolvidos no processo tradutório.

Estes sujeitos (envolvidos no processo tradutório), sejam eles pessoas ou instituições (religiosos, partidos políticos, classes sociais, editores, imprensa, sistema educacional), abarcados na cultura em que vivem (social, religiosa, ideológica, mercantil), também possuem influência sobre o tradutor e, conseqüentemente, sobre a tradução. Eles são chamados de patronos por Lefevere (2003). A influência daquilo que o teórico chama de “patronagem” pode ocorrer de forma negativa ou positiva com relação às traduções literárias. É que, a depender dos patronos, a escrita e leitura das traduções pode ser incentivada ou desestimulada.

Mesmo que as discussões a respeito dos conceitos e teorias de tradução sejam consideradas por alguns como infrutíferas, ter essas noções em mente torna-se demasiadamente importante ao tradutor “na



medida em que, quando traduzimos, estamos sempre fazendo opções, fruto de nossa visão de tradução e concepção de linguagem”<sup>143</sup>.

## 5.2 DISCUSSÕES A RESPEITO DA TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL

Toda e qualquer tradução exige que o tradutor estude seu público alvo a fim de buscar estratégias de tradução que possibilitem uma melhor recepção de seu material. Esta realidade não é diferente com o tradutor de literatura infantil. Este necessita ter em mente constantemente qual o seu público alvo, a fim de escolher as melhores “palavras” para a tradução. Tal escolha deve ter como base o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo do público. Concorde-se com Nida ao afirmar que:

Obviamente uma tradução concebida para crianças não pode ser a mesma que uma preparada para adultos letrados, nem pode uma tradução para as crianças ser a mesma preparada para adultos recém-alfabetizados. Este público potencial difere não somente na habilidade de decodificação, mas talvez ainda mais em seus interesses (NIDA, 2004, p. 128, tradução nossa)<sup>144</sup>.

É preponderante ter atenção para o fato de que “da dificuldade em se traçar um perfil do destinatário da produção e da tradução de LIJ decorre o perigo de se recorrerem a estereótipos, quando colocamos em confronto duas culturas distintas” (AZENHA, 2005). As peculiaridades do público alvo precisam ser consideradas (NIDA, 2004; AZENHA, 2005;), pois a tradução para uma criança de 4 anos será diferente de uma tradução para crianças de 8 anos e 12 anos, uma vez que as fases

---

143- Não foi possível obter o texto completo e identificar o autor do mesmo. Acesso em: 22 maio 2016. Disponível em: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4974/4974\\_4.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4974/4974_4.PDF)

144- Obviously a translation designed for children cannot be the same as one prepared for specialists, nor can a translation for children be the same as one for a newly literate adult. Prospective audiences differ not only in decoding ability, but perhaps even more in their interests.

linguísticas e os campos de interesse das mesmas diferem na medida que crescem. Segundo Coelho:

A história é um alimento da imaginação da criança, e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio, no entanto se oferecermos ao lactante leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia [sic] e prejuízo da saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial (COELHO, 2000, p. 14).

O interesse das crianças pelos contos muda em cada fase de seu desenvolvimento. Abaixo segue uma tabela que apresenta os tipos de contos que as crianças têm interesse de acordo com sua faixa etária.

**Quadro 13 – Faixa etária e interesses pela literatura infantil**

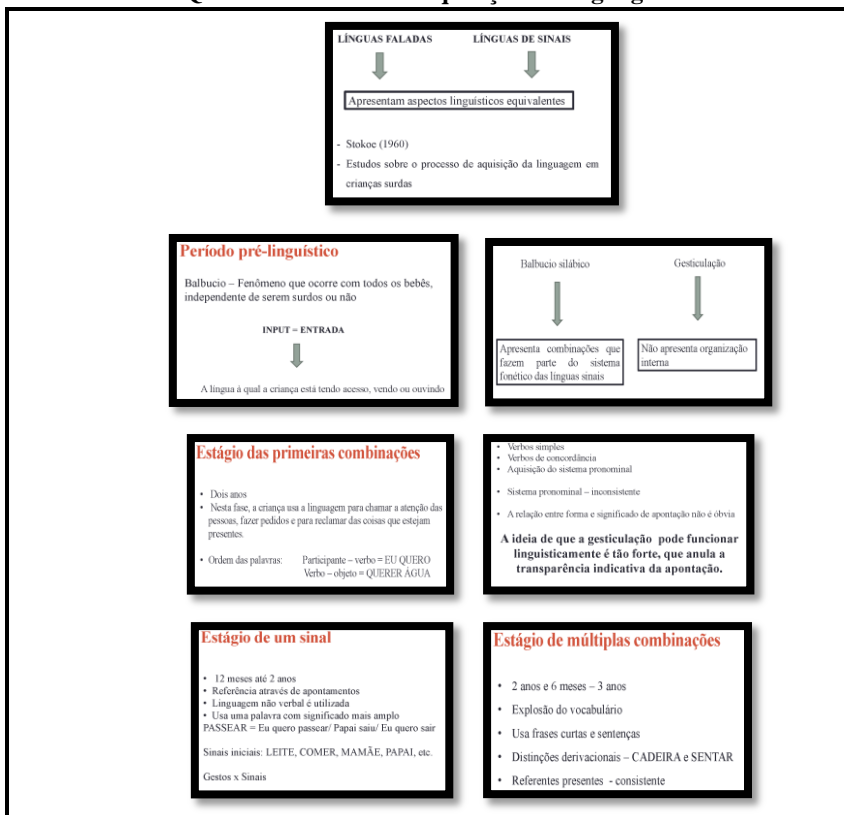
Pré-escolares	Até 3 anos: Fase pré-mágica	Histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) histórias de crianças.
	3 a 6 anos: Fase mágica	Histórias de repetição e acumulativas ( <i>Dona Baratinha, A formiguinha e a neve</i> ) Histórias de fadas. Histórias de crianças. Animais e encantamentos.
	7 anos	Aventuras no ambiente próximo: família, comunidade. Histórias de fadas
Escolares	8 anos	Histórias de fadas. Histórias vinculadas à realidade.
	9 anos	Histórias de fadas com enredo mais elaborado. Histórias humorísticas.
	10 anos em diante	Aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções. Fábulas, mitos e lendas.

Fonte: Coelho, 1986, p.15

Os interesses e curiosidades pertinentes às crianças são os mesmos entre crianças surdas e ouvintes, assim como o processo de desenvolvimento físico, cognitivo e linguístico serão semelhantes se as crianças tiverem as mesmas oportunidades e vivenciarem situações semelhantes.

A docente e pesquisadora Ronice Muller de Quadros, em sua disciplina de Aquisição da Linguagem (2014) na UFSC, expôs as fases de aquisição da linguagem por quais passam crianças ouvintes e surdas.

### Quadro 14 – Fases de aquisição da linguagem



<p><b>A partir dos 3 anos de idade...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falam sobre o que planejam fazer;</li> <li>- Começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes;</li> <li>- Apresentam vários referentes não presentes em único espaço lexicidade e a relação com a aquisição do sistema pronominal e concordância verbal</li> <li>- Na Libras – concordância verbal com referentes presentes por volta dos 3 anos e meio (Quadros, 1996)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 anos e meio a 6 anos e meio - a criança conta histórias complicadas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer</li> <li>- A criança usa a linguagem para descobrir o que está acontecendo, quem está fazendo o quê, qual o estado das coisas, o que as pessoas estão fazendo e o porquê.</li> <li>- Concordância verbal consistente</li> </ul>
---	--

Fonte: Quadros e Cruz (2001) <sup>145</sup>

Como não existe um único tipo de criança padrão, uma vez que se é influenciado pelo meio em que se vive, além da faixa etária e nível de linguagem, também devem ser levadas em consideração, por ter grande influência sobre o processo tradutório, questões étnicas, religiosas, regionais, ideológicas, linguísticas e culturais que envolvem o público alvo.

As pesquisas sobre tradução de literatura infantil ainda são poucas, em consequência de esta não ser reconhecida como importante dentro dos cânones literários (AZENHA, 2005). Mesmo após dez anos encontramos pouco material acerca do assunto. Corrobora-se a afirmação do autor, ao escrever que, em relação à tradução de literatura infantil, várias teorias da tradução imbricam-se, já que no processo de tradução de literatura infantil questões culturais, estéticas, estilísticas, comunicativas, entre outras, se contrapõem, se justapõem e se enlaçam:

[...] vêm se somar, cooperativamente, conceitos e métodos de outras vertentes teóricas: a Estética da Recepção, os Estudos de Cultura, a Teoria dos Polissistemas, a Teoria da Comunicação (sobretudo para os aspectos semióticos e para estudos sobre o perfil de públicos destinatários), mas também a Pragmática Contrastiva (para o emprego de recursos verbais em situações específicas), os aspectos poéticos da tradução (para o trabalho com versos, jogos de palavras e recriação de metáforas), questões de estilística entre tantas outras. [...]. Resulta daí o fato de que, em se tratando de estudos sobre a tradução de LIJ,

145- Quadro elaborado a partir do PPT da disciplina de Aquisição da Linguagem, ministrada pelas professoras Ronice Muller de Quadros e Bruna Crescencio na UFSC, em 2014.

não será uma única teoria de tradução a dar conta a priori do problema, mas sim uma conjugação de conceitos e procedimentos metodológicos oriundos de diferentes vertentes. (AZENHA, 2005, p.371)

Ainda de acordo com o autor, uma vez que a tradução de literatura infantil vem sendo feita por adultos, é de extrema importância que o tradutor tenha consciência de que as escolhas lexicais devem possibilitar a compreensão do público alvo. Assim como o diálogo entre texto e ilustrações, jogos e brincadeiras com a linguagem devem caracterizar o caráter lúdico das obras infantis.

É natural que as traduções infantis, cujos originais não foram criados para um público com características etárias e culturais semelhantes, devem necessariamente passar por um processo de adaptação para que o público alvo possa se envolver, sentir a beleza do texto e compreender a mensagem do mesmo. Se o tradutor de textos para público infantil não observar tais especificidades, uma vez que os contextos culturais do texto de partida e chegada diferem, o texto de chegada será de difícil percepção e não surtirá o interesse desejado no público alvo.

As estratégias utilizadas pelo tradutor de literatura infantil dependem de vários fatores, como os abordados por Lefevere (2003) e Nida (2004). Além desses, também interferem na tradução de literatura infantil a imagem que o tradutor tem das crianças, sua concepção do que é ser criança e suas próprias experiências enquanto criança leitora.

A tradução infantil tem, então, um duplo leitorado, uma vez que não é produzida diretamente e somente para crianças. Os tradutores são adultos, com seu olhar adulto do que é, ou deve ser criança. São eles, os adultos, os responsáveis por traduzir e publicar, comprar e ler o material traduzido para os infantes, principalmente aqueles em fase de alfabetização. Esse duplo leitorado faz também com que o tradutor de literatura infantil traduza pensando não somente nas crianças, mas também nos pais destas, pois são eles que avaliam, compram e muitas vezes lêem os livros para seus filhos, quando estes ainda não o fazem.

A tradução infantil, por fim, passa pelo crivo, pela censura dos pais e responsáveis das crianças. Os valores, a moral, os gostos destes são levados em conta pelo tradutor no momento da tradução. Da mesma forma, a ideologia do que estes consideram ser apropriado à criança em cada época, cada contexto, cada cultura. Pois “a definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente

homogênea, tal como muda o entendimento das infâncias do passado” (HUNT, 2015, p. 67). Pode-se perceber tal fato nas traduções contemporâneas, onde finais antes considerados tristes são alterados para finais felizes, a fim dar nova “moral” aos infantes que a elas têm acesso.

Como exemplo, podemos lembrar e citar as diversas traduções do conto clássico de “chapeuzinho vermelho”. Já as duas primeiras versões do conto de Perrault e dos irmãos Grimm diferem no final do conto. Na tradução de Perrault, a avó e a menina são devoradas pelo lobo e acabam mortas pela imprudência da menina.

“Minha avó, que dentes grandes você tem!” “É para comer você.” E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu (MACHADO, 2010, p.45).

Enquanto na tradução dos irmãos Grimm, menina e avó são engolidas pelo lobo e salvas por um caçador que passava pelos arredores.

Um caçador que por acaso ia passando junto à casa pensou: “Como essa velha está roncando alto! Melhor ir ver se há algum problema.” Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado nela.“ [...] Sacou sua espingarda e já estava fazendo pontaria quando atinou que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda poderia salvá-la. Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho. Mais algumas, e a menina pulou fora, gritando: “Ah, eu estava tão apavorada! “Como estava escuro na barriga do lobo.” Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também conseguiu sair da barriga (MACHADO, 2010, p. 83).

Hoje existem traduções infantis de chapeuzinho vermelho em que o lobo é bonzinho, em que terminam todos amigos, ou o lobo acaba “fazendo trabalho voluntário” como “pena” por ter tentado comer chapeuzinho (COSTA, 2011). Leitão (2011), ao fazer a análise da tradução intersemiótica do conto para o cinema, por meio do filme “A garota da capa vermelha” (de Catherine Hardwicke), escreve que o

conto vem sendo sido traduzido há pelo menos dois séculos. Primeiramente da linguagem oral para a escrita. Depois, para diferentes linguagens ao redor do mundo. Nesse processo tradutório, as traduções vão se modificando, se transformando, fazendo com que novas características, ligadas à cultura do público alvo e a época em que a tradução é feita, vão sendo assimiladas ao conto.

### 5.3 AS TRADUÇÕES DE LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS

A tradução de contos infantis em Libras passa pelos mesmos processos de qualquer outra tradução. É preciso que o tradutor tenha acesso ao texto fonte com antecedência, com tempo de estudá-lo a fim de escolher as melhores palavras/sinais para sua tradução, tempo de perceber quais problemas linguísticos e culturais poderão ser encontrados durante o processo tradutório.

Com relação à tradução de literatura infantil, ainda há muita discussão sobre o que é adaptação, versão, tradução, etc. Para Azenha, a adaptação pode ser exemplificada como

A substituição, no texto traduzido, de nomes próprios, topônimos, unidades de pesos e medidas entre outros. Tal procedimento, a despeito de aproximar o texto traduzido da realidade do leitor-receptor, tem a desvantagem de apagar a chamada ‘cor local’ da narrativa e de convidar o leitor da tradução a estabelecer redes associativas que podem estar muito distantes daquelas propostas no texto de partida (AZENHA, 2005, p. 384).

Para o autor, tal tipo de adaptação está sempre presente em maior ou menor grau em qualquer tradução. No entanto, para Strobel (2008) e Mourão (2012), a adaptação nas traduções produzidas para o público surdo são aquelas em que há modificações, alterações latentes no texto traduzido a fim de fortalecer a cultura surda. Para Strobel (2008) na tradução Cinderela Surda é perceptível “a existência de uma adaptação linguística, cultural e social da cultura ouvinte para a cultura surda” (STROBEL, 2008, p. 56).

Infere-se, portanto, que quando não há uma modificação no texto traduzido para Libras, que claramente tenha a intenção de buscar o fortalecimento da cultura surda e o empoderamento da língua de sinais, este se trata de tradução e não de adaptação.

As traduções de literatura infantil em geral são recheadas de elementos intersemióticos, uma vez que para atingir a sensibilidade das crianças são usadas imagens, fotos, desenhos (coloridos ou não) e pinturas que possibilitam a leitura visual pelos pequenos leitores. “A figura visual traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio”. (Lebedeff, 2005, p. 102). Músicas e sons diversos também fazem parte do universo tradutório infantil.

Da mesma forma, as traduções de literatura infantil em Libras são ricas em efeitos visuais, imagens, expressões faciais, movimento corporal, ritmo, classificadores, vestimentas, em que diversos tipos de linguagens se cruzam e se imbricam para formar um todo. Tudo isso faz que a criança surda seja atraída para o texto traduzido, que sinta a beleza do texto. Para Plaza:

A percepção visual atua recebendo informações sob a forma de textos, imagens, cores em termos de "imagens mentais". O seu registro é feito pela exploração do campo visual, conjugando a percepção global ou simultânea e a linear. Contudo estes aspectos que permitem a captação da informação visual, podem ser organizados a partir da própria constituição signica. Isto é, quando organizamos o signo, estamos organizando também a construção do olhar. Assim, o olho não é somente um receptor passivo, mas formador de olhares, formador de Objetos Imediatos da percepção. (PLAZA, 2003, p.52)

Kuntze et all (2014), em seu estudo sobre Multialfabetizações, afirmam que quando visualizam vídeos ou DVDs a partir de uma série de vídeos educativos, as crianças surdas pré-escolares são capazes de aprender o vocabulário alvo, compreender os elementos da história (personagens principais, definição, enredo), adquirir habilidades de sequenciamento e se envolver em comportamentos de alfabetização (por exemplo, sinalização, ortografia e vocabulário alvo; atendendo ao texto na tela). Independentemente de exposição prévia das crianças à língua



de sinais, há evidências de que esses comportamentos aumentam depois de assistir várias vezes o vídeo<sup>146</sup>. Consoante Plaza:

A tradução Intersemiótica revela-se, assim, como dispositivo que pensa as diversas formas de arte, onde a colaboração entre o lúcido e o lúdico equivale ao amalgama entre pensamento lógico e analógico, isto é, fusão entre Oriente-Occidente, equilíbrio entre o sensível e o inteligível. (PLAZA, 2003, p.209)

Por isso a diferença entre interpretação e tradução é relevante. Na interpretação, o intérprete irá interpretar a história narrada, ele não tem como se preparar, pensar o cenário, as imagens que vai usar, quais sinais combinam melhor com o público alvo. O tempo diminuto não permite que o intérprete trabalhe sobre estas questões. Quem dita o que é importante frisar é o orador. Já o tradutor, durante o processo tradutório, faz escolhas sobre quais recursos usar, qual cenário, quais sinais vão ao encontro do público alvo, e isto acontece independente destas traduções de literatura infantil serem registradas ou não.

#### 5.4 CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTIL TRADUZIDOS PARA LIBRAS

Uma vez que esta pesquisa pretende analisar o uso pedagógico das traduções infantis em Libras no ambiente escolar, buscou-se, no mercado editorial, traduções infantis em Libras dos clássicos da literatura infanto-juvenil. Esta busca levou a algumas editoras que têm buscado produzir e disseminar material literário em Libras, entre as

---

146- Another study (Golos, 2010b, 2010c) indicates that, while viewing a video or a DVD from an educational video series (produced in ASL and written English), preschool deaf children were able to learn targeted vocabulary, grasp the story elements (i.e., main characters, setting, plot), acquire sequencing skills (Golos and Moses 2011; Golos 216 | Sign Language Studies and Moses 2013), and engage in literacy behaviors (e.g., signing and fingerspelling targeted vocabulary; attending to text on the screen). There was also evidence that these behaviors increased after watching the video several times. These positive results occurred regardless of children's previous exposure to ASL.

quais se destaca a Editora Arara Azul, cujo público alvo tem sido o povo surdo e a comunidade surda.

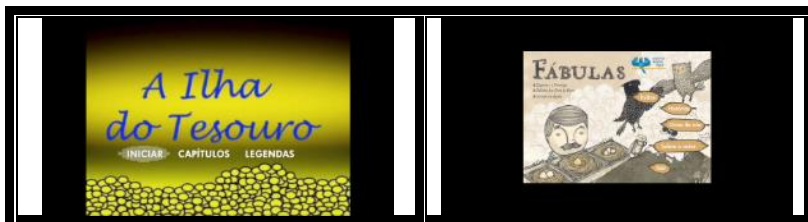
Os materiais publicados pela editora – sejam eles impressos, em vídeo ou midiáticos, independente da forma de registro e disponibilização dos mesmos –, têm como objetivo divulgar a língua de sinais, a cultura surda e o conhecimento ao povo surdo. O maior número de clássicos da literatura infanto-juvenil traduzidos para Libras também foram encontrados nesta editora.

Passou-se a analisar os clássicos infantis traduzidos pela editora Arara Azul a fim de verificar se os mesmos poderiam ser usados como mediadores de aquisição sinalar em classes “inclusivas” da rede regular de ensino, nas quais as crianças estavam em fase de escolarização. A partir de tal análise, teceram-se as considerações que se seguem.

O layout das capas dos CD’s e DVD’s possui menus interativos, onde o leitor deve clicar para ter acesso ao conteúdo da tradução, dicas, informações sobre autor da obra, glossário, entre outras.

**Quadro 15 – Layout das capas das traduções**









Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que os tons das cores, dos desenhos e imagens são diversos. Não é a mesma pessoa que ilustra todas as traduções. As traduções para Libras partem do texto escrito em Língua Portuguesa, traduzidos do original pela própria editora. Assim, as traduções em Língua Portuguesa foram feitas em sua maioria por Clélia Regina Ramos, e as traduções para Libras por diversos tradutores surdos que aparecem nos CDs, DVDs de histórias.

Nos CD's e DVD's, por meio dos menus, o leitor pode ter acesso ao texto escrito em Língua Portuguesa, à tradução em Libras e às imagens/cenas da história. Algumas traduções permitem ao leitor fazer com que o texto em Língua Portuguesa e Libras saiam, ficando somente com a imagem. Pode-se perceber que o texto escrito em Língua Portuguesa acompanha todas as traduções em Libras, com exceção do conto *A ilha do tesouro*. Neste, o texto é disponibilizado somente por meio do livro que acompanha o DVD.

#### Quadro 16 – Textos em Língua Portuguesa nas Traduções em Vídeo

<i>Peter Pan</i>	<i>O Gato de Botas</i>
	

Soldadinho de Chumbo	João e Maria
	
Alice para Crianças	As aventuras do Saci Pererê
	
Ilha do Tesouro	Fábulas
<p>Não há texto escrito em Língua Portuguesa</p>	

Fonte: Elaborado pela autora

Cada página do livro virtual<sup>147</sup> deve ser virada pelo leitor, quando terminar de ler o texto em Língua Portuguesa ou de ver a tradução em Libras. Nas traduções de *João e Maria*<sup>148</sup>, *O Gato de Botas*<sup>149</sup>, *Fábulas*, *As Aventuras do Saci Pererê*, e *Soldadinho de Chumbo*<sup>150</sup>, o leitor deve clicar em pequenas telas, que aparecem ao final de cada frase em Língua Portuguesa, para poder ver a tradução em

147- Livro virtual ou livro digital, é aquele que pode ser lido por meio de equipamentos digitais e eletrônicos como computadores, *tablets*, *smartphones*, *kindows*, celulares e outros que possuem suporte para o formato (PDF, HTML, etc) dos mesmos.

148- Grimm, 2011.

149- Perrault, 2011.

150- Andersen, 2011.

Libras. Nas traduções de *Peter Pan*<sup>151</sup> e *Alice para Crianças*<sup>152</sup>, basta virar a página que a tradução em Libras (do texto da página) é realizada.

Na grande maioria das traduções encontradas, o tradutor de Libras é sobreposto à imagem/cena da história, sendo o espaço ocupado pelo mesmo pequeno. Na tradução da *Ilha do tesouro*<sup>153</sup>, o tradutor ocupa toda a tela, no entanto há poucas imagens que possibilitem a leitura visual da história por crianças em fase de escolarização.

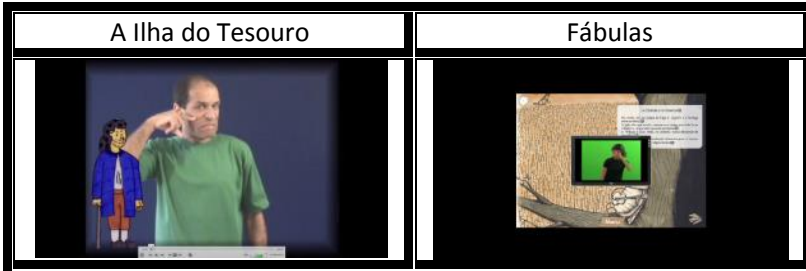
**Quadro 17 – A imagem do tradutor nos Livros virtuais**



151- Barrie, 2009.

152- Carrol, 2007.

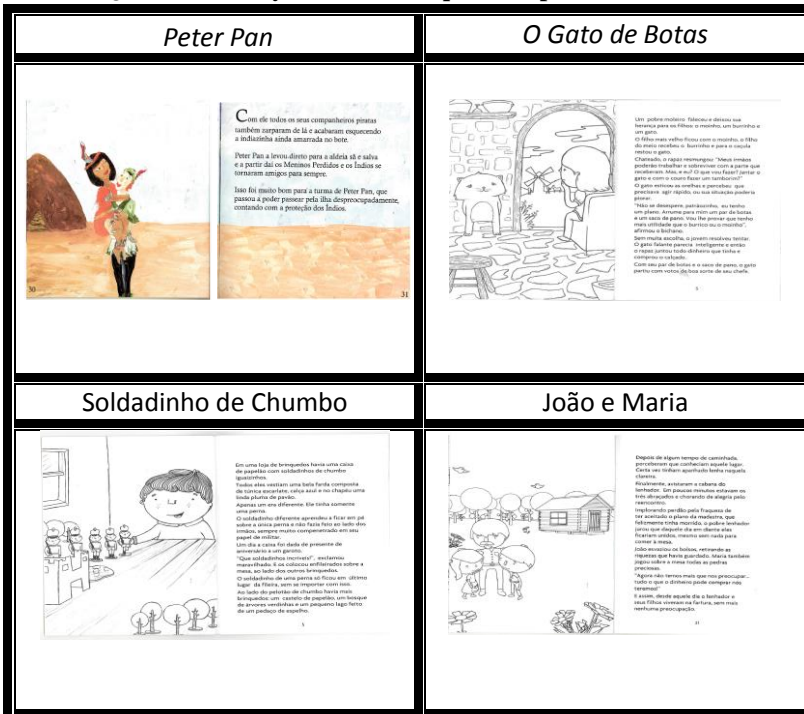
153- Stevenson, 2008

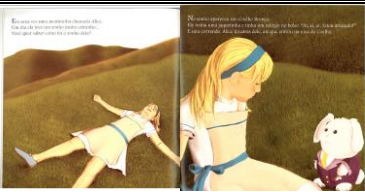





Fonte: Elaborado pela autora

Os CD's, DVD's de tradução dos clássicos infantis em Libras publicadas pela Editora Arara Azul vêm acompanhados de um livreto com o texto do conto em Língua Portuguesa. As mesmas imagens e textos que aparecem no livro virtual são impressos nos livretos, sendo às vezes coloridas, outras vezes para colorir.

### Quadro 18 – Layout dos livros que acompanham os CD's



<p style="text-align: center;"><b>Alice para Crianças</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>As aventuras do Saci Pererê</b></p> 
<p style="text-align: center;"><b>A Ilha do Tesouro</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>Fábulas</b></p> 

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar a partir do quadro 17, que com exceção do conto *Alice para Crianças*, os textos em Língua portuguesa, em sua maioria são extensos, o que demonstra que o público alvo dos mesmos são crianças, jovens e adultos, já alfabetizados e com boa fluência de leitura em Língua Portuguesa, e não crianças em fase de alfabetização.

Tal observação nos leva a lembrar Nida (2004) quando insiste que uma tradução concebida para crianças deve ser diferente de uma preparada para especialistas, ou para adultos recém-alfabetizados<sup>154</sup>.

## 5.5 OS CONTOS INFANTIS E A AQUISIÇÃO SINALAR

As crianças surdas, independentemente da sua origem doméstica ou capacidade auditiva, são beneficiadas com a aprendizagem visual. Para os alunos surdos, o caminho da aprendizagem

154- Obviously a translation designed for children cannot be the same as one prepared for specialists, nor can a translation for children be the same as one for a newly literate adult. (NIDA, 2004, p.128)

necessariamente será visual, daí a importância de os tradutores de material literário e didático-pedagógico compreender mais sobre o poder constitutivo da imagem (REILY, 2003).

Lebedeff (2005) salienta a importância do uso de recursos visuais durante a tradução do conto em Libras, uma vez que estes possibilitam a leitura das imagens. E estas, por sua vez, podem ser veiculadas pela leitura de histórias, tanto escritas como em Libras. De acordo com a autora:

A imagem não pode ser compreendida apenas como uma função meramente motivacional colocada para criar interesse, na criança, pelo livro. Deve ser vista como parte integrante do processo de significação de textos e que a imagem deve auxiliar o aluno a compreender o texto. Os educadores tendem a subestimar as possibilidades das imagens na escola por se preocuparem demais com o letramento no sentido restrito, limitado ao texto escrito. No entanto, a criança não lê apenas a palavra num livro, mas lê e atribui sentido também considerando as ilustrações, a forma gráfica, bem como o contexto social em que a leitura se dá. A figura visual traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio (LEBEDEFF, 2005, p. 102).

Entende-se que o tradutor de literatura infantil está constantemente envolto no processo de tradução intersemiótica, uma vez que, diferente dos demais tradutores, este se preocupa com aspectos gráficos e tipográficos da tradução. Em virtude das especificidades do público alvo, as traduções infantis são recheadas de imagens e, no processo tradutório, o profissional tradutor é motivado também pelas imagens na tradução do texto fonte. “À leitura de imagens pode-se vincular a leitura de histórias” (LEBEDEFF, 2005, p.102), uma atividade tão importante que, no entanto, muitas vezes é negligenciada na educação de crianças surdas.

Assim como há diversas traduções de literatura infantil para o público ouvinte – traduções que abarcam todas as idades e níveis de linguagem; que possibilitam o crescimento e o desenvolvimento das crianças que a elas têm acesso –, da mesma forma busca-se traduções para as crianças surdas em processo de alfabetização sinalar.



“Materializar no texto as possibilidades de brincadeiras, o caráter lúdico da vida e seus encantos: nisso parece estar o desafio de se traduzir para o jovem e a criança” (AZENHA, 2005, p.379).

São necessárias traduções que possam ser disponibilizadas às escolas e pelas escolas; que estejam à disposição das classes inclusivas, a fim de possibilitar às crianças surdas o desenvolvimento sinalar enquanto lhe possibilitam o desenvolvimento cultural e social. Consequentemente, sendo tais traduções usadas em classes inclusivas, estas não de facultar aos colegas ouvintes o contato com a língua de sinais, o respeito ao colega surdo, o desenvolvimento sinalar em conjunto com o colega surdo e a oportunidade de uma melhor comunicação entre os alunos.

Foi este o desafio encontrado pela pesquisadora ao visualizar tantas crianças surdas, incluídas na rede regular de ensino, muitas vezes sem acesso a sua língua natural, e constantemente sem acesso à literatura infantil traduzida para uma língua que lhes seja acessível e compreensível.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 TIPO DA PESQUISA

Esta proposição de pesquisa pretende analisar, a partir dos dados coletados, a relação entre o acesso à tradução de histórias infantis em Libras e o desenvolvimento sinalar das crianças surdas inseridas na rede regular de ensino na primeira fase do ensino fundamental.

Em seu delineamento, a pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo. Segundo Gil:

No estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação [...] Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p 53).

Uma vez que os estudos de campo tendem a adotar diversas estratégias de coleta de dados, entende-se esta como uma investigação qualitativa, não perdendo seu caráter quantitativo, já que se pretende quantificar os dados obtidos. Trata-se também de uma pesquisa descritiva quanto aos objetivos. De acordo com Gil (2002, p 42): “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Dessa forma, procedeu-se a categorização dos dados coletados e a quantificação dos feedbacks sinalares<sup>155</sup> dos alunos durante o momento de acesso às traduções de contos infantis em Libras e da

---

155- Feedback: trata-se de comentários, experiências, parecer. É a reação a um estímulo. Da mesma forma, o feedback sinalar é a reação em sinais a partir de um estímulo linguístico, também em Língua de Sinais.

produção sinalar dos alunos surdos nos momentos de entrevista dialogada, por meio de tabulação que, de acordo com Lakatos:

É a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente. Dessa forma, poderão ser melhor compreendidos e interpretados mais rapidamente. Os dados são classificados pela divisão em subgrupos e reunidos de modo que as hipóteses possam ser comprovadas ou refutadas (LAKATOS, 2003, p167).

Dessa forma, serão também utilizadas tabelas e gráficos a fim de facilitar a interpretação dos dados coletados por parte do leitor.

## 6.2 PÚBLICO ALVO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Tem-se, como público alvo desta investigação, os professores de classes inclusivas que tenham alunos surdos inseridos. Estes, em sua maioria não conhecem as Línguas de sinais, sendo impossibilitados de narrar histórias infantis em Libras para seus alunos surdos. Assim, ao perceber a importância da promoção de acessibilidade de literatura infantil às crianças surdas, pretende-se que os mesmos sejam instigados a usar as traduções de literatura infantil em Libras, em suas classes inclusivas, a fim de possibilitar aos alunos surdos o mesmo acesso a literatura que os alunos ouvintes.

Destarte, o campo de pesquisa abrange turmas da primeira fase do ensino fundamental, de escolas públicas da rede regular de ensino que tenham alunos surdos em suas classes regulares.

A população alcançada para coleta de dados foi cerca de sessenta alunos, entre seis e nove anos, divididas em três turmas da primeira fase do ensino fundamental.

Com o propósito de se avaliar a aplicabilidade do projeto, em primeiro lugar foi escolhida uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, da cidade de Florianópolis, com vinte alunos, entre os quais há uma aluna surda inserida. Para este momento, os contos *Peter Pan* e *O Gato de Botas* foram traduzidos para então serem narradas pela

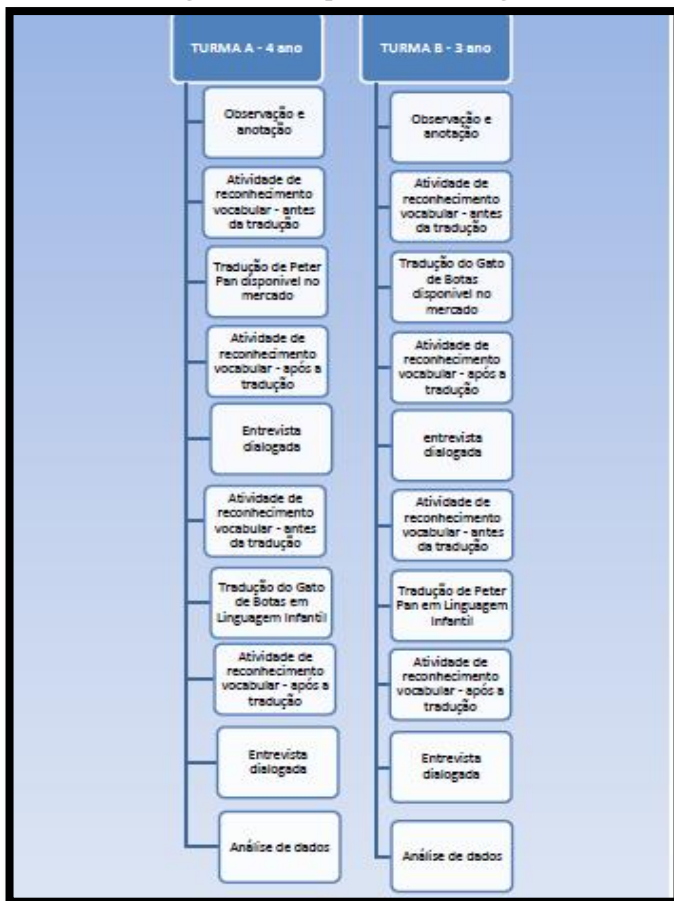
pesquisadora para a turma. A coleta de dados deu-se a partir de entrevista dialogada com aluna surda, o seu pai, o professor surdo e fotos dos momentos de pesquisa junto à turma. A partir das considerações da banca de qualificação, foi alterada a metodologia de pesquisa, coleta e análise de dados.

Num segundo momento, no início do primeiro semestre de 2016, a coleta de dados deu-se em outra escola, no município de São José, em duas turmas da primeira fase do Ensino Fundamental, que contavam com alunos surdos inseridos. Tratou-se de uma turma do terceiro ano com dois alunos surdos e uma turma do quarto ano com um aluno surdo. Todos os alunos surdos são filhos de pais ouvintes e se encontram em processo de alfabetização escolar, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Libras.

A amostra deu-se com a aplicação da pesquisa com as turmas da segunda escola pesquisada a partir da coleta de dados, por meio de relatório de observação, atividades realizadas pelos alunos antes e após o acesso a cada tradução, feedback sinalar dos alunos durante os momentos de acesso à tradução das diferentes versões dos contos traduzidos (*Peter Pan* e *Gato de Botas*) e a produção sinalar dos alunos surdos durante os momentos de entrevista dialogada.

Abaixo segue o esquema metodológico usado para coleta e análise dos dados desta investigação.

Figura 15 – Esquema metodológico



Fonte: Elaborado pela autora

O esquema acima permite perceber que esta investigação iniciou pela observação e anotação do comportamento dos alunos surdos envolvidos. Como estes se relacionavam com os professores regentes, com o auxiliar de turma e com os colegas de classe. Se estes usavam ou não Libras na comunicação em casa ou na escola, e em que fase de aquisição sinalar se encontravam.

Num segundo momento, antes de possibilitar o acesso a tradução infanto-juvenil dos contos selecionados, foi realizada uma atividade de reconhecimento sinalar relacionada ao conto que cada

turma teria acesso em sequencia. Para esta pesquisa foi utilizado o termo tradução infanto-juvenil para as traduções bilíngues, que em virtude dos menus interativos e textos em língua portuguesa denotam ser dirigidas ao público surdo jovem e adulto recém-alfabetizado. Para Nida (2004) as traduções para o público não alfabetizado deve ser diferente das direcionadas ao público-recém-alfabetizado. Após o acesso a tradução, foi novamente realizada a atividade de reconhecimento sinalar feita anteriormente. Em seguida foi feita uma entrevista dialogada individualmente com cada aluno surdo.

Num terceiro momento, foram novamente realizadas atividades de reconhecimento sinalar antes e após o acesso as traduções infantis dos contos selecionados. Sendo estas seguidas pelas entrevistas dialogadas com os alunos surdos.

O esquema permite perceber que as histórias utilizadas na pesquisa foram intercaladas de forma que as turmas pesquisadas tiveram acesso a diferentes traduções. A turma A, teve acesso a tradução infanto-juvenil de *Peter Pan* e tradução infantil do *Gato de Botas* enquanto a turma B teve acesso a tradução infanto-juvenil e *Gato de Botas* e tradução infantil de *Peter Pan*.

Assim, após a coleta das informações relacionadas a observação, as atividades de reconhecimento sinalar, a análise dos *feedbacks* sinalares durante o acesso as diferentes traduções e entrevistas dialogadas, procedeu-se análise dos dados coletados.

## 7 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Destarte, para a coleta de dados foram usados os seguintes instrumentos:

### 7.1 EQUIPAMENTOS DE FILMAGEM

Foi utilizada uma câmera Fotográfica Fugifilm, tripé, um tablet Samsung e tripé para tablet para filmar os momentos de observação, acesso às traduções, realização das atividades de pesquisa e entrevista dialogada. Para que as filmagens pudessem ocorrer, primeiramente foi solicitada a permissão da pesquisa junto às Escolas, à gerencia de Educação e ao Comitê de Ética da UFSC.

### 7.2 RECURSOS VISUAIS

Nos momentos de entrevista dialogada, foram utilizados livros, imagens dos personagens e cenas das traduções, conforme Apêndice C, a fim de captar o desenvolvimento e produção sinalar dos alunos surdos.

A experiência visual é de suma importância para os surdos, pois por meio dela, estes são tocados “pela linguagem das artes, contação de histórias e piadas, teatro, literatura e poesia social” (STROBEL, 2009, p. 20).

A importância do uso de tais recursos na educação de surdos também é reforçada neste trabalho por Lebedeff (2005) e Kuntze (2014).

### 7.3 OBSERVAÇÃO E ANOTAÇÃO

Num primeiro contato com as turmas, foram observados e registrados o comportamento e interação dos alunos surdos com os ouvintes em classe, a fim de verificar o nível de comunicação e desenvolvimento sinalar dos sujeitos da pesquisa. Também foram observadas, a partir das filmagens realizadas, a atenção, interesse e interação dos alunos surdos durante os momentos de acesso às diferentes traduções.

Pode-se perceber a magnitude do desafio de analisar 3 (três) crianças surdas, inseridas em classes ouvintes, provenientes de realidades sociais e familiares parecidas. Os três eram provenientes de famílias ouvintes de classe média baixa; usavam aparelho; estavam em

processo de alfabetização sinalar e escrita, mas com características de personalidade, linguagem e aprendizagem diferentes.

**V** – Era um menino sorridente, agitado, era hiperativo, segundo a intérprete educacional e a professora regente. Não parava quieto, nem sentado. Não escrevia no caderno, não copiava do quadro, nem olhava para a professora durante as aulas. Não olhava fixo nos olhos das pessoas e não prestava atenção na aula. Puxava a roupa ou braço da intérprete ou professora quando queria algo. Qualquer coisa que não lhe interessasse, ele simplesmente ignorava. Não obedecia a ordens. Fugia da sala sempre que podia para brincar na rua. O pai de V, segundo nos foi informado, não queria que ele sinalizasse e lhe oferecia presentes para que oralizasse. Demonstrava ser uma criança carente de atenção, carinho e limites. Era muito curioso, queria ver tudo e saber de tudo. Gostava de se ver sendo filmado e mexer no tablet – o que se mostrou um problema em diversas ocasiões. Certa ocasião, pegou um livro e tudo que achava interessante, mostrava para o tablet e sinalizava, descrevia ou simplesmente mostrava. Depois solicitava ver a filmagem.

**J** – De acordo com o que foi informado, J era autista e surdo, mas não havia laudo. Era um menino quieto na maior parte do tempo. Seu maior interesse eram os animais. Todas as vezes que a turma de J foi visitada, ele estava recortando ou colando animais diversos, para fazer cartazes. Após o intervalo, ele muitas vezes ficava inquieto, pegava a mochila e tentava fugir da escola, pois queria ir para casa. A intérprete informou que ele sabia o sinal de praticamente todos os animais. J era muito reservado e não aceitou um contato direto com a pesquisadora até o final da pesquisa. Nos últimos encontros, ele já a aceitava melhor e sentava ao seu lado, mas não interagia em sinais ou oralmente. Ele olhava para a professora e, às vezes, copiava alguma coisa no caderno. Assim como V, J comunicava-se com os colegas e com a professora na base da apontação<sup>156</sup>. V e J eram colegas de sala, no entanto não eram amigos, não aceitavam sentar juntos ou perto um do outro.

Não havia aula de Libras para esta turma. Assim alunos e professores não sabiam Libras.

---

156- De acordo com Nascimento (2010) esclarece que a criança surda, que não tem nem a língua oral e nem a língua de sinais, faz uso do gesto de apontar por um tempo mais prolongado para comunicar seus desejos e necessidades, por falta de um sinal ou palavra que os substitua. (NASCIMENTO, 2010, p.69).



**K** – K também estava em processo de aquisição sinalar<sup>157</sup>. A intérprete educacional de K, com o apoio da professora regente estava ensinando Libras para a turma. Tal atitude possibilitou que os amigos mais próximos de K procurassem interagir com ele por meio da língua de sinais. Desta forma K interagiu com sua intérprete educacional por meio de sinais ou gestos, e com a professora e colegas por meio de apontação, gestos e alguns sinais em Libras. A mãe de K estava começando a fazer um curso de Libras na época da pesquisa. K e sua intérprete se relacionavam bem e ela procurava explicar e passar os conceitos que a regente de classe passava, mesmo que de uma forma mais simples. Como exemplo: em determinada situação em que a regente deu contas com vírgula para os demais alunos, K resolvia contas de matemática mais simples.

Os três alunos se encaixavam no perfil citado por Novogrodsky (2014), e Machado (2008), sendo filhos de pais ouvintes, que não sinalizam em casa, o que acarretou aos mesmos a dificuldade de constituir relações interpessoais e sociais. Por meio de suas atitudes, demonstravam que possuíam uma percepção de mundo diferenciada das crianças ouvintes da mesma idade.

## 7.4 OS VÍDEOS DAS TRADUÇÕES EM LIBRAS

### **Seleção e análise das traduções utilizadas**

Inicialmente selecionamos dois contos da literatura infantil, mundialmente conhecidos, que já possuíam traduções em Libras disponíveis no mercado editorial. Tais traduções são disponibilizadas em CD's e DVD's, que acompanham livretos impressos com o texto em Língua Portuguesa.

Foram então escolhidos os contos *Peter Pan* e *O Gato de Botas*, traduzidos para Libras pela Editora Arara Azul.

---

157- Aquisição de sinais, ou seja, da Língua de Sinais/Libras. Os três alunos surdos eram provenientes de lares ouvintes que não utilizavam a Libras em casa. Todos tiveram acesso a Libras a partir do ambiente escolar.

### Quadro 19 – *Peter Pan* – Tradução infanto-juvenil



Fonte: Elaborado pela autora

### Quadro 20 – *O Gato de Botas* – tradução infanto-Juvenil



Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, preliminarmente cada turma teve acesso a uma das traduções infanto-juvenis em Libras. A turma **A** teve acesso à tradução de *Peter Pan*, e a turma **B**, à tradução de *O Gato de Botas*. Como citado previamente, tais traduções possuem menus interativos. No caso do conto de *Peter Pan*, o leitor pode navegar entre o **glossário**, **índice**, **ilustrações e iniciar**, enquanto para *O Gato de Botas* aparecem os menus **índice**, **história**, **dicas de uso**, **informações sobre o autor e sair**.

Ao clicar na história, o leitor é levado às páginas do livro virtual, que apresentam as imagens/cenas da história, o texto em Língua Portuguesa e menus para a tradução em Libras. Para ter acesso à tradução em Libras, no caso do conto de *Peter Pan*, basta o leitor “virar” a página, para que a telinha do tradutor desça e o mesmo sinalize o texto que aparece ao lado. Já no conto *O Gato de Botas* é necessário que o leitor clique em pequenas “telinhas” que aparecem ao final de cada frase, a fim de aparecer a “telinha” do tradutor que sinalizará a frase em questão.

Conforme as imagens 14 e 15 observou-se que os textos em Língua Portuguesa se mostram extensos para a leitura de crianças em fase de escolarização, ainda mais se levarmos em conta crianças em fase de alfabetização tanto em Língua Portuguesa quanto em Libras.

**Quadro 21 – Sobreposição de imagens, texto e tradução**



Fonte: Elaborado pela autora

O tempo médio de cada tradução é de 20 minutos. O fato de o texto em Língua Portuguesa aparecer sobreposto às imagens da história, e o tradutor de Libras sobreposto ao texto de Língua Portuguesa e as imagens cria certa poluição visual, que acaba por impedir que a criança em fase de escolarização possa fazer a leitura da imagem, ou acompanhar a tradução com mais serenidade. A atenção do olhar se perde em meio à enxurrada de informações visuais distintas que são apresentadas sobrepostas e simultaneamente. A atenção visual e o tempo de concentração da criança em fase de escolarização são curtos. Esta se dispersa com facilidade. Tal situação é mais bem controlada em jovens e adultos que já treinaram sua memória e concentração para focar a atenção no que lhes interessa no momento.

Assim sendo, com base no tipo de leitura interativa, extensão dos textos, sobreposição de imagens, textos de Língua Portuguesa e Libras na mesma tela, da necessidade de motricidade virtual, no tempo das traduções e no tamanho da tela do tradutor, considera-se que tais traduções não foram criadas para crianças surdas em fase de escolarização e aquisição sinalar. Novogrodsky (2014) escreve que a grande maioria das crianças surdas, por ser proveniente de lares ouvintes, passa a ser exposta à Língua de sinais somente quando inicia o processo de escolarização.

Essas crianças, tanto quanto as demais, necessitam de inputs sinalares, a fim de possibilitar o desenvolvimento de sua língua natural. De acordo com Quadros e Karnoop (2001), os inputs sinalares são de suma importância para o desenvolvimento da criança surda desde a mais tenra idade.

Questiona-se se tais traduções são propícias a serem utilizadas no ambiente escolar para estimular o desenvolvimento sinalar das crianças surdas inseridas na rede regular de ensino. E se não são, que tipos de traduções deveriam ser produzidas, a fim de possibilitar o desenvolvimento sinalar das crianças que a elas teriam acesso enquanto promovem o ingresso destas no mundo literário. Isso nos leva a crer que as traduções de literatura infantil em Libras para tal público devem partir de textos criados para crianças em fase de alfabetização.

Todavia, como ainda não há diversas versões dos contos clássicos em tradução infantil em Libras (assim como há em Língua Portuguesa) para que se pudessem analisar quais tipos de traduções promovem mais *inputs* sinalares em crianças em fase de escolarização, propõe-se a edição de uma tradução em linguagem infantil em Libras de cada um dos contos selecionados, a fim de concretizar tal análise. Desta forma, seguindo a percepção de Nida (2004) de que as traduções infantis devem ser diferentes das traduções para recém-alfabetizados, foram produzidas e editadas duas novas traduções em Libras dos contos *Peter Pan* e *O Gato de Botas* a partir dos contos em Língua Portuguesa, do livro “Grandes Clássicos” da editora Libris.

### Quadro 22 – Histórias selecionadas para tradução



Fonte: Elaborado pela autora

A escolha de tal livro deu-se devido aos seguintes aspectos:

- a) Trata-se de uma coleção de contos da literatura infantil, mundialmente conhecidos, em um único volume;

- b) Sua linguagem escrita e visual foi considerada propícia para crianças em fase de escolarização;
- c) O texto em Língua Portuguesa do livro é de fácil assimilação por crianças em processo de alfabetização;
- d) As ilustrações do livro são nítidas e apropriadas para serem usadas com crianças inseridas na primeira fase do ensino fundamental – a riqueza nas cores e nos detalhes das ilustrações;
- e) Muitas das histórias contidas no livro já possuem uma versão traduzida para linguagem infanto-juvenil em Libras, e são estas histórias que pretendemos traduzir para a linguagem infantil, para que, ao terem acesso às mesmas e vindo a gostar da literatura, as crianças possam buscar outras versões e materiais literários já traduzidos em Libras.

Durante o processo de tradução e edição do texto traduzido, seguiram-se as orientações de Nida (2004), sobre as perguntas que um tradutor deve se fazer enquanto trabalha. Uma vez que o público alvo das traduções eram crianças em fase de alfabetização sinalar, foi nas características destas que se pensou durante todo o processo, desde a escolha do livro texto, imagens, edição da tradução, posição do tradutor na tela, facilidade de manuseio do CD, tempo, e assim por diante.

A nova tradução dos contos foi realizada por uma profissional, e não pela pesquisadora, a fim de evitar vícios e interferências na pesquisa. Para a edição das traduções, foram retirados os textos em Língua Portuguesa da história, deixando apenas as imagens das cenas da história que compartilhavam o espaço com o tradutor à medida que o texto era traduzido. Com tal característica, o tradutor divide o espaço da tela com a imagem enquanto o texto em Libras “corre”, à medida que a história é traduzida. Cada tradução inicia com as páginas do conto sendo “folheadas” automaticamente, enquanto o nome do conto se torna mais nítido, sendo este o único termo em Língua Portuguesa que aparece na tradução.

Após a abertura, o tradutor apresenta o tema da história e convida o leitor a conhecer os personagens principais do conto, para então iniciar a tradução do conto, conforme as imagens abaixo.

### Quadro 23 – O Gato de Botas – Tradução infantil



Fonte: Elaborado pela autora

### Quadro 24 – Peter Pan – Tradução Infantil



Fonte: Elaborado pela autora

Para tais traduções, basta clicar na história que a mesma “corre” até o final do conto, podendo desta maneira ser acessada por qualquer criança. As traduções possuem cerca de 10 (dez) minutos cada. Como o tradutor divide espaço com a cena do conto, evita-se a poluição visual e

se possibilita a leitura das imagens, uma vez que estas devem auxiliar o aluno na compreensão do texto, assim como nos orienta Lebedeff (2005). O tradutor, de corpo inteiro, dividindo o espaço com a imagem, nos lembra dum texto em letras de CAIXA ALTA, pelo qual a criança tem melhor visualização da sinalização, das expressões faciais, movimentos corporais e uso dos classificadores. A disponibilização do texto em Língua Portuguesa é, portanto, proporcionada por meio do acesso ao livro impresso.

Cada turma teve acesso a uma tradução de *O Gato de Botas* e uma tradução de *Peter Pan*. As duas turmas assistiram primeiramente as traduções em linguagem infanto-juvenil, publicadas pela editora Arara Azul. Num segundo encontro, tiveram acesso à tradução do outro conto em linguagem infantil produzida a fim de possibilitar esta pesquisa.

Por meio da análise das filmagens, pode ser feita a comparação do feedback sinalar das crianças surdas e ouvintes, a partir de cada tipo de **tradução**, com a finalidade de perceber qual tipo promove mais *inputs* sinalares nas crianças em fase de escolarização.

### **O Feedback sinalar a partir das diferentes traduções**

Por meio do acesso à tradução infanto-juvenil em Libras do conto *Peter Pan*, pode-se perceber os seguintes comportamentos nas crianças da turma A.

K, logo de início demonstrou seu desinteresse pelo conto, o que pode ser observado por meio das imagens abaixo. Durante toda a história, mostrou-se inquieto, descontente, procurando a atenção dos colegas por meio de suas atitudes<sup>158</sup>.

---

158- A mãe de K autorizou o uso das imagens do menino para esta pesquisa. Por se considerar suas expressões relevantes, optou-se em não pixializar o rosto de K. Com relação às demais crianças das turmas de K e J, alguns pais não entregaram o TCLE assinado. Por esta razão, os rostos das demais crianças foram pixializados e mantido em sigilo o nome da instituição pesquisada.

### Quadro 25 – Desatenção de K – *Peter Pan*



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos demais alunos, percebeu-se de início um certo interesse e curiosidade com relação a como seria a tradução de um conto em Libras. À medida que a tradução transcorria, algumas crianças instintivamente faziam feedback sinalar do que estavam assistindo, como pode ser percebido nas imagens abaixo. Não percebemos em K nenhum *input* sinalar.

### Quadro 26 – Feedback sinalar da turma A – *Peter Pan*



Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, a partir de 4 minutos de tradução, alguns começaram a demonstrar inquietação, o que foi aumentando à medida que o tempo passava. Diversas vezes as crianças liam o texto em Língua Portuguesa, deixando de prestar atenção à sinalização do texto.



### Quadro 27 – Desatenção da turma A – *Peter Pan*

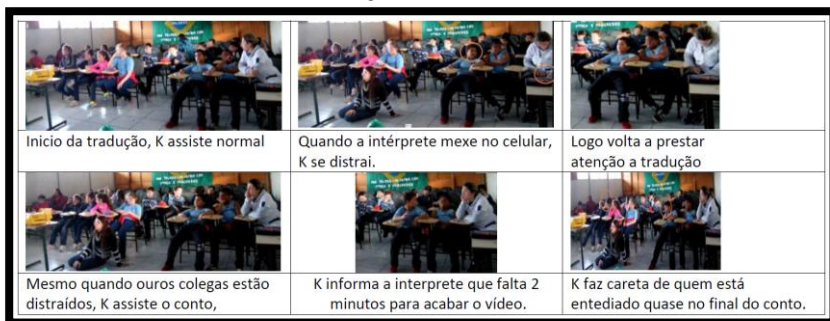


Fonte: Elaborado pela autora

Na análise dos vídeos, percebeu-se que oito (8) dos alunos realizaram feedback sinalar em diferentes momentos. Os feedback's realizados pelos alunos, às vezes se referiam a um sinal, outra vezes se referiam à sequência de sinalização do tradutor. Durante o acesso a esta tradução, K não produziu nenhum feedback sinalar.

No segundo encontro com a turma A, esta teve acesso à tradução infantil do conto *O Gato de Botas*. Pelas imagens abaixo, pode-se perceber que K ficou sentado em seu lugar durante toda a tradução, acompanhando a mesma com atenção, mesmo em momentos em que os colegas estavam distraídos. Ele demonstrou “cansaço” apenas no fim do conto. De acordo com Vygotsky (2002), é precisamente durante a fase de escolarização que a criança desenvolve as funções mentais superiores, fazendo com que a atenção anteriormente involuntária passe a ser voluntária, dependendo da vontade da criança.

### Quadro 28 – Atenção de K – *O Gato de Botas*



Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se perceber, por meio das filmagens, 4 momentos em que K realiza um feedback sinalar, o que não ocorreu durante o acesso à primeira tradução.

#### Quadro 29 – Feedback sinalar de K – Gato de Botas



Fonte: Elaborado pela autora

Também durante o acesso a esta tradução, alguns alunos produziram feedback sinalar. Percebeu-se uma maior atenção por parte dos mesmos durante todo o tempo de tradução. Foram poucos alunos e apenas em alguns momentos que se distraíram.

#### Quadro 30 – Feedback sinalar da turma A – O Gato de Botas



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação a turma B, a primeira tradução a que a turma teve acesso foi do conto *O Gato de Botas*. Pelas imagens<sup>159</sup> abaixo, percebe-se que durante o conto os alunos não ficaram quietos, saindo do lugar, brincando de jogar o “penal” para cima, colocando a mão na frente do

---

159- A qualidade das imagens está ruim em virtude de a professora da turma ter apagado a luz para que os mesmos pudessem ver o vídeo com mais nitidez. Isso, no entanto, prejudicou a imagem nas filmagens.

retroprojetor, etc. As crianças ouvintes logo no início pedem para colocar o som, “para ficar mais fácil de entender”, e diversas vezes procuram acompanhar o texto em Língua Portuguesa, o que faz com que não acompanhem a sinalização do tradutor. V e J saem do lugar e vão sentar-se ao lado da pesquisadora. No entanto, pouco olham ou prestam atenção ao conto, principalmente V, que anda de um lado para o outro conforme imagem abaixo.

**Quadro 31 – Desatenção da turma B – Gato de Botas**



Fonte: Elaborado pela autora

Foram percebidos pouquíssimos feedbacks da turma para esta tradução, conforme apresentado abaixo. J não produziu nenhum feedback e de V conseguiu-se perceber dois momentos, um em que sinaliza **menino** e outro que sinaliza **rei**.

**Quadro 32 – Feedback sinalar da turma B – Gato de Botas**



Fonte: Elaborado pela autora

No segundo encontro, no qual foi apresentada a tradução de *Peter Pan* para a turma B, observaram-se os seguintes fatos.

J faltou à aula neste dia, fazendo com que não se pudesse analisar seu interesse pelo conto ou feedback sinalar. No entanto, conforme as imagens abaixo, V, diferente de outros momentos da pesquisa, ficou atento durante toda a tradução. Interagindo, apontando, comentando o que lhe chamava a atenção, produzindo feedbacks sinalares. A postura corporal, a apontação e o feedback sinalar, captado pelas filmagens, demonstra que V gostou e participou deste momento de acesso à literatura mais que seus colegas ouvintes.

Entende-se que tal comportamento foi instigado pelos efeitos visuais, imagens, expressões faciais e corporais do tradutor, assim como o ritmo e os classificadores usados na tradução infantil. Uma vez que, de acordo com Plaza (2003), a tradução intersemiótica conjuga diversas formas de arte, em que a colaboração entre o que é lúcido e lúdico promove o equilíbrio entre o sensível e o inteligível.

**Quadro 33 – Atenção de V – *Peter Pan***



Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 34 – Feedback sinalar de V - *Peter Pan***



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação a turma de V, foram percebidos poucos Feedbacks sinalares, que ocorreram mais no início da tradução. Mesmo assim, diferente da primeira tradução, nesta não houve troca de lugares, penais voando ou crianças brincando. A maior parte do tempo, todos acompanhavam a tradução e, quando esta acabou, uma criança falou: *Já acabou?* Tal comportamento nos fez lembrar de Coelho (2000), quando escreve que a história infantil aquieta, acalma e prende a atenção, enquanto socializa e informa os pequenos.

#### Quadro 35 – Feedback sinalar da turma B – *Peter Pan*



Fonte: Elaborado pela autora

Com base na análise das filmagens realizadas durante o acesso às traduções, foi possível perceber que a versão infantil produziu mais *inputs* sinalares nos alunos, tanto surdos quanto ouvintes. As professoras de V e K também realizaram feedback sinalar em diversos momentos em ambas as traduções. Percebeu-se, além disso, que as crianças que mais produziam feedback sinalar foram os amigos mais próximos dos alunos surdos.

## 7.5 ATIVIDADES

A fim de verificar o vocabulário sinalar das crianças alcançadas pela investigação, foi realizada antes e após cada tradução uma atividade, em que a pesquisadora fez o sinal de seis personagens ou objetos citados na história e as crianças circularam a imagem do mesmo na folha de atividades. Por meio das atividades realizadas com todos os alunos da classe antes e após a tradução, procurou-se verificar os sinais que as crianças não conheciam antes e que passaram a conhecer a partir do acesso às traduções.

A quantidade de acertos em cada turma e cada tipo de tradução objetiva perceber qual tradução possibilita uma maior aquisição sinalar aos alunos.

Desta forma, antes e após cada acesso a um determinado tipo de tradução foram entregues atividades para os alunos (Apêndice C). Foi explicado aos alunos que seria feito um sinal para cada linha da atividade e eles deveriam procurar na linha – que estava numerada de 1 a 6 – a imagem que achavam pertencer ao sinal.

A primeira tradução apresentada para cada turma foi das traduções em linguagem infanto-juvenil da Editora Arara Azul: a Turma A assistiu à tradução de *Peter Pan*, e a Turma B a tradução de *O Gato de Botas*.

Para turma A foi sinalizada a seguinte sequência: Piratas – Sereia – *Peter Pan* – Menina – Crianças – Fada Sininho. A quantidade de acertos, erros e nulos, antes e após o acesso à tradução do conto são apresentadas nas tabelas abaixo. Considerou-se nulos os resultados em branco ou então quando a criança assinalou mais de uma imagem na mesma linha.

**Tabela 1 – Turma A – Erros e acertos antes da tradução – *Peter Pan***  
*Antes da Tradução -Peter Pan – Arara Azul*

<i>Vocábulo</i>	Erros	Acertos	Nulo
<i>Piratas</i>	2	12	3
<i>Sereia</i>	8	8	1
<i>Peter Pan</i>	3	14	0
<i>Menina</i>	3	14	0
<i>Crianças</i>	8	9	0
<i>Fada Sininho</i>	7	9	1

Fonte: Elaborado pela autora

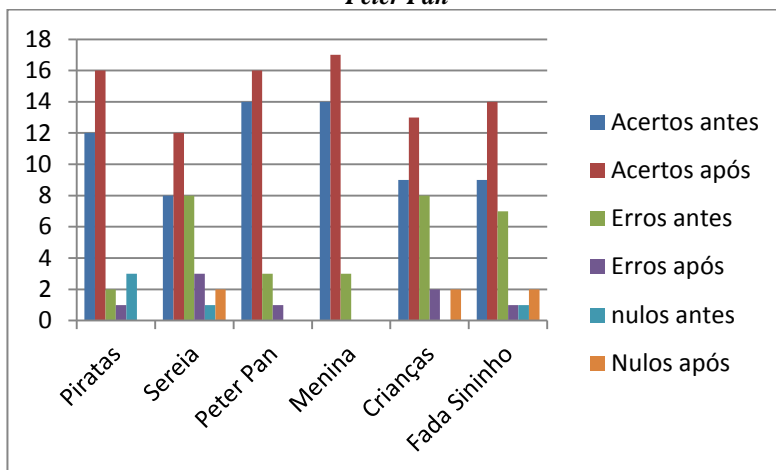
**Tabela 2 – Turma A – Erros e acertos após a tradução – *Peter Pan***  
*Após a Tradução -Peter Pan – Arara Azul*

<i>Vocábulo</i>	Erros	Acertos	Nulos
<i>Piratas</i>	1	16	0
<i>Sereia</i>	3	12	2
<i>Peter Pan</i>	1	16	0
<i>Menina</i>	0	17	0
<i>Crianças</i>	2	13	2
<i>Fada Sininho</i>	1	14	2

Fonte: Elaborado pela autora

As tabelas acima nos permitem apresentar o seguinte gráfico:

**Gráfico 1 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infanto-juvenil de *Peter Pan***



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se pelo gráfico acima que o reconhecimento sinalar das crianças aumentou após o acesso à tradução infanto-juvenil. No entanto, ao verificarmos as atividades realizadas por K, observamos que o mesmo errou e anulou vários sinais das atividades antes e após o acesso à tradução. Um fato que se considera relevante para a quantidade de acertos dos demais foi a ajuda mútua entre os alunos ouvintes. Espontaneamente, as crianças que sabiam os sinais falavam em voz alta: “– *É pirata.*” – “*É o sinal de menina*”, etc.

Com relação ao reconhecimento sinalar a partir da tradução em linguagem infantil proposta, podemos observar os seguintes dados:

**Tabela 3 – Turma A – Erros e acertos antes da tradução – *O Gato de Botas* Antes da Tradução - *O Gato de Botas – Livris***

Vocábulo	Erros	Acertos	Nulos
<i>Bota</i>	3	13	2
<i>Rato</i>	5	13	0
<i>Marquês de Carabás</i>	6	7	5
<i>Gato de Botas</i>	3	12	3
<i>Moinho</i>	0	17	1
<i>Princesa</i>	6	11	1

Fonte: Elaborado pela autora

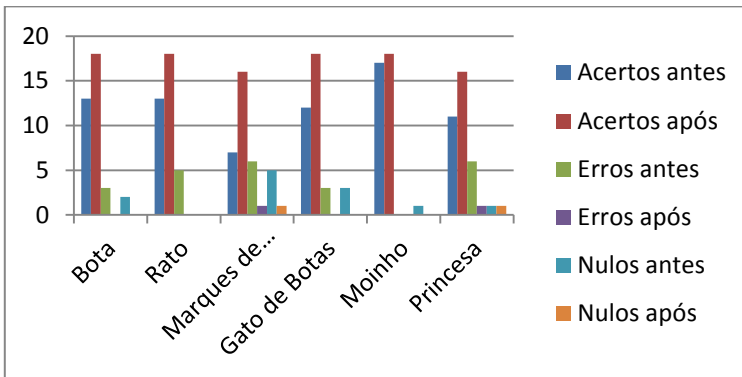


**Tabela 4 – Turma A – Erros e acertos após a tradução – *O Gato de Botas***  
*Após a Tradução - O Gato de Botas – Libris*

Vocábulo	Erros	Acertos	Nulos
<i>Bota</i>	0	18	0
<i>Rato</i>	0	18	0
<i>Marquês de Carabás</i>	1	16	1
<i>Gato de Botas</i>	0	18	0
<i>Moinho</i>	0	18	0
<i>Princesa</i>	1	16	1

Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 2 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infantil de *Gato de Botas***



Fonte: Elaborado pela autora

Observando o gráfico acima, a quantidade de erros e nulos após o acesso a tradução diminuiu consideravelmente. Também nas atividades realizadas por K pôde-se perceber que, após o acesso à tradução infantil, ele acertou todos os sinais apresentados, enquanto após o acesso à primeira tradução ele acertou 33% dos sinais.

Para a turma B, da mesma forma que a turma A, foi explicado que a pesquisadora iria sinalizar 6 sinais referentes às imagens que eles tinham na folha. Para cada linha (6 linhas) seria realizado um sinal e eles deveriam escolher uma imagem que achassem ser referente ao sinal feito. O primeiro contato da turma foi com o conto *O Gato de Botas* em linguagem infanto-juvenil. Para a turma B foram sinalizados sequencialmente os vocábulos: Moinho – Gato – Menina – Rato – Bota – Menino.



**Tabela 5 – Turma B – Erros e acertos antes da tradução – *O Gato de Botas***  
*Antes da Tradução – O Gato de Botas – Arara Azul*

Vocábulo	Erros	Acertos	Nulos
<i>Moinho</i>	0	9	4
<i>Gato</i>	3	6	4
<i>Menina</i>	1	7	5
<i>Rato</i>	4	8	1
<i>Bota</i>	1	11	1
<i>Menino</i>	0	11	2

Fonte: Elaborado pela autora

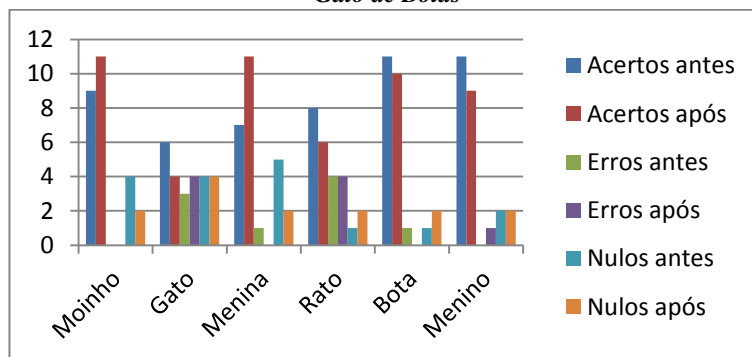
**Tabela 6 – Turma B – Erros e acertos após a tradução – *O Gato de Botas***  
*Após a Tradução – O Gato de Botas – Arara Azul*

Vocábulo	Erros	Acertos	Nulos
<i>Moinho</i>	0	11	2
<i>Gato</i>	4	4	4
<i>Menina</i>	0	11	2
<i>Rato</i>	4	6	2
<i>Bota</i>	0	10	2
<i>Menino</i>	1	9	2

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a partir das tabelas acima, destacam-se as quantidades de erros e acertos das atividades por meio do gráfico abaixo.

**Gráfico 3 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infanto-juvenil do *Gato de Botas***



Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 7 – Turma B – Erros e acertos antes da tradução – *Peter Pan****Antes da Tradução – Peter Pan – Libris*

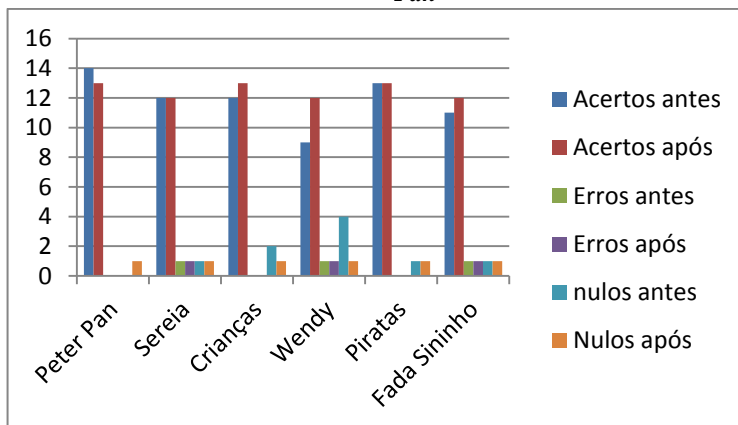
Vocábulo	Erro	Acerto	Nulo
<i>Peter Pan</i>	0	14	0
<i>Sereia</i>	1	12	1
<i>Crianças</i>	0	12	2
<i>Wendy</i>	1	9	4
<i>Piratas</i>	0	13	1
<i>Fada Sininho</i>	2	11	1

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 8 – Turma B – Erros e acertos após a tradução – *Peter Pan****Após a Tradução – Peter Pan – Libris*

Vocábulo	Erro	Acerto	Nulo
<i>Peter Pan</i>	0	13	1
<i>Sereia</i>	1	12	1
<i>Crianças</i>	0	13	1
<i>Wendy</i>	1	12	1
<i>Piratas</i>	0	13	1
<i>Fada Sininho</i>	1	12	1

Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 4 – Reconhecimento sinalar referente à tradução infantil de *Peter Pan***

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação a turma B, no primeiro encontro V não parava quieto, de forma que se teve de parar e explicar várias vezes como se procederia com a atividade. J sentou-se com os demais alunos e procurou fazer a atividade com o auxílio da intérprete educacional, mas na primeira atividade ele circulou apenas duas imagens e a segunda atividade ele entregou em branco. V, por sua vez, negou-se a fazer a atividade após a tradução, alegando que já tinha feito. Entretanto, quando fomos analisar os dados, verificamos que V entregou a atividade em branco, tendo apenas contornado algumas imagens da atividade e assinado seu nome. Independente dos esforços da pesquisadora e da interprete educacional, ele ficou a passear pela sala, tentando mexer nos equipamentos de filmagem, chegando a derrubar e desligar o *tablet*.

Percebe-se, pelo gráfico 2, que algumas crianças que acertaram o sinal na primeira atividade erraram na segunda. Algumas trocaram o sinal “gato” por “rato” após a tradução. Assim, o número de acertos diminuiu após o acesso ao conto e o número de nulos aumentou.

Com relação às atividades realizadas no segundo momento, em que foi apresentada a tradução do conto *Peter Pan* para turma B, pode-se perceber pelo gráfico 4 que a quantidade de acertos aumentou e a de nulos diminuiu.

No segundo encontro, J faltou à aula. Mas um fato que nos chamou a atenção foi o interesse de V em participar, de olhar com atenção para as imagens e de procurar fazer as atividades antes e após o conto. Antes do conto, V acertou 66% dos sinais e após o conto 50%, devido ao fato dele ter pegado uma “canetinha” e resolvido pintar a atividade, anulando respostas que acertou na primeira tentativa.

Em ambos os casos houve o aumento de acertos na atividade após o acesso as traduções, o que fortalece o argumento de Kuntze et al (2014), quando diz que mesmo sem conhecer a língua de sinais, há evidências de que quando visualizam vídeos ou DVDs educativos, nos quais incluímos literários, as crianças são capazes de aprender o se envolver em comportamentos de alfabetização como: sinalização, ortografia e vocabulário alvo.

Outro fato interessante com relação às atividades realizadas pelos alunos, é que o índice de acertos da tabela 7 foi alto, se comparado com a tabela 4. Caso semelhante também ocorreu em relação às tabelas 3 e 1. Na percepção da pesquisadora, esse fato deve-se à leitura visual das imagens, em que a riqueza dos detalhes das imagens retiradas do livro “Grandes Clássicos” pode ter contribuído para a leitura visual por parte das crianças.

Percebeu-se que metodologia melhor teria sido apresentar as imagens dos personagens da história e solicitar que as crianças fizessem o sinal que achavam pertencer à imagem apresentada, tendo mais câmeras para captar a sinalização das crianças. Tal percepção deu-se pelo fato de observar que muitas crianças escolhiam as imagens a partir da iconicidade<sup>160</sup> de alguns sinais.

## 7.6 ENTREVISTA DIALOGADA:

Para os momentos de entrevista dialogada, aconteciam reuniões com os alunos na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) da escola. Nessa sala ocorria, semanalmente, o acompanhamento da instrutora de Libras. Portanto, o ambiente já era familiar. Para cada encontro, o ambiente era preparado colocando sobre a mesa imagens dos personagens e cenas usadas na tradução do conto. Também era servido um gostoso lanche, a fim de tornar o momento mais informal e propiciar às crianças um ambiente acolhedor.

A partir das entrevistas dialogadas com os alunos surdos – que ocorriam individualmente, após o acesso a cada tipo de tradução –, pode-se observar a produção sinalar dos mesmos em relação a cada tradução assistida.

Para cada tradução foi proposta apresentação de 6 imagens e 6 cenas para os alunos surdos. A partir das respostas e produção sinalar dos mesmos, procurou-se verificar: a) quais crianças surdas tinham acesso à literatura infantil em casa e em que língua elas tinham acesso; b) se aprenderam os sinais dos personagens da história; c) o que conseguiram produzir em sinais a partir do acesso à tradução da história. Procurou-se verificar se o vocabulário utilizado na tradução oportunizou ampliação sinalar das crianças, evidenciando a compreensão dos acontecimentos na história.

**J**, como informado anteriormente, não aceitou o contato direto com a pesquisadora e não quis participar das entrevistas dialogadas, nem acompanhado da intérprete educacional, e nem acompanhado da avó,

---

160- De acordo com o dicionário informal, icônico é aquilo “que tem representatividade semelhante a um ícone. Que representa nitidamente uma ideia ou um objeto”. Acesso em: 26 jul. 2016. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/ic%C3%B4nico/2813/>. Ao se tratar da Libras, a iconicidade se dá na “transparência do signo e do significado e seus limites” (QUADROS; PIZZIO; RESENDE, 2009).

encontrada num dia de pesquisa e que convidou o neto para “fazer um lanche”.

**K** participou dos momentos de entrevista dialogada, a pedido da professora e intérprete. Ele apresentou certo receio, preocupação de que estivessemos tentando vender livros. Em algumas ocasiões, durante os encontros, quando era mostrado algum livro ou o CD, ele informava que não queria comprar nada. Ele não demonstrou grande interesse pelos livros ou literatura disponibilizada na mesa, pegando apenas o que era indicado. Informou que não gostava muito de livros, que tinha pouco em casa “por que não tinham dinheiro para comprar” (sinalização do aluno). Sentia-se à vontade para lanche na presença da professora e da pesquisadora. Quando a intérprete estava junto, procurava responder por intermédio dela.

Após a tradução de *Peter Pan*, na entrevista dialogada, pode-se tecer as seguintes considerações a respeito de **K**.

Primeiramente, as imagens dos personagens foram mostradas uma a uma. Foi perguntado se **K** lembrava da história que havia assistido. Foi possível perceber, pela imagem abaixo, que **K** não sabia os sinais dos personagens, procurando descrevê-los ou escolhendo um sinal que pudesse ter relação com a imagem.

**Quadro 36 – Reconhecimento *Peter Pan***

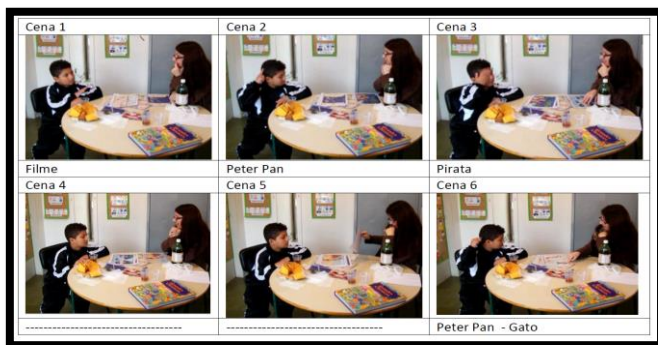
<p>Gato para crianças</p> 	<p>Inseto voando para sininho</p> 	<p>Peixe para sereia</p> 
<p>Algo na cabeça para Peter Pan</p> 	<p>Para Wendy, ele sinalizou cabelo, menina, mãe</p> 	<p>Para Pirata, sinalizou homem com espada</p> 

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, foram apresentadas para **K** 6 cenas retiradas do conto, sendo solicitado que ele contasse o que se lembrava da história ou

o que a imagem lhe mostrava. Durante um tempo, ele ficou a pensar, então para cada imagem ele procurou algo que lhe chamava a atenção e sinalizou. Conforme quadro abaixo, duas das imagens ele olhou, mas não sinalizou nada.

**Quadro 37 – Produção sinalar – *Peter Pan***

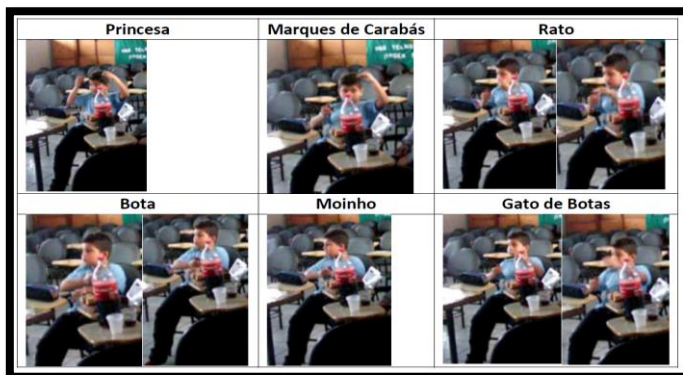


Fonte: Elaborado pela autora

Percebeu-se que as vezes que K usou o sinal de gato, foi para referir-se a Nana, o cachorro que aparece na imagem.

Já após a tradução de *O Gato de Botas* – linguagem infantil, percebemos que K reconheceu os sinais de todos os personagens apresentados.





**Quadro 38 – Reconhecimento sinalar – *Gato de Botas***



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às cenas apresentadas, K também apresentou melhor produção sinalar, mesmo não tendo aceitado falar de todas as cenas.

**Quadro 39 – Produção sinalar – *O Gato de Botas***






<p>Cena 1</p> 	<p>Cena 2</p> 	<p>Cena 3</p> 
<p>Sinalizou Marquês de Carabás e Gato de Botas</p>	<p>Descreve um cumprimento com o chapéu</p>	<p>Conta que o gato estava caçando passarinhos</p>
<p>Cena 4</p> 	<p>Cena 5</p>	<p>Cena 6</p>
<p>O gato pega o rato e come</p>	<p>Não sinaliza</p>	<p>Não sinaliza</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Por sua vez, V sempre demonstrou interesse em participar dos momentos de entrevista dialogada. Sempre curioso e agitado, era difícil conter sua atenção às perguntas, pois queria mexer em tudo, principalmente no *tablet*, procurava se filmar e depois solicitava para ver a filmagem. Assim, foi necessário usar de negociação e mediação constantemente com V. Como sua curiosidade era latente, logo no primeiro encontro V pegou livros e folheou-os, quando encontrava alguma cena que lhe chamava a atenção, ele a mostrava, descrevia ou sinalizava. Em alguns momentos, ele apontava para o *tablet* o que achava interessante e então sinalizava. V quase não tinha Libras, usava poucos sinais soltos, muita apontação e descrição. Em nosso primeiro encontro, ele não manteve o foco na pesquisadora, a não ser que quisesse algo, e não respondeu a nenhuma pergunta.

Após a tradução de *O Gato de Botas*, durante a entrevista dialogada, foi possível perceber as seguintes situações.

**Quadro 40 – Reconhecimento sinalar de V – *O Gato de Botas***

Gato	Rato	bota
		
<p>Fez sinal de gato, mas não o usado na tradução da história</p>	<p>Usou descrição de algo pequeno que corre pelo chão</p>	<p>usou da apontarão para o sapato e caminhar pela sala olhando para os pés.</p>
Menina	Menino	Moinho
		
<p>Usou da apontação para mim e as demais meninas que estavam na sala</p>	<p>Usou da apontação para si próprio e demais meninos que estavam na sala</p>	<p>usou a descrição de algo que gira sem parar</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme demonstrado na imagem acima, V não sabia os sinais dos personagens do conto após o acesso à tradução, fazendo a descrição dos mesmos ou usando da apontação para mostrar que sabia do que a imagem se tratava.

Dessa maneira, passou-se para a próxima atividade, que seria convidá-lo a nos contar o que via nas cenas da história que estavam sobre a mesa e que foram mostradas uma a uma. Percebeu-se que V procurava descrever e apontar para o que achava interessante, como descrito na imagem abaixo:



Quadro 41 – Produção sinalar de V – *O Gato de Botas*








Cena 1	Cena 2	Cena 3
		
Descreve a posição do menino e aponta que a cena apareceu no filme.	Descreve a orelha e bigode do coelho que é dado ao rei	Apenas observa, mas não sinaliza nada,
Cena 4	Cena 5	Cena 6
		
Aponta para o menino e faz sinal de quem chora, depois o sinal não-pode, foi para representar que o menino não poderia se afogar. As mãos do gato pedindo socorro	Descreve o bigode e enxada para representar os homens no campo. Também pula para mostrar a carruagem ao fundo da cena	Apenas usa a apontação

Fonte: Elaborado pela autora

Como não conhecia os sinais, V usou da apontação e descrição para se expressar. O uso demasiado da apontação tanto por V quanto por K, refletem o argumento de Nascimento (2010) quando esclarece que o a criança surda quando não sabe o sinal ou palavra para designar algo usa da apontação para mostrar o que deseja.

Já na entrevista dialogada que ocorreu após a tradução em linguagem infantil de *Peter Pan*, percebeu-se que V havia “gravado” os sinais dos personagens que mais lhe chamaram a atenção.

**Quadro 42 – Reconhecimento sinalar de V – *Peter Pan***

<p>Sereia</p> 	<p>Pirata</p> 		<p>Peter Pan</p> 
			
Menina	Crianças		sininho
	 		
Não sinalizou	Ele descreve a atitude e posição das crianças nas nuvens		Não sinalizou

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo sendo poucas as amostras, foi possível perceber um maior reconhecimento e produção sinalar em V a partir do acesso ao conto de *Peter Pan*. Durante a entrevista, enquanto olhava para as imagens sobre a mesa, V percebeu outras imagens que pertenciam à história, mas não estavam na pesquisa e produziu a partir delas os sinais para gato, espada e índios. A leitura das imagens, para V, ativou o raciocínio possibilitando uma leitura da história. Após a entrevista, V, mesmo sem saber ler, pegou o livro “Grandes Clássicos” e folheou-o durante muito tempo, comentando, rindo e se divertindo com as cenas que lhe chamavam a atenção. Tal situação vai ao encontro do que afirma Lebedeff, de que “a criança não lê apenas a palavra num livro, mas lê e atribui sentido também considerando as ilustrações, a forma gráfica, bem como o contexto social em que a leitura se dá” (LEBEDEFF, 2005, p. 102).

### Quadro 43 – Produção sinalar de V – *Peter Pan*

<p>Cena 1</p> 	<p>Cena 2</p> 
<p>V descreveu o livro que Wendy lê e a janela aberta.</p>	<p>Ele sinaliza piratas e descreve que os piratas estão atirando nas crianças</p>
<p>Cena 4</p>	<p>Folheando o Livro</p>
	
<p>Sinaliza sereia para cena em que Peter salva a indiazinha..</p>	<p>V não quis conversar sobre as demais cenas, mas se interessou em folhear e ver o livro “Grandes Clássicos”. Com o qual se entretreu durante um bom tempo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das entrevistas dialogadas permite observar que K e V tiveram maior reconhecimento e produção sinalar a partir do acesso às traduções infantis dos contos *Peter Pan* e *O Gato de Botas*.

Desta forma, por meio dos dados coletados e obtidos através do feedback sinalar durante o acesso aos diferentes tipos de tradução, a realização das atividades antes e após cada tradução e as entrevistas dialogadas, entende-se que existe a necessidade de se criar traduções infantis em Libras. Traduções cujo público alvo sejam crianças ainda não alfabetizadas, ou seja, em fase de alfabetização. O que de acordo com Nida (2004) faz com que tais traduções sejam diferente daquelas cujo público seja recém alfabetizado.

Estas traduções precisam ser propiciadas às crianças em fase de escolarização, a fim de possibilitar a elas o desenvolvimento sinalar de forma lúdica, enquanto lhes possibilita o acesso ao maravilhoso mundo literário.

Para concluir, parafraseia-se de Mourão (p.16), ao dizer que nas escolas onde há alunos surdos inseridos, se forem disponibilizados materiais e livros da Literatura Infantil e Surda, em Libras, as crianças surdas hão de aumentar seu vocabulário sinalar, desenvolver a imaginação e compreensão de narrativas, construir significados e, por fim, desenvolver práticas de leitura.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que ainda é vagaroso e árduo, o processo de conscientização dos educadores não fluentes em Libras, da importância de promover o acesso à Literatura infantil aos alunos surdos inseridos nas classes inclusivas, por meio das traduções em Libras

Da mesma forma, ainda há de ser percorrido um longo caminho na busca por estratégias de tradução de literatura infantil em Libras. Mais especificamente, traduções que possam conforme Azenha (2005) consubstanciar as possibilidades de brincadeiras e o caráter lúdico da vida no texto literário. Que possam promover às crianças surdas desde a mais tenra idade o acesso ao mundo literário em sua língua natural. Dessa maneira, elas poderiam ser pedagogicamente inseridas no contexto escolar, de forma a promover o desenvolvimento sinalar, cultural e cognitivo das crianças surdas, enquanto ludicamente proporcionam momentos de lazer e refúgio.

Entende-se que o objetivo geral desta investigação foi alcançado. Uma vez que a mesma possibilitou **a análise, a partir do acesso a diferentes traduções de histórias infantis em Libras, da ampliação sinalar pelas crianças inseridas em classes inclusivas na 1ª fase do ensino fundamental, onde há alunos surdos inseridos.** Verificou-se que o acesso às traduções em Libras no ambiente escolar possibilita a ampliação sinalar das crianças. Tal verificação corrobora as pesquisas de Rose (1996), Lebedeff (2005), Mourão (2012) e Kuntze et all (2014), uma vez que o acesso as traduções infantis proporcionou as crianças a leitura de imagens e o contato com a Libras. Que por sua vez facultou às mesmas o envolvimento em comportamentos de alfabetização sinalar, como verificado pelas atividades realizadas antes e após as traduções e por meio dos registros dos feedbacks sinalares e das entrevistas dialogadas. Essa averiguação aponta para a necessidade de se traduzir literatura infantil em Libras pensando especificadamente no público infantil em fase de desenvolvimento sinalar.

Com relação ao alcance dos objetivos específicos, pode-se dizer que foram praticáveis. Em se tratando de **promover o acesso das crianças a traduções em Libras das histórias *Peter Pan* e *O Gato de Botas***, todas as crianças envolvidas na pesquisa tiveram a possibilidade de assistir às traduções em Libras de ambos os contos. Quanto a **viabilizar a tradução das histórias em uma linguagem infantil em Libras**, procurou-se seguir as orientações de Nida (2004) e Azenha (2005) ao propor uma tradução cujo público alvo fosse crianças em fase

de alfabetização sinalar, ou seja, crianças que ainda não conheciam, ou que começavam a aprender Libras. Cada aluno surdo e a instrutora de Libras da escola ganharam, de presente, um CD contendo as traduções infantis em Libras dos contos *Peter Pan* e *Gato de Botas* ao final da pesquisa. Espera-se que futuramente se consiga as autorizações necessárias a fim de disponibilizar tais traduções para a comunidade surda e quem mais possa se interessar. Enquanto que **observar a quantidade de inputs sinalares expressa pelas crianças a partir das duas traduções apresentadas**, foi possível a partir das filmagens dos momentos de acesso as traduções. Tal análise permitiu observar que uma tradução baseada em linguagem (oral, escrita, sinalizada, visual, virtual, temporal) mais infantil promove mais *inputs* sinalares em crianças em fase de alfabetização sinalar. No entanto, em virtude de problemas que envolviam os equipamentos de filmagem, não se conseguiu quantificar satisfatoriamente a quantidade de *inputs*. Assim, se pode **comparar a aquisição sinalar das crianças nos dois momentos tradutórios**, por meio das atividades realizadas e entrevistas dialogadas. Percebeu-se que o acesso à tradução infantil em Libras possibilitou maior aquisição sinalar aos alunos surdos e ouvintes.

Ademais, esta oportunizou o teste das hipóteses previamente levantadas. Ou seja, que **as traduções de literatura infantil em Libras podem ser utilizadas nas classes inclusivas da rede regular de ensino a fim de possibilitar o desenvolvimento sinalar dos alunos envolvidos**, enquanto promove aos alunos surdos o ingresso no mundo literário. Desta forma apoiando Mourão (2012) quando escreve que as traduções infantis em Libras interessam tanto a surdos quanto a ouvintes, sendo que quando utilizadas no ambiente escolar, possibilitam aos alunos ouvintes além do aprendizado da Libras, entender e respeitar a cultura e a língua dos colegas surdos.

No entanto, como as traduções de literatura infantil em Libras atualmente disponíveis no mercado editorial demonstram que o público alvo das mesmas, não são crianças em fase de desenvolvimento sinalar, existe a necessidade latente de se traduzir para uma linguagem mais acessível a estas crianças os clássicos da literatura infantil e outras histórias, uma vez que se concorda com Mourão (2012), quando informa que há a necessidade de um maior contato das crianças surdas, também nas escolas, com as narrativas em Libras desde cedo.

Lebedeff afirma que “para alunos surdos, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem” (2005, p. 102). Assim, percebemos como desafios futuros, a inserção de

novas pesquisas que envolvam questões como: quais estratégias de edição e tradução são mais relevantes no processo das traduções de literatura infantil em Libras?; Que outras estratégias de tradução intersemiótica poderiam ser utilizadas, a fim de promover inputs sinalares e leitura visual pelos alunos surdos em fase de escolarização?; Quais as diferenças existentes nas traduções de literatura infantil em Libras que denotam qual o público alvo das mesmas?; Qual o tempo ideal de uma tradução de literatura infantil em Libras para crianças em fase de aquisição sinalar?; Como utilizar as imagens nas traduções, de forma a enriquecer a leitura visual por parte dos pequenos leitores?; Qual a melhor postura corporal do tradutor de literatura infantil?

Entendemos que como toda pesquisa, esta também encontrou limitações e desafios na sua realização. Com relação ao ambiente de coleta de dados, percebemos que se não houvesse alteração no mesmo, se teria um controle melhor da população de amostra. No entanto como o ambiente era uma escola pública, as salas em que a coleta de dados acontecia alteravam conforme a disponibilidade da escola. Tal situação implicou na alteração do comportamento das crianças e professores envolvidos, assim como na organização das atividades propostas e organização dos equipamentos e filmagem.

Também pudemos perceber que se houvessem mais equipamentos de filmagem, e que estes ficassem fora do alcance das crianças, a coleta de dados teria sido melhor. Em virtude de problemas que envolviam os equipamentos de filmagem, também consideramos que não se conseguiu quantificar satisfatoriamente a quantidade de *inputs*

Espera-se que os resultados desta pesquisa, ao irem a público, possam oportunizar a melhoria de qualidade de vida literária das crianças surdas, estejam elas inseridas ou não na rede regular de ensino. E aos educadores envolvidos em seu processo de ensino/aprendizagem, que lhes sejam facultadas novas estratégias que possibilitem o desenvolvimento sinalar destas crianças, enquanto se respeita sua diferença linguística e cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5ª. Ed. 2ª imp. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores** : percepções de alunos e da professora / Josiane Junia Facundo de Almeida. – Londrina, 2012. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012\\_-\\_ALMEIDA\\_Josiane\\_Junia\\_Facundo.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf). Acesso em: 31 mar. 2016.

AUBERT, Francis Henrink. Desafios da Tradução Cultural (As aventuras tradutórias do Askeladden). **TRADTERM 2**. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49913/54030>. Acesso em: 18 nov. 2014.

AZENHA Jr., João. A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional. In: **Pandaemonium Germanicum**. Revista de Estudos Germânicos. São Paulo, Humanitas, v.9, p.367-392, 2005.

BARRIE. James Matthew. **Peter Pan** (Livro Digital Português/Libras). Tradução do texto original por Clélia Regina Ramos. Ilustrado por Silvia Andreis e Flávio Milani. . Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

BAHAN, Bem. Face to face tradition in the American Deaf Community in H-Dirksen Bauman, Nelson J & Rose H (eds) **Signing the Body Poetic**. University of California Press. 200. Disponível em: <http://content.ucpress.edu/pages/9424/9424.ch01.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BLIKSTEIN, Izidoro. “Prefácio.” IN: JAKOBSON, Roman. Os aspectos linguísticos da tradução. 24. ed. IN: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007. Tradução: BLIKSTEIN, Izidoro; PAES, José Paulo Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/jakobson-roman-linguistica-e-comunicacao.pdf>. Acesso em 20 mar. 2015.



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, 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 01 abr. 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CASTRO, Nelson Pimenta de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina.

COELHO, Betty. **Contar histórias: Uma Arte sem Idade**. Série Educação. 10ª edição. 2ª impressão. São Paulo, SP: Editora Ática. 2000. 78p.

DALCIN, Gladis. **Psicologia da Educação de Surdos**. Florianópolis, UFSC. 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTOBASE\\_Psicologia\\_2011.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTOBASE_Psicologia_2011.pdf). Acesso em: 20 dez. 2016.

FELÍCIO, Márcia Dilma. O Papel da Tradução e Interpretação na Contação de Histórias Pelos Surdos. IN: **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Stumpf et all. vol. II. Florianópolis: Insular, 2014. p.187-206

FELÍCIO, Márcia Dilma. **O Surdo e a Contação de Histórias: Análise Da Interpretação Simultânea Do Conto “Sinais No Metrô”**. 137 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: 2013

FURLAN, Mauri. Brevíssima história da teoria da tradução no Ocidente: I. Os Romanos. **Cadernos de tradução**, v. 2, n. 8, p. 11-28, 2001.

FURLAN, Mauri. Brevíssima história da teoria da tradução no Ocidente: II. A Idade Média. **Cadernos de tradução**, v. 2, n. 12, p. 9-28, 2003.

GIL Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4ed. Disponível em:  
<http://pt.slideshare.net/abducassimoarune/antonio-carlos-gil-2002>.  
 Acesso em: 25 mar. 2015.

GILE, Daniel. Conference and simultaneous interpreting. In: BAKER, M. (Org.) **Routledge encyclopedia of translation studies**. Londres; Nova York: Routledge, 1998, p.40-45. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/5675952/Routledge\\_Encyclopedia\\_of\\_Translation\\_Studies?auto=download](https://www.academia.edu/5675952/Routledge_Encyclopedia_of_Translation_Studies?auto=download). Acesso em: 21 abr. 2016.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. Plexus Editora, 1997 - 172 p. Disponível em:  
[http://books.google.com.br/books?id=bM\\_MhU5SUWsC&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=bM_MhU5SUWsC&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false).  
 Acesso em: 10 abr. 2015.

HATIM, Basil; MUNDAY, Jeremy. **Translation: An advanced resource book** New York, NY: Routledge, 2004.

HOLMES, James S. “The Name and Nature of Translation Studies.” IN: VENUTI, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader**. 2nd edition. London and New York: Routledge, 2004. pp. 172-185

HUNT, Peter (Ed.). **Understanding children’s literature**. Routledge, 1999. Disponível em:  
[http://khidiglibrary.weebly.com/uploads/7/0/5/6/7056479/understanding\\_childres\\_literature.pdf](http://khidiglibrary.weebly.com/uploads/7/0/5/6/7056479/understanding_childres_literature.pdf). Acesso em: 27 jul. 2016.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015. Disponível em:

<http://lelivros.today/book/baixar-livro-critica-teoria-e-literatura-infantil-peter-hunt-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 27 jul. 2016.

JAKOBSON, Roman. Os aspectos linguísticos da tradução. 24. ed. IN: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007. Tradução: BLIKSTEIN, Izidoro; PAES, José Paulo Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/jakobson-roman-linguistica-e-comunicacao.pdf>. Acesso em 20 mar. 2015.

KAHMANN, Andrea. **Introdução aos Estudos da Tradução**. UFBP virtual, 2011. Disponível em: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/introducao\\_aos\\_estudos\\_de\\_traducao\\_1330351847.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/introducao_aos_estudos_de_traducao_1330351847.pdf). Acesso em: 19 abr. 2016.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurida Dias, STEYER, Vivian Edite (Org). **A criança de 0 a 6 anos e a educação Infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2001, v. 6, p. 214-230. Disponível em: [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp\\_Muller\\_EducaC3A7ao\\_infantil\\_surdos\\_cero\\_seis\\_anos\\_2001.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp_Muller_EducaC3A7ao_infantil_surdos_cero_seis_anos_2001.pdf). Acesso em: 26 jul. 2016.

KUNTZE, Marlon; GOLOS, Debbie; ENNS, Charlotte. Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. **Sign Language Studies**. Volume 14, Number 2, Winter 2014, pp. 203-224. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1234923/mod\\_resource/content/1/14.2.kuntze.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1234923/mod_resource/content/1/14.2.kuntze.pdf). Acesso em: 08 mai. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. In: **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003. 5ª ed. Acesso em: 13 jul. 2016. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india).

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar et al. Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte do contar histórias para o desenvolvimento de crianças surdas. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 6/7, p. 97-106, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1205/1472>. Acesso em: 06 maio 2015.

LEFEVERE, André, ed. **Translation/history/culture: A sourcebook**. London: Routledge, 2003. Disponível em: <http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/Translation%20History%20Culture.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

LEITÃO, Mariana Freire Pinho, et. al. Chapeuzinho Vermelho: como a tradução intersemiótica contribuiu para a produção de *A garota da capa vermelha*. IN: **Intercom**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2488-1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, Isaak Asimov. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. Tradução: ABREU, José Cláudio de Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MADURO, Daniela: Escrita pictográfica: um texto feito de imagens. IN: **DigLitWeb: Digital Literature Web**. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra. 2006. Acesso em 19 jan. 2017. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/diglit/DigLitWebCdeCodiceeComputadorEnsaio27.html#IEscritapictograficaeescritafonetica>

MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas: De Perrault, Grimm, Andersen & Outros**. Tradução: BORGES, Maria Luiza X. de A. Rio de Janeiro, RJ: ZAHAR, 2010. Disponível em: [http://pt.slideshare.net/hefesto/contos-de-fadas-grimm-perrault?qid=8f877583-08ac-41ad-ae8b-6ff846e0181a&v=qf1&b=&from\\_search=2](http://pt.slideshare.net/hefesto/contos-de-fadas-grimm-perrault?qid=8f877583-08ac-41ad-ae8b-6ff846e0181a&v=qf1&b=&from_search=2). Acesso em: 18 set. 2014.

MACHADO, Paulo Cesar. **A Política Educacional de integração/Inclusão: Um olhar do Egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 101p.

MATEUS, Maria Helena; XAVIER, Maria Francisca. **Dicionário de termos linguísticos**. Ed, Cosmos. 1992.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de literatura infantil**. Rio de Janeiro: Summus, 1979. 28p.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade em Educação - Universidade Federal do Grande Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?...1>. Acesso em: 06 maio 2015.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. **IX ANPED Sul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_31\\_14\\_3009-7345-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_31_14_3009-7345-1-PB.pdf). Acesso em: 06 maio 2015.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing Translation Studies**: Theories and Applications. 2nd ed. London/New York: Routledge, 2008.

NASCIMENTO, Ana Lucia do. **As primeiras aprendizagens da criança surda**. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades , Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp150870.pdf>. Acesso em: 20 jul.2016.

NIDA, Eugene Albert. “Principles of correspondence”. IN: VENUTI, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader**. 2nd edition. London and New York: Routledge, 2004. pp.126-140.

NIDA, Eugene Albert. **Toward a science of translating**: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden: E. J. Brill Archive, 1964. Disponível em: <http://www.docfoc.com/download/documents/eugene-nida-toward-a-science-of-translating-bible-translating-1964-pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

NOVOGRODSKY, Rama; FISH, Sarah; HOFFMEISTER, Robert. The acquisition of synonyms in American Sign Language (ASL): Toward a further understanding of the components of ASL vocabulary knowledge. **Sign Language Studies**. Volume 14, Number 2, Winter 2014, pp. 225-249. DOI: 10.1353sls.2014.0003.

PAGURA, Reynaldo José. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA** [online]. 2003, vol.19, n.spe, pp. 209-236.

PERRAULT, Charles. **O Gato de Botas**. Tradução: Clélia Regina Ramos, Gildete da Silva Amorim e Rodrigo Geraldo Mendes. 1ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing interpreting studies**. London: Routledge, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2007. 2ª ed. 94 p.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; RESENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão (CCE) Centro de Educação (CED). Licenciatura em Letras/Libras na Modalidade a Distância, 2009. 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier. Aspectos da tradução/ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. Cap. 8, p.168-207.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia et al. **A Educação de Surdos em uma Perspectiva Bilíngue**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. 101p.

REILY, Lúcia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira**: efeitos de modalidade e processos inferenciais. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9CXQ8L> Acesso em 18 dez. 2015.

RODRIGUES, Tereza. **Grandes Clássicos**. Tradução Faidra Winky. 1ed. Curitiba, PR: Libris Editora, 2014.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 58-64, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1629/1477>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ROSE, Heidi M. Inventing One's "Voices": The Interplay of Convention and Self-Expression in ASL *Narrative*. *Source: Language in Society*. Vol. 25. No. 3. (Sep. 1996). p. 427-444.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução intermodal e Intersemiótica/interlingual**: Português brasileiro escrito para língua brasileira de Sinais. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94582/283099.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 nov.2014.

SCHELP, Patrícia Paula. Letramento e Alunos Surdos: Práticas Pedagógicas em Escola Inclusiva. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923\\_1369.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf). Acesso em 29 Jul. 2015

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 101p.

STROBEL, Karin. **História da educação de Surdos**. Coleção Letras Libras. UFSC. Florianópolis. 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 14 abr. 2016.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. P. 165-215

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooks Brasil. 2002. Disponível em: <http://ruipaz.pro.br/textos/pensamentolinguagem.pdf>. Acesso em 10 abr. 2015.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – HISTÓRIAS CITADAS NESTA PESQUISA

1. A Arca de Noé – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
2. A Bela e a Fera – (MACHADO, 2010).
3. A Cigarra e as Formigas – (LOBATO, 1973).
4. A Cigarra Surda e as Formigas – (OLIVEIRA; BOLDO, 2007).
5. A Divina Comédia – (ALIGHIERI, 2002).
6. A Fábula das Três Árvores – (DESCONHECIDO, 2015).
7. A Família Sol La Si – (HONORA, 2008).
8. A formiga e a Neve – (LOBATO, 1973).
9. A Galinha Ruiva – (TORRADO, 2015).
10. A Ilha Do Tesouro – (STEVENSON, 2008).
11. A Lenda da Mandioca – (VIDEIRA, 2003).
12. A Roupa Nova do Imperador – (MACHADO, 2010).
13. Alice no País das Maravilhas – (CARROL, 1972).
14. Alice para Crianças – (CARROL, 2007).
15. Ananias e Safira – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
16. As Aventuras de Pedro Malazarte – (LISPECTOR, 1987).
17. Aventuras da Bíblia – (SBB, 2008).
18. Branca de Neve – (MACHADO, 2010).
19. Bullying não é amor – (CASA DEI, 2011).
20. Camilão o Comilão – (MACHADO, 1982).
21. Casal Feliz – (COUTO, 2010).
22. Chapeuzinho vermelho – (MACHADO, 2010).
23. Cinderela – (MACHADO, 2010).
24. Cinderela Surda – (HESSEL, 2003).
25. Dom Quixote – (CERVANTES, 2002).
26. Dona Baratinha – (MACHADO, 2004).
27. Isaque – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
28. Jacó – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
29. João e Maria – (GRIMM, 2011).
30. João e Maria – (MACHADO, 2010).
31. Mogli, o Menino Lobo – (KIPLING, 2002).
32. Moisés – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
33. O Bom Samaritano – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
34. O Boto – (VIDEIRA, 2003).
35. O Canto de Bento – (HONORA, 2008).
36. O Feijãozinho Surdo – (KUCHENBECKER, 2009).
37. O Gato de Botas – (PERRAULT, 2011).

38. O Lobo e os Sete Cabritinhos – (GRIMM, 2015).
39. O Negrinho do Pastoreio – (LISPECTOR, 1987).
40. O Pastorzinho – (ESOPO, 2013).
41. O Patinho Feio – (MACHADO, 2010).
42. O Patinho Surdo – (ROSA, 2005).
43. O Pica-Pau Amarelo – (LOBATO, 1978).
44. O Soldadinho de Chumbo – (ANDERSEN, 2011).
45. Os Três Porquinhos – (MACHADO, 2010).
46. Os Três Porquinhos Surdos – (YouTube).
47. Paulo – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
48. Peter Pan – (BARRIE, 2009).
49. Rapunzel Surda – (SILVEIRA, 2005).
50. Robin Hood – (DUMAS, 2015).
51. Romeu e Julieta – (SHAKESPEARE, 2009).
52. Rute – (BIBLIA SAGRADA, 2008).
53. Seis Fábulas de Esopo – (PIMENTA, 2002).
54. Tarzan – (BURROUGHS, 2015)
55. Tibi e Joca – (BISOL, 2001).
56. Uma Aventura do Saci-Pererê – (RAMOS, 2011).

## BIBLIOGRAFIA DAS HISTÓRIAS CITADAS

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. - Clássicos Universais. São Paulo, SP: Rideel, 2002.

ANDERSEN, Hans Cristian. **O Soldadinho de Chumbo**. Tradução: Clélia Regina Ramos, Clarissa Luna e Gildete da Silva Amorim. 1 ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

**BÍBLIA SAGRADA**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BURROUGHS, Edgar Rice. **Tarzan dos Macacos**. LeYtor. Disponível em: [http://baixar-download.jegueajato.com/Edgar%20Rice%20Burroughs/Tarzan%20dos%20Macacos%20-%20Tarzan%20-%20Vol.1%20\(1152\)/Tarzan%20dos%20Macacos%20-%20Tarzan%20-%20V%20-%20Edgar%20Rice%20Burroughs.pdf](http://baixar-download.jegueajato.com/Edgar%20Rice%20Burroughs/Tarzan%20dos%20Macacos%20-%20Tarzan%20-%20Vol.1%20(1152)/Tarzan%20dos%20Macacos%20-%20Tarzan%20-%20V%20-%20Edgar%20Rice%20Burroughs.pdf). Acesso em: 08 ago. 2015.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas/Alice no País do Espelho**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Abril Cultural, 1972. Disponível em: [http://pt.slideshare.net/LegumDoctorMarcelo/carroll-lewis-alice-no-pais-das-maravilhas?qid=557217e6-4a80-4eee-afa9-4bb712e4517b&v=default&b=&from\\_search=3](http://pt.slideshare.net/LegumDoctorMarcelo/carroll-lewis-alice-no-pais-das-maravilhas?qid=557217e6-4a80-4eee-afa9-4bb712e4517b&v=default&b=&from_search=3). Acesso em: 03 ago. 2015.

CARROL, Lewis. **Alice para Crianças**. Texto traduzido e adaptado por Clélia Regina Ramos e ilustrado por Thiago Larrico. Tradutores para a Libras: Janine Oliveira e Toríbio Ramos Malagodi. Supervisão da Libras: Luciane Rangel. Livro de 24 páginas ilustrado + CD-ROM bilíngüe Português Escrito/Libras e história contada em Libras. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CASADEI, Silmara Rascalha. **Bullying não é amor!** Ilustrações: Lisie de Lucca. 1. ed. São Paulo: Canez, 2011.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**: Clássicos Universais. Ad. Paula Adriana Ribeiro. São Paulo, SP: Rideel, 2002.

COUTO, Cleber. **Casal Feliz**. Ilustrações: Cleber Couto. Belém Pará: Produção independente, 2010.

DESCONHECIDO. **Fábula das Três Árvores**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/OTkzNDg1/>. Acesso em: 04 ago. 2015.

DUMAS, Alexandre. **Robin Hood**. Título original em francês LE PRINCE DOS VOLEURS. Tradução de AUGUSTO SOUSA. Disponível em: [http://pt.slideshare.net/CinthiaHipolito/alexandre-dumas-robin-hood?qid=bb5fc9f8-89e7-46ca-bc55-99814c96bdfc&v=default&b=&from\\_search=9](http://pt.slideshare.net/CinthiaHipolito/alexandre-dumas-robin-hood?qid=bb5fc9f8-89e7-46ca-bc55-99814c96bdfc&v=default&b=&from_search=9). Acesso em: 04 ago. 2015.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução e adaptação: Carlos Pinheiro. 2.<sup>a</sup> edição, junho de 2013 [http://pt.slideshare.net/isabelamd/fbulas-de-esopo-35888552?qid=ae46d854-1d1d-410f-be0b-d2ce6f9250e3&v=default&b=&from\\_search=3](http://pt.slideshare.net/isabelamd/fbulas-de-esopo-35888552?qid=ae46d854-1d1d-410f-be0b-d2ce6f9250e3&v=default&b=&from_search=3). Acesso 03 ago. 2015

GRIMM, Irmãos. **João e Maria**. CD-ROM e Livreto em Papel. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhem. **O lobo e os sete cabritinhos**. Disponível em <http://pt.slideshare.net/dulcilene/o-lobo-e-os-sete-cabritinhos-8126125>. Acesso em 03 ago. 2015.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. **Cinderela surda**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2003.

HONORA, Márcia. **A família Sol, Lá, Si**. Coleção Ciranda das Diferenças. Ciranda Cultural. 2008. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/colecoesinfantis/AFamiliaSolLaMi>. Acesso em 01 ago. 2015.

HONORA, Márcia. **O canto de Bento**. São Paulo: Ciranda, 2008. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/colecoesinfantis/OCantoDeBento>. Acesso em 01 ago. 2015.

LORENZINI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: em língua de sinais brasileira. Roteiro adaptado por Nelson Pimenta e Luiz Carlos Freitas. 2ª Ed. São Paulo: Paulinas; Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2008. Inclui DVD.

KIPLING, Rudyard. **Os Irmãos de Mogli**. Série Livro da Jângal. Vol. 1. Tradução de Monteiro Lobato. Porto Alegre, RS: UEB. 2002. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/jeanprimo/jangal-volume1?related=3>. Acesso em: 04 ago. 2015.

KLEIN, Alessandra. STROBEL, Karin. **As Estrelas de Natal**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015. 24p.

KUCHENBECKER, Liêge Gemelli, **O Feijãozinho Surdo**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Como Nasceram As Estrelas: Doze Lendas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987. Disponível em: [http://pt.slideshare.net/AngelicaMoreira/50560569-claricelispectorcomonasceramastrelaspdfrev?qid=38df3356-9eec-459e-82e2-59af48118f28&v=default&b=&from\\_search=7](http://pt.slideshare.net/AngelicaMoreira/50560569-claricelispectorcomonasceramastrelaspdfrev?qid=38df3356-9eec-459e-82e2-59af48118f28&v=default&b=&from_search=7). Acesso em: 03 ago. 2015.

LOBATO, Monteiro. **O pica-pau amarelo/Peter pan**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1978. 105p.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo, SP: Brasiliense. 1973. 164p

MACHADO, Ana Maria. **Camilão, o comilão e outras histórias**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1982. 62p.

MACHADO, Ana Maria. **Dona Baratinha**. Coleção Le pra mim. São Paulo, SP: FDT, 2004.

MATHEUS, Adriana. **LENDAS URBANAS: MITOS E FOLCLORES**. IXTLAN, 2012. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/amatheus07/lendas-urbanas-mitos-e-folcores?related=1>. Acesso em: 04 ago.2015.

OLIVEIRA, Carmem Elisabete de; BOLDO, Jaqueline. **A cigarra surda e as formigas**. Erechim, RS: Corag, 200?. 38 p.

PIMENTA, Nelson. **Seis Fábulas de Esopo** em LSB. vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: Editora LSB Vídeo, 2002, livro digital em DVD.

RAMOS, Clélia Regina. **Uma Aventura do Saci-Pererê**. CD-ROM e Livreto em Papel. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

RAMOS, Clélia Regina. **Fábulas/La Fontaine**. Tradução Cultural para Libras: Gildete Amorim. CD-ROM e Livreto em Papel. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

REMY, Jean S. **Grimm's Fairy Tales: Retold in words one Syllable**. New York: A. L. Burt. 1901.

ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Patinho surdo**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2005.

Série DVD – **Aventuras da Bíblia em Libras**. Livro + DVD encartado. Barueri. SP: SBB. 2012. 64p.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**: Clássicos Universais. São Paulo, SP: Rideel, 2009. 32p.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano Souto. **Rapunzel surda**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2005.

STECCONI, Ubaldo. Semiotics and translation. **Handbook of Translation Studies**, v. 1, p. 314, 2010.

STEVENSON, Robert Louis. **A Ilha do Tesouro**. Material Bilíngue contendo: DVD em Libras com legenda opcional + CD-ROM Português/Libras. Texto adaptado do original por Clélia Regina Ramos. Ilustração de Claudia Nagura. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.






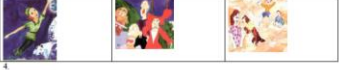


















TORRADO, António. **A GALINHA RUIVA**. Disponível em: [http://imgs.sapo.pt/kids/kidspt2009/content/70125370441216history\\_0127.pdf](http://imgs.sapo.pt/kids/kidspt2009/content/70125370441216history_0127.pdf). Acesso em 03 ago. 2015

VIDEIRA, Luiz Fernando Fagury. **Fauna e flora em lendas**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2003. Disponível em:

[http://pt.slideshare.net/comidamateira/cartilha-lendas?qid=374cdd93-ad81-459b-882c-bdc5d7cd0e87&v=default&b=&from\\_search=4](http://pt.slideshare.net/comidamateira/cartilha-lendas?qid=374cdd93-ad81-459b-882c-bdc5d7cd0e87&v=default&b=&from_search=4).  
Acesso em: 03 ago. 2015



APÊNDICE B – RECURSOS VISUAIS USADOS NA PESQUISA  
**Quadro 44 – Atividades para verificação de aquisição sinalar: Linguagem  
 infanto-juvenil**

<p>Atividade 1 – turma A – antes da tradução          Circule as imagens que a professora fizer o sinal:</p>	<p>Atividade 1B-turma B – Após da tradução          Circule as imagens que a professora fizer o sinal:</p>
<p>1</p> 	<p>1</p> 
<p>2</p> 	<p>2</p> 
<p>3</p> 	<p>3</p> 
<p>4</p> 	<p>4</p> 
<p>5</p> 	<p>5</p> 
<p>6</p> 	<p>6</p> 
<p>Atividade 1 – turma A – antes da tradução          Circule as imagens que a professora fizer o sinal:</p>	<p>Atividade 1 – turma A – antes da tradução          Circule as imagens que a professora fizer o sinal:</p>
<p>1</p> 	<p>1</p> 
<p>2</p> 	<p>2</p> 
<p>3</p> 	<p>3</p> 
<p>4</p> 	<p>4</p> 
<p>5</p> 	<p>5</p> 
<p>6</p> 	<p>6</p> 

Fonte: Elaborado pela autora

## Quadro 45 – Guia de perguntas e imagens para entrevista dialogada: Linguagem infanto-juvenil

Questionário C Alano - Entrevistas dialogada – Gato de Botas 2  
Turno: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ ano escolar: \_\_\_\_\_

Você gosta de histórias? ( ) sim ( ) não  
 Quem conta ou histórias para você?  
 ( ) pai ( ) mãe ( ) professora ( ) outro  
 De que maneiras as histórias são contadas?  
 ( ) Português ( ) Libras ( ) gestos ( ) outro  
 Observação: \_\_\_\_\_  
 Isso acontece?  
 ( ) sempre ( ) às vezes ( ) difícil ( ) nunca  
 Você tem livros de histórias infantis em casa?  
 ( ) sim ( ) não  
 Você tem CDs, DVDs de histórias em Libras em casa?  
 ( ) sim ( ) não

Veja as imagens. O que aconteceu na história?



Olhe as imagens sobre a mesa: qual o sinal delas?



1. O que aconteceu com o pai do menino?
2. O que o menino ganhou?
3. O que o gato pediu?
4. Para quem o gato deu presentes?
5. O gigante se transformou no quê?
6. Com quem o menino casou?

Questionário A Alano - Entrevista dialogada – Peter Pan 1:

Turno: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ ano escolar: \_\_\_\_\_

○ Você gosta de histórias? ( ) sim ( ) não  
 ○ Quem conta ou histórias para você?  
 ( ) pai ( ) mãe ( ) professora ( ) outro  
 ○ De que maneiras as histórias são contadas?  
 ( ) Português ( ) Libras ( ) gestos ( ) outro  
 ○ Isso acontece?  
 ( ) sempre ( ) às vezes ( ) difícil ( ) nunca  
 ○ Você tem livros de histórias infantis em casa?  
 ( ) sim ( ) não  
 ○ Você tem CDs, DVDs de histórias em Libras em casa?  
 ( ) sim ( ) não

Veja as imagens. O que aconteceu na história?



Olhe as imagens sobre a mesa: qual o sinal delas?



1. Quem entrou no quarto das crianças?
2. Sinalho era o quê?
3. O que sinalho jogou nas crianças?
4. Quem prendeu a indiazinha?
5. Para onde as crianças voaram?
6. Quem salvou a indiazinha?

Fonte: Elaborado pela autora

## Quadro 46 – Atividades para verificação de aquisição: linguagem infantil

Atividade 1 – turma B – após a tradução	Atividade 1 – turma B – antes da tradução
Circule as imagens que a professora fazer o sinal:	Circule as imagens que a professora fazer o sinal:
1 	1 
2 	2 
3 	3 
4 	4 
5 	5 
6 	6 







Atividade 1 – turma A – antes da tradução	Atividade 1 – turma A – antes da tradução
Circule as imagens que a professora fazer o sinal:	Circule as imagens que a professora fazer o sinal:
1 	1 
2 	2 
3 	3 
4 	4 
5 	5 
6 	6 

Fonte: Elaborado pela autora

## Quadro 47 – Guiade perguntas e imagens para entrevista dialogada: Linguagem infantil







Questionário C Aluno - Entrevista dialogada – Gato de Botas 2:  
Turma: \_\_\_\_ Número: \_\_\_\_ idade: \_\_\_\_ ano escolar: \_\_\_\_

Olhe as imagens sobre a mesa, qual o sinal delas?

- O que aconteceu com o pai do menino?
- O que o menino ganhou?
- O que o gato pediu?
- Para quem o gato deu presentes?
- O gigante se transformou no quê?
- Com quem o menino casou?

Veja as imagens. O que aconteceu na história?







		
		

---

Questionário B Aluno - Entrevista dialogada – Peter Pan 2:  
Turma: \_\_\_\_ Número: \_\_\_\_ idade: \_\_\_\_ ano escolar: \_\_\_\_







Você gosta de histórias? ( ) sim ( ) não  
Quem conta/ou histórias para você?  
( ) pai ( ) mãe ( ) professora ( ) outro  
De que maneiras as histórias são contadas?  
( ) Português ( ) Libras ( ) gestos ( ) outro  
Observação: \_\_\_\_\_  
Isso acontece?  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) difícil ( ) nunca  
Você tem livros de histórias infantis em casa?  
( ) sim ( ) não  
Você tem CDs, DVDs de histórias em Libras em casa?  
( ) sim ( ) não

Olhe as imagens sobre a mesa, qual o sinal delas?

- Quem entrou no quarto das crianças?
- Sininho era o quê?
- O que sininho jogou nas crianças?
- Quem prendeu a indiazinha?
- Para onde as crianças voaram?
- Quem salvou a indiazinha?

Veja as imagens. O que aconteceu na história?

Fonte: Elaborado pela autora

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA:

### ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA:

Quantos alunos a turma possui?

Quantos alunos são surdos?

A professora regente sabe Libras?

Como os alunos surdos se comunicam com a professora regente?

Como os alunos surdos se comunicam com os colegas?

Como os alunos surdos se comportam em classe?

Os alunos surdos são filhos de pais surdos ou ouvintes?

Os alunos surdos são alfabetizados em Língua Portuguesa?

Os alunos surdos são alfabetizados em Libras?

Os alunos surdos usam a Libras para comunicação na escola?

Qual a atenção dos alunos surdos dispensada em classe?

As famílias dos alunos sabem Libras?

As famílias dos alunos surdos usam Libras em casa?

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PELA EDITORA LIBRIS DO USO DE IMAGENS DO LIVRO “GRANDES CLÁSSICOS”

From: comercial@libriseditora.com.br  
To: chelly.s@hotmail.com  
Subject: ENC: LIBRIS - Mensagem enviada pelo Site  
Date: Fri, 6 May 2016 10:49:38 -0300

Olá, Michelle, bom dia.  
Agradecemos o seu contato.  
Está autorizado.  
Ficamos a disposição.  
Atenciosamente,

**De:** Michelle Duarte da Silva Schlemper  
[mailto:comercial@libriseditora.com.br]

**Enviada em:** sexta-feira, 6 de maio de 2016 09:46

**Para:** comercial@libriseditora.com.br

**Assunto:** LIBRIS - Mensagem enviada pelo Site  
LIBRIS - Mensagem enviada pelo Site

---

**Nome:** Michelle Duarte da Silva Schlemper

**Telefone:** (48) 9637-3279

**E-mail:** [chelly.s@hotmail.com](mailto:chelly.s@hotmail.com)

*Tradução de contos em Libras - pesquisa de mestrado.*

*Bom dia. Meu nome é Michelle Duarte da Silva Schlemper. Sou estudante de mestrado no programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, E minha pesquisa envolve a tradução de literatura infantil para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Estou traduzindo os*

***clássicos infantis, para crianças do ensino fundamental 1. O Livro que escolhi para minha pesquisa foi a obra "Grandes Clássicos", organizada por Tereza Rodriguez (2014). Gostaria da autorização de vocês para o uso das imagens do livro em minha pesquisa, cujo objetivo é possibilitar o acesso às crianças surdas, a literatura infantil, numa perspectiva de tradução intersemiótica, em sua língua natural. Desde já, grata pela atenção. Aguardo retorno. Att, Michelle***



## ANEXO 2 – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO****Pesquisador Principal:** Rodrigo Rosso Marques**Pesquisadora Assistente:** Michelle Duarte da Silva Schlemper**Título da pesquisa:** Um olhar sobre a relação entre o acesso à tradução oral de contos de histórias infantis em Libras e o desenvolvimento de novos saberes pelas crianças surdas.**Introdução**

Você (seu filho) está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a relação entre o acesso à literatura infantil em Libras e a aquisição de novos saberes pela criança surda. Essa pesquisa faz parte da Pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa está associada ao projeto de mestrado de Michelle Duarte da Silva Schlemper, do programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Quais são os procedimentos do estudo?**

Durante a pesquisa, nós iremos nos encontrar uma vez por semana, na sua escola, por cerca de 60 minutos, durante os quais serão apresentadas imagens para saber se você conhece os sinais em LIBRAS das mesmas, após será lida e traduzida para LIBRAS um conto infantil. Após a tradução, novamente as imagens serão apresentadas a fim de perceber se você reconhece os sinais apresentados durante a tradução. Também teremos entrevistas dialogadas a fim de saber sobre seu acesso a literatura infantil em Libras. Este processo será filmado.

Entendemos que a participação neste projeto pode fazer com que você sintase envergonhado ou desconfortável com a presença de um estranho, ou algum desconforto ou constrangimento ao se sentir exposto em possíveis interações com a pesquisadora. Também consideramos a possível mudança de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo. Nós tentamos minimizar isso deixando que você possa ficar à vontade durante a narração e tradução das histórias e possibilitando que os momentos de diálogo ocorram de forma espontânea.

Durante os procedimentos de coleta de dados você estará sempre acompanhado por um dos pesquisadores, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelo telefone 48-96373279 ou e-mail chelly.s@hotmail.com.

**Quais os benefícios do estudo?**

Você não terá um benefício imediato com a pesquisa; no entanto, nós esperamos que sua participação possa vir a ajudar a entender mais sobre a relação entre o acesso ao conto de histórias em Libras e o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Informamos que você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.



**Eu posso interromper a minha participação na pesquisa ?**

Sinta-se absolutamente a vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades.

**Como as minhas informações pessoais estarão resguardadas?**

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados da pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. No entanto sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, no quais se mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

**A quem eu recorro para obter informações sobre dúvidas que eu possa ter sobre o estudo?**

Você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone 48 96373279, email: chelly.s@hotmail.com ou endereço: Michelle Duarte da Silva Schlemper, Rua Domingos Pedro Hermes, 870. Jardim Cid Florianópolis, São José – 88111-330. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone 48 3721-9206 e e-mail cep@reitoria.ufsc.br . Informamos que o CEP já aprovou esta pesquisa.

**Termo de consentimento:**

Eu, \_\_\_\_\_, afirmo que li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Assinatura do responsável	CPF	Data
Nome da criança	Data de nascimento	
Assinatura do pesquisador	CPF	Data

## ANEXO 3 – FORMULÁRIO PARA CONSENTIMENTO DE FILMAGENS



### Formulário para consentimento das filmagens

Um olhar sobre a relação entre o acesso a tradução oral de contos de histórias infantis em Libras e o desenvolvimento de novos saberes pelas crianças surdas

Pesquisador Principal Dr. Rodrigo Rosso Marques, UFSC.

Pesquisadora Assistente: Michelle D. da Silva Schlemper, UFSC.

#### **\*\*IMPORTANTE\*\***

A privacidade de sua família é muito importante! As filmagens do seu filho serão usadas SOMENTE para o desenvolvimento da pesquisa sobre o desenvolvimento vocabular. As filmagens NUNCA serão vendidas ou circuladas no público em geral, nem na Internet, sem o seu devido consentimento. Também seu consentimento é opcional! Você não é obrigado a dar a permissão para apresentação dos dados de seu filho.

- a) **Permissão para apresentação das filmagens do seu filho:**  
Podemos compartilhar as filmagens com outros pesquisadores que também estarão estudando o desenvolvimento vocabular em crianças surdas inseridas em classes inclusivas? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
- b) Podemos usar sessões de filmagens para apresentar os resultados das pesquisas em publicações científicas? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
- c) Podemos apresentar trechos das filmagens do seu filho em conferências e sessões de trabalho científico em linguística e/ou educação de surdos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

#### **Manutenção das filmagens:**

Ao concluir este projeto (por favor, marque apenas uma opção):

- Eu gostaria que a pesquisadora Michelle D. da Silva Schlemper me contatasse a cada vez que os dados fossem utilizados para fins de pesquisa.
- A pesquisadora Michelle D. da Silva Schlemper pode continuar a usar as filmagens do meu filho de forma indefinida para fins de pesquisa. Eu não preciso ser contatada a cada vez para dar consentimento ao uso dos dados coletados.

#### **Para ser assinado pelos pais da criança:**

Dou permissão para utilização das filmagens do meu filho, \_\_\_\_\_, coletadas para este projeto. Um olhar sobre a relação entre o acesso a tradução oral de contos de histórias infantis em Libras e o desenvolvimento de novos saberes pelas crianças surdas, ser utilizado de acordo com o indicado acima.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Data