

entre a
literatura
e a tradução
para crianças
surdas

neiva de aquino albres
(org.)

ayvu

Copyright © 2022 Neiva de Aquino Albres
Copyright © 2022 Ayvu Editora

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO - AYVU

Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO)
Alberto Roiphe (UFS)
Aline Dornelles (FURG)
Ana Regina e Souza Campello (INES)
Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)
Carlos Skliar (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
Elizabeth Orofino (UFPA)
Fábio Mariani (IFMT)
Francisco Ramallo (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)
Gary Anderson (New York University, EUA)
Iris Verena Oliveira (UFBA e UNEB)
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ/FFP)
José Domingo Contreras (Universitat de Barcelona, Espanha)
Leonardo Peluso (Universidad de la Republica, Uruguai)
Neila Ruiz Alfonso (CPII)
Rafael Marques Gonçalves (UFAC)
Ricardo Januário (INES)
Valdeney Lima da Costa (UESPI)

COMISSÃO EDITORIAL

Anderson Almeida da Silva (UFPI)
Fernanda Machado (UFSC)
Flavia Medeiros A. Machado (UFES)
Janaí de Abreu Pereira (IFSC)
Jefferson Santana (UFES)
Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)
Vanessa Oliveira Martins (UFSCar)
Alex Barreto (Bogotá/ Colômbia)
Gina Viviana Morales Acosta (Antofagasta/ Chile)

PROJETO GRÁFICO DA CAPA

Rafael de Souza

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Rafael de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E341	Entre a literatura e a tradução para crianças surdas [livro eletrônico] / Organizadora Neiva de Aquino Albres. – Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022. 214 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-87168-18-0 1. Tradução e interpretação. 2. Educação. 3. Literatura. I. Albres, Neiva de Aquino. CDD 418.02
Elaborado por Mauricio Amormino Júnior – CRB6/2422	

Direitos desta edição reservados à editora Ayvu
Proibida a reprodução total e parcial

ayvu

ayvueditora.com | ayvueditora@gmail.com

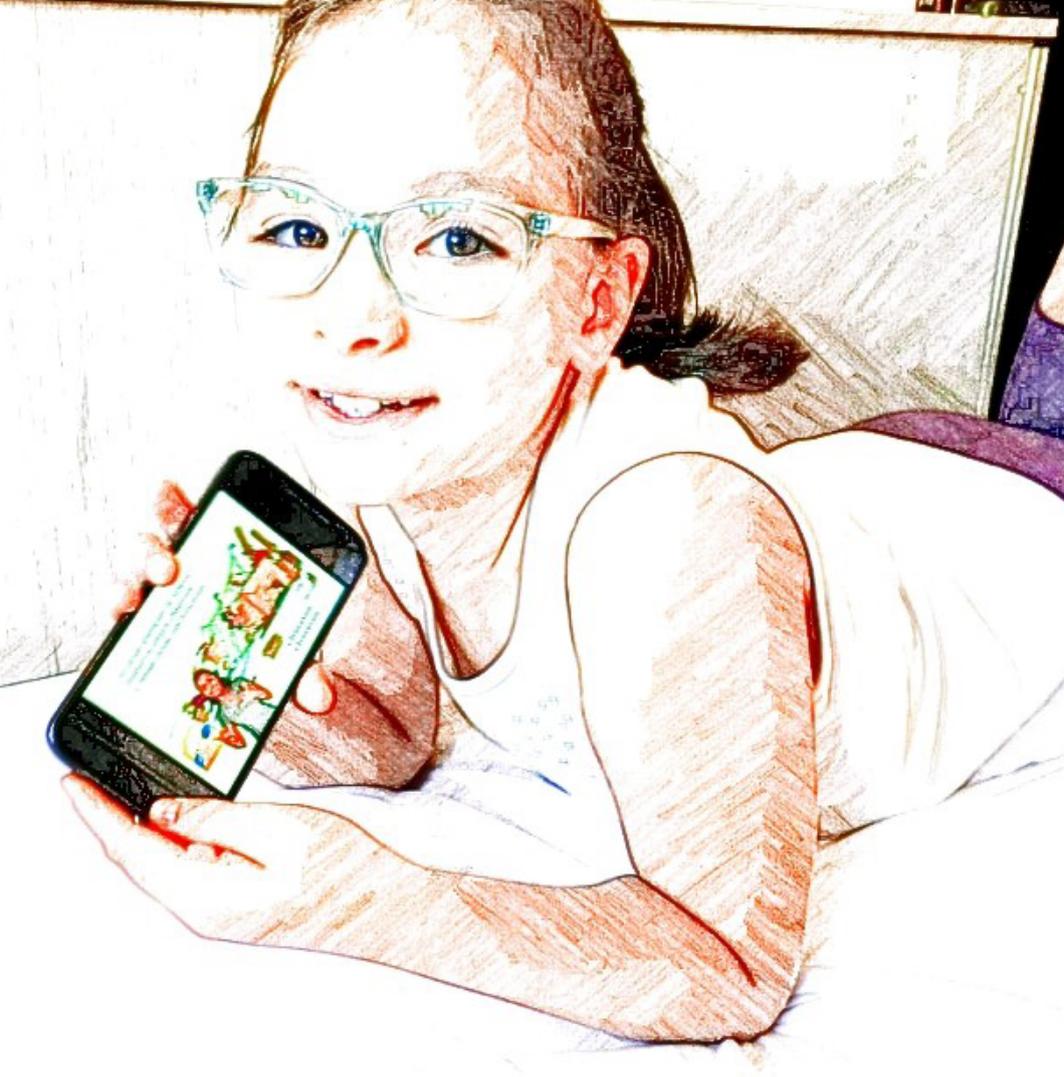
Esta obra foi avaliada por um pesquisador integrante do Conselho Editorial Acadêmico da Ayvu Editora e um parecerista *Ad hoc*.



SUMÁRIO

- 8 prefácio**
natália rigo
- 19 introdução**
neiva de aquino albres
- 22 subjetividade da criança**
aspectos a serem considerados pelos tradutores
mairla pereira pires costa
- 43 tradução em equipe de surdos e ouvintes**
reflexões sobre a leitura e criação em livro infantil
neiva de aquino albres
giliard bronner kelm
- 80 cenar em videolivro**
tradução de literatura infantojuvenil e
formação de tradutores
neiva de aquino albres
adauto antônio caramano
felix oliveira santos

- 117 **história em quadrinho em termo de assentimento para crianças surdas**
desenho, sinais e letras
neiva de aquino albres
danielle vanessa costa sousa
- 138 **contação de histórias em libras e português**
relato de algumas experiências do grupo mãos de fada
thalita laís de lima passos
carolina fernandes rodrigues fomin
- 159 **o uso pedagógico de traduções de gênero literário por professores bilíngues (libras português)**
ana paula jung
alessandra franzen klein
silvio tavares ferreira
- 185 **marcas linguístico-culturais em tradução da história o patinho feio para o patinho surdo**
michelle duarte da silva schlemper
elaine aparecida de oliveira da silva



dedicatória

Dedico este livro às crianças surdas e às crianças ouvintes, que a literatura em sinais seja um direito linguístico de fato e que chegue aos seus olhos e alma.

Aos tradutores de Libras e português que trabalham com tradução e literatura, como direito à cultura, arte e literatura.

prefácio

Estimados leitores! É uma alegria prefaciá-lo este livro que vocês têm em mãos. Organizado com carinho e cuidado pela Prof.^a Dr.^a Neiva de Aquino Albres da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a obra: *Entre a Literatura e a Tradução para Crianças Surdas* reúne, em seis capítulos, artigos científicos e relatos de experiência sobre tradução de literatura infantojuvenil em Libras para crianças surdas, escritos por acadêmicos e pesquisadores da área dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais (ETILS).

Conheci a Prof.^a Neiva Albres em 2009, quando eu ainda era aluna do curso EAD de Bacharelado em Letras-Libras da UFSC e ela professora-tutora do polo de São Paulo. Nossos encontros pelos corredores acadêmicos se tornaram mais frequentes a partir de 2013, quando ela se efetivou nessa instituição como

professora e onde eu já atuava como tradutora e intérprete de Libras/Português. Tive a oportunidade de interpretar em algumas de suas disciplinas ministradas no curso presencial de Letras-Libras. Além de toda sua disposição acadêmica, outro aspecto que sempre me chamou atenção foi sua didática em sala de aula, assim como sua paixão pela literatura infantojuvenil. Mesmo nas disciplinas mais introdutórias do curso de Bacharelado da UFSC, sempre vi a Prof.^a Neiva incentivando e desafiando seus alunos à prática de tradução de literatura infantojuvenil, propondo atividades colaborativas e projetos de tradução em equipe.

Percebo que a paixão pela literatura infantojuvenil pela Neiva é também evidenciada em seus demais projetos, trabalhos, pesquisas e produções acadêmicas. Para além de suas produções acadêmicas individuais, ela também contribui muito com a nossa área com uma rica produção acadêmica coletiva, incentivando incansavelmente seus alunos e orientandos a dividirem e publicarem suas experiências, reflexões e estudos. Compartilho e admiro muito desse espírito incentivador da Neiva, sobretudo para aqueles alunos que estão iniciando suas jornadas no mundo acadêmico.

Todos nós, independente de nossa coordenada celeste no universo da Libras, temos algo a ensinar, a dividir e a trocar com os demais profissionais da área. Todos nós temos o que contribuir e o que devolver para a comunidade surda e sociedade em geral. Partilho da motivação da Prof.^a Neiva que surge do pessoal e se concretiza significativamente no coletivo, afinal, um céu iluminado não se faz com poucas estrelas, mas com uma constelação que brilha e alcança novas dimensões no conjunto.

Costumo dizer sempre que nossa área é um grande terreno fértil (com cheirinho de terra molhada) pronto a ser semeado e cultivado por muitas e muitas novas sementes. O incentivo para alunos, orientandos, tradutores e intérpretes (em formação ou não) e demais acadêmicos desenvolverem e publicarem seus trabalhos, a meu ver, promove um despertar de sementes. Sementes que geram frutos muito importantes, uma vez que partem de lugares plurais, cuja diversidade de bagagens só tem a somar positivamente.

Menciono sobre isso, pois também fui incentivada por colegas e professores no início de minha trajetória acadêmica. Pessoas que direta e indiretamente, contribuíram muito com minha formação, profissionalização e amadurecimento acadêmico. Isso me permitiu enxergar não só o quanto é vasta e fértil nossa área, mas também o quanto temos que ser verdadeiramente responsáveis com as sementes que plantamos e como as cultivamos.

O convite da Prof.^a Neiva Albres para prefaciар um livro sobre literatura infantojuvenil, e os textos aqui compartilhados que tive o prazer de ler, me trouxeram muitas reflexões. Ao me lançar no desafio de escrever este texto introdutório, inevitavelmente acabei por viajar em minhas lembranças de infância, transportando-me para um tempo de escola nos anos 90. Tempo em que eu, criança, adorava ouvir e ler histórias. Além é claro, de fantasiar minhas próprias narrativas quando mergulhada nas ilustrações dos livros.

Lembro-me, por exemplo, que a “hora do conto” era meu momento preferido da aula, quando minhas professoras liam e contavam histórias para a turma. Lembro-me também de me perder, por vezes, na biblioteca do colégio andando indecisa pelos corredores

das altas (que na verdade eram baixas) estantes cinzas, cheias de livros. Eram muitas as opções para escolher; mas, é claro que eu tinha sempre os meus favoritos: *Violeta e Roxo* (de Eva Furnari), *Maneco Caneco Chapéu de Funil* (de Luis Camargo), *Bisa Bia, Bisa Bel* (de Ana Maria Machado) e *Nicolau tinha uma Ideia* (de Ruth Rocha).

Passeando por essas lembranças de infância e, ao mesmo tempo, me enxergando hoje adulta, como uma profissional que trabalha junto a uma minoria linguística (ou seja, junto às pessoas surdas falantes de Libras) pude me sensibilizar, e no exercício de empatia, mais uma vez fui levada a reconhecer meus privilégios de ouvinte também enquanto criança leitora. Tanto por poder estudar, frequentar uma escola com recursos e ter acesso a muitos livros, como também por poder escolher e acessar qualquer literatura sem limitações ou barreiras linguísticas, uma vez que todos, absolutamente todos os livros da minha infância, sempre estiveram escritos e me foram apresentados em minha própria língua: o Português.

Infelizmente, a realidade das crianças surdas brasileiras não é essa. Nem hoje, muito menos nos anos 90. O acesso à literatura majoritária ainda não é plenamente garantido aos leitores surdos, tampouco a Literatura Surda e a Literatura em Língua de Sinais (produzidas nas comunidades surdas e protagonizadas pelos próprios surdos) são incentivadas e reconhecidas dentro das escolas, lares e espaços de educação e cultura.

Em nosso país, muitas crianças surdas (principalmente as nascidas em lares de pais ouvintes não falantes de Libras) ainda são privadas de uma literatura que as abrace, as represente e as compreenda em

sua identidade, cultura e subjetividade. Desde muito cedo, muitas crianças surdas são privadas de espaços e ambientes linguisticamente favoráveis para o desenvolvimento natural de sua linguagem, o que obviamente implica uma série de prejuízos com relação à aquisição da Libras, à aprendizagem do Português como segunda língua, o letramento (visual, literário), etc.

Enquanto leitora ouvinte, apaixonada por literatura infantojuvenil assim como a Prof.^a Neiva, continuo viajando e aprendendo muito com as histórias que leio até hoje. No entanto, posso dizer que depois de ter me envolvido com o universo da Libras e ter compartilhado a realidade de seus falantes surdos, passei a enxergar a literatura infantojuvenil para além das histórias contadas nos livros simplesmente. Mais do que nunca, passei a me indagar frequentemente sobre questões como: por quem e para quem essa história ou livro foi criado? Como foi produzido? Como está materializado? Qual sua função, sua real contribuição e alcance? E, principalmente, de que forma e quem pode realmente acessá-lo?

Esse olhar sensível e ao mesmo tempo crítico e político sobre a literatura infantojuvenil (e sobre a literatura majoritária ouvinte de modo geral e suas práticas) é justamente demandado de mim e de tantos outros profissionais tradutores, intérpretes, professores e pesquisadores que atuam no diálogo das artes e das letras, especialmente com literatura e língua de sinais junto às pessoas surdas.

Vale lembrarmos que os surdos foram historicamente silenciados e privados por anos do conhecimento e da literatura produzida em seu próprio país. Mesmo depois dos vários avanços na área, das con-

quistas das comunidades surdas frente às políticas linguísticas, políticas de tradução, de inclusão e de acessibilidade, penso que é preciso avançar muito ainda para chegarmos numa realidade em que todas as crianças surdas brasileiras possam ter a mesma liberdade de escolha e acesso à qualquer livro ou material literário que os ouvintes têm, estando esses igualmente disponíveis aos leitores surdos em sua própria língua: a Libras.

O livro que vocês têm em mãos, surge justamente de um contexto de expansão e expressivo crescimento de produções culturais e acadêmicas que passam a refletir sobre essas questões de acesso à educação, cultura e literatura dos surdos. Em especial aqui, questões de acesso à literatura infantojuvenil e seus desdobramentos. Essas produções somam e contribuem para a consolidação de temáticas junto aos ETILS e demais diferentes áreas do conhecimento que se aproximam e promovem produtivos diálogos.

Os textos que foram aqui organizados pela Prof.^a Neiva Albres junto com seus alunos e orientandos, compreendem justamente pontos importantes que transitam pelas indagações: por quem, como, para quem e para quem a literatura infantojuvenil é produzida e traduzida. Discutir sobre tradução literária em Libras requer considerar: quem traduz, como traduz e para quem traduz.

O primeiro capítulo deste livro traz para discussão a questão da subjetividade da criança surda enquanto leitora e receptora de um material literário traduzido. No capítulo: *Subjetividade da Criança: aspectos a serem considerados pelos tradutores*, a autora Mairla Pereira Pires Costa discute sobre a importância dos tradutores de literatura infantojuvenil

considerarem em seus trabalhos e projetos tradutórios as especificidades do universo visual e linguístico da criança surda, uma vez que isso é determinante para sua subjetividade.

Além de ser algo fruído individualmente, que toca a subjetividade humana (tanto do leitor, espectador, como também do autor, tradutor, narrador) a literatura pode ser pensada e produzida por muitas mãos. Mãos que compartilham motivações, inspirações e objetivos em comum. Mãos de um grupo que se dispõe a trabalhar no coletivo, em equipe, entendendo que a troca de experiência e a soma de bagagens que partem de culturas, línguas e percepções de mundo diferentes, tem apenas a contribuir e muito com um projeto tradutório de literatura.

A literatura infantojuvenil pensada a partir dessa soma enriquecedora é trazida por Neiva Albres e Giliard Bronner Kelm no segundo capítulo deste livro. No texto: *Tradução em Equipe de Surdos e Ouvintes: reflexões sobre a literatura e criação em livro infantil*, os autores abordam sobre o trabalho em equipe realizado em projetos de tradução literária por profissionais surdos e ouvintes, cujas bagagens culturais, literárias e linguísticas se complementam e se somam para um mesmo fim. Neiva e Giliard consideram sobre a contribuição de profissionais surdos na realização de traduções mais próximas das nativas das línguas de sinais, e ajudam a delinear os diferentes papéis assumidos pelos profissionais e as funções desenvolvidas em uma equipe de tradução.

Além do trabalho realizado em conjunto por profissionais surdos e ouvintes, um projeto de tradução literária também demanda atenção às estratégias e aos recursos tradutórios. Os caminhos possíveis que

os profissionais podem se valer incluem, por exemplo, o uso de multimodalidades e da linguagem cinematográfica na tradução literária, tal como fizeram as produções e materiais mencionados e compartilhados por Neiva Albres, Adauto Antônio Caramano e Felix Oliveira Santos. No terceiro capítulo deste livro: *Cenas em Vídeolivro: tradução de literatura infantojuvenil e formação de tradutores*, os autores discutem a respeito de recursos tecnológicos de diferentes mídias, somados e contrastados a recursos linguísticos da própria língua de sinais em sua infinita produtividade e criatividade.

Quando a literatura infantojuvenil é pensada sob um ponto de vista teórico e científico, o próprio fazer investigativo também pode se valer da criatividade, produtividade e inventividade, tanto da língua de sinais quanto da própria literatura e seus gêneros, em especial, em investigações que envolvem crianças surdas como participantes do estudo. É nessa perspectiva que Neiva Albres e Danielle Vanessa Cosa Sousa compartilham no texto: *História em Quadrinhos em Termos de Assentimento para Crianças Surdas: desenho, sinais e letras*, um projeto muito criativo de Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) constituído em formato de história em quadrinhos, levando em consideração as crianças surdas enquanto participantes de pesquisas que envolvem a interação com o pesquisador, favorecendo sua compreensão sobre o processo de uma investigação e criando um ambiente lúdico que foge da ambientação tradicionalmente formal e fria de pesquisas científicas.

Não apenas por meio do papel, da grafia, do desenho e das multimídias contemporâneas em vídeo que a literatura se manifesta e pode ser acessada. Ela

também acontece em práticas da (corp)oralidade, no encontro face-a-face entre pessoas, como nas narrativas literárias e na contação de histórias. Contar histórias é uma prática que acompanha as comunidades surdas desde sempre, e preserva há muitos anos as tradições do Folclore Surdo e da Literatura Surda. Essa prática literária é realmente apaixonante e abraça gradativamente mais e mais pessoas interessadas e apaixonadas pela arte de contar histórias em língua de sinais, tal como Thalita Laís Lima Passos e Carolina Fernandes Rodrigues Fomin.

Tradutoras e intérpretes de Libras/Português, também contadoras de histórias do Grupo Mãos de Fada, as autoras relatam no quinto capítulo: *Contação de Histórias em Libras e Português: um relato de algumas experiências do Grupo Mãos de Fadas*, suas vivências com histórias narradas em Libras e em Português. Thalita e Carol contextualizam a criação do grupo e os trabalhos com literatura desenvolvidos em São Paulo, pontuando também alguns desafios encontrados no percurso do grupo e as estratégias necessárias para enfrentar esses desafios.

Por fim, a literatura também pode ser pensada como instrumento de ensino-aprendizagem de surdos por professores bilíngues no contexto educacional. Esse assunto é trazido por Ana Paula Jung, Alessandra Franzen Klein e Silvio Tavares Ferreira no sexto e último capítulo: *O uso pedagógico de traduções literárias por professores bilíngues (Libras/Português)*. Produções de materiais literários traduzidos para Libras podem ter inúmeras contribuições para dentro de sala de aula e diversos usos de caráter pedagógico, uma vez que muitos desses materiais compreendem histórias em língua de sinais em suas infinitas formas

criativas de apresentação e materialização, desenvolvendo a criatividade e a linguagem dos alunos surdos, e respeitando sua identidade, cultura, visualidade e subjetividade.

Pensar na literatura para crianças surdas implica pensar em todas essas questões trazidas pelos autores em seus capítulos: a subjetividade da criança enquanto público-alvo que precisa ser levada em consideração pelo tradutor; o trabalho em equipe que possibilita a soma de bagagens culturais e linguísticas de profissionais surdos e ouvintes; o uso de multimídias contemporâneas e outras linguagens artísticas como o cinema, que contribuem criativamente para projetos tradutórios; e a literatura e seus diferentes gêneros como ferramentas pedagógicas para realização de pesquisas com crianças surdas e para o ensino-aprendizagem de surdos por professores bilíngues.

Literatura é uma forma de arte, e fazer arte é coisa séria. Demanda cabeças pensantes, mentes criativas e corações abertos. Demanda o trabalho, o esforço e o engajamento de pessoas que enxerguem verdadeiramente a literatura como uma forma de expressão a ser fruída, apreciada e consumida; uma riquíssima ferramenta pedagógica de trabalho e, principalmente, um instrumento de grande potencial transformador individual e social.

Fica aqui o meu convite para vocês, leitoras e leitores, lerem e aprenderem com esse livro. Conhecerem e se aprofundarem mais sobre os assuntos trazidos nos textos pelos autores, e dimensionarem a complexidade da atividade de tradução de literatura infantojuvenil para crianças surdas. Estendo meu convite também, no desejo de que todos vocês, ao chegarem às linhas finais desta obra, se sensibilizem sobre a importância indiscutível de uma literatura infantojuvenil que res-

neiva de aquino albres (org.).

peite e alcance responsabilmente as crianças surdas brasileiras, para que elas possam verdadeiramente se beneficiar dessa apaixonante arte manifestada não apenas por palavras, mas por imagens, corpo, movimento e sinais.

Prof^a Dr^a Natália Rigo
Florianópolis, janeiro de 2020



ayvu

introdução



Este livro é fruto de alguns anos de trabalho, envolvendo estudos, reflexões, e experiências a partir de cursos ministrados, de práticas tradutórias e de pesquisas.

As questões teórico-práticas das pesquisas apresentadas convidam-nos a refletir sobre o fazer dos tradutores do par linguístico Português-Libras, sobre as condições da produção de conhecimento, sobre os modos de organizar e disponibilizar a literatura em Libras para crianças surdas e ouvintes.

No trabalho como orientadora e docente, percebo um amplo desenvolvimento nos modos de fazer literatura em Libras, nas configurações e suportes materiais, refletindo na construção de conhecimento sobre o assunto, transformando e aprimorando as (re)invenções das traduções literárias em Libras para crianças e jovens.

Neste livro sou acompanhada por meus orientandos da Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET), integrantes do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (InterTrads) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como também alunos do curso de especialização em tradução e interpretação.

O objetivo desse projeto é compartilhar os estudos sobre tradução de Português para Libras. Nele, abordamos aspectos de autoria, subjetividade, construção de sentidos, multimodalidade de livros, enunciação em Libras, trabalho em equipe, adaptações literárias, entre outros.

Os estudos aqui compilados contribuem com o trabalho de tradutores e com a reflexão sobre a produção de materiais para o processo de desenvolvimento da linguagem, da aquisição de língua de sinais por crianças surdas, crianças ouvintes aprendizes de

entre a literatura e a tradução para crianças surdas

Libras como língua adicional, crianças ouvintes bilíngues (Libras e Português). Apresentamos um conjunto de pesquisas sobre traduções para a Libras que tratam da visibilidade do tradutor como um modelo linguístico e condutor da cultura, arte e literatura.

Que possamos dar as mãos às crianças, contribuir com o processo de aquisição da linguagem. Que as mãos dos tradutores sejam reconhecidas como mãos que tocam os sujeitos transpondo a tela fria de equipamentos eletrônicos. A cada início de capítulo apresentamos a ilustração desse contato, uma alusão ao conforto da mão da criança sobre a mão do adulto, representando o tradutor como sujeito real que toca a criança.

Dra. Neiva de Aquino Albres – UFSC



Ilustração: Ipad com projeção de literatura traduzida.

Fonte: acervo pessoal da organizadora.



subjetividade da criança
aspectos a serem considerados
pelos tradutores

mairla p. pires costa

Introdução

Traduzir é uma atividade complexa que envolve línguas diferentes, que por sua vez possuem sistemas linguísticos específicos e nuances culturais particulares, requerendo atenção aos fatores que implicam sua realização, como o público alvo e o texto ao qual pretende-se versar, por exemplo. Há uma gama de possibilidades laborais para o tradutor, desde atuar com textos literários, textos de caráter científico, textos especializados, considerando a quem se destina a tradução.

Dentre aqueles para quem as traduções se destinam, está o público infantil. No contexto brasileiro, a maioria das crianças surdas nascem em famílias predominantemente de ouvintes, configurando uma condição específica de aquisição de linguagem e constituição social desses sujeitos. Assim, neste texto pretendemos apresentar reflexões sobre a atividade de tradução, no qual trazemos para reflexão os aspectos da aquisição da linguagem, a diferença linguística da criança surda e as contribuições das traduções produzidas em Libras e compostas de diversas linguagens midiáticas que influenciam no desenvolvimento infantil, mais especificamente no letramento de surdos.

Isto posto, primeiramente pretende-se apontar aspectos a serem ponderados pelos tradutores ao versar textos para língua de sinais, de forma que se considere a tradução como elemento que contribui na constituição da subjetividade de crianças surdas, para isso compreendendo a singularidade da Libras e, em seguida, exemplificar alguns materiais em Libras, cujas traduções são voltadas ao público infantojuvenil.

Tradução e a subjetividade infantil

A atividade tradutória, em sua historicidade, é elaborada mediante concepções teóricas que perpassam desde a sua impossibilidade, deslocando-se pela argumentação quanto à literalidade tradutória e aos preceitos de fidelidade, até as vertentes que se opõem a essas posições e defendem a autoria na tradução e o tradutor como aquele que é mais “livre” para fazê-la. Podemos assim pensar num continuum de vertentes que surgem, à medida que os estudos na área são aprofundados e diversificados (Aguiar, 2000; Bassnett, 2003; Oustinoff, 2003; Gentzler, 2009; Pym, 2017).

Os estudos que discutem tradução envolvendo as línguas de sinais são recentes. Um ponto a considerar a esse respeito é que, até os anos 1960, as línguas de sinais eram consideradas linguagens artificiais que dependiam das línguas orais¹, isto é, *eram subordinadas a sua gramática, sendo, portanto, uma transposição destas línguas ao espaço a partir de uma materialidade viso-manual* (Lodi, 2004, p. 282). Com os estudos de Stokoe sobre ASL (Língua Americana de Sinais) iniciados em 1957, inspirado nas proposições teóricas sobre línguas naturais de Sausurre, as línguas de sinais têm seu status alterado, tendo elementos equiparados às línguas produzidas vocalmente.

A tradução entre línguas de modalidades diferentes (vocal-auditiva como o inglês, português *versus* gestual-visual como a Língua Brasileira de Sinais) pressupõe rever modos de traduzir que extrapolam fazê-los apenas por meio de textos escritos. Portanto, *definir a tradução como sendo apenas o processo que envolve textos escritos [...] não corres-*

¹ O termo “oral” indica as línguas expressadas na modalidade vocal-auditiva.

ponde às demandas contemporâneas quando envolvem as línguas de sinais na concepção defendida por Rodrigues (Santos, 2018, p. 379). Nesse sentido, ainda a respeito da tradução em línguas de sinais, Santos afirma que

[...] as contribuições trazidas por Rodrigues e Beer (2015) demonstram que os efeitos de modalidade presentes nas línguas de sinais não se restringem apenas ao campo da pesquisa, mas que tais línguas oferecem possibilidade de repensar a amplitude de espaços e demandas de tradutores e intérpretes que atuam nos campos da interpretação comunitária e interpretação de conferência. Ademais, o campo da atuação profissional de tradutores e intérpretes de línguas de sinais, também pode ser repensado a partir das contribuições dos estudos sobre modalidade. (Santos, 2018, p. 379).

A diferenciação de modalidade traz implicações bastante relevantes na tradução para língua de sinais, exigindo que sejam revistos os procedimentos para sua execução, isto é, a tradução propriamente dita. Desde o registro do produto a ser entregue, as formas de produzi-la, os aparatos tecnológicos necessários e a habilidade para operá-los, até ao que é essencial, a tradução em si enquanto ação resultante de processamento cognitivo, que ocorre por meio de signos linguísticos.

Em relação à tradução para crianças há outros fatores a considerar, principalmente quando se refere aos indivíduos surdos e sua subjetividade, ou seja, de que forma o texto traduzido transforma esse indivíduo, na medida em que, elaborado na língua acessível à criança, considera e colabora com a constituição dos aspectos subjetivos da criança surda.

Destacamos o conceito de subjetividade como *um sistema de significações e de sentidos constituídos pelo sujeito, desenvolvendo de acordo com suas necessidades e com seus movimentos na vida social* (González Rey, 1997 apud Luz, 2008, p. 7). Assim, os sentidos subjetivos formados pelos sujeitos constroem-se de maneira singular e repercutem nas experiências individuais.

Para traduzir fazemos uso da linguagem/língua, reformulamos determinado enunciado, manuseando sentidos que constituirão um novo material textual em língua-alvo. Nessa perspectiva, Luz (2008) afirma que

Quanto à forma da criança construir sua subjetividade por meio de conteúdos sociais e afetivos, Bakhtin (1981) afirma que [...] o sentido da realidade não se esgota nas interações entre olhares e palavras que ocorrem entre as pessoas: está presente também nos objetos inventados pelo homem e que existem ao nosso redor. Cada época e cada grupo social tem seu repertório de criações materiais e formas de discurso que funcionam como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. (p. 11) .

Assim, a linguagem utilizada na tradução tem impacto na constituição da linguagem da criança receptora do material e conseqüentemente de sua subjetividade. Por outro lado, o processo de desenvolvimento subjetivo não é passivo, isto é, a criança surda se relacionada com o texto traduzido, desenvolvendo-se linguística, cognitivo e socialmente, ao passo que aprende num movimento dialético entre o interno e externo.

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens

entre a literatura e a tradução para crianças surdas

e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (Luz, 2008, p. 23-24).

Nesse sentido, reiterando a linguagem como uma propriedade inerente dos humanos, seu desenvolvimento acontece socialmente na interação e também no contato com produções diversas e, principalmente para a criança, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, bem como na sua constituição como sujeito histórico, cultural e social. Por isso,

[...] ao aprofundarmos nos estudos referentes à importância da linguagem na análise e na compreensão do desenvolvimento infantil, passamos a repensar a sua importância não apenas no que se refere ao desenvolvimento da linguagem infantil, mas também e, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito integral. (Oliveira, 2009, p. 2).

A tradução, dentre tantas outras finalidades (como a difusão de informações de uma cultura e a disponibilização de conteúdos em determinada língua que não se tem domínio), é instrumento que colabora com a aquisição de linguagem pela criança e que, por sua vez, coopera no desenvolvimento infantil.

Por isso, compreender o universo das crianças e suas especificidades é primordial para execução de uma tradução voltada a esse público. Nas traduções para surdos, há um aspecto singular que é a visualidade da língua de sinais e sua expressão, realizada pela corporeidade (sinais, gestos, expressões faciais) e que,

por conta disso, ocasiona ao tradutor uma maneira peculiar de produzir a tradução, o que Rodrigues (2018b) tem denominado de efeitos de modalidade.

Para o autor, as diferenças na produção das línguas articuladas vocalmente e das línguas articuladas gestualmente (quadro 1) trazem implicações para a tradução/interpretação. Assim, *embora as características intrínsecas à tradução e à interpretação de línguas orais sejam partilhadas pelos processos tradutórios e interpretativos que envolvem línguas de sinais, esses processos possuem suas especificidades* (Rodrigues, 2008a, p. 117).

LÍNGUA VOCAL-AUDITIVA	LÍNGUA GESTUAL-VISUAL
A articulação se dá através de um conjunto de órgãos que compõem o aparelho fonador	A produção dos sinais envolve a articulação de diferentes partes do corpo
Ação ativa ou não de diferentes partes, basicamente internas ao corpo para produzir a fala	Realizam-se de maneira externa ao corpo por meio de se movimento no espaço
Por se realizar de maneira interna ao corpo, é quase totalmente invisível	Possibilita a combinação de diversos movimentos corporais

Quadro 1 – Diferenças entre língua vocal-auditiva e língua gestual-visual. Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2018a).

Nesse sentido, cabe ressaltar que

[...] a **tradução** de línguas de sinais pode envolver a escrita, mas o que tem sido mais comum é o **registro em vídeo do corpo do tradutor como língua**. Isso faz com que os tradutores intermodais

entre a literatura e a tradução para crianças surdas

surdos e ouvintes, que têm seu texto alvo em língua de sinais, sejam sempre visíveis ao seu público e que, muitas vezes, sejam vistos como o único autor do texto. (Rodrigues, 2018a, p. 119, grifo nosso).

Portanto, esses elementos levantados possibilitam investigar a tradução de/para língua de sinais no âmbito dos Estudos da Tradução, advindo de diversas áreas de pesquisa que passaram a examinar tradução e interpretação envolvendo a modalidade gestual-visual (Rodrigues, 2018a).

Metodologia

A partir da concepção de tradução como uma atividade complexa, que necessita de preparação e olhares sensíveis para cada projeto a ser realizado, que este texto se pauta para debater o tema. Nesse sentido, a proposta desse texto é levantar questões teóricas para reflexão do *fazer tradução* para o público infantil surdo, ressaltando a especificidade linguística e subjetiva das crianças surdas.

Para nortear este estudo, que está fundamentado nos preceitos metodológicos da abordagem histórico-cultural, abordamos o fenômeno *tradução* como uma atividade contextualizada histórica e culturalmente, que é realizada por sujeitos tradutores, que são constituídos por subjetividade e que produzem traduções para indivíduos singulares, ao passo que, o público para o qual se destina a tradução também é impactado subjetivamente pelo produto “tradução”.

Dessa maneira, discutir tradução sob essa ótica teórica-metodológica, implica em guiar-se pela linguagem, compreendendo que, [...] *por ela que se constitui o sujeito e este é constituinte de outros sujeitos.*

Aqui a historicidade e a singularidade são vistas como mutuamente constitutivas no sujeito (Molon, 2008, p. 57). De caráter qualitativo, pesquisas embasadas na abordagem histórico-cultural são vistas como

[...] uma atividade humana mediada socialmente, ou seja, como uma prática social, política, ética e estética que visa à criação de um novo conhecimento, produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados. (Molon, 2008, p. 57).

Partindo desse pressuposto, apresentamos reflexões iniciais para tradutores, iniciantes em tradução e/ou interessados no tema, de modo a ampliar nossos olhares e, portanto, incitar práticas tradutórias que prezam por elementos que vão além dos aspectos puramente técnicos da tradução. Por exemplo, que atenham para quem se faz a tradução – crianças surdas, neste caso.

Em termos de métodos, foram percorridos os seguintes passos: após revisão de literatura sobre as temáticas de Tradução, Estudos surdos, Subjetividade, Literatura e Multimodalidade, levantou-se algumas produções em Libras voltadas ao público infantil surdo, a fim de relacionar como a constituição da subjetividade de crianças surdas são impactadas pelas traduções para língua de sinais.

Dessa maneira, ao introduzir essa breve reflexão teórica, compilando tópicos apontados por outros autores sobre o tema, pretende-se alinhar as ideias apresentadas, demonstrando algumas produções em Libras, de forma a associar com as concepções de lin-

guagem e subjetividade infantil e valorizando as questões que envolve a singularidade de traduzir para crianças surdas.

Multimodalidade e a tradução para crianças

No movimento de traduzir de Libras para português e vice-versa, há possibilidades diversas de produção e registro da tradução, sendo que, geralmente, esta ocorre do texto em português escrito para um texto em Libras no formato de vídeo (tradução intermodal)². No entanto, outras formas de produção podem ser feitas, como, por exemplo, do português escrito para escrita de sinais (*SignWriting*)³. Rodrigues e Santos afirmam que [...] *a ausência de um sistema consolidado de escrita de língua de sinais com ampla circulação social* (2018, p. 4), o que ocasiona prevalência da interpretação sob a tradução de/para língua de sinais.

Apesar da produção ainda incipiente, com a gradativa difusão desse sistema de transcrição, decorrente também das pesquisas sobre o tema (*SignWriting*) algumas produções têm sido feitas conforme pode ser exemplificado na Figura 1.

² Tradução intermodal envolve modalidades de língua diferentes, como a língua portuguesa (vocal-auditiva) e Libras (gestual-visual).

³ *SignWriting*, ou Escrita de sinais, é a transcrição dos quiremas das línguas de sinais, reproduzindo de forma visual, as articulações e os movimentos das mãos que compõem a sinalização (Carpovilla; Raphael; Maurício, 2009, p. 46).



Figura 1 – Capa do *Livrinho do Betinho*
Fonte: Signwriting.org (2002).

Publicado pela Fanzona Editora (2002), o livro⁴ apresenta: i) ilustrações coloridas e em preto e branco, incentivando o leitor a colori-las; ii) a história em português e; iii) a história traduzida para escrita de sinais, sendo assim um material bilíngue, que promove o contato do(a) leitor(a) com as duas línguas, na sua forma escrita. Rodrigues (2018b, tradução nossa) informa que é frequente que materiais traduzidos de/para línguas de sinais apresentem o texto-alvo junto do texto-fonte e que, por conta da não consolidação e disseminação social de sistema de escrita, as gravações em vídeo são utilizadas em vários processos de tradução.

As produções voltadas ao público infantil surdo podem apresentar tanto a enunciação em Libras quanto legenda ou dublagem (em português), visto que, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem/língua das crianças surdas, também permite que ouvintes possam compreender o que está sendo dito em sinais.

⁴ Disponível em: <http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw-0063-BR-LivRinHo.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

A seguir, citamos duas produções em Libras voltadas ao público infantil surdo, que compõem a programação da TV INES⁵ (Figuras 3 e 4). No portal do INES há uma programação variada para os diversos públicos e que trazem conteúdo bilíngue, os quais também podem ser acessados via aplicativo. Sobre a programação infantil, selecionamos o programa “Contação de Histórias” e “Baú do Tito” (Figura 2).



Figura 2 – Programas *Contação de Histórias* e *Baú do Tito*, da TV INES. Fonte: TV INES (2019).

Os programas têm formatos similares decorrente da língua de sinais ser posta em evidência, ou seja, as pessoas estão sinalizando nos vídeos e há legenda e/ou dublagem em português. Os vídeos também contam com recursos visuais bastante atrativos, sonorização e efeitos que tornam o material cativante. Além disso, o conteúdo é bem variado, incentivando a aprendizagem dos espectadores de forma criativa e que expressa a dimensão singular da Libras e dos sujeitos surdos. Pereira & Nakasato (2002 apud Lodi, 2004, p. 291) afirmam que há *necessidade das crianças surdas serem inseridas no funcionamento linguístico*

⁵ WebTV em Libras, viabilizado pela parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP).

da LIBRAS o mais cedo possível e demonstram a importância da narrativa de histórias para o processo de desenvolvimento da linguagem destas crianças.

Como dito, selecionamos dois vídeos em Libras focados nas crianças. No frame do vídeo abaixo (Figura 3), visualiza-se a imagem da tradução do conto *O dono da bola* de Ruth Rocha (2011, p. 48-50). Estão presentes: efeitos sonoros, legenda e dublagem em português e as páginas do livro em determinados trechos do vídeo.



Figura 3 – História *O dono da bola 2*⁶.
Fonte: TV INES (2018).

No segundo vídeo (Figura 4) não é possível saber se o mesmo trata-se de uma tradução ou um texto já criado para ser apresentado em Libras. Observa-se que o cenário é bastante lúdico e que os personagens utilizam uma linguagem voltada para crianças, na qual as enunciações apresentam características informais, retratando o cotidiano infantil.

Os atores (personagens), por sua vez, são crianças e o universo da história traz elementos divertidos e também com conteúdo científico, que instruem ao mesmo tempo que entretêm. Um recurso utilizado é a

⁶ Vídeo disponível em: <http://tvines.org.br/?p=18530>. Acesso em: 2 abr. 2021.

que traduz o que está sendo dito em língua de sinais com uma voz equiparada ao perfil dos personagens (idade e gênero), o que permite às pessoas ouvintes e não falantes de Libras compreender a sinalização, ou mesmo, que pessoas cegas acessem este conteúdo.



Figura 4 – Baú do Tito – Viagem espacial⁷.

Fonte: TV INES (2017).

Ademais, devido ao vídeo apresentar legenda, o desenvolvimento do letramento literário bilingue é favorecido, o que propicia que a criança, a partir do contato com a língua portuguesa, desenvolva sua linguagem. Ressaltamos que entendemos letramento como *o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais* (Soares, 2009, p. 38).

Para ampliar esse conceito e considerando a diferença surda, salientamos o “letramento visual” como sendo relevante ao pensar no público infantil surdo. Esse termo tem sido pesquisado e debatido no âmbito

⁷ Vídeo disponível em: <http://tvines.org.br/?p=17315>. Acesso em: 2 abr. 2021.

da educação bilíngue e surdez e significa *adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam [...]* (Santaella, 2012, p. 13).

Nesse sentido, os materiais traduzidos para Libras contribuem para o processo de letramento infantojuvenil, já que em sua maioria, também apresentam o texto em português, dentre outros recursos que se estruturam visualmente, tendo um “apelo imagético” e que são *enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos* (Taveira; Rosado, 2017, p. 21-22).

Como exemplo, podemos citar as traduções de literatura em Libras disponibilizadas por iniciativa do projeto BiblioLibras, lançado em abril de 2017, que tem livros audiovisuais para crianças e jovens surdos e/ou cegos, contando a história em língua de sinais, com narração em língua portuguesa. De acordo com o site⁸ do projeto, o objetivo é *possibilitar o acesso de crianças surdas e deficientes visuais à literatura Infantil e Juvenil, especialmente aos contos de tradição oral* (Bibliolibras, 2017).

Projeto formado por professores e bibliotecários surdos e ouvintes, conta com o apoio cultural do estado de Goiás através do Fundo de Arte e Cultura, disponibilizando doze obras de autoria dos Irmãos Grimm, com a pretensão de aumentar o acervo (Bibliolibras, 2017). Uma das obras selecionadas para tradução foi o conto clássico João e Maria (Figura 5), apresentado em vídeo multimodal, composto por linguagens gráficas, visuais e verbais, conforme pode ser visualizado a seguir.

⁸ Disponível em: <http://www.bibliolibras.com.br/>



João e Maria



Adaptação Libras: Mariá Afonsoina de Resende
Adaptação Português: Sueli Maria de Regino
Duração: 13:27

— Não chore Maria, acho que sei como podemos voltar para casa.

Depois que os pais dormiram, João foi ao quintal, catou um punhado de pedrinhas brancas e guardou nos bolsos de sua calça. No dia seguinte, bem cedinho, a mãe acordou as crianças e disse que iriam cortar lenha.

Figura 5 – Livro João e Maria acessível em Libras.
Fonte: Bibliolibras (2017)⁹.

Segundo o site, apesar de estar voltado ao público surdo e/ou cegos, o material bilíngue também pode ser usufruído por crianças ouvintes que, ao interagirem com textos multimodais bilíngues entram em contato com a Libras, o que auxilia na integração entre e usuários de língua de sinais e aprendizes da língua, seja na escola ou em outros ambientes (Bibliolibras, 2017).

Retomando a questão da especificidade linguística que envolve a surdez, para além de considerar o fator biológico, compreendemos como sendo [...] *algo mais complexo, pois consequências sociais da [sua] condição podem fazer com que o sujeito não consiga*

⁹ Disponível em: <http://www.bibliolibras.com.br/acervo/irmaos-grimm/joao-e-maria/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

se comunicar com a sociedade de um modo geral [...] (Cromack, 2004, p. 69). Por isso, para produzir materiais em Libras (sejam eles traduzidos ou não), que contemplem a cultura surda e que valorizem a singularidade linguística dos sujeitos surdos, se faz relevante e necessário do(a) tradutor(a) um olhar sensível.

Em vista disso, é importante a produção também de conteúdos que valorizem a identidade e cultura surda, seus costumes, tradições e principalmente a língua de sinais. Segundo Cromack,

[...] a identidade é um fenômeno dinâmico e social, ou seja, ocorre por intermédio das relações interpsicológicas, abrangendo, então, experiências sociais e modos de comunicação, **o pertencimento a um grupo social com uma forma característica de linguagem** é de extrema importância para a constituição do sujeito. (2004, p. 70, grifo nosso).

A experiência vivenciada pela criança, na interação com materiais em língua de sinais, sejam eles bilíngues ou não, influencia sua linguagem e sua subjetividade, colaborando para a construção de sua identidade como sujeito que sinaliza e que se expressa no mundo por meio de sua corporeidade. Cada criança, individualmente e de forma dinâmica, será afetada pelos diversos estímulos do meio, incluindo as traduções, porque *cada experiência da criança assume uma dimensão singular de possibilidades de subjetivação que não estão para uma relação linear e efeitos universais* (Martínez, 2014, p. 1).

Não podemos deixar de mencionar, obviamente, a importância das interações sociais com seus pares (sinalizantes surdos e ouvintes) para que a linguagem se desenvolva e conseqüentemente as capacidades ligadas ao pensamento e à expressão linguística, isto é,

a sinalização propriamente dita. Isso ocorre de forma dialética, em que, pelas relações pessoais, nos constituímos sujeitos históricos e culturais.

As enunciações que compõe as traduções em Libras vêm somar nesse sentido, pois, muitas vezes, essas crianças não têm outros interlocutores em Libras para interagir, estando isolados socialmente. Possibilitar o acesso a textos nos mais variados gêneros e formatos enriquece o conhecimento do público surdo infantil por meio de uma diversidade de saberes que podem e devem estar à disposição dele.

Conclusão

A atividade tradutória é complexa por sua natureza cognitiva, na qual está intrinsecamente ligada à dimensão cultural, comunicacional e linguística, que perpassa também a subjetividade, seja de quem produz a tradução,, seja de quem interage com ela (a tradução). Especificamente as traduções realizadas para o público infantil funcionam com particularidades que requerem atenção do profissional que as executa.

Nesse sentido, a tradução compreendida como uma expressão da linguagem demarca a *subjetividade do locutor, revelando um sujeito que enuncia, que se manifesta, que toma posição frente a outros discursos. A manifestação da subjetividade se dá, então, na singularidade do ato* (Del Ré; Hilário, Vieira, 2012, p. 67).

Assim, a subjetividade do tradutor produz enunciados singulares que se materializam em cada ato tradutório, de forma que o produto 'tradução' contribui para a constituição da subjetividade da criança surda, principalmente no que envolve a aquisição de linguagem e que, ao serem elaboradas, devem valorizar a singularidade linguística das línguas de sinais.

Traduzir para esse público demanda um olhar mais sensível, em que a cultura e identidade dos sujeitos surdos devem ser valorizados, no qual a condição da surdez deve ser *assumida como uma experiência, [e] [...] entendida como uma forma histórica de constituição de sujeitos, subjetividades ou modos bem específicos de ser e de se relacionar neste mundo* (Witchs, 2017, p. 55).

Em geral, as crianças surdas vivem em interação com falantes de português, língua majoritária do país. Ter ciência dessa informação vem a auxiliar o tradutor na execução de projetos para o público infantojuvenil, atentando para essa situação ainda recorrente. Com a ampliação na produção desses materiais com o incentivo para seu acesso, essa realidade tende a ser transformada, em conjunto com outras ações de valorização e promoção da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Referências

- AGUIAR, Ofir B. *Abordagens Teóricas da Tradução*. Goiânia: Editora UFG, 2000.
- BASSNETT, Susan. *Estudos da Tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CAPOVILLA, Fernando. C.; RAPHAEL, Walquíria. D; MAURÍCIO, A. C. L. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: EdUSP, 2009.
- FREITAS, Maria Teresa. de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- GENTZLER, Edwin. *Teorias Contemporâneas da Tradução*. 2ª ed. São Paulo: Madras, 2009.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. *DELTA*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2004.

LUZ, Célia Lopes da. *Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2008.

OLIVEIRA, Wanessa da Silva Rocha. Infância, linguagem e subjetividade. XXIII Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação: Formação, Cultura e Subjetividade. *Anais...* Goiânia: FE-UFG, 2009.

OUSTINOFF, M. *Tradução: história, teorias e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PYM, Anthony. *Explorando Teorias da Tradução*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. São Paulo: Moderna, 2011.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 44, 2018a.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Tradução e Língua de Sinais: a modalidade gestual-visual em destaque. *Cadernos de Tradução*, v. 38, n. 2, 2018b.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista*, n. 24, 2018.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Silvana Aguiar. dos. Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de Pós-graduação em Estudos da tradução. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 44, 2018.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das prá-

neiva de aquino albres (org.).

ticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2017.

WITCHS, Pedro Henrique. Surdez como diferença e língua de sinais como condição para diferença surda. *Revista Fórum*, Rio de Janeiro, n. 35, 2017.

ayvu

**tradução e equipe de
surdos e ouvintes**

reflexões sobre a literatura e
criação em livro infantil

neiva de aquino albres
giliard bronner kelm



Introdução

As pesquisas no campo dos Estudos da tradução e interpretação das línguas de sinais (ETILS) estão em ascensão, principalmente, nas últimas décadas (Santos, 2013; Albres, Lacerda, 2012; Silva, et al., 2016). A atividade da tradução também tem crescido em parte pelas políticas de inclusão e acessibilidade (BRASIL, 2015), pela tradução de materiais didáticos e culturais voltados para as crianças.

As línguas sinalizadas têm ganhado maior visibilidade nas mídias (Nascimento, 2013). Na medida em que as línguas de sinais são incorporadas em larga escala na produção de materiais educacionais voltados para as crianças, as formas de tradução desses materiais precisam ater-se a esse público (Albres, 2015). É evidente, no entanto, que dentro das pesquisas historicamente relacionadas à tradução para crianças, as voltadas para as línguas orais apresentam um escopo maior e muito mais estruturado do que em relação às línguas de sinais.

As pesquisas em ETILS no Brasil e no mundo, se tornam gradativamente alvo de pesquisadores da tradução que incorporam em seus textos, além de uma reflexão teórica sobre a tradução em si, também, uma produção que subjaz a prática tradutório-interpretativa. Sejam estas relacionadas aos contextos inter ou intraculturais, como são os casos da tradução envolvendo línguas de sinais, somente, ou línguas de sinais e línguas orais num mesmo material.

A problematização que lançamos neste artigo está baseada nas seguintes alíneas: a) Refletir sobre a tradução para crianças como necessariamente uma atividade em equipe; b) Problematizar a atividade do sujeito surdo enquanto tradutor de línguas de sinais e sua contribuição no desenvolvimento da tradução

em formas mais próximas das nativas das línguas de sinais.

É na atividade da tradução que os profissionais tradutores, revisores e consultores, que se constituem como sujeitos de linguagem também pela língua de sinais, podem contribuir com a construção de um produto (material) adequado para as crianças surdas. As questões que colocamos são: Como os ETILS vêm evidenciando, conceituando e indicando a atuação em equipes compostas por surdos e ouvintes tradutores? Quais os papéis assumidos pelos profissionais em equipe de tradução?

Então, a proposta desse texto reside numa perspectiva de diálogo com base nos estudos da tradução, estudos surdos e estudos da educação. Apenas uma reflexão sobre a prática através das pesquisas feitas neste campo fornecerá cada vez mais subsídios por uma estruturação completa da atividade tradutória envolvendo equipe de tradutores surdos e ouvintes de Libras-Português de livro infantil de diversos tipos (didático, literário, poesias, entre outros).

Políticas linguísticas e os materiais traduzidos

No Brasil há políticas de acessibilidade em que, de alguma forma, as pessoas que sofrem com as barreiras arquitetônicas, comunicativas e atitudinais são asseguradas da garantia de adaptações ou construção de ferramentas que possibilitem sua participação e acesso aos bens culturais. Para tanto, tais políticas, materializadas pela lei nº 10.098, de dezembro de 2000, estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. O capítulo VII que discorre sobre acessi-

bilidade nos sistemas de comunicação e sinalização aponta que.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (Brasil, 2000).

Assim, tal lei corrobora com as políticas que também reconhecem a comunidade surda como usuária da língua de sinais (Brasil, 2002, 2005); estas promoveram um avanço na consolidação de políticas e práticas de acessibilidade no âmbito cultural e educacional.

Desde meados dos anos 2000, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) investe na produção de materiais didáticos adaptados para surdos. A cada ano novos materiais são produzidos. Em 2007, por exemplo, coleções de livros foram traduzidos e produzidos em CD-rom em que ao final de cada frase há *um ícone de TV, o qual, ao ser clicado pelo aluno, abre uma janela. Nela, um tradutor-intérprete apresenta o conteúdo, em Libras* (Tancredi, 2007, s/pág.). Além do CD-rom, o material inclui um livro impresso, com o mesmo conteúdo, para auxiliar no aprendizado da língua portuguesa.

As editoras interessadas começaram a produzir materiais experimentais para concorrer nesses editais de licitação. Elas deveriam seguir as normativas que orientam a acessibilidade de produções audiovisuais. (Brasil-ABNT, 2005; Brasil, 2009).

Após o lançamento do Plano Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Especial, em 2008, todos os demais editais do programa passaram a contemplar a aquisição de obras acessíveis em braille, Libras, caractere ampliado e áudio, de modo que as editoras pudessem, espontaneamente, inscrever livros nesses formatos. De pronto, os livros digitais traduzidos da Língua Portuguesa para Libras deveriam ser impressos em tinta e o CD em formato TXT, com adaptação para utilização de software com leitor de voz. Assim, estes materiais contemplariam a formação de docentes e alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais matriculados no Ensino infantil, fundamental e médio, assim como aqueles que necessitam do atendimento educacional especializado.

As obras traduzidas e adaptadas pelas editoras, após a finalização da produção, passaram por critérios de avaliação, seleção e exclusão. Os critérios para seleção foram: qualidade e adaptação do texto, adequação temática, projeto gráfico, adequação para acessibilidade. Sendo critério de exclusão, a não adequação com a estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais (Brasil-PNBE, edital 2008).

No mesmo ano de 2008, o Ministério da Educação divulgou a Portaria nº 1518, com o resultado da avaliação realizada pela Secretaria de Educação Especial, conforme edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de orientação pedagógica aos docentes da educação especial, bem como de obras de literatura infantil e juvenil aos alunos com necessidades educacionais especiais e sensoriais das escolas públicas de educação básica para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/ESP 2008. Segue a lista das obras traduzidas da Língua Portuguesa para Libras:

OBRAS	EDITORA
A Família sol, lá, Si	Ciranda Cultural editora
Dognaldo e sua nova situação	Ciranda Cultural editora
Nem todas as girafas são iguais	Ciranda Cultural editora
O canto de Bento	Ciranda Cultural editora
O problema da Centopéia Zilá	Ciranda Cultural editora

Quadro 1 - Relação das obras PNBE 2008 - Educação Infantil e Educação Especial

Fonte: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1518-2008_210971.html

OBRAS	EDITORA
A escola da Tia Maristela	Ciranda Cultural editora
A ilha do tesouro	Arara Azul
A lenda da erva mate	Melania de Melo Casarin
O homem que amava caixas	Brinque Book editora de livros
Uma amiga diferente	Ciranda Cultural editora
Uma tartaruga a mil por hora	Ciranda Cultural editora

Quadro 2 - Relação das obras PNBE 2008 - Educação Fundamental e Educação Especial.

Fonte: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1518-2008_210971.html

Conforme portaria mencionada anteriormente, não houve obras traduzidas da Língua Portuguesa para Libras voltadas para o público surdo do Ensino médio e Educação Especial. A iniciativa do Plano Nacional

Biblioteca da Escola - PNBE tem por objetivo proporcionar aos alunos da rede pública de ensino acervos literários disponíveis nas escolas, para uma cultura letrada. Uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, em determinada parcela da sociedade (Brasil-PNBE, 2008).

Com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a defesa dos Direitos Humanos, novas possibilidades no contexto a acessibilidade voltada ao conteúdo de obras literárias foram discutidas. No caso das crianças surdas, um material produzido apenas em português pode restringir a sua compreensão pelo fato desta estar em processo de aquisição. Então, a barreira de comunicação deve ser quebrada.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

- I - subtítuloção por meio de legenda oculta;
- II - janela com intérprete da Libras;
- III - audiodescrição. (Brasil, 2015).

Historicamente, os surdos também trabalham como tradutores e intérpretes, revisores ou consultores. Os mesmos passaram pelo movimento de reconhecimento profissional, denominados de *Deaf Interpreter* – DI¹ nos Estados Unidos da América. A partir de 2007, nos EUA, instaura-se um movimento de pertencimento à equipe de intérpretes e de tradutores.

¹ Nos EUA foi estabelecido um Registro de Intérpretes para Surdos (RID) em 1964. O RID oferece duas certificações para intérpretes surdos: o Certificado de Intérprete Surdo (CDI) e a Permissão Condicional para Interpretação Jurídica Relé (CLIPR) [...] (Rodrigues, Beer, 2015, p. 28).

Os surdos têm sido capazes de alcançar qualificações de língua em sinais em um nível profissional, como o exame inicial Fase III (1982 - 1987), que incluiu alguns de interpretação e tradução. Naquela época, essa qualificação permitiu que alguns DIs se cadastrassem como profissionais auxiliares (intérpretes estagiários registrados), apesar de não haver uma proposta de progressão para o estatuto profissional completo. (Denmark, 2007 apud Stone et al., 2012, p. 1, tradução nossa)².

Os surdos foram considerados como intérpretes de segundo escalão, principalmente, por trabalharem com linguagens tidas como simplificadas, com a esfera mais gestual. Por vezes, em nome da eugenia da oralidade (Stone, 2009).

No Brasil, os surdos passam a ter maior reconhecimento enquanto tradutores e intérpretes ao serem também contemplados com a possibilidade de certificação no Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/ Língua Portuguesa – Prolibras. Para tal certificação, foram realizados exames de âmbito nacional, podendo se inscrever pessoas surdas e ouvintes.

Os dados do Ministério da Educação indicam um crescente no número de surdos inscritos do ano de 2006 a 2015 como tradutores. Quadros (2009) registra que, no primeiro ano de realização do exame para certificação da proficiência na Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (2006) não houve ne-

² *Deaf people have been able to attain sign language qualifications at a professional level, such as the original Stage III exam (1982 - 1987), which included some interpreting and translation. At that time, this qualification enabled some DIs to register as partial professionals (registered trainee interpreters), although there was no route for progression to full professional status (Denmark, 2007, p. 1).*

nhum surdo inscrito. No ano seguinte, foram quatro surdos em nível superior e 17 surdos em nível médio. Por sua vez, no ano de 2008 o número aumentou para 5 surdos inscritos para a avaliação de nível superior e 21 surdos na avaliação de nível médio. Essa amostragem indica o aumento considerável de surdos buscando uma certificação de Tradução e Interpretação e o reconhecimento da própria comunidade surda por essa área.

Comparando somente os candidatos surdos inscritos e habilitados no ano de 2013 e 2015 na proficiência na Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, no ano de 2013 foram 129 inscritos, sendo 31 aprovados; por sua vez, no ano de 2015 foram 159 surdos inscritos, sendo destes, 73 aprovados, um crescimento de mais de 135% (Brasil, 2015).

Entretanto, a busca pela formação não atinge os mesmos números, visto que o número de discentes surdos formados por meio do Letras Libras Bacharelado presencial até o momento foi de uma aluna e no bacharelado na modalidade de educação a distância de dois alunos na UFSC (não temos dados de outras Instituições de Ensino Superior). Ainda parece haver uma cultura restritiva de atuação dos surdos apenas como professores de Libras, não vislumbrando outras esferas de atuação com as línguas de sinais.

Os números apresentados são muito menores do que o necessário de profissionais para a produção de materiais pedagógicos a fim de alavancar uma educação bilíngue para crianças surdas de qualidade, e de equidade com as crianças ouvintes no que tange o acesso aos bens culturais por meio da Libras. Neste ínterim, é possível entender a importância do profissional surdo, já que:

o uso de Intérpretes Surdos permite um nível de linguística, de comunicação e de cultura de transição que muitas vezes não é possível de ser captado pelos Intérpretes ouvintes, quando trabalham sozinho junto com as pessoas Surdas. (Campello; Castro, 2013, p. 5).

Dessa forma, há um movimento crescente de certificação e de áreas que requerem esse profissional surdo junto à equipe de tradutores.

A efervescência de pesquisas reflete a realidade crescente da atividade de tradução concretizada em diversos âmbitos e modalidades (tradução de livros e histórias literárias; materiais acadêmicos e didáticos; glossários; documentos institucionais, editais de concursos e vestibulares, etc.), bem como os diferentes perfis de profissionais, entre eles, o tradutor surdo e sua atuação. (Rigo, 2015, p. 461).

O resultado da revisão de literatura encontrada no trabalho de Santos (2013) indica as teses e dissertações que analisam também a atuação de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) surdos.

Neste período (2001 a 2010) analisado nas dissertações sobre tradução de língua de sinais, outro dado curioso é que as pesquisas dessa época examinam exclusivamente os processos tradutórios, sendo que estes são produzidos por autores surdos. [...]. Seja o foco de análises desses objetos pautados na ação do tradutor do ponto de vista linguístico ou tradutório ou ainda da pesquisa propriamente dita sobre tradução de língua de sinais, o fato é que esses estranhamentos entre surdos e ouvintes são mencionados nas dissertações por meio de referenciais embasados nos conceitos de estrangeirização e domesticação de Venuti (1995, 2002 apud Santos, 2013, p. 278-279).

A autora aponta a visão diversa dos surdos e ouvintes atuando em equipes de intérpretes o que pode contribuir para uma qualidade do material se os sujeitos envolvidos atuarem de forma colaborativa, cooperando para um produto final adequado para as crianças surdas e aproveitando o que de melhor cada um tem para oferecer para o trabalho de tradução, considerando suas habilidades e competências.

Percebemos que *cada vez mais, a vertente dos ETILS caracteriza-se por congrega profissionais e pesquisadores surdos e ouvintes em sua constituição diversa e plural* (Rodrigues; Beer, 2015, p. 41).

Metodologia de pesquisa

Este texto propõe-se a ser um espaço de reflexão e um ponto de diálogo com os leitores que se interessam pelo tema de tradução, criança surda, tradução de literatura e material didático.

Como pesquisadores, tomamos como base a perspectiva histórico-cultural, ou seja, em que os fenômenos estudados são inerentemente processos mediados pela linguagem e pela cultura (Molon, 2008). Nessa perspectiva, as relações entre pesquisador e realidade vão influenciar nas *possibilidades de análise e as reflexões e considerações possíveis* (Molon, 2008, p. 59).

Partimos de textos utilizando a revisão de literatura do tipo narrativa. Então, fundamentamos em artigos, dissertações e teses. Para isso, apresentamos o processo de seleção da base bibliográfica, catalogação dos documentos levantados, seleção e priorização dos artigos e textos.

Dessa forma, articulamos a produção científica disponível para a (re)construção de conceitos, que articulam saberes construídos por pesquisadores dos

Estudos da Tradução e Estudos Surdos na tentativa de trilhar caminhos na direção de compreender o trabalho em equipe de surdos e ouvintes para o que se deseja conhecer.

Buscamos as teses e dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução PGET-UFSC como também os artigos provenientes de autores ligados aos Estudos da tradução e Estudos surdos publicados em revistas com qualis e indexadas.

O método pautado na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser (Molon, 2008, p. 60).

Tradução em equipe e seus diferentes papéis

Compreendemos a tradução como uma atividade que envolve o texto traduzido, material impresso / registrado. No caso das línguas de sinais, pode ser materializada em escrita de sinais ou vídeo envolvendo tempo de estudo e preparo, como também a possibilidade de revisão e edição do material final.

De modo simples, o que nos permite diferenciar os ET [estudos da tradução] e os EI [estudos da interpretação] é basicamente o seu objeto central de estudo, respectivamente, “a tradução e o traduzir” e “a interpretação e o interpretar”. Esses dois processos, embora cunhados na translação de material linguístico-cultural de uma língua à outra, caracterizam-se pela maneira por meio da qual acontecem linguística, cognitiva e operacionalmente. Nesse sentido, esses campos disciplinares são justapostos e interdependentes, já que sua coexistência é inevitável, e, ao mesmo tempo, distintos e singulares em relação à especificidade de seu foco de estudos. (Rodrigues, Beer, 2015, p. 19).

A tradução, então, é uma forma de interpretação em que o profissional se posiciona frente a um discurso, constrói sentidos, produz anti-palavras e cria em outra língua um texto/discurso a partir do primeiro. Contudo, a perspectiva do tradutor a-histórico e imparcial é perene. O mesmo ocorre no campo das línguas de sinais, sendo indicadas suas marcas no Código de Ética do RID (1965), o qual por sua vez veio a influenciar o código de ética dos intérpretes brasileiros (FENEIS, 2000).

[...] uma vez que abordou princípios como a imparcialidade e a fidedignidade, que se cruzam com a questão muito discutida do papel do intérprete. Intérpretes de Língua de Sinais Americana de fato foram vanguardistas na formação do conceito do papel do intérprete, deixando de lado o ponto de vista de o intérprete ser um 'condutor' sem envolvimento ('neutro') e assumindo uma forma de 'facilitador da comunicação' mais visível e de um 'especialista bilíngue-bicultural' (ver Roy 1993), mais recentemente levando a questionamento o 'mito da neutralidade'³. (Pöchhacker, 2009, p. 137).

O mito da neutralidade desconsidera que o elemento da interpretação criativa está presente não somente em qualquer tradução, mas, antes, em qualquer tipo de processamento textual, uma vez que a compreensão de um texto sempre envolve negociação entre autor, texto e leitor (Souza, 1998, p. 54).

³ *Went considerably further by addressing such principles as impartiality na faithfulness, which intersect with the much-discussed issue of the interpreter's role. American signed-language interpreters have indeed been at the vanguarda of shaping the concept of role, moving from the view of the interpreter as an uninvolved (neutral) 'conduit' to that of a more visible 'communication facilitator' and of a 'bilingua, bicultural specialist' (see Roy, 1993, more recently calling into question the 'myth of neutrality'. (Pöchhacker, 2009, p. 137).*

Essa negociação envolve pensar no público a que se destina o material traduzido e as condições de acesso, compreensão e uso dos materiais, como no caso de crianças surdas. Assim, *a tradução é um procedimento que permite ao texto sempre uma nova versão, um novo destino junto a leitores inicialmente não previstos, uma transposição no tempo e no espaço que lhe assegura o prolongamento* (Carvalho, 2003, p. 22).

Destacamos que essa negociação se torna mais complexa quando desenvolvida a muitas mãos, ou seja, pela leitura e discussão em uma equipe de tradutores. Posto isso, passamos a problematizar essa atividade desenvolvida em uma equipe com diversas pessoas a pensar sobre os textos/discursos e a construção de sentidos negociados para a elaboração de um material traduzido.

Em sua dissertação, Nogueira (2016) discorre sobre o conceito de interpretação em equipe no cenário bilíngue Libras-Língua Portuguesa. Ele aborda tal conceituação à luz do que o *Registry of Interpreters for the Deaf*⁴ (doravante RID) define como normas básicas para o trabalho profissional de uma equipe interpretativa (no caso da Língua de Sinais Americana). Por meio das informações sobre como essa prática se configura, as equipes de intérpretes podem ser estruturadas com base no trabalho a ser realizado.

Assim, podemos afirmar que Interpretação em equipe ocorre quando há dois ou mais intérpretes *atuando como membros iguais de uma equipe, alternando responsabilidades em intervalos predefinidos, e fornecendo apoio e feedback um para o outro* (RID, 2007 apud Nogueira, 2016, p. 82).

⁴ Nogueira (2016, p. 82) explica que o RID (Registro de Intérpretes para Surdos) é o órgão de certificação de intérpretes nos Estados Unidos.

Partindo deste pressuposto, fortalecido pelo conceito de tradução, que é o processo linguístico e cultural, envolvendo uma língua fonte e uma língua alvo, em âmbitos textuais registrados, podemos compreender que este processo, realizado em equipe, no par linguístico Língua Portuguesa - Libras, envolve membros surdos e ouvintes bilíngues, que discutem e dividem suas funções tradutórias. A competência tradutória também envolve saber trabalhar em equipe. De acordo com Rodrigues (2018, p. 292), a competência tradutória:

[...] é um saber-agir especializado e complexo que integra de forma efetiva conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes e valores. E, por sua vez, compreende a mobilização e aplicação adequada, por parte do tradutor/intérprete, de recursos internos (cognitivos, afetivos, sociais, motores) e externos (físicos, tecnológicos, humanos, temporais) às tarefas específicas de tradução que demandam solução de problemas e tomadas de decisão por meio de um desempenho profissional contextualizado, intencional, situado e satisfatório.

A tradução em equipe envolve um saber-agir especializado e compartilhado. A depender do referencial das pesquisas, essas competências são delineadas de diferentes formas, distinguindo-se também o modo de denominá-las, como, por exemplo, Tradução Cultural (Ramos, 2000); Tradução compartilhada (Santana, 2012). Neste estudo, ademais, utilizamos a nomenclatura Tradução em equipe para delimitar o trabalho tradutório realizado em grupo, no que tange à Libras - Língua Portuguesa.

Tal conceito é trabalhado por Galasso (2018), que descreve como o Núcleo de Educação Online (NEO), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) equaciona as etapas metodológicas tradutórias, bem

como os sujeitos participantes desta conjuntura. Tal equipe multidisciplinar se estabelece como referência de processo tradutório de materiais didáticos bilíngues Libras-Língua Portuguesa, sendo formada por sujeitos de áreas diversas (professores, desenhistas educacionais, designers gráficos, roteiristas, tradutores-intérpretes e equipe de estúdio). Ele afirma que, neste contexto, [...] *estrutura-se um fluxo de trabalho coletivo dividido em três grandes fases (Pré-produção; Tradução; Pós-produção)* (Galasso, 2018, p. 61). Essa estrutura pode funcionar para tradução de livros de literatura, material didático, videoaula, programas de TV, filmes, entre outros materiais.

Diante dessa equipe multidisciplinar, destacamos a atribuição da equipe de tradutores. Podemos citar quatro funções de tradutores, dentre elas estão: Tradutor-apresentador, segundo tradutor, tradutor-revisor e tradutor-supervisor (Figura 1). Tais profissionais atuam diretamente com o par linguístico Libras/Português.



Figura 1 – Equipe de tradutores.
Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A cada produção, a equipe de tradutores se rezeza entre eles. Após aprovação pelos roteiristas, a equipe de tradutores recebe o material e verifica qual o objetivo da tradução e o seu público-alvo.

O primeiro momento, de análise, é essencial para definição do escopo do trabalho. Trata-se de uma visão geral da encomenda de tradução na qual a equipe verifica a proposta, o objetivo, o público-alvo, o estilo e outros fatores; como perfil do tradutor, com intuito de definir o escopo e a função de cada um no projeto. (Galasso, 2018, p. 62).

Dando seguimento ao trabalho, o tradutor-apresentador inicia identificando a terminologia no texto e prevendo alguns problemas tradutórios, reconstruindo os enunciados em outra língua. Nesse mesmo espaço de tempo, o tradutor-apresentador elabora um vídeo rascunho e encaminha para o tradutor-supervisor para corrigir e aprovar a ideia proposta pelo apresentador. Durante esse processo de rascunho, o apresentador pode desenvolver duas consultorias. Uma consultoria conceitual em caso de textos acadêmicos, podendo ser um professor ou pesquisador da área temática que discute o conteúdo com os tradutores, como também a consultoria linguística, envolvendo termos específicos em Libras, modos de enunciar espacialmente a história ou de construção imagética, composta, geralmente, por surdos falantes de Libras ou tradutores surdos e ouvintes mais experientes.

Concluída essa parte do processo, o tradutor-apresentador inicia as gravações, podendo utilizar o rascunho (escrito ou em sinais) como suporte sendo acompanhado pelo segundo tradutor e pelo tradutor-supervisor. Pode também desenvolver a tradução com *feed* sinalizado (TFS), ou seja, não há uma memorização ou rascunho, o tradutor-apresentador surdo sinaliza a partir do que é enunciado pelo segundo tradutor ouvinte que estudou o texto previamente em conjunto com o tradutor-apresentador. Dessa forma, o segundo tradutor interpreta para a Libras acompa-

nhando o tempo de fala dos personagens da história conduzindo o ritmo da sinalização, ao mesmo tempo em que o tradutor-apresentador faz as adequações sintáticas e suprasegmentais acompanhando o visor com a projeção de seu corpo na tela da TV, como apresentado na Figura 2.



Figura 2 – Equipe de tradutoras - Tradutora Natália Francisca Frazão (surda) e segunda tradutoras Beatriz Canuto (ouvinte).
Fonte: TV Cultura – Grade com Desenho infantil Boris e Rufus em Libras, 2019.

Finalizadas as gravações, o vídeo passa pelo tradutor-revisor. Ele compara a sinalização com o texto de partida, identificando possíveis erros tradutórios. Dessa maneira

[...] esse espaço é resultado da negociação do tradutor consigo mesmo e com as instâncias participantes do processo tradutológico (como o livro materializado com forma, textura, cores e imagens e o vídeo final em língua de sinais). Esta negociação dará o limite entre maior e menor aproximação do texto original ou de possíveis deslocamentos embasados em suas ideologias. (Albres, 2016, p. 19)

Durante o processo de gravação, o tradutor-revisor não acompanha o trabalho desenvolvido pelos tradutores, dessa forma, fica encarregado de revisar o produto final junto com o editor de vídeo, dando sugestões de legendas ou outros recursos necessários

para qualidade do material didático bilíngue (Galasso, 2018). Esse cuidado garante uma harmonia no produto a ser assistido como demonstrado na Figura 3. O tradutor-revisor pode trabalhar nessa etapa em conjunto com o tradutor-supervisor a fim de indicar se há partes a serem regravadas.

Assim, apreendemos que, para iniciar o processo tradutório, a equipe precisa definir qual será o projeto geral, quem será o público alvo, quais os cuidados culturais e regionais necessários na tradução, quais estratégias linguísticas e lexicais serão utilizadas e apropriadas ao projeto, se serão utilizados recursos visuais, bem como qual o nível de linguagem que irá permear a tradução. Quando o material é destinado às crianças surdas, requer um cuidado especial na busca por uma linguagem adequada ao nível linguístico das mesmas.



Figura 3 – Criança assistindo ao programa traduzido
Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Há diferentes funções a serem desenvolvidas em uma equipe de tradução de material didático e cultural para crianças, podemos destacar as seguintes:

FUNÇÃO	DEFINIÇÃO
TRADUTOR/ATOR ou TRADUTOR-APRESENTADOR Português para Libras	Trabalha diretamente com o texto/ discurso vertendo de uma língua para outra. No momento da gravação pode usar um teleprompter ⁵ ou um vídeo com glosinais ⁶ (Segala, 2010; Campello; Castro, 2013). O tradutor/ator também pode usar a audição para ouvir uma pessoa lendo a glosa ou gravar sua própria voz, apenas como pistas para a enunciação em Libras. Assim, o tradutor/ator é o tradutor que aparece no vídeo e conseqüentemente no produto final, apesar da tradução ter sido realizada em equipe.
SEGUNDO TRADUTOR	Trabalha diretamente com o texto/ discurso vertendo de uma língua para outra e como apoio no momento da gravação. Trabalha atrás das câmeras contribuindo de maneira direta e indireta no contexto tradutório (Campello; Castro, 2013).

⁵ Segundo Segala (2010) um teleprompter ou teleponto é um equipamento acoplado às câmeras de filmar que exhibe o texto a ser lido pelo apresentador.

⁶ O Glosinais é uma ferramenta de tradução / interpretação dos tradutores / intérpretes Surdos. Este consiste numa “ferramenta intralingual sinalizada em língua de sinais brasileira visualizada em língua de sinais brasileira visualizada que confere suporte ao procedimento de tradução, acrescentando comentários, casos reais e outros. É realizado através de uma tradutora que fica atrás da câmera repassando as informações da língua portuguesa escrita para língua de sinais brasileira. Em consonância com o autor Souza (2010, apud Stone, 2009, p. 90), *trata-se de um tipo de tradução que pode acontecer, por exemplo, diante de câmeras de televisão, e conta com a presença de tradutores durante a execução de atividade tradutória*. É através dela que podemos esclarecer, para o leitor visual, *ajudar mais a reflexão através da aquisição de conhecimento* (Campello; Castro, 2013, p. 13).

FUNÇÃO	DEFINIÇÃO
TRADUTOR-SUPERVISOR	<p>O tradutor-supervisor pode acompanhar a tradução no dia da gravação como um terceiro elemento da equipe e supervisionar o processo de gravação, acompanhando e orientando, atento aos detalhes da expressão em Libras em relação às imagens do vídeo e projeto de edição.</p>
CONSULTOR	<p>O consultor é o profissional que trabalha com a orientação para a qualidade do material traduzido, de forma cooperativa instrui, esclarece, corrige e responde às questões específicas solicitadas pelos tradutores. O ideal é que o consultor seja também tradutor e experiente na atividade. Geralmente, pessoas surdas têm desenvolvido essa atividade de consultor/tradutor surdo de LIBRAS (Galasso, 2018). Há consultores surdos que não são bilíngues, ou seja, surdos que têm pouca habilidade com o português escrito ou oral, mas falam em Libras de maneira essencialmente imagética e podem contribuir com o refinamento da expressão em Libras, ajustes de expressão e na construção de narrativas.</p>

FUNÇÃO	DEFINIÇÃO
TRADUTOR-REVISOR	<p>O tradutor/revisor é um tradutor que não participa dos processos anteriores do tradutor/ator ou segundo tradutor. Ele deve visualizar a tradução como se fosse o público-alvo do material e identificar problemas na tradução, dificuldades de compreensão. Assim, como um terceiro membro da equipe, ele pode assumir tal função durante a edição do vídeo. Além de apoiar o editor na organização das sequências gravadas, ou em pontos que serão utilizadas legendas ou outros recursos, o terceiro integrante da equipe de tradução atenta-se à sinalização e a outros aspectos técnicos (Galasso, 2018).</p>
COORDENADOR DA EQUIPE DE TRADUÇÃO	<p>O coordenador organiza a equipe de tradução, recebe os textos em língua fonte (Língua Portuguesa), agenda o estúdio, elabora um cronograma de preparação e gravações com a equipe de tradutores. Acompanha e orienta em todas as etapas até a conclusão do produto final (Oliveira; da Silva, 2014).</p>
COORDENADOR DO PROJETO	<p>O coordenador geral do projeto organiza toda a equipe, envolvendo os tradutores, revisores, consultores, design, e faz as tratativas com quem solicitou o projeto de tradução.</p>

FUNÇÃO	DEFINIÇÃO
DESIGNER/ DIAGRAMADOR/ EDITOR	<p>Após as gravações realizadas pela equipe de tradutores, o editor recebe o material audiovisual e analisa toda obra identificando erros e recortando partes desnecessárias. Concluindo essa etapa, o material é encaminhado para o design gráfico, onde são “produzidas imagens estáticas, como ilustrações, fotos, diagramas, gráficos, mapas, e na forma dinâmica, por meio do uso de vídeos e animações”. Por fim, o editor finaliza o projeto unificando todas as trilhas (sonoras, animação e legenda) acompanhado de um tradutor-intérprete (Galasso, 2018).</p>
DUBLADOR	<p>Dublador é a pessoa que sobrepõe a sua voz e interpretação, em idioma específico, a um ou vários personagens, a fim de substituir a voz dos atores ou dubladores originais de filmes, animações, seriados, documentários, programas de televisão estrangeiros, etc. Em livros infantis pode-se colocar a voz em português simultaneamente ao que o tradutor/ator apresenta em Libras. Como uma tradução de Libras para português. Neste processo, os dubladores são escolhidos de acordo com o gênero do tradutor (voz feminina ou masculina) (Galasso, 2018).</p>

FUNÇÃO	DEFINIÇÃO
<p>OPERADOR DE LEGENDA EM PORTUGUÊS</p>	<p>O operador de legenda faz a edição dos vídeos sobrepondo as legendas. A legendagem em português pode seguir ou não o texto de partida da tradução. Por vezes, é necessário fazer adequações da linguagem que estava registrada em um livro escrito para um novo suporte material audiovisual e que representa uma expressão oral (produzida pelo tradutor/ator) e não mais escrita.</p>

Quadro 1 – Funções desenvolvidas em uma equipe compondo um projeto de tradução. Fonte: Produzido pelos autores a partir de estudos da área (2019).

Esclarecemos que as pessoas surdas e ouvintes podem desenvolver qualquer função da equipe. Todavia, geralmente, os surdos têm atuado mais como tradutor/ator, consultor e revisor. A discussão sobre como uma equipe de tradução de literatura infantil se configura é recente, ficando uma lacuna nos estudos sobre as possíveis novas contribuições dos surdos para a produção de materiais traduzidos.

Há estudos sobre os surdos atuando em equipes de interpretação que apontam modos muito específicos de contribuição. Silva e Russo (2017) ressaltam que ainda existem mudanças significativas no *modus operandi* da equipe de interpretação, tanto nas competências de velocidade e semantização dos enunciados como na estrutura de interação da equipe quando há um profissional surdo. Indicam que o intérprete ouvinte a frente do intérprete surdo, como um apoio, contribui para as tomadas de atenção, tomada de turnos e a sobreposição e respostas; e às ligadas ao afinamento

entre o intérprete surdo e seu feed, como: atribuição das fontes, retomadas para clarificação e as estratégias de referenciação pronominal. Para Campello (2014), nesse processo, o intérprete ou tradutor surdo complementa a versão final que está sendo gravada

O interesse do interlocutor pelo Intérprete Surdo e seu desempenho / performance só acontece quando o Intérprete recebe uma mensagem e a interpreta. Se seguir as regras gramaticais, utilizar as expressões faciais/corporais e tiverem o mesmo sinalário, a mensagem chega sem grandes mudanças, mas, caso houver mudanças de elementos estranháveis (dependendo do contexto cultural) a tradução / interpretação podem ser inseridas em outros aspectos da gramática da língua de sinais, como descrição imagética, exemplificação, com a finalidade de esclarecer o conteúdo da tradução. (Campello, 2014, p. 151).

Ressaltamos, portanto, que concordamos com a importância da atuação de profissionais surdos na equipe de tradução. Os princípios indicados por pesquisadores vão desde a contribuição linguística à cultural, social e identitária (Campello, 2014; Souza, 2010). Contudo, cabe ponderar que a condição auditiva por si só não garante a atuação como um tradutor competente para compor uma equipe profissional. Dito de outra forma, não é por ser surdo que um sujeito teria condições de participar de uma equipe de tradução, mas sim pela sua constituição subjetiva no mundo visual, pela sua peculiaridade de percepção e expressão em sinais, por suas competências tradutórias e capacidade de trabalhar em equipe de forma colaborativa e respeitosa. No trabalho para produção de material para crianças surdas, acrescentaríamos a indicação de uma formação com especialização na perspectiva da

pedagogia visual⁷. Dessa forma, surdos poderiam fazer parte da equipe desenvolvendo diferentes funções.

Rodrigues (2019), apresenta um levantamento das matrizes curriculares, carga horária e competências dos cursos de graduação em Letras Libras bacharelado, oferecidas nas universidades federais brasileiras, ressaltando que a ementa desses cursos indica a formação de profissionais generalistas para o mercado de trabalho, não dando ênfase para determinadas áreas específicas de atuação, como o caso de tradução literária ou mesmo das especificidades da formação de tradutores e intérpretes surdos.

Negociação de significados – trabalho em equipe

Algumas práticas tradutórias reconhecem o papel de tradutores surdos, já que se faz imprescindível *que o conteúdo seja planejado em conjunto com um consultor/tradutor surdo de LIBRAS, que poderá assessorá-lo durante a gravação* (Simão, 2017, p. 12).

Tratamos neste texto do trabalho em equipe para a tradução de materiais para crianças surdas. Trazemos no bojo da discussão o papel de tradutores surdos compondo a equipe, principalmente, pelas questões que envolvem a “norma surda”. Stone introduz o conceito de norma surda. Souza (2010) indica que

⁷ Pedagogia visual consiste da exploração intencional da visualidade por profissionais da educação por meio de materiais imagéticos semioticamente selecionados para mediação da aprendizagem. A comunicação humana se estabelece por diferentes signos não os vocais-auditivos ou escrito, mas de todas as linguagens que permeiam a construção de sentidos. *Pedagogia Visual, nada mais é que uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda-Muda, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais* (Campello, 2008, p. 14).

[...] pode-se mencionar que a abordagem de Stone (2009) da atividade tradutória e do ato de interpretar está permeada de uma forte influência de aspectos culturais e também políticos, principalmente, em relação à língua alvo, que por ser uma língua de sinais, é utilizada por uma comunidade surda, a qual, segundo ele, por vários anos existiu enquanto entidade histórica às escondidas da comunidade convencional, mas, atualmente, tem se desenvolvido, ainda que à sombra de seus colonizadores. Isso é tanto que, Stone conclui claramente que, uma norma surda de tradução nasce de uma comunidade coletiva e heterogênea, na qual os diferentes membros contribuem com habilidades para o coletivo e os tradutores e intérpretes ouvintes e surdos pertencem à mesma comunidade. (Stone, 2009, p. 165, apud Souza, 2010, p. 4).

O trabalho colaborativo das equipes de tradutores é evidenciado em praticamente todos os estudos. Cada membro contribuindo com o que de melhor tem para o refinamento da tradução. Os autores reafirmam a potencialidade do surdo, bem como sua imagem como modelo para as crianças surdas (Martins, Oliveira, 2015, p. 1049).

Experiências como a de Silva (2015), no levantamento de DVD's literários da coleção Educação de Surdos, indicam *tradutores surdos atuando como atores, caracterizados com figurinos, centralizados num cenário específico (virtual ou natural), encenando as histórias por meio da sinalização* (p. 98). Sua amostragem totalizou 31 histórias de literatura infantil vinculados ao INES com tradutores surdos atores e ouvintes na equipe de tradução e de vídeos de literatura infantil em língua de sinais na plataforma Youtube. A autora indica que *as fábulas evidenciam apropriações do texto literário a partir de estratégias de atuação per-*

formática baseadas em releituras, recriações e adaptações (Silva, 2015, p. 157-158). Por exemplo, Silva analisa a tradução de *O sanduíche de Maricota* produzido pelo Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação de Mato Grosso do Sul (CEADA/MS). A obra é apresentada por Ana Cláudia Januário da Silva Leonel, professora surda; contudo, a produção da tradução dava-se em equipe com discussão e trabalho também de tradutores ouvintes como o de Vânia Alice Cavalcanti. Esclarecemos que os tradutores participaram da reconstrução da história com a criação de uma nova história, intitulada *Sanduíche de Maricota*, que foi criada em Libras (Silva, 2016).

Há indícios, a partir de pesquisa no campo da educação, de que livros simplesmente traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) sem a preocupação com a composição da Libras no material final seria um problema para acessibilidade. Já que da maneira que “comumente se faz nos livros já existentes no Brasil” talvez não seja a melhor forma de construir um material adequado para as crianças surdas. Autores indicam a necessidade de se pensar na possibilidade de partir dos referenciais da Pedagogia da Imagem, se construir algo diferenciado (Pletsch et al., 2018, p. 33).

Por exemplo, pensar em materiais didáticos infantis onde na Tradução Audiovisual em Língua de Sinais (TALS) o intérprete não coordene com a ilustração do livro nos trechos editados, além de como ocorrem os processos de incorporação de personagens relacionados à imagem dos livros tem sido questionada por pesquisadores (Albres, 2012, 2015; Silva, 2013). Para tanto, Nascimento (2011), evidenciou em uma análise descritiva da atuação do tradutor intérprete em um programa de conteúdo jornalístico, chamado

Programa Sentidos, elementos visuais e verbo-visuais apresentados durante a programação em concomitância à sua interpretação para a Língua Brasileira de Sinais.

Em sua análise, Nascimento (2011) notou que, quando esses elementos aparecem, o tradutor intérprete opta pela estratégia de direcionar seu olhar para estes, fazendo uso de apontamento para construção complementar do sentido. Dessa forma, podemos depreender que estes aspectos visuais e verbo-visual contribuem para significação por parte do telespectador surdo, já que complementam e contribuem visualmente com a mediação linguística realizada.

Nessa perspectiva, para aplicar os estudos de Nascimento (2011) à tradução de literatura infantil, são também necessários elementos visuais e verbo-visuais no contexto das histórias traduzidas, significando imageticamente o que é linguisticamente enunciado. Em outras palavras, é a construção de uma *ponte interativa para a passagem dos sentidos como enunciador/mediador entre a produção audiovisual e o interlocutor surdo* (Nascimento, 2011, p. 7). Dessa forma, a partir dessa mediação, a criança surda pode compreender o enunciado proposto nas histórias (realizadas tanto diretamente na Libras, quanto nas quais são necessárias tradução), contribuindo com sua subjetividade e sua maneira de ver o mundo.

Nesta lógica, há dois projetos interessantes para serem citados, primeiro, pelo formato final das obras e, segundo, pelo trabalho em equipe de profissionais surdos e ouvintes envolvidos em todo o processo. São os projetos *Videolibros Virtuale*⁸ e *Bilingual Storybook Ap*⁹, exemplos de projetos que possuíram equipes mul-

⁸ Disponível em: <http://www.videolibroslsa.org.ar>

⁹ Disponível em: http://www.gallaudet.edu/news/blue_lobster_app.

tidisciplinares, que contemplavam pessoas ouvintes e surdas, trabalhando em prol do mesmo contexto interpretativo/tradutório.

Conforme já salientado neste estudo, uma equipe multidisciplinar no que tange à tradução e interpretação de histórias infantis é fundamental para que todos os aspectos tradutórios e pedagógicos do ato sejam contemplados. Sobre a presença de surdos e ouvintes em uma equipe de tradução, Santana (2010) pesquisou sobre como se dá a experiência nas negociações de sentidos no contexto das performances entre tradutor surdo e ouvinte. Sobre isso, foi percebido que o tradutor ouvinte pode atuar na tradução do par linguístico português-Libras e, por outro lado, a tradutora surda atuava em aperfeiçoar a compreensão do que estava sendo sinalizado, bem como cuidava e reparava como as sentenças estavam organizadas gramaticalmente em Libras. Fica claro que a tradução e interpretação não são um processo individual, exclusivo para ouvintes e arbitrário; pelo contrário, é um momento cultural e linguístico compartilhado, principalmente, no campo da Literatura infantil.

Além das discussões relevantes sobre a presença de tradutores surdos e ouvintes numa mesma equipe multidisciplinar de Tradução e Interpretação, um design visual de interface, pensado para que haja interação significativa com o público-alvo também se faz imprescindível. Silva et al. (2014), discutem que tal interface carrega elementos de comunicação visual e busca transmitir uma mensagem ao receptor; no caso destes elementos podem compor uma interface harmoniosa, se detalhes como cor, tipografia, escrita de mensagem, divisão de tarefas, proximidade/agrupamento, alinhamento, repetição, contraste, posi-

html

cionamento, ordenação e espaço em branco, receberem atenção. Assim, fica claro que acessibilidade em materiais didáticos infantis bilíngues não se resume apenas à questão linguística e cultural; aspectos de multimídia também precisam ser considerados, para que o acesso às informações por crianças surdas seja facilitado.

Conclusão

O trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, composta por surdos e ouvintes bilíngues em todas as etapas, pensando na elaboração da produção desse tipo de material a ser exibido para um público infantil, pode favorecer a produção de materiais de melhor qualidade que tenham o aval de pessoas surdas. Cada etapa desse processo deve ser pensada minuciosamente para que se consiga reconstruir o projeto discursivo do livro base e fazer sentido em Libras, apresentando os aspectos culturais, linguísticos e transversais contidos no texto de partida.

Um fator preocupante se refere ao escasso número de cursos de graduação em Letras Libras bacharelado para formação de TILS e a baixa procura por surdos interessados nessa formação, como apresentado anteriormente sobre dados da Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo. Na prática, ainda se evidencia a ausência de surdos em equipes de tradução, o que é lastimável.

A falta de equipes mistas evidencia o quanto é relevante o investimento na formação desses profissionais surdos e ouvintes que atuam como tradutores, consultores e revisores em trabalhos audiovisuais. Até então, muitos trabalhos advêm de experiências vividas. Vale ressaltar que a grande maioria dos acadêmi-

cos, são ouvintes. Os surdos, interessados em estudar letras libras, encontram grande dificuldade em ingressar na universidade em virtude dos problemas causados pelo acesso ao conteúdo exclusivo em português ao longo da graduação. Também enfrentam barreira de contratação e reconhecimento no mercado de trabalho pela falta de formação específica.

Por fim, apresentamos vários trabalhos produzidos por equipes de tradutores compostas por surdos e ouvintes e evidenciamos o complexo processo pelo qual passa uma equipe para produção de tradução de literatura infantojuvenil. Diferentes papéis foram traçados para a produção de tradução literária voltada para o público infantil, assim como o delineamento de subcategorias da atividade tradutória. Evidenciamos também a relação próxima entre a tradução de literatura, mais especificamente, a tradução de literatura infanto-juvenil, essencialmente composta por material multimodal, e a Tradução Audiovisual em Língua de Sinais.

Referências

ADAM, Robert. Definindo o papel do intérprete surdo. In: *III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. 3ª Edição - 15 a 17 de agosto de 2012.

ALBRES, Neiva Aquino. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, p. 387-426, out. 2015. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 15290: acessibilidade em comunicação na televisão*. Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.518* de 12 de dezembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-3396-port-1518-2008&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação 04/2015* – CGPLI.PNLD 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: SEB, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola: Educação Especial*. Brasília: SEB, 2008c.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. *A classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SNJ, 2009.

BRASIL. Guia orientador para acessibilidade de produções audiovisuais. 2015. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/agencia/pdf/guia_audiovisuais.pdf. Acesso em 4 abr. 2016.

BRASIL. 7º PROLIBRAS - Relatório técnico. 2015.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.

BRONNER KELM, Giliard. [e-mail enviado para coordenação do Letras Libras Ead]. Destinatário: Ricardo Luiz Ferreira. Florianópolis, 5 fev. 2019.

CAMPELLO, A. R. S.; CASTRO, N. P. Introdução da glosinais como ferramenta de tradução / interpretação das pessoas surdas brasileiras. *Revista Escrita*, v. 17, 2013.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução / interpretação cultural e seu desafio. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 33, 2014.

CAMPOS, Klícia de Araújo. *Literatura de cordel em libras: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2017.

CARVALHAL, Tânia. Tradução e recepção na prática comparatista. In: CARVALHAL, Tânia. *O próprio e o alheio*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. p. 217-259.

COLLINS, Steven. Ética: consumidor surdo, interpretação surda e comunidade surda. In: *IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. 3ª Edição - 15 a 17 de agosto de 2012.

DRUETTA, Juan Carlos. O Papel do Intérprete Surdo para os Povos Surdos. *Congresso Nacional de Pesquisa(s) em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira*. 1ª Edição - 09 e 10 de outubro de 2008.

GALASSO, Bruno José Betti et al. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 4, n. 1, 2018.

GALLO, S. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*. v. 36, 2010b.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 133, 2015.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria & prática*. v. 11, n. 1, 2008.

MOURÃO, C. H. N. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. *ANPED SUL*. 9., 2012.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. *Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA Janine Soares; SILVA, Rodrigo Custódio. Equipe de tradução do curso de letras libras. In: QUADROS, R.M. (org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Edufsc, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise, Márcia Marin, Flávia Faissal de Souza, Patrícia Braun, Maíra Gomes de Souza da Rocha, Luis Fernando Orleans. *Projeto Desenho Universal para a Aprendizagem: implementação e avaliação do protocolo do*

livro digital acessível (relatório técnico científico). Rio de Janeiro: [s.n.], 2018.

PÖCHHACKER, F. Issues in interpreting studies. In: MUNDAY, J. (ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies*. London, New York: Routledge, 2009.

QUADROS, Ronice Müller [et al.]. *Exame Prolibras*. Florianópolis, 2009.

RAMOS, Clélia Regina. *Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural*. Dissertação de Mestrado em Semiologia. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1995.

RIGO, Natália. Tradução de Libras para Português de Textos Acadêmicos: considerações sobre a prática. *Revista Cadernos de Tradução: Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais*. v. 35, n. 2, 2015.

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

RODRIGUES, Carlos Henrique. RODRIGUES. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. *Belas Infêis*, v. 8, n. 1, p. 145-162, 2019.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 1, 2018.

SANTANA, Jefferson Bruno Moreira. *Fronteiras literárias: experiências e performances dos tradutores e intérpretes de LIBRAS*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2010.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*. 2013. 313 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e

Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013.

SEGALA, Rimar. *Tradução Intermodal e Intersemiótica/ Interlingual: Português brasileiro escrito para a Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, 2010.

SEGALA, Rimar Romano; QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier de. Tradução intermodal, interlingual e intersemiótica na direção português-língua brasileira de sinais (Libras): desafio normativo, descritivo e performático Surdo ao ensino e aprendizagem de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS). In: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de (orgs.). *Estudos da língua brasileira de sinais*. Vol IV. Florianópolis: Editora Insular; PGL/ UFSC, 2018.

SILVA, Arlene Batista. *Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um estudo da coleção "Educação de Surdos" e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. 2015.

SILVA, Arlene Batista. A tradução de literatura infantil para língua de sinais: diálogos entre as ilustrações e o corpo sinalizante. In: *V Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Anderson. A.; ALBRES, Neiva Aquino; RUSSO, Angela. (orgs.). *Diálogos em estudos da tradução e interpretação de língua de sinais*. Curitiba: Editora Prismas. 2016.

SILVA, João Paulo. *Demonstrações em uma narrativa sinalizada em Libras*. (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP. 2014.

SIMIÃO, Julianny Dantas. *Gravação de materiais em libras na SEDIS/UFRN*. Orientações para tradutores e intérpretes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (UFRN). Natal: 2017.

SOBRAL, Adail. *Dizer o mesmo aos outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Book. Service Livraria, 2008.

SOUZA, Saulo Xavier. *Tradução para a Língua brasileira de Sinais: descrição de performances observadas no curso de Letras-Libras*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, 2010.

SOUZA, Saulo Xavier. A norma surda de tradução em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: o caso do curso Letras Libras da UFSC. In: *II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 2009.

SOUZA, F. F. de; CALIXTO, H. *Relatório sobre o processo de tradução Português-Libras de livro didático digital acessível na perspectiva do desenho universal*. UERJ/UFRRJ, 2017.

STONE, Christopher; WALKER, John; PARSONS Paul. *Professional recognition for Deaf interpreters in the UK* - Coleford: Douglas McLean Publishing, 2012.

STONE, Christopher. *Toward a Deaf Translation Norm*. Washington: Gallaudet University press, 2009.

TANCREDI, Leticia. Alunos com surdez ganham livro digital. *Ministério da Educação*, 1 mar. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/7752-sp-2133740037>. Acesso em: 2 ago. 2021.

WOHLMUTH DA SILVA, Camila et al. Livro digital bilíngue para crianças surdas: uma análise na perspectiva do design visual de interface em tela. *Design & Tecnologia*, v. 4, n. 8, 2014.

ayvu

cenias em videolivro
tradução de literatura infantojuvenil
e formação de tradutores

neiva de aquino albres
adauto antonio caramano
felix oliveira santos



Introdução

A literatura infantojuvenil vem tomando novas formas para além do papel (livro impresso). Os livros são compostos essencialmente por texto escrito e ilustrações que congregam um material multimodal. Mais recentemente, fomos tomados por materiais multimodais multimídiais¹, pois, no século XXI, *ao lado do livro, da revista e das histórias em quadrinhos, devem ser incluídos outros suportes de leitura, tais como a televisão, o vídeo, o DVD, o computador, o e-book, entre outros [...]* (Luft; Rösing, 2007, p. 74).

Todavia, essa tecnologia presente cada vez mais no meio literário envolve questões técnicas de produção da vídeogravação. Desde programas de televisão até superproduções cinematográficas passam pelo processo de captação de cenas por câmeras e pela edição das imagens capturadas para se obter um resultado compatível com estas linguagens. São procedimentos substanciais quando se concebe a idealização de um arquivo digital de caráter midiático e não diferem das traduções vídeo gravadas em língua brasileira de sinais- Libras. Contudo, as produções em Libras ainda parecem estar distantes do conhecimento construído no campo do cinema e das produções midiáticas e televisivas. Consideramos, então, que a formação de tradutores para atuar em traduções de literatura infantojuvenil, mais especificamente, deve considerar aspectos de produção no processo de formação. Com isso, o tradutor em seu projeto de tradução não deve se

¹ *Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação [...]* (Santos, 2008, p. 77-78).

ater apenas aos aspectos linguístico-discursivos, mas como o seu corpo (imagem) irá compor a obra final multimídia e que frames comporão o livro traduzido, meio de comunicação este que começa a ser frequente no mundo tecnológico.

Salientando a produção de material de gênero literatura infantojuvenil traduzido para Libras, é necessário compreender o tipo de produto que se obtém como resultado, ou seja, um videolivro multimodal e multimídia. Em grande parte, produz-se um livro digital que apresenta a tradução para a Libras na mesma cena ou na mesma página do livro escrito em português, cujo propósito, possivelmente, será a aquisição de linguagem e o letramento de crianças surdas em português, alicerçando o aprendizado com base no texto em Libras, ampliando o repertório em Libras.

O objetivo desse trabalho é explorar as estratégias e possibilidades de tradução para Libras no contexto de literatura infantojuvenil utilizando-se do conhecimento sobre multimodalidade e da linguagem aplicada ao cinema. Dessa forma, o presente estudo procurou analisar características cinematográficas que influenciaram o projeto de tradução de literatura infantojuvenil, isto é, analisar características da linguagem cinematográfica presente em videolivro traduzido em processo de formação de tradutores de português/ Libras.

A questão que se levanta é: Quais os efeitos visuais em diálogo com o cinema podem ser incorporados à sinalização do tradutor para que proporcione efeitos estéticos mais atrativos no videolivro?

Neste artigo, para o conceito de multimodalidade e linguagem cinematográfica, apresentamos uma sessão específica a fim de expor esses conceitos tão importantes para produção de tradução de literatura

infantojuvenil e suas interfaces. Para cumprir com tal objetivo, discutiu-se inicialmente a multimodalidade do livro para o suporte multimídia que outrora servem de suporte para o videolivro em Libras. Logo, passamos a discutir as tendências da estética cinematográfica, mais especificamente, os planos e, por fim, analisamos, em alguns recortes do livro traduzido “Pedro e Tina” o diálogo entre linguagem cinematográfica e produção de tradução em Libras em contexto de formação de tradutores.

Literatura infantojuvenil: da multimodalidade à linguagem cinematográfica

A produção de literatura infantojuvenil passou por diversas mudanças, congregando diferentes profissionais e materiais empregados nas obras. *A década de 1980 marcou a entrada dos ilustradores no mercado, a década de 1990 trouxe inovações no campo do projeto gráfico e editorial* (Luft, Rösing, 2007, p. 78). Os ilustradores passaram a ser considerados coautores como também os tradutores, consequência de as editoras ampliarem sua equipe agregando outros profissionais especializados para cuidar do projeto gráfico e editorial. Dessa forma, um livro impresso de literatura passa a se configurar como uma totalidade de textos, ou seja, são diferentes linguagens compondo a obra.

Atualmente, compreende-se a relevância da análise do projeto gráfico, das ilustrações e do texto enquanto elementos formadores da obra ficcional e sua tradução. Assim, o livro de literatura infantojuvenil é classificado como um material multimodal (Dionisio, 2014).

Contudo, os projetos gráficos impressos têm ficado cada vez mais ousados e trabalhado com diferen-

tes perspectivas, por exemplo, da produção de *Pop-Up* (Tridimensional) em 3D. O livro *pop-up* apresenta em suas páginas ilustrações em dobraduras de papel que se formam na medida em que abrimos as páginas dos livros, congregando engenharia do papel, arte e design. O efeito proporcionado pela dobradura é esteticamente singular e sofisticado, o que propicia um movimento especial ao manusear o livro impresso, como no livro *O pequeno príncipe* (Figura 1).

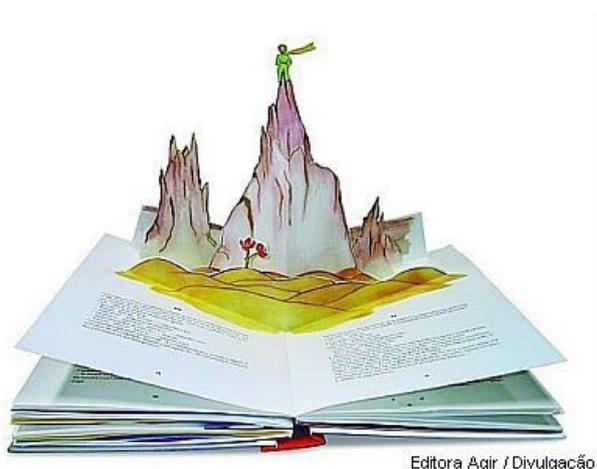


Figura 1 – Livro *O pequeno príncipe* em Pop-Up (Tridimensional) em 3D da Editora Agir.

Fonte: <https://br.pinterest.com/laryzinni/projeto-livro/>

Mais recentemente, o *E-book* como livro digital interativo foi criado. Esse tipo de material requer uma equipe de produção que compreenda e utilize a linguagem cinematográfica e técnicas de animação. As imagens se movimentam, ganham diferentes cores e focos (distanciamento ou aproximação), entre outras coisas. Com esse tipo de material, o leitor tem mais autonomia, possibilidade de avançar páginas e de es-

colher diferentes rumos da história quando clica em determinados ícones. O suporte seria o computador, tablete ou mesmo o celular com aplicativos específicos, como por exemplo, os livros do projeto *Livros na Timeline* do Banco Itaú² (Figura 2).



Figura 2 – Versão digital de *Menino e o Foguete*, escrito por Marcelo Rubens Paiva (ilustrado por Alexandre Rampazo).
Fonte: <https://www.facebook.com/itau>

Esse tipo de produção tem diversos efeitos especiais na edição e produção. O que geralmente é denominado de “efeitos especiais” consiste em um conhecimento de estética cinematográfica, cada vez mais acessível nas pequenas produções em decorrência da popularização da tecnologia. *A arte do cinema tendo chegado à TV trouxe também padrões estéticos que gradativamente foram incorporados no meio televisional, e consumidos mais recentemente pela publicidade* (Govaeski, 2009, p. 79). Com isso, a linguagem

² O Itaú desenvolve a campanha “Livros na Timeline” com o objetivo de estimular a leitura lançando diferentes livros digitais. Em sua página da internet no Facebook aparece em formato de anúncio um link para cessar a história por meio de um smartphone ou tablet.

cinematográfica toma novas formas em novos meios e para diferentes fins com “cuidados artísticos e preocupações estéticas”.

Considerando uma dessas preocupações estéticas, apresentamos a seguir, de forma sucinta, os possíveis planos de captação de cenas.

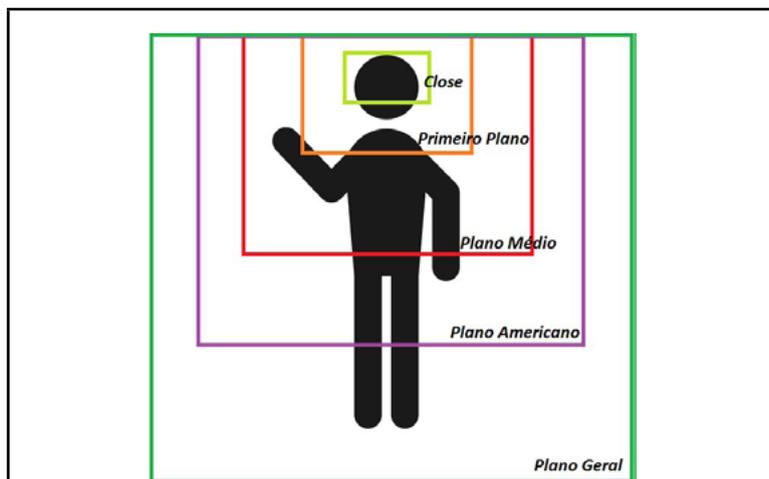


Figura 3 – Planos. Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

Close: enquadra uma região específica do rosto dos personagens;

Primeiro Plano: focalizando o personagem na altura do busto, procura mostrar uma função expressiva;

Plano Médio: enquadra o personagem da cintura para cima, tendo uma função descritiva;

Plano Americano: a focalização está mais próxima dos personagens, captando a imagem do joelho para cima;

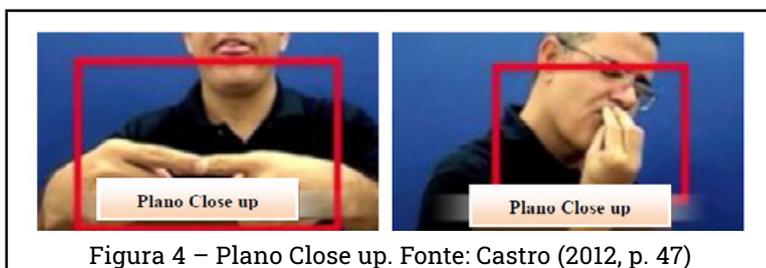
Plano Geral: busca apresentar registrar os espaços físicos onde estão os personagens.

(Martin, 2005).

Castro (2012) faz uma discussão pioneira que desencadeia uma série de reflexões sobre as produções imagéticas de surdos com a linguagem cinematográfi-

ca no contexto de tradução de fábulas para Libras. Com base na linguagem do cinema, disserta sobre aspectos encontrados em fábulas, como: plano, movimento da câmera, efeitos, edição e classificadores.

Castro (2012) considera ser possível desenvolver esses efeitos usando a própria língua de sinais. O autor indica a necessidade de se amadurecer os enlaces entre a tradução de conteúdos digitais de Libras com os aspectos imagéticos do cinema. Entende-se que o início deve ser pelos planos mais tradicionais, ou pontos de vista, que é o ponto de observação da cena, ou seja, aquele de onde parte-se o olhar. Castro (2012) faz uma análise das possibilidades de reprodução desses planos com as mãos e o corpo do tradutor, como apresentado na tabela abaixo.



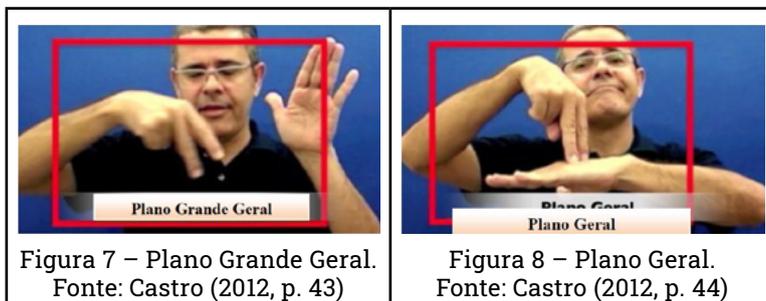


Figura 7 – Plano Grande Geral.
Fonte: Castro (2012, p. 43)

Figura 8 – Plano Geral.
Fonte: Castro (2012, p. 44)

Quadro 1: Planificação da linguagem cinematográfica conforme Castro (2012).

Em língua de sinais há, da mesma forma, maneiras de se descrever o local onde se passa a narrativa como, por exemplo, uma imagem de um homem em uma praia deserta tomada do alto, em que o homem figura apenas como uma pequena imagem inserida em um vasto contexto, dando elementos para que o espectador veja, crie ou deduza situações e/ou sentimentos que vão se modelando à medida em que as tomadas se aproximam, e os planos mais detalhistas vão possibilitando a condução do olhar do espectador pelo diretor, que é sempre o narrador. (Castro, 2012, p. 42).

Assim, para Castro (2012), ao associar os efeitos produzidos pela própria língua de sinais, pode-se projetar os planos com as mãos. Nas produções multimídiais em que há língua de sinais é muito comum utilizar-se do plano médio da captura de imagem do corpo do tradutor, devido à língua de sinais ter a maioria dos sinais executados acima da cintura. Podemos citar que o plano aproximado, geralmente, ocorre em processos de incorporação, em que o narrador da história ou o tradutor assume o corpo das personagens.

Assim como os planos, a **distância focal** ajuda na organização da cena, regulando a construção do ponto de vista (Jullier; Marie, 2009). A proximidade do objeto

com a lente da câmera transforma a perspectiva do espectador, tornando exageradamente grandes os objetos próximos e pequenos os objetos mais distantes.

Em linguagem cinematográfica, *zoom in* significa fazer aproximação da pessoa ou coisa tratada, a fim de salientar para o espectador o seu estado, as suas reações e seus sentimentos. Este efeito é obtido por meio de mecanismos automáticos contidos nas câmeras ou, também, por meio destas em movimento de aproximação da pessoa ou objeto filmado, ou ainda da aproximação destes em direção à câmera fixa. (Castro, 2012, p. 75).

Castro (2012) ressalta que em língua de sinais têm-se os mecanismos de aproximação semelhantes, ou seja, expressões faciais e movimentos do corpo associados a outros elementos linguísticos como sinais, gestos que aproximam o referente do próprio corpo do sinalizante ou o representam sucessivamente de diferentes formas e tamanhos. Um exemplo de *zoom in* encontrado nas fábulas analisadas na obra de Castro (2012) é a aproximação da fita demarcadora da linha de chegada da corrida entre a lebre e a tartaruga, quando a vencedora, esta última, está prestes a tocá-la, encontrado na fábula *A lebre e a tartaruga* (Figura 9) (Castro, 2012, p. 75).



Figura 9 – Efeito de *Zoom in* em Libras.

Fonte: Castro (2012, p. 75).

Segundo Castro (2012), o efeito de *zoom in* em língua de sinais pode ser através do sinal, classificador³ ou no próprio corpo mantendo a última configuração estática. Levando em conta que para o classificador, existe uma alteração de tamanho ou escala conforme sua representatividade. Da mesma forma como acontece no uso de *zoom in*, no uso do *zoom out* são utilizadas maneiras diferentes se forem usados sinais ou classificadores, ou seja, no caso de uso de sinais, estes são afastados do corpo do enunciador para dar o efeito de *zoom out*. Sendo assim, a escala do objeto representado pelo sinal sofre uma diminuição pelo afastamento e não pela diferença de tamanho do sinal produzido, como no caso do classificador. O sinal permanece com o mesmo tamanho em toda a trajetória de afastamento.

Quanto ao tradutor de Libras, faz-se necessário utilizar de estratégias que vão além da competência linguística, ou seja, ao que parece, é fundamental que este profissional possua conhecimentos sobre enquadramento e posicionamento frente à câmera, podendo, compor o seu projeto de tradução considerando alguns efeitos como o de *zoom in* ou até mesmo adotando estratégias que proporcionam melhores resultados de captura da sinalização conforme ilustrado (Figura 10b).

	
Figura 10a – CONHECER	Figura 10b – CONHECER
Posicionamento da mão não deixa claro qual é a configuração utilizada, entretanto essa forma é comumente pronunciada frente aos receptores.	Posicionamento da cabeça de forma a contribuir com a formação do sinal e a visualização da configuração da mão pela câmera.

Quadro 2 – Posicionamento à frente da câmera.

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Para Campello (2008, p. 22), a *experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação*. É possível observar, em alguns trabalhos na esfera midiática, que essa subjetividade da visualidade permite novas formas de uso do recurso de zoom in, como a condição que o sinalizador tem de se aproximar da câmera que captura a imagem para a construção do sentido.

O plano em movimento pode ser produzido de três tipos: *travelling*, panorâmica e trajetória, com a sensação da movimentação da câmera. *O movimento tem uma significação própria e busca exprimir, sublinhando, um elemento material ou psicológico que deve desempenhar um papel decisivo no desenrolar da ação* (Martin, 2003, p. 46). Contudo, constatamos que as obras com a sobreposição da gravação do tradutor, de forma geral, trabalham com o corpo do tradu-

tor no plano médio de forma fixa, ou seja, sem o movimento da câmera (Figura 11 e Figura 12).

A produção de videolivro com traduções para as línguas de sinais tem sido incorporada na educação de surdos. Apresentamos duas obras disponíveis no site Youtube.com traduzidas para línguas de sinais em que os tradutores compõem a imagem do vídeo ao lado do texto em língua escrita e sobreposto à imagem da página do livro.



Figura 11 – Livro *Sujo, eu?!*, de David Roberts.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=uj_FJuMvKLU
Publicado em 5 jul. 2012

Figura 12 – Livro *Love You Forever* - EUA.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=-F8ynU0_b4b4
Publicado em 7 jun. 2013



Os tradutores em questão são surdos e exploram aspectos da linguagem cinematográfica na expressão em língua de sinais, como apontado por Castro (2012). Todavia, o projeto editorial ainda apresenta o fundo estático, ou seja, a mesma lógica do livro impresso quando da impressão em papel unidimensional.

Consideramos que a produção em vídeo requer um conhecimento linguístico, mas a incorporação de

animação e da interação do tradutor no livro traz efeitos interessantes. Assim como produzido em literatura surda pelo ASLZied⁴.



Figura 13 – Pointy Three.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kuOT5AAyPa8>
Publicado em 18 mar. 2013.

Figura 14 – The Giving Tree in ASL

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=-moUvQlsro_M
Publicado em 20 mai. 2013.



Nestes dois exemplos (Figura 13 e Figura 14) há uma produção de animação com as ilustrações de fundo. Trabalham com a animação computacional, com um projeto de design interessante, mas sem a incorporação da linguagem cinematográfica no processo de videogravação, ou seja, o corpo do tradutor permanece durante toda a história em plano médio.

⁴ ASLized promove pesquisa no campo da educação relacionando a língua de sinais Americana em meios visuais com a alfabetização. O objetivo principal é produzir material didático em ASL com dois focos: 1) desenvolver a literatura em ASL, preservando a cultura e história da comunidade surda, 2) Fomentar estudos linguísticos de ASL a fim de promover uma melhor compreensão da complexa estrutura e uso da língua de sinais. Mais informações: <http://aslized.org>

neiva de aquino albres (org.).

Podemos citar também o *Canales*, projeto argentino de *Videolibros Virtuales* disponibilizado em site como um projeto inovador em que adultos leem livros em língua argentina de sinais (Lengua de Señas Argentina - LSA). Ele é organizado pela Confederação Argentina de Surdos (CAS). Os tradutores (leitores) são apresentados, geralmente, em plano americano (captando a imagem do joelho para cima), e no projeto gráfico há animação em que o zoom in é realizado no texto do livro (figura 15).



Figura 15 – *No (es así)* - Argentina.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=76gQ9uWitEI>

Neste projeto, ainda é possível notar o zoom in nas mãos do tradutor (leitor), como apresentado na história *Tener un patito es útil* (Figura 16).

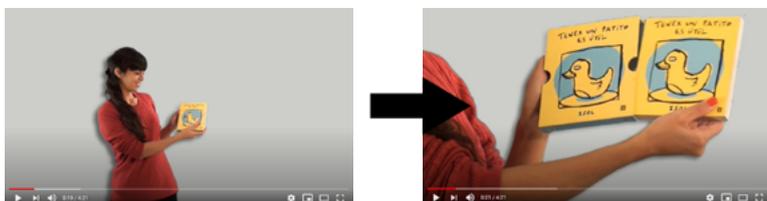


Figura 16 – *Tener un patito es útil*.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NC38KH8-Bdc#t=11>

As línguas de sinais operam em uma modalidade diferente das línguas orais, a modalidade visual-espacial e possuem suas especificidades. O fato de utilizar-se de canais diferentes de expressão, tendo o corpo como órgão emissor e olhos como receptores das in-

formações, permite às línguas de sinais construções imagéticas dos discursos que são verbais e ao mesmo tempo visuais. Diferentemente da língua escrita,

[...] as línguas de sinais apresentam características tridimensionais, pois utilizam o espaço e o tempo 'encarnado' no corpo do tradutor/ator e expressam, por meio do espaço e dos movimentos, relações temporais e espaciais quase como uma encenação, mas em forma de uma língua. (Quadros; Xavier, 2008, p. 176).

Dentro das diversas possibilidades de expressão do cinema e das traduções para a Libras, é provável que existam elementos comuns entre ambas, uma vez que a visualidade compõe essas linguagens. A transformação de obras literárias infantojuvenis a partir do papel para a enunciação em videolivros, com conexão entre as propostas de manifestação visual da linguagem cinematográfica, parece pouco explorada considerando que a abundância de possibilidades pode favorecer o resultado final da obra.

Albres (2014) problematiza o espaço de tradutores de língua de sinais a partir da análise de um videolivro, discutindo a relevância do cuidado com o espaço e enquadres da sinalização. *A aliança das duas linguagens articuladas, desvelando a importância da leitura verbo-visual a ser desenvolvida pelo tradutor e da construção de uma nova produção articulando texto, ilustração, visualização do livro e do espaço que ocupa o corpo do tradutor* é essencial para a estética do videolivro configurando-se como um material multimídia (Albres, 2014, p. 7).

A multimídia define-se na "combinação de som, gráfico, animação, vídeo e texto em uma aplicação" (Collin, 1997, p. 73). Sendo possível que esses elemen-

tos componham os vídeos em Libras. Parente Junior (2014, p. 7) ao analisar vídeos de provas em Libras constata que:

Analisando as videotraduções em Libras, constata-se a presença de uma ampla gama de mídias em formato digital (tais como índices, títulos, legendas, fórmulas matemáticas, diagramas, desenhos geométricos, gráficos estatísticos, tabelas, ilustrações, quadrinhos, charges, mapas, fotografias, vídeos etc.) incorporadas ao texto em Língua de Sinais, com objetivos diversos, tais como: indicar os números e itens das questões, apresentar termos técnicos ou comuns em língua estrangeira ou portuguesa, bem como nomes próprios; contextualizar enunciados; fornecer informações adicionais e inserir objetos de análise para questões de leitura, compreensão e interpretação de texto.

Martins e Oliveira (2015, p. 1056) destacam o uso de traduções no ensino de crianças surdas, com *vídeos para serem visualizados e estudados pelas crianças, e posteriormente gravar novos vídeos de comentários, de complementação e de contação das histórias assistidas é uma forma pedagógica de manutenção dessa premissa visual que a surdez opera*. Assim, os professores se apropriam das ferramentas para gravação, edição e letramento multimodal com os alunos. Uma vez que a língua de sinais é de modalidade visual-espacial seu registro deve ser feito por meio de filmagens. Dessa forma, há um conhecimento de gravação e edição necessários para os profissionais que trabalham com Libras. Tanto que Couto et al. (2014) descrevem a produção de livro digital para surdos a fim contribuir para o letramento produzido por equipe de designers e consideram fundamental a articulação entre tradução, Libras e design.

Explorando a potencialidade da visualidade já periciada pelo cinema, o tradutor de Libras pode ter em seu poder um arsenal de estratégias tais como: uso dos planos de gravação, *zoom in* e *zoom out* que otimizam a produção de sua tradução. Para tanto, neste trabalho, apresentamos uma experiência de tradução coletiva que procurou explorar a linguagem cinematográfica no processo de tradução de literatura pensando a composição de um novo material multimodal e multimídia, ou seja, o videolivro.

Metodologia

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, pesquisa descritivo-analítica de análise de um produto. O produto é um livro traduzido por uma turma de 27 aprendizes de tradução em curso de especialização de tradutores e intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa, de uma instituição privada, como atividade coletiva mediada pela professora da disciplina de "Tradução de Esfera Literária". Nesta, os alunos, de forma coletiva, discutiam e decidiam como fazer e, por partes, captavam e compunham as frações da obra. Desta forma, o corpus desta pesquisa é composto de 32 páginas de tradução, integrando o texto (texto de partida- português) + ilustrações (desenhos) e texto traduzido (texto de chegada - vídeo em Libras em CD-ROM) do livro *Pedro e Tina: Uma amizade muito especial* (Figura 17) de Stephen Michael King publicado pela Editora Brinque Book (2002). O corpus é fruto de projeto que articula as atividades de ensino e pesquisa da primeira autora deste artigo.

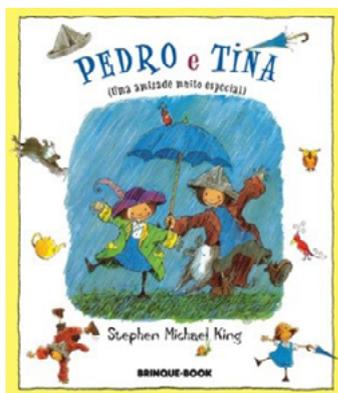


Figura 17 – Capa do livro *Pedro e Tina: Uma amizade muito especial*.

Conforme Baker, o corpus *tem um papel importante a desempenhar na exploração de normas de tradução e em contextos específicos socioculturais e históricos* [...] (Baker, 1995, p. 231, tradução nossa⁵). Nesta investigação, fizemos uso de corpus produzido em contexto natural de ensino-aprendizagem, sendo uma prática de tradução coletiva e orientada, trata-se de importante material para o estudo das práticas tradutórias para a Libras.

Este corpus, de acordo com o que foi apresentado por Baker (1995 apud Fernandes, 2004) é caracterizado como bilíngue, sincrônico, especializado e unidirecional.

Critério	Caracterizado
a) Número de línguas	Bilíngue (português e Libras)
b) restrição temporal	Sincrônico (análise da tradução da obra "Vira lata" - 2013)
c) domínio do corpus	Especializado – literatura infanto-juvenil - gênero narrativo

⁵ *They also have an important role to play in exploring norms of translating in specific socio-social and historical contexts [...]* (Baker, 1995, p. 231).

Critério	Caracterizado
d) Direcionalidade	Unidirecional (em que é observada a tradução de Português para Libras)

Quadro 3 – Classificação do Corpus objeto deste estudo.

Propôs-se com a análise, responder a seguinte questão: De que modo se pode aliar a linguagem cinematográfica na tradução de livro de literatura infantojuvenil?

Como procedimento de análise, selecionamos episódios para discutir o uso da linguagem cinematográfica na produção da tradução. Apresentamos a imagem e texto do livro e a decupagem do corpo do tradutor com frames da tradução (enquadres da sinalização do vídeo). Não utilizamos glosas⁶ na maioria dos episódios, considerando que eles são compostos por gestos e a discussão não é lexical e sim de edição. Quando do uso de glosas, usamos uma palavra em português grafada em letras maiúsculas para representar o sinal manual com o mesmo sentido (McCleary; Viotti, 2007). O critério de seleção das cenas foi determinado quando continham algum tipo de efeito que permitisse uma reflexão com inferências à linguagem do cinema.

⁶ Glosa é a palavra-chave para denominar sinais da Libras em um processo de transcrição em que se atribui palavras em português para registrar os sinais utilizados pelo sujeito de pesquisa em Libras. Segundo McCleary; Viotti; Leite (2010) no sistema de glosas uma palavra em língua oral é grafada em maiúsculo como representação do sinal manual com sentido equivalente. Todavia, nossos dados são em sua maioria compostos por sequência gestual e pantomímica, para esta parte dos dados optamos por registrá-la utilizando um texto descritivo/narrativo.

Linguagem cinematográfica na prática compondo um videolivro em Libras

Tendo a tradução de literatura infantojuvenil para videolivro pontos em comum com a linguagem cinematográfica, procura-se, agora, observar por meio de uma análise da tradução do videolivro de *Pedro e Tina*, de que maneira esses conhecimentos se imbricam.

O *corpus* corresponde ao videolivro produzido por alunos, gravado durante a aula no período de fevereiro de 2016.

Iniciamos a análise pelo nível de sequência das páginas do livro. Para isso, dividimos em “início de cena” para aquela primeira cena em que o intérprete aparece na imagem e em “finalização da cena”, ou seja, a forma como o intérprete encerra sua participação para aquela página. No cinema, esse corte implica a existência de dois planos: o que vem antes do corte e o que vem depois do corte. Como a tradução refere-se às páginas de livro de literatura infantojuvenil, então se congrega a linguagem da passagem de página para a do corte do vídeo de tradução.

	POSIÇÕES DO CORPO DO TRADUTOR
1. Posição do corpo do tradutor para início da cena	a - Corpo para frente com as mãos repousadas ao lado do corpo
	b - Corpo congelado referenciando a posição anteriormente finalizada
	c - Corpo em movimento para entrada no enquadre da câmera

	POSIÇÕES DO CORPO DO TRADUTOR
2. Posição do corpo do tradutor para finalização da cena	d - Mãos juntas e repousadas à frente do corpo
	e - Mãos sobrepostas e repousadas no abdômen
	f - Congelamento do sinal no espaço referenciando a ilustração
	g - Posição do corpo referenciando a ilustração com efeitos de planos de enquadramento

Quadro 4 – Categorias de análise construídas neste trabalho

1 - Posição do corpo do tradutor para início da cena:

Foram identificados três tipos diferentes de início da cena pelo tradutor de Libras.

a - Corpo para frente com as mãos repousadas ao lado do corpo:

Constatamos que no início das traduções das páginas foi recorrente o plano americano com as mãos em repouso ao lado do corpo do tradutor, conforme Figura 18. No videolivro analisado, quando se iniciava um vídeo (tradução) nessa posição, não havia necessariamente uma continuação direta com o conteúdo da página anterior.



Figura 18 – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 6-7).

b - Corpo congelado referenciando a posição anteriormente finalizada:

Verificamos a possibilidade de efeito de continuidade de uma página para outra por meio da mesma posição corporal. Dessa forma, o tradutor inicia a gravação com seu corpo congelado (Figura 19b) na mesma posição anteriormente finalizada (Figura 19a), ou seja, mantém seu corpo da mesma forma como o tradutor da cena anterior encerrou. Esse tipo de sequência foi utilizado num contexto em que na cena anterior havia uma ideia inacabada, e por conter uma vírgula no final da página, foi escolhido como estratégia tradutória para compor a sequência da edição.



Figura 19a – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 12).

Figura 19b – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 13).



c - Corpo em movimento para entrada no enquadre da câmera:

Em plano médio, o tradutor entra no enquadre da câmera andando de costas (Figura 20b). Isso porque no vídeo anterior a este (Figura 20a) referente às páginas 4 e 5 e do livro, a tradutora, com base na ilustração da página, escolhe como estratégia assumir a mesma postura corporal do personagem (Pedro) e sai da página. Como estamos analisando a posição do início da sinalização, neste momento, compreende-se que a estratégia adotada pelo tradutor da Figura 20b está relacionada à página anterior. Assim, o tradutor escolhe entrar na cena e dar continuidade ao discurso com o mesmo recurso adotado na página anterior, ou seja, entrando andando de costas (Figura 20b).

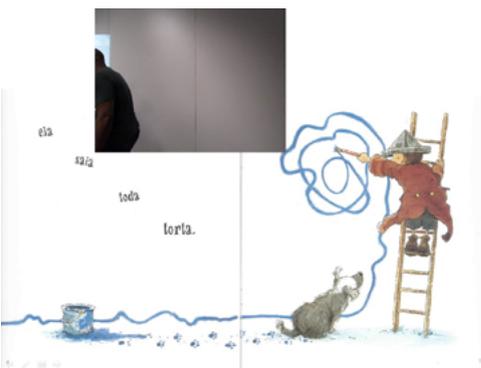


Figura 20a – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 4-5).

Figura 20b – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 6-7).



Abaixo, apresentamos a sequência de frames da gravação de início da tradução da página 06 e 07 do livro. Pode-se observar a sequência da imagem que mostra a entrada do tradutor para o plano de captação da imagem. Neste caso, a câmera filmadora ficou estática e o tradutor, à medida como se move, entra na área de captação.



Quadro 5 – Sequência da sinalização para finalização apresentada na tradução.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 6-7).

2 - Posição do corpo do tradutor para finalização da cena

Após descrevermos alguns estilos de início da tradução, passamos a analisar as finalizações, ou seja, a forma como os tradutores encerraram suas participações para dar continuidade às próximas cenas editadas. Foram encontrados quatro tipos distintos:

d - Mãos juntas e repousadas à frente do corpo:

Encontramos duas situações em que as mãos repousadas à frente do corpo para finalização foram adotadas. Uma página refere-se à biografia do autor apresentada separadamente da história narrada. Compreende-se que, em livro do gênero literatura infantojuvenil, há momentos em que outro gênero conjugado apareça e se faça necessário traduzir conside-

rando isso. Nota-se a formalidade do encerramento por parte das tradutoras e pode-se observar o repouso das mãos. Este tipo de finalização demarca o final da sentença em textos formais (Silva, 2013).

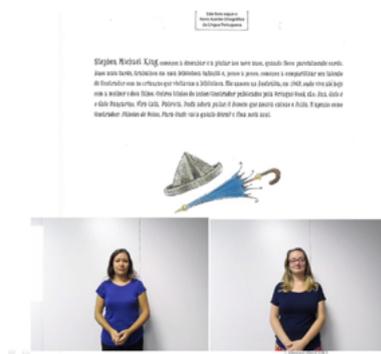


Figura 21 – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*. Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p.2).

e - Mãos sobrepostas e repousadas no abdômen:

Identificamos também o encerramento da sinalização com as mãos sobrepostas e repousadas no abdômen (Figura 22). Vale destacar que esse tipo de pausa é mais comumente visualizado em textos formais (jornais, editais, acadêmicos). Contudo, foi empregado na narrativa, mesmo porque ao final da sentença a voz era do narrador, indicando como possibilidade essa finalização também em texto de literatura infantojuvenil.

Figura 22 – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*. Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 14).



f - Congelamento do sinal no espaço referenciando a ilustração

Manter o sinal no espaço de sinalização de forma congelada para finalizar a tradução da página foi muito recorrente, computado 21 vezes em toda a tradução. Em cada uma das vezes o texto em língua de sinais congela, e dá espaço para que as próximas páginas continuem sequencialmente. Não necessariamente foram utilizadas em contextos de ponto final como na Figura 23, mas este recurso foi percebido pelos tradutores como esteticamente pertinente para a composição da obra e para a leitura em Libras.

Para Albres (2014) a ilustração é uma das fontes inspiradoras para a criação da tradução de literatura infantojuvenil, tanto que observamos que o sinal de finalização de muitas páginas não se refere ao texto escrito, mas a uma descrição da ilustração do livro que compõe a tradução, como na Figura 23 em que a tradutora toma a posição da personagem que segura a toalha sobre seu corpo por conta da chuva que cai repentinamente.



Figura 23 – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*.
Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p.10).

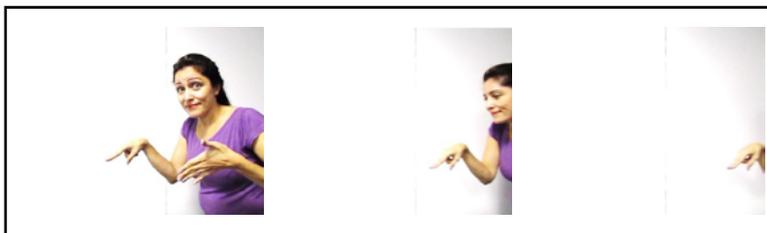
g - Posição do corpo referenciando a ilustração com efeitos de planos de enquadramento:

Nesta categoria há diferentes formas de criar efeitos com movimento inspirados na linguagem cinematográfica. Neste corpus, encontramos três formas de finalização. (i) - saída total do corpo do tradutor do foco do vídeo; (ii) - congelamento do sinal no espaço referenciando a ilustração mais *zoom in* produzido pela câmera; e (iii) - finalização com classificador especificador mais *zoom in* produzido pelo corpo do próprio tradutor. Logo descrevemos cada um deles.

Para (i) “saída total do corpo do tradutor do foco do vídeo”, na Figura 24 pode-se observar o enquadramento da tradutora que opta por sinalizar de acordo com a ilustração da página e escolhe como estratégia assumir a mesma postura corporal do personagem (Pedro), concomitante a isso, o texto escrito em português pelo emprego das reticências proporciona um efeito de suspense, de que haverá continuação de um fato. A escolha adotada pelos tradutores foi a de sair da tela e gerar o mesmo efeito de mistério ao desaparecer da cena. Esta estratégia foi utilizada apenas uma vez na obra traduzida.



Figura 24 – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*. Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 4-5).



Quadro 6 – Sequência da sinalização para finalização apresentada na tradução.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 4-5).

Por sua vez, na categoria (ii) identificamos o “congelamento do sinal no espaço referenciando a ilustração mais *zoom in* produzido pela câmera” como efeito de planos de enquadramento. Na página 20 do livro em que a personagem (Tina) planeja a construção da casa na árvore foi aplicado um efeito de *zoom in* como forma de fixar a expressão facial dela e destacar sua atividade.



Figura 25 – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*.
Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 20).

Na tabela 6, apresentamos em destaque o *zoom in* utilizado. Compreende-se que esse recurso de *zoom in* ainda é pouco explorado em traduções de literatura infantojuvenil para Libras, sendo que permite estender as possibilidades de destaque em determinados pontos que podem contribuir para um efeito estético na obra e para a construção de sentido do leitor.



Quadro 7 – Sequência da sinalização para finalização apresentada na tradução.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 20).

Como também a (iii) “finalização com classificador especificador mais *zoom in* produzido pelo corpo do próprio tradutor”. Esse efeito não foi necessariamente obtido por efeito de *zoom in* em câmera, mas sim com o uso do espaço de sinalização e projeção do corpo do tradutor para frente se aproximando da câmera em favor ao resultado final da tradução.

O recurso do *zoom in* foi utilizado em um contexto em que há uma problemática da tradução de sons pela ação de personagens, ou seja, de sons provocados pelo atrito e movimento dos corpos deles sobre a água como: “SPLISH, SPLESH, SPLUSH”, buscando-se assim a correspondência pelo uso de classificadores mais o *zoom in*, como apresentado na Figura 26.



Figura 26 – Página do CD-ROM com a tradução para a Libras do livro *Pedro e Tina*. Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 11).

Adotou-se utilizar de classificadores descritivos, especificadores e de corpo, da língua de sinais (Pizzio, et al., 2009). Para o texto em português “Splish, Splish, Splish” a correspondência do som foi motivada pelo efeito da ilustração em que as gotas da poça de água atingem o leitor por sua projeção.



Quadro 8 – Sequência da sinalização para finalização apresentada na tradução.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *print screen* das páginas do CD-ROM (King, 1999, p. 11).

Em relação aos planos de captação, optou-se por utilizar os planos para língua de sinais o plano americano (Castro, 2012), porém para o efeito visual equivalente ao efeito sonoro foi utilizado o recurso de distância focal, onde as mãos da tradutora se aproximam da lente da câmera. Para além dos efeitos de edição, vale ressaltar que houve inicialmente no processo de tradução e direção a construção de um roteiro que orientou a gravação/ captação das imagens prevendo este

efeito. Para isso foi necessário realizar marcações de espaço físico real para a tradutora saber qual a melhor posição em relação à câmera (Figura 27), enquanto a professora dirigia a gravação da tradução.



Figura 27 – Gravação da tradução para a Libras livro *Pedro e Tina*. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Constatamos que os ângulos de câmera foram pouco explorados neste corpus, seria interessante verificar em que tipo de página e projeto esse efeito melhor se enquadraria e quais as contribuições para o efeito estético na obra final.

Considerações finais

Desenvolvemos a análise sobre os planos de gravação e enquadramento do tradutor de Libras em um livro de literatura infantojuvenil. Levantamos a posição do corpo do tradutor em início e finalização da tradução por página, classificamos em a) Corpo para frente com as mãos repousadas ao lado do corpo, b) Corpo congelado referenciando a posição anteriormente finalizada, c) Corpo em movimento para entrada no enquadre da câmera, d) Mãos juntas e re-

pousadas à frente do corpo, e) Mãos sobrepostas e repousadas no abdômen, f) Congelamento do sinal no espaço referenciando a ilustração e, g) Posição do corpo referenciando a ilustração com efeitos de planos de enquadramento.

Analisando o espaço de fixação da câmera e o ponto de atuação do tradutor intérprete, a área de captação e campo de profundidade, pode-se construir o projeto de tradução com algumas estratégias que contribuem para esses efeitos visuais. Levando-se em consideração o projeto verbal e visual do livro, como aponta Albres (2015).

Constatamos que as formas como as distâncias focais são produzidas podem contribuir para criar efeitos sonoros/visuais, como também as formas de aplicação de zoom para destacar elementos importantes para a construção de sentido. Assim, concordamos com Castro (2012) de que é possível servir-se da linguagem cinematográfica para obter melhores resultados e proporcionar experiências visuais diferentes ao público que consome as traduções de literatura infantojuvenil. Contudo, não só de sua aplicação na Libras, mas na própria produção do videolivro.

Com base na revisão de literatura e da busca por livros infantis e juvenis traduzidos para as línguas de sinais disponíveis em redes sociais e plataformas online, constatamos que as possibilidades de tradução de literaturas infantojuvenis explorando a direção de uma obra elaborada visualmente, ainda são pouco exploradas e a interface cinema/ tradução de Libras é um caminho pouco ou quase nada desbravado.

Identificamos os efeitos de início da tradução e finalização da tradução, esta discussão demonstra, com as análises das páginas do livro, que a relação entre ilustração e texto está presente de forma nítida como

motivadora para a tradução e que os efeitos proporcionados pela linguagem cinematográfica e de design podem garantir o maior efeito lúdico ou de encantamento que a literatura requer.

Este estudo serve de base para que a formação de tradutores possa perceber as dimensões e perspectivas desse novo mercado editorial, que vai exigir não somente a competência linguística e tradutória, mas um conhecimento dos recursos tecnológicos para elaboração de seu roteiro de tradução e do trabalho em equipe com designers e programadores que desenvolverão aplicativos digitais interativos.

Espera-se que este trabalho suscite novas ideias para que as pesquisas avancem e contribuam com as futuras traduções de literatura infantojuvenil, a fim de proporcionar uma leitura mais suave e encantadora em língua de sinais em videolivros traduzidos em Libras.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução de literatura infantil: entre a construção de sentidos e o uso dos recursos linguísticos. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_albres.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino. O espaço do tradutor em material bilíngue (videolivro): uma análise verbo-visual. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Florianópolis - SC: UFSC. 12 a 14 de novembro de 2014. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2014/2928.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em ques-

tão. *Rev. bras. linguist. apl.* v. 14, n. 4, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop6014.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino. Multimodalidade e a tradução intersemiótica de livros didáticos. *Revista Fórum*. Número 31, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/38>. Acesso em: 11 jun. 2019.

AZENHA JUNIOR, João. A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional. *Pandaemonium Germanicum*, v. 9, 2005.

AZENHA JUNIOR, João. Dependências, assimetrias e desafios na tradução para a criança e o jovem no Brasil. In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth (orgs.). *Vozes Olhares Silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008.

BAKER, M. Corpora in translation studies: An overview and some suggestions for future research. *Target*, v. 7, n. 2, 1995.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 245 f. Tese (Doutorado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTRO, Nelson Pimenta de. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COLLIN, S. *Dictionary of multimedia*. Teddington: Peter Collin Publishing. 1997.

COUTO, Rita Maria de Souza; PORTUGAL, Cristina; CORREIA, Ana Tereza Pinto de Sequeiros; IUNG, Eliane Jordy; CORREA, Mariana Ferreira Gomes. Projeto de pesquisa de livro digital para crianças surdas e ouvintes a luz do design em situações de ensino-aprendizagem. In: *Anais do 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. São Paulo: Blucher, 2014.

DIONISIO, Angela Paiva (org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FERNANDES, L. P. *Practices of Translating Names in Children's Fantasy Literature: a corpus-based study*. Florianópolis, 189 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2004.

GOVALESKI, Rogério. *Cinema, publicidade, interfaces*. Curitiba, PR: Maxi Editora, 2009.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. *Lendo as imagens no cinema*. São Paulo: Senac, 2009.

LUFT, Gabriela; RÖSING, Tania M. K. A Nova Leitura Literária Infantil e Juvenil no Contexto dos Centros Culturais Multimídiais. *Revista Língua & Literatura*. v. 10, n. 14, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 133, 2015.

MCCLEARY, Leland E.; VIOTTI, Evani C. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: Um estudo piloto de transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: LIMA-SALLES, H. (org.). *Bilinguismo dos surdos: Questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C.; LEITE, T. Descrição de línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa*. v. 54. 2010

MOURÃO, Cláudio. *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.

PARENTE JUNIOR, Fernando de Carvalho. Multissemiose em traduções para libras: Uma análise dos recursos multimídia numa Tradução de um Exame Vestibular aplicado a Surdos brasileiros. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Florianópolis: UFSC, 2014.

PIZZIO, Aline Lemos; et al.. *Língua Brasileira de Sinais III*. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisIII/assets/263/TEXTO_BASE_-_DEFINITIVO_-_2010.pdf. Acesso em 11 jun. 2019.

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: Arara Azul, 2008.

SILVA, Rodrigo Custódio da. *Indicadores de Formalidade no Gênero Monológico em Libras*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

YouTube. *Sujo, eu?!*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4v-Gil2DVdk>. Acesso em 8 jul. 2016.

YouTube. *O Leão e a Mentira*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Xa69QgjxJ4>. Acesso em 8 jul. 2016.

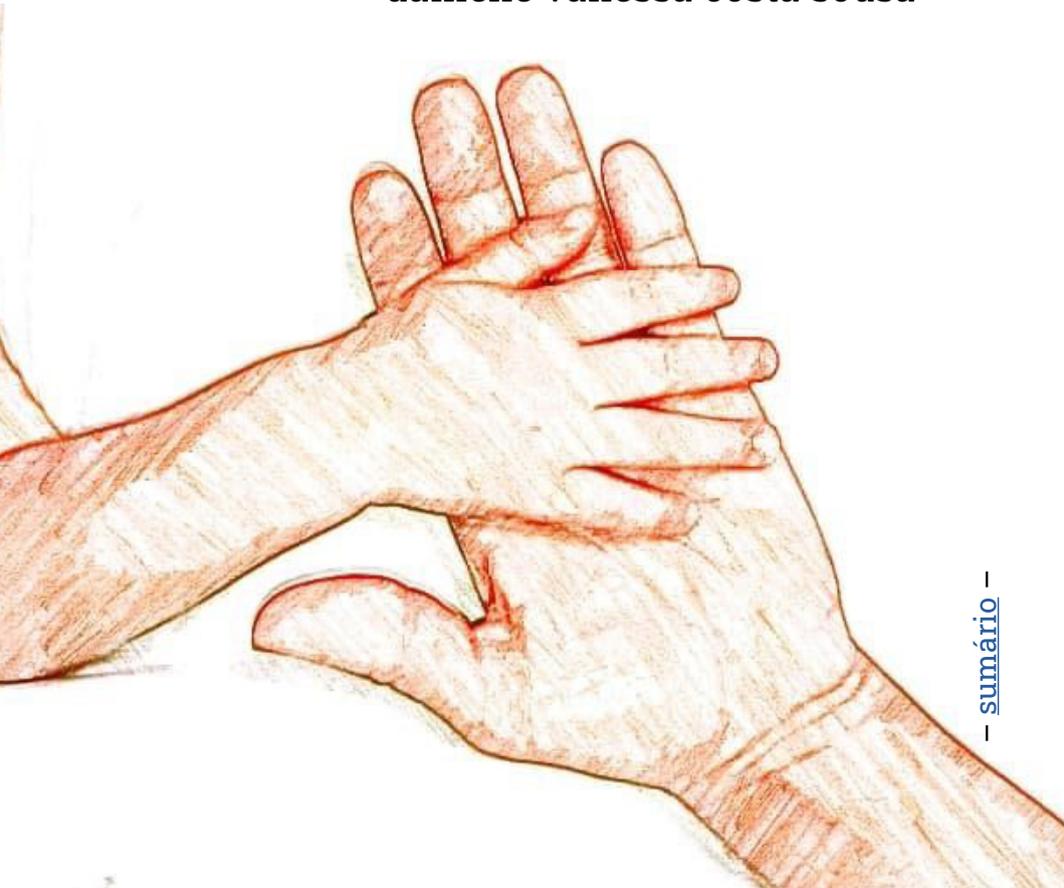
YouTube. *ASL Storytelling - Love You Forever*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F8ynU0_b4b4. Acesso em: 8 jul. 2016.

YouTube. *Videolibros en LSA - No (es así)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=76gQ9uWitEI#t>. Acesso em: 8 jul. 2016.

ayvu

história em quadrinho em
termo de assentimento
para crianças surdas
desenho, sinais e letras

neiva de aquino albres
danielle vanessa costa souza



Introdução

A linguagem oral promoveu um avanço substancial no desenvolvimento da inteligência e tornou-se a base da forma de pensar dos ouvintes, possibilitando a organização do homem em sociedade (Vygotsky, 2000). Nesses agrupamentos, a linguagem falada é aprendida de forma natural e espontânea pelas crianças. O suporte da comunicação é o som e a apropriação do conhecimento se dá por interação natural, em atividades de contar histórias e conversar nas interações em atividades práticas do dia a dia.

Todavia, quando a criança nasce surda e sua família não conhece a língua de sinais ocorrem dificuldades de desenvolvimento natural da língua de sinais. Nesses casos, as relações entre criança surda e família se complicam, pois em sua maioria, as famílias não estão preparadas para ter uma criança surda (Lichtig, 2004). Assim, é na escola, com professores bilíngues (Libras/português) que se pode promover uma educação adequada à condição linguística da criança surda e, por vezes, a escola se configura como um espaço importante de aquisição da Libras (Lacerda, 2006). O reconhecimento político dessa língua traz grandes mudanças sociais (Skliar, 1998), dentre elas, sua valorização e ensino na escola. Contudo, o ensino precisa ser investigado, mais especificamente, aspectos didáticos e de ensino-aprendizagem/aquisição de Libras.

Pesquisas sobre essa temática vêm sendo desenvolvidas, todavia pouco se discute sobre as questões éticas de pesquisas com crianças surdas. O consentimento informado na pesquisa é um dos princípios fundamentais da boa prática ética para os investigadores em todas as áreas. É uma forma de informar os participantes, garantindo que os potenciais parti-

participantes tomem uma decisão de seu livre e possível envolvimento nessa pesquisa.

As crianças e jovens são participantes em muitas pesquisas na área de educação e têm o direito de expressar as suas opiniões em assuntos que lhes dizem respeito (UFSC – comitê de ética). Contudo, há debates sobre como o consentimento informado às crianças pode ser adequadamente desenvolvido, sabendo que em alguns casos ele não é nem aplicado.

Para Lundy (2007) crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devido à deficiência e/ou diferença na compreensão da linguagem, estão entre os mais vulneráveis e são, muitas vezes, o público a quem não é dada a oportunidade de expressar seu ponto de vista sobre sua participação na pesquisa, sofrendo uma “dupla negação”. Ou seja, é negada a expressão e participação: em primeiro lugar, porque são crianças, e em segundo, porque elas são consideradas deficientes.

Uma das muitas dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores é a elaboração de um projeto de pesquisa que leve em consideração os sujeitos da pesquisa, contribuindo e respeitando a singularidade da comunidade a que se destina.

Consideramos que dentre os pontos da metodologia com preceitos éticos de uma pesquisa está o termo de assentimento livre esclarecido – TALE. A proposta de organização de um TALE numa abordagem multimodal, de recepção e compreensão ativa e que parta do letramento visual da criança surda se faz significativo no contexto atual. Uma vez que, há um escasso número de modelos de TALEs disponibilizados por pesquisadores, essa parte da pesquisa fica invisível ou, por vezes, não é desenvolvida, prejudicando aspectos éticos da pesquisa.

Trabalhamos a multimodalidade em um gênero de tipologia narrativa, ajudando na percepção e conscientização de que o texto multimodal está muito presente em nossa vida cotidiana, e, com isso, ampliando a noção de termo de consentimento para o campo de outras semioses tão necessárias para o uso da linguagem. Este trabalho tem por objetivo expor o projeto de TALE, de gênero textual HQ multimodal, privilegiando as competências e habilidades de leitura já desenvolvidas pelas crianças surdas e algumas características da língua de sinais, ou seja, apresentar um TALE pensado para interação entre pesquisador fluente em Libras e a criança surda.

Optamos pelo gênero literário história em quadrinhos por possibilitar a exploração dos mais diversos assuntos e associar a linguagem verbal, não-verbal e imagética na criação de suas histórias. Atrelada às suas particularidades literárias, destacamos ainda que o gênero HQ é um gatilho que pode auxiliar crianças surdas no desenvolvimento de leituras mais complexas no campo da literatura, uma vez que nesse contexto as manifestações discursivas ocorrem por meio de diferentes linguagens, com diversas funções, pois a literatura não pretende apenas comunicar ou representar a realidade por meio de palavras, mas construir discursos sensíveis que envolvem e proporcionam a (re)construção do ser humano.

A geração desse material e sua aplicação servirão como base para criação de TALEs de outras pesquisas, propiciando interesse maior pela leitura de textos narrativos no formato HQ. O texto multimodal pode contribuir para a melhor compreensão do termo pelas crianças surdas, respeitando sua condição de aquisição de linguagem.

Leitura multimodal e as crianças surdas

Conforme Bakhtin (1992), a essência do humano é a linguagem, constituída e empregada em enunciados que refletem as condições específicas da vida humana e a finalidade do seu uso, por isso caracteriza-a em gêneros discursivos. Então, todo texto é organizado de acordo com um gênero que será identificado levando em conta seus três elementos: conteúdo temático, estilo da linguagem e sua construção composicional.

Para a produção de uma forma de discurso é preciso levar em consideração o objetivo dessa comunicação, seu uso social adequado à idade e nível de compreensão das crianças, por exemplo. Bazerman (2006, p. 31), considera que *os gêneros emergem dos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas aos seus propósitos práticos.*

A educação de surdos tem se voltado para o letramento multimodal e as diversas formas de significação (Gesueli, 2006; Guarinello, 2009; Araújo, 2008), considerando que no mundo contemporâneo e com o desenvolvimento da tecnologia os textos multimodais têm dominado cada vez mais as esferas discursivas e os sujeitos aprendem a construir sentido sobre a comunicação humana em diversos suportes tecnológicos. Assim, as atividades sociais que nos acompanham durante nossas relações com o mundo devem ser vistas para além somente da palavra escrita.

De tal modo, com o desenvolvimento das novas tecnologias digitais, os gêneros se reconfiguraram para novos suportes na contemporaneidade. O que demanda um letramento multimodal, como bem indica Viera:

Pressionado pelas mudanças, o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. (Vieira, 2007, p. 24).

Dionísio (2011) considera que o conceito de texto se amplia para “associações não padrão” da forma como a escrita é apresentada na mídia decorrente também das novas tecnologias. Uma harmonia entre visual e verbal na organização textual, porquanto *na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem* (Dionísio, 2011, p. 138). A leitura e escrita multimodais se aliam como produtoras de sentido do texto. O próprio conceito de texto se amplia na contemporaneidade.

Estamos em um período em um mundo onde as tecnologias digitais (*laptops, PCs, tablets, smartphones*) transformaram a comunicação, bem como a apresentação e o acesso à informação, o uso exclusivo da escrita como documento e registro parece surpreendentemente anacrônico. Segundo Figueiredo e Guarinello (2013)

Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de

diferentes discursos. (Figueiredo; Guarinello, 2013, p. 179).

Para que o termo de assentimento de gênero HQ multimodal seja adequado à criança surda é preciso avaliar em que fase de construção de conceitos ela se encontra e desenvolver um TALE específico. Deste modo, é necessário avaliar sobre as fases na trajetória da formação de conceitos (agregação desorganizada, pensamento por complexo, fase de abstração como a do adulto) (Vigotski, 1991). A depender da idade e do seu histórico social e linguístico é preciso pensar em um projeto mais atrativo e significativo utilizando-se de diferentes semioses.

Há uma tendência generalizada para assumir que o TCLE para os pais (responsáveis) é suficiente, ignorando as crianças nessa fase da pesquisa. A crítica instaurada diz que quando a incluem, a obtenção do consentimento é feita em folha de informações, é apresentado em papel, muitas vezes incluindo a exigência de uma criança para escrever ou assinar seu nome em um formulário de consentimento para indicar o seu acordo sem o devido cuidado com sua compreensão. Estudos no campo da educação especial têm sido pioneiros em desenvolver termos acessíveis usando também de linguagem não verbal.

Dye et al. (2003) sugerem três principais aspectos do material a ser usado para informar sobre a participação de crianças e jovens em pesquisa. (1) acessibilidade das informações apresentadas para melhorar a compreensão; (2) motivação para participar da pesquisa; e (3) a competência e autonomia para fazer e expressar uma decisão informada.

Compilamos algumas das sugestões dos autores para melhorar a comunicação entre pesquisador

e criança: usar palavras e frases simples; reduzir a quantidade de linguagem verbal; usar linguagens não-verbais; usar perguntas mais abertas; usar mais comentários/explicações ao invés de perguntas; proporcionar mais oportunidades para que as crianças iniciem os tópicos; proporcionar mais possibilidade de resposta não-verbal para as crianças; desenvolver estratégias para obter e manter a atenção da criança; dar o tempo necessário para as respostas da criança; usar um feedback mais não-verbal; estabelecer uma comunicação antes da entrevista com o participante, a fim de preparar formatos de perguntas alternativas, se apropriado; escolher o período (tempo) mais adequado para a criança (quando não estiver com sono ou irritada); usar um suporte de texto familiar à criança; pensar sobre quem deve estar presente na entrevista; evitar perguntas sugestivas; usar de “eventos âncora”, por exemplo, tentar recuperar recordações usando situações importantes, como atividades específicas vivenciadas pela criança; desenvolver a entrevista em um ritmo que permita que a criança tenha tempo suficiente para formular seus pensamentos e comunicar suas respostas (Dye et al., 2003, p. 16).

Para Francisco e Bittencourt (2014, p. 7-8) *termos de assentimento devem ser trabalhados pelo pesquisador e aplicados de forma a obtê-lo participativamente*. Internacionalmente, projetos têm desenvolvido estratégias de interação com base em diferentes materiais, como folders (*picture leaflets*), “folhetos de imagem”, desenhos das próprias crianças, fotografias das crianças, questionário sob a forma de um jogo, sempre de forma interativa (Einarsdóttir, 2007), como exemplo ao lado (Figura 1).

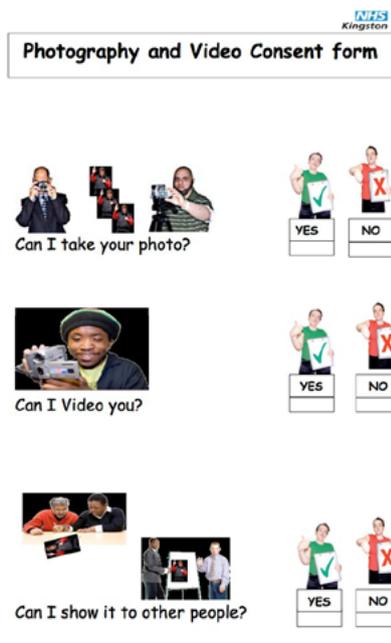


Figura 1 – Parte de TALE.

Fonte: [http://www.easyhealth.org.uk/listing/consent-\(leaflets\)](http://www.easyhealth.org.uk/listing/consent-(leaflets))

Dessa forma, um TALE de gênero narrativo e multimodal contribui para a interação entre pesquisador e criança surda. Consideramos que as relações entre imaginação e realidade propiciam a compreensão de conhecimentos mais elaborados, quando as crianças interagem com base em materiais concretos como uma história em quadrinho relacionando suas vivências e passam a se reportar a aspectos da realidade sobre bases mais abstratas. Além disso, a ação de apresentação do TALE como HQ para interação com a criança surda instaurada numa dinâmica discursiva, contribui para o movimento, ampliação e construção de sentidos, permite o desenvolvimento de pesquisa de forma ética pela informação dada à criança.

Para este trabalho, apresentamos a proposta de um TALE para crianças surdas de 4 a 6 anos de idade, em fase de pensamento por complexos.

Metodologia de pesquisa

Dada a natureza do fenômeno a ser discutido, que são as estratégias de elaboração de um TALE para crianças surdas entre 4 a 6 anos, este objeto será interpretado como um estudo de caso (Yin, 2005).

Os estudos de caso adotam diferentes metodologias e não são usados apenas como modalidade de pesquisa. Seu uso encontra-se em diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, o Direito, a Psicanálise, dentre outras. Neste trabalho, o estudo apresentado trata-se de um caso qualitativo voltado para a modalidade de pesquisa de contexto educacional.

De acordo com a definição de Santaella (2001, p. 145), [...] *o estudo de caso se volta para indivíduos, grupos ou situações particulares para se realizar uma indagação em profundidade que possa ser tomada como exemplar.*

Este trabalho tem por objetivo desenvolver uma proposta de TALE de HQ multimodal que contemple os principais aspectos de um Termo de assentimento livre e esclarecido destinado à crianças surdas participantes de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de Libras na escola.

Proposta de TALE em história em quadrinhos

Com base nos princípios indicados por Dye et al. (2003), desenvolvemos uma história em quadrinho como TALE para crianças surdas. Procuramos produzir algo sucinto, ou seja, específico para a criança para não levar muito tempo e dispersá-la, contemplando o convite para participar, os riscos, benefícios, informações sobre a forma de participação, declaração de con-

entre a literatura e a tradução para crianças surdas

fidencialidade, o aceite e registro de sua participação voluntária e dados do pesquisador para contato.

Na capa há um convite, um menino chamando para a pesquisa e uma menina fazendo um sinal de positivo. Procuramos contemplar, desde o início, os dois gêneros (Figura 2).

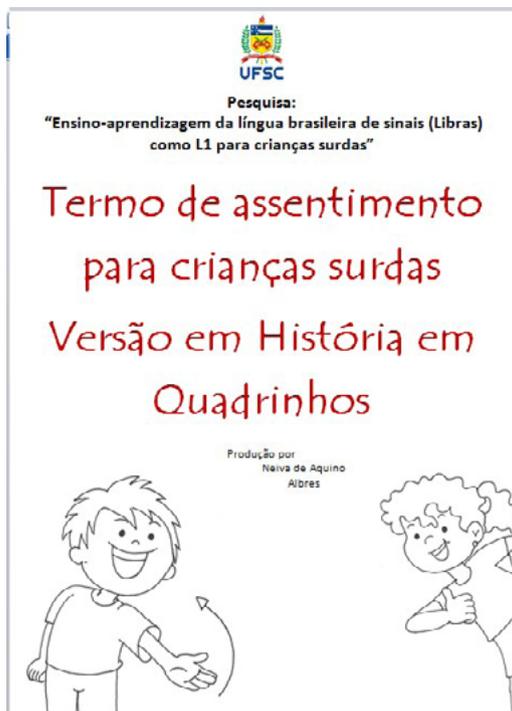


Figura 2 – Capa do Termo de assentimento.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

No quadro 1 da HQ há a imagem da escola e de um adulto (professora) fazendo sinais. Este quadro serve para introduzir o contexto da pesquisa. No quadro 2, registramos o objetivo da pesquisa, sintetizando as ações da pesquisa, interação em Libras e filmagem.

No quadro 3, a menina indica que sua família autorizou sua participação na pesquisa e faz sinal de positivo (só se aplica o TALE após autorização da família e da escola).



Figura 3 – Primeira página do TALE (quadros de 1 a 4).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

No quadro 1 é apresentada a escola de fora, no quadro seguintes (2) as crianças estão em atividade com o professor e no quarto (4), as crianças estão dentro da sala de aula. Há uma projeção de fora para dentro do ambiente da pesquisa, do reconhecimento desse espaço. Vale destacar que a fachada da escola é uma réplica da escola real em que se passa a pesquisa para que as crianças reconheçam que se refere

à escola onde estudam. Esses cuidados de construção da narrativa em HQ conduzem a criança ao reconhecimento, identificação pessoal e compreensão que se refere a sua participação.

No quadro 4, apresentamos a turma de crianças que participarão da pesquisa. Todos esses quadros serão lidos pela criança e pelo pesquisador, como um recurso visual para fomentar o diálogo e a explicação sobre a pesquisa. No exemplo em questão, no fundo do quadrinho contextualiza-se o espaço do acontecimento: os personagens estão dentro na sala de aula. Ao optar por esse tipo de dispositivo, o pesquisador apresenta uma interação dialógica entre os quadrinhos referidos (Groensteen, 1999, p. 101), que parece servir como reflexo ao jogo narrativo instaurado do eu (criança) inserida na turma a participar da atividade de adivinhação do sinal, como no segundo quadro da HQ, em que as crianças enunciam 'chuva' ou 'binóculo' na tentativa de descobrir o que a professora está sinalizando.

Verifica-se, nessa construção, o que Groensteen (1999, p. 103) chama de relação dialética entre a parte e o todo que coloca em relação uma visão do conjunto (sala de aula) e um elemento recorrente nas cenas, por vezes destacado e aumentado (a câmera filmadora). Em muitos quadros aparece a filmadora, pois essa é uma informação importante para que a criança tenha ciência de que esse é um dos principais recursos de registro da interação em Libras e que será usado pelo pesquisador. O pesquisador deve ler todas essas informações em conjunto com a criança, conduzindo-a para a narrativa em língua de sinais e para a identificação de si na história.

Nesse sentido, Lebrun indica que decifrar imagens faz parte do letramento visual:

O “ler” imagens ou ‘*déchiffrement*’, compreensão e interpretação, pertence ao que chamamos de letramento visual. Ele mantém laços estreitos com o desenvolvimento cognitivo. Letramento visual é uma parte da leitura da informação. Baseia-se em critérios como a quantidade e a qualidade das imagens vistas/produzidas. A própria qualidade de imagem é baseada na sua riqueza e sua relevância [...]. (Lebrun, 2012, p. 144)¹.

Assim, o pesquisador, ao criar seu TALE em formato de HQ, precisa ater-se aos elementos de composição do termo, as formas possíveis de interação e ao hábito que essas crianças têm leitura multimodal.

Segundo Figueiredo e Guarinello (2013, p. 179), valer-se da multimodalidade no contexto da educação de surdos subsidia ao professor que empregue recursos visuais no processo de ensino e ainda, proporciona que o aluno interaja com os conteúdos e desenvolva seu letramento. Em muitas atividades, em escolas de surdos, já se faz corriqueiro o uso de filmagens a fim de produzir material pedagógico, de registro e avaliação considerando a particularidade visual que os surdos operam (Martins; Oliveira, 2016), ou utilização de fotos e desenhos (Lopes, 2002; Neira, 2004).

¹ *La “lecture” des images ou leur déchiffrement, leur compréhension et leur interprétation, appartient à ce que nous appelions la littératie visuelle. Celle-ci entretient des liens étroits avec le développement cognitif. La littératie visuelle est une partie de la littératie d’information. Elle se base sur des critères tels que la quantité et la qualité des images vues/produites. La qualité des images elle-même se fonde sur leur richesse et sur leur pertinence. [...]* (Lebrun, 2012, p. 144).



Figura 4 – Primeira página do TALE (quadros de 5 a 6).

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Nos quadros 5 e 6, apresentamos alguns pontos positivos e nos quadros 7 e 8, os riscos da pesquisa. As ilustrações destes quadros transitam entre presente e futuro e se passam em diferentes contextos como escola, rua, congressos (eventos acadêmicos). Essas informações precisam ser dirigidas (lidas) pelo pesquisador, considerando que as imagens por si só não indicam o tempo espaço.

Novamente, nos quadros 7, 8 e 9 a câmera e o monitor são retomados. Em pesquisas em educação, sobre interações e mediadas pela língua de sinais os dados visuais são essenciais. O uso de filme e ainda fotografias na pesquisa com crianças está ganhando

popularidade (Jobim e Souza, 2011). Contudo, é necessário ter cuidados éticos adicionais com esses dados (Jobim e Souza, 2007)².

O diálogo é essencial para o reconhecimento da criança em seu processo de aprendizagem de Libras. Assim, a mediação do pesquisador deve conduzir um diálogo para que seja esclarecido o processo e o produto da pesquisa e sua participação. Praticamente em todos os quadros há sinais da Libras sendo produzidos ou pensados (balões), o pesquisador precisa ficar atento a leitura pela criança dos desenhos dos sinais e conduzi-la a essa leitura.

² As crianças são frequentemente “sujeitos” de fotos tiradas por pesquisadores e outros envolvidos em projetos escolares. Contudo, destacamos a necessidade de avaliação cuidadosa para estabelecer o uso das imagens que caracterizam essas crianças na pesquisa, por vezes desfocar a face inibindo o reconhecimento, mesmo se pleno consentimento de todos os envolvidos tenha sido dado, seja prudente quando da apresentação e uma cena, disposição corporal ou manipulação de objetos. Em caso de apresentação de sinais, o pesquisador pode reproduzir o sinal utilizando a sua própria imagem a fim de construir um glossário, evitando o da imagem da criança. O propósito da exposição deve ser bem avaliado. Considerando que a comunidade surda é pequena e as redes sociais estão abertas, essas crianças podem crescer e suas imagens serem maliciosamente manipuladas para fins de exploração ou “brincadeiras” futuramente; pode o jovem ser mais tarde constrangido com a publicação de sua imagem.

Na escola, as crianças brincam, contam histórias, aprendem coisas novas e tudo isso vai ser pesquisado. **10**

Você quer participar? Desenhe o seu rosto e escreva o seu nome no balão respondendo à pergunta da professora.



Você já conhece os sinais de alguns animais?
Ligue os sinais feitos pelas crianças aos respectivos animais.

Nome da pesquisadora: _____
Endereço: _____
Fone: _____
E-mail: _____



Figura 5 – Primeira página do TALE (quadro 10).
Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

É preciso ouvir a criança, ou seja, dar tempo para que ela se expresse, que ela leia as imagens e palavras e que a própria aplicação do TALE seja uma atividade prazerosa. De tal modo, no quadro 10 finalizamos a história em quadrinho com o aceite e registro de sua participação. Em um processo de interação, pergunta-se para a criança se ela conhece os sinais que as crianças nesse quadrinho estão fazendo, o pesquisador e a criança produzem os sinais dos animais. Então, o pesquisador propõe que a criança ligue a personagem com o animal que ele está sinalizando. Selecionamos seis animais (gato, peixe, cavalo, vaca, tartaruga e borboleta), similar ao que as crianças estão acostumadas a fazer em atividades pedagógicas.

Caso a criança não tenha percebido, o pesquisador indica que está faltando algo, que uma criança não está completamente desenhada. Perguntando à criança quem quer participar, o pesquisador propõe que ela registre a sua participação por meio do desenho e da escrita de seu nome, caso queira. Assim, fecha-se o TALE com sua "assinatura", por meio da escrita e/ou desenho.

Consideramos que o termo em formato de HQ pode contribuir significativamente para que as crianças surdas como sujeitos produzam novos sentidos, compreendam de forma responsiva ativa o seu papel na pesquisa.

A compreensão, a capacidade de comunicação, decisões são fatores-chave que podem ter impacto sobre a condição das crianças surdas darem o seu consentimento para participar na investigação. Dessa forma, o TALE em formato de HQ pode contribuir significativamente para uma pesquisa mais ética.

Por fim

Diferentes sistemas semióticos e dispositivos midiático-digitais convergem para múltiplas experiências estéticas. Este trabalho apresentou a produção e um material de intervenção para pesquisa com crianças surdas, analisou-se a forma composicional e arquitetônica escolhida por pesquisadores para construção de TALE revelando a preocupação com a leitura em suporte imagético (desenhos, sinais e letras) a fim de favorecer a compreensão do processo de pesquisa, dos objetivos e atividades da pesquisa criando um espaço para interação do pesquisador com a criança surda servindo como registro da fase inicial da pesquisa.

A produção desse TALE promoveu a compreensão de que o material que servirá de base para a in-

teração com a criança deve contemplar uma gama de elementos linguístico-discursivos que envolvem a imagem, cores, letras. A partir do endereçamento discursivo para contemplar o processo de significação e fazer sentido para as crianças.

Referências

ARAÚJO, Claudia Campos. *Linguagem e desenho infantil: aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda e implicações terapêuticas*. 2008. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Estadual de Campinas.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DYE, Linda.; HARE, Dougan Julian.; HENDY, Steve. Factors impacting on the capacity to consent in people with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, v. 8, n. 3. 2003.

EINARSDÓTTIR, Jóhanna. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 15, n. 2. 2007.

FRANCISCO, Deise Juliana; BITTENCOURT, Ivanise. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre termo de assentimento. In: *II Simpósio luso-brasileiro em estudos da criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). 2014.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de sur-

dez: uma proposta de atuação. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45. 2013.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 1. 2009.

GESUELI, Zilda Maria ; Moura, L. de . Letramento e Surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, v. 7. 2006.

GROENSTEEN, T. *Système de la bande dessinée*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GROENSTEEN, T. *Bande dessinée et narration: Système de la bande dessinée 2*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora. 2007.

JOBIM E SOUZA, S. Por Uma Epistemologia da Imagem Técnica. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 6, p. 2. 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, v. 26, n. 69. 2006.

LEBRUN, M. et al. (dirs.). *La littérature médiatique multimodale: De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

LICHTIG, Ida (org.). *Programa de intervenção fonoaudiológica em famílias de crianças surdas*. Carapicuíba: Prófono, 2004.

LUNDY, Laura. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child'. *British Educational Research Journal*, v. 33, n. 6. 2007.

LOPES, Maura Corcini. *Foto e grafias: Possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 133. 2015.

NEIRA, Patrícia Rodrigues Quintano. *Associação da produção escrita às imagens das histórias em quadrinhos por adolescentes surdos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker, 2001.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VIEIRA, Josênia Antunes et. al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

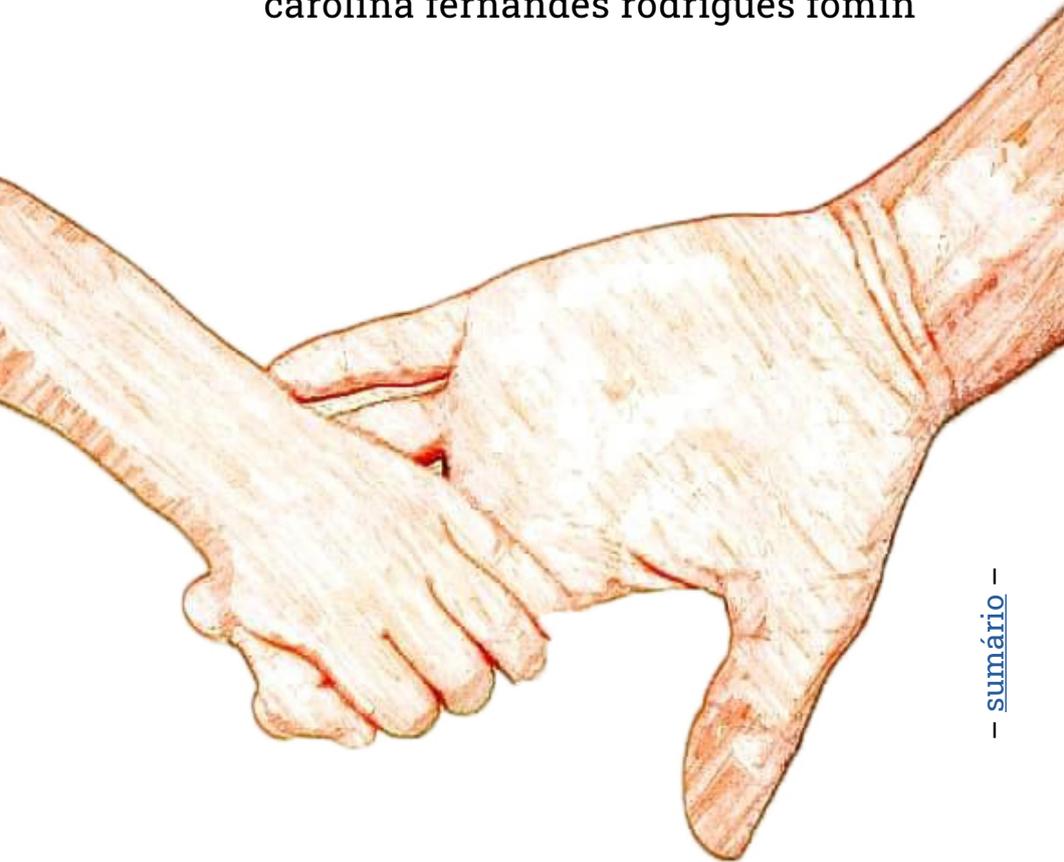
VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

ayvu

contação de histórias em libras e português

um relato de algumas experiências
do grupo mãos de fada

thalita laís de lima passos
carolina fernandes rodrigues fomin



Introdução

Este estudo é um relato de algumas experiências que tem como objetivo contar parte da trajetória do *Grupo Mãos de Fada*, trazendo experiências e vivências da tradução de histórias infantis da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para o Português, em contações de histórias para crianças surdas e ouvintes.

A Libras foi reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5626/2005, e a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) que traduz e interpreta o par linguístico Libras-Português pela Lei 13.910/2010. A partir dessas e de outras normas e legislações que tratam da questão da acessibilidade como a Lei 10.098/2000 e Decreto Federal 5626/2004 e, mais recentemente a LBI 13.146/2015, pode-se perceber um aumento na demanda por acessibilidade em Libras nas mais diversas esferas sociais, dentre elas, destacamos a esfera artístico-cultural que, conforme Rigo (2014) e Fomin (2018), tem se apresentado como uma esfera emergente e o aumento dos TILS atuando nessa esfera é crescente.

Para Rigo (2014, p. 67) acompanhando essa expansão, pesquisas acadêmicas voltadas à prática desses profissionais também acontecem crescente e gradualmente e *os inúmeros contextos de atuação já transitados por profissionais passam também a tornar-se cada vez mais presentes em forma de temáticas de reflexão e discussão teórica, acadêmica como fonte de investigação e pesquisa científica*. Por isso a importância de descrições e teorizações sobre a prática profissional, contribuindo assim, para pesquisas acadêmicas nesse campo. E neste capítulo, faremos um relato de experiências no gênero contação de histórias.

No gênero contação de histórias, a tradução e interpretação pode acontecer tanto na direção Português - Libras (mais comumente utilizado, quando um contador de histórias conta em português e o TILS interpretando para Libras), como na direção oposta: Libras - Português, assim, a história é narrada em Libras e a tradução e interpretação para o Português acontece para o público ouvinte que não sabe língua de sinais.

As histórias são contadas há muitos anos, e uma mesma história ou conto pode ter muitas versões em diferentes lugares do mundo. A contação de histórias permite que uma história seja perpetuada por muito tempo por aqueles cuja responsabilidade era passar essas histórias para gerações posteriores. Vemos isso na figura dos pajés em povos indígenas, ou os griots em tribos africanas, os avós ou pais, alguém que seja um cuidador.

Com o advento da escrita e da pesquisa, estes contos passaram a ser registrados na forma escrita, uma maneira de perpetuar os contos importantes a um povo. No Brasil, alguns pesquisadores foram importantes nesse trabalho como Luís da Câmara Cascudo, que registrou algumas versões de contos tradicionais do Brasil. A este processo chamamos de retextualização (Lopes, 2008).

A importância das histórias no imaginário infantil é defendida por diversos autores, dentre eles Coelho (1986) e Bettelheim (2015), e sobre a importância das histórias para a formação da criança surda, temos os estudos de Lebedeff et all (2005) e Felício (2013). Contar uma história a alguém é possibilitar que ela exista e se perpetue na memória de um povo, mantendo-a viva. Sobre a importância do ato de contar um conto de fada, Bruno Bettelheim (2015) argumenta que:

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo seus significados interpessoais, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido, deve ser lido com um envolvimento emocional na estória e na criança, com empatia pelo que a estória pode significar para ela. Contar é preferível a ler porque permite uma maior flexibilidade. (Betelheim, 2014, p. 215).

O contato de uma criança com histórias possibilita vivenciar e aprender a entender suas emoções, estimular o pensamento, a imaginação e a fantasia, e por meio destas, de lidar com conflitos existenciais que tange a sua realidade. Ainda como benefício de ouvir e conviver com as histórias, a criança pode ter contato com a língua, expandindo seu vocabulário, fazendo uso dela. Sabemos que crianças surdas nascem, em sua maioria, em lares de famílias ouvintes não falantes de línguas de sinais. Essa ausência ou dificuldade na comunicação é um fator que prejudica não só a convivência familiar, como momentos significativos nas relações entre a criança e os cuidadores, a oportunidade de contar uma história antes de dormir, por exemplo. Por isso, a importância de contações de histórias em Libras para crianças surdas.

Apresentamos neste capítulo, um relato de experiências do *Grupo Mãos de Fada* que desde seu nascimento, teve como premissa a proposta de que as histórias seriam contadas em Libras e a tradução e a interpretação seria para a Língua Portuguesa. Também descrevemos alguns desafios encontrados no percurso do grupo e as estratégias tradutórias que se fizeram necessárias para enfrentá-los.

O início do Grupo *Mãos de Fada*

A primeira formação do grupo se deu a partir da parceria de três TILS que interpretaram no *V Festival A Arte de Contar Histórias* da prefeitura de São Paulo no ano de 2009 e no ano seguinte fundaram o grupo. A demanda para o festival era interpretar contações de histórias em bibliotecas municipais que estivessem localizadas nas proximidades de escolas municipais de educação bilíngue para surdos (EMEBS).

É sabido que a circulação da Libras no Brasil, se deu inicialmente na esfera educacional e religiosa, para depois ir ganhando espaço em diferentes esferas sociais e, para alguns, a presença do TILS ainda era uma novidade, sem saber exatamente como lidar com esse novo profissional. Por isso, quando as TILS foram atuar no festival, muitas dificuldades foram enfrentadas. Algumas delas foram: contatar os contadores para obter material de estudo e não obter resposta, ou, quando havia um retorno, informavam que não enviariam o material porque não havia necessidade; lidar com o desafio da interpretação de brincadeiras que não estavam previstas como trava-língua, músicas, termos e palavras provenientes de outras línguas/culturas, mas que eram essenciais para compreensão e participação do público na apresentação na espontaneidade da interpretação, sem a possibilidade de pesquisa e apropriação desses termos; a recusa de alguns contadores em contar com a presença das TILS, pela não familiaridade e preocupação com a “concorrência” da atenção do público, com a impressão que a interpretação poderia distrair o público.

A partir das experiências em interpretação (que aconteceram na direção português - Libras) das apresentações para crianças surdas as TILS decidiram

criar o grupo com a finalidade de narrar as histórias diretamente em língua de sinais, para que as crianças surdas pudessem interagir com as contadoras e se apropriarem das histórias já na sua língua natural (sem o processo de assistir uma interpretação).

Felício (2013), ao desenvolver uma pesquisa sobre contação de histórias feitas por contadores surdos, destaca a importância das produções literárias desenvolvidas na comunidade surda, que têm como forte marca a visualidade da língua de sinais e pontua também que algumas dessas produções são autobiográficas com relatos sobre identidade e cultura surda. Segundo a autora, *é crucial o reconhecimento cultural para minorias linguísticas; existe um desejo latente de afirmação da cultura, de tradições, de resignificação de histórias que estiveram reprimidas para recolocação no espaço social* (p. 37). Nesse sentido, a autora afirma que:

a contação de histórias é de suma importância para o estabelecimento histórico/cultural de um povo. A literatura oral traduzida para a língua de sinais é significativa para a celebração dessa língua, mas ainda mais as produções criadas diretamente em língua de sinais, pois o conto contribui para a harmonia mental e emocional de uma comunidade e impede sua desagregação. (Felício, 2013, p. 38).

Por entender a importância do contato direto das crianças surdas com as histórias em língua de sinais, o *Grupo Mãos de Fada* adota a Libras para a narrativa da história. Além do objetivo de promover a difusão da língua de sinais em espaços artísticos e de cultura, através da convivência com a diversidade, também tem como proposta promover a oportunidade de que crianças ouvintes assistam a contação de histórias

juntamente com as crianças surdas, e por isso, complementa a proposta com o acesso através da tradução e interpretação para a língua portuguesa no momento da narração em Libras.

Compreendemos como fundamental o reconhecimento cultural das minorias linguísticas e neste estudo tomamos a cultura a partir do conceito da diferença, da singularidade, e não da hegemonia. Para Skliar (2016, p. 30), a cultura surda não pode ser compreendida como um revês da cultura ouvinte ou *imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte*, mas só nos cabe compreender a cultura surda *por meio de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções*. Nesse mesmo pensamento, reconstruir a história através de sua própria cultura *é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo* (Skliar, 2016, p. 30).

E, numa perspectiva dialógica, proposta por Bakhtin e o Círculo, entendemos a individualidade e singularidade do sujeito que constitui e é constituído pela cultura, que assina e valora na relação com o outro. São culturas e identidades, que se constituem na pluralidade da vida. Para Bakhtin (2017), *Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente* (p. 19).

O primeiro momento do *Grupo Mãos de Fada* foi marcado pelos estudos em equipe, que aconteceram a partir da busca por materiais de apoio e referências de narrativas feitas pela comunidade surda. Dentre eles,

destacamos o material em vídeo *6 Fábulas de Esopo* sinalizadas pelo artista surdo Nelson Pimenta, produzido pela LSB Vídeo, em 2002. Esse momento de estudos tinha a finalidade referendar a construção das narrativas visuais.

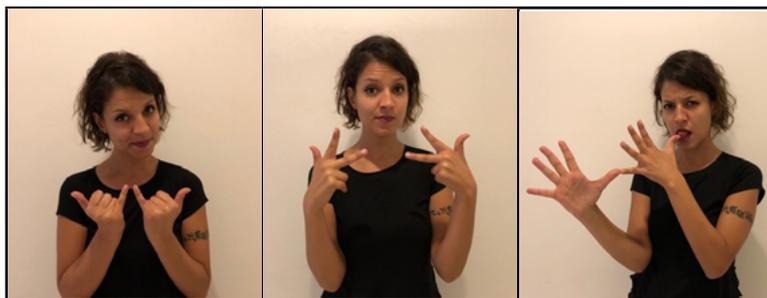
Após esse processo, o segundo momento foi relacionado às pesquisas e construção de um repertório, buscando por livros com registros de histórias e contos tradicionais em língua portuguesa, histórias escutadas pelas contadoras em outros encontros, como curso de contação de história, festivais, apresentações de outros grupos e trocas e partilhas entre outros profissionais da contação de histórias.

A partir disso, encontros regulares passaram a acontecer com a finalidade de estudo e início do processo de tradução, adaptação e criação de uma história que seria contada visualmente. O processo de estudos acontecia a partir das histórias lidas (ou assistidas) e apreensão das mesmas, para então serem recontadas em Libras no período de ensaio. Com base nas imagens dos livros, das narrativas, das palavras, dos termos específicos, eram pensados sinais das personagens, decisões relacionadas à referência às personagens, como seria a construção dos espaços de sinalização, e aspectos relacionados à gestualidade. Todas essas decisões e escolhas eram delineadas durante esse período de estudos e ensaios que se tornaram fundamentais para que a narrativa visual ficasse cada vez mais coerente.

O primeiro convite para apresentação do Grupo foi em 2012 em um festival com o tema “Agosto Caipira”. Para o tema proposto, encontramos poucos materiais em Libras, e foi necessário pesquisar textos em português. Um importante referencial encontrado foi um livro da escritora Ruth Rocha (2010) *O velho, o menino*

e o burro e outras histórias caipiras, com histórias brasileiras que foram registradas pela autora com a sua versão de diversos contos populares. O Brasil possui uma grande quantidade de contos populares. Mas vale lembrar que um mesmo conto pode ter versões distintas e pode, inclusive, ter variações em outros países e culturas, como é o caso do conto que nomeia o livro citado. Para a montagem do repertório para o festival foram escolhidas duas histórias, descreveremos adiante a experiência de uma das histórias escolhidas.

Em *Chiquinha, a mexeriqueira de Xique-xique*, Rocha (2010) conta a história de uma mulher que tinha por costume fazer fofocas sobre aqueles com quem convivia. Seu marido, o seu Honório, diferente da esposa era muito sério e reservado. Por conta do comportamento de Chiquinha, os dois estavam sempre brigando, e assim, na história, por repetidas vezes ele a chamava de “enxerida, linguaruda e futriqueira”. Como essa fala do personagem imprime certo ritmo às brigas do casal e marca bem as falas do personagem, para a versão contada em língua de sinais, buscou-se imprimir o mesmo ritmo às falas do marido por meio de três sinais em Libras que fizessem referência ao conceito de fazer fofoca. Os sinais escolhidos foram:



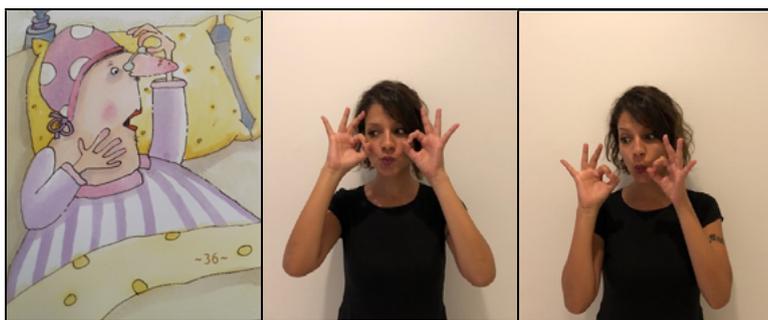
Quadro 1 – Três diferentes sinais com o conceito de fofoca.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Já para a personagem Chiquinha, o grupo escolheu um movimento gestual que marcava suas falas. Visualmente, sempre que a personagem Chiquinha bisbilhotava algo que acontecia ou quando falava alguma fofoca, a narradora fazia um gesto da personagem tirando os óculos para ver ou dizer algo mais de perto. O sinal da personagem remetia aos óculos pequeninhos, criado a partir das imagens do livro.

No contexto de tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais, Albres (2014) faz referência a Hughes (1998) a respeito do uso das imagens em livros e sua importância para tradutores bilíngues, e que sua função transcende a da mera ilustração, pois contribui com a construção de sentidos e com o letramento visual dos leitores. Segundo Albres,

Essas estratégias de leitura não podem ser ignoradas pelos tradutores de livros bilíngues para crianças surdas. Os aspectos linguísticos também devem ser observados, considerando-se que a língua de sinais é de modalidade gestual-visual. Além disso, o processo de retomada de referentes na língua de sinais brasileira (Libras) também se organiza de outra forma, diferente do português, cuja modalidade é oral-auditiva. (Albres, 2014, p. 1153).



Quadro 2 – Sinal da personagem Chiquinha e sua relação com a ilustração do livro.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Um outro desafio recorrente, tange a questão da equivalência de sentidos em ambas as línguas, e que o *Grupo Mãos de Fada* escolhe por priorizar os sentidos em línguas de sinais. Especialmente quando há algo engraçado ou uma narrativa visual muito significativa, mas na língua falada, essa narrativa não é tão potente. Por vezes, a escolha do grupo é por não fazer a narração em português, deixando que o público ouvinte apenas contemple a narrativa em Libras.

Essa decisão é consciente e determinante da posição valorativa da língua de sinais dentro da narrativa. Numa perspectiva dialógica, um enunciado é sempre um elo de uma cadeia discursiva e *os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação, e embate tenso e ininterrupto* (Volochinov, 2017, p. 197). Assim, os momentos sem tradução para o português voltam o olhar e atenção de todas as crianças para a narrativa visual em Libras e sua valoração dentro da história contada, criando novos sentidos.

Ainda continuando nossa discussão sobre o processo de primeiramente apreender a história em português, depois traduzir e adaptá-la para Libras, e num terceiro momento, a partir da contação em Libras fazer uma interpretação para narrativa falada no português. Segue a descrição de um processo interessante de adaptação de um conto brasileiro feito pelo Grupo Mãos de Fada.

Para a contação da história intitulada *A tartaruga e a fruta amarela* (Azevedo, 2005), foi necessária a adaptação na história por conta de uma brincadeira de trava-línguas¹ presente no conto. O Grupo pensou

¹O trava-língua é um jogo verbal em que alguém deve dizer versos ou frases cujas palavras, por serem formadas por sílabas de mesmos sons, são difíceis de pronunciar (Aurélio, 2010).

uma solução para que o trava-línguas fizesse sentido em Libras e em Português, já que a proposta do grupo é que a história seja narrada nas duas línguas.

Na história, os animais sentem fome, pois uma seca assolou a floresta e todas as árvores secaram, não havia frutos, exceto uma enorme árvore encontrada pelos bichos, que possuía um fruto amarelo que nunca tinham visto. A regra da floresta era que para comer das frutas era necessário saber seus nomes, e como não conheciam a fruta amarela precisaram se organizar para subir a montanha e perguntar a Deus o nome dela. O Criador revela que a fruta se chama carambola, e avisa para os animais não esquecerem o nome a fim de que pudessem se alimentar quando chegassem ao pé da montanha. Na descida, uma bruxa malvada confunde os animais com uma brincadeira de trava-língua, fazendo-os esquecer do nome que aprenderam. A brincadeira em português é a seguinte: *Carrapato, carrapicho, pé de pato, pé bicho*. Quando o animal aceita o desafio da bruxa de falar as palavras o mais rápido possível, se esquece da palavra carambola e todos passam fome... isso acontece na história por três vezes.

Pensando em fazer uma brincadeira com as duas línguas, o grupo chegou a seguinte decisão: três sinais que tivessem a mesma configuração de mão (CM) do sinal CARAMBOLA. Os sinais escolhidos foram: CHOCOLATE, SUSHI e CHINA*. Esses sinais possuem a mesma CM, e quando executados rapidamente deixam o emissor confuso.



Quadro 3 – Sinais utilizados com a mesma configuração de mão: CHOCOLATE, SUSHI e CHINA.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Mas notem que em português pronunciar essas três palavras com CH e SH (que produzem um som de “X”) também gera um trava-língua, mantendo a ideia inicial do conto de causar confusão ao emissor (quando contada, pede-se ao público para participar da brincadeira em Libras e português, que entendem o porquê de o personagem animal ter se esquecido do sinal/palavra que nomeia a fruta carambola).

Por muitas vezes, algumas escolhas de tradução e as adaptações feitas pelo grupo acontecem com a intenção de aproximar determinado tema das possibilidades do modo de estar no mundo da pessoa surda, que em geral, relaciona-se à apreensão de mundo de forma visual. Descreveremos agora, algumas dessas situações.

Na história *O caso do bolinho* (Belinky, 2004), a vovó cozinha um bolinho para o vovô. Esse bolinho decide que não quer ser devorado pelos dois e resolve fugir. No meio do caminho outros animais também desejam devorar o bolinho, que canta uma música e o problema se resolve. Assim, quando o *Grupo Mãos de Fada* narra a história, adapta a situação de “cantar

uma música” para “declamar uma poesia”, e o narrador ao incorporar o bolinho enfatiza numa dramaticidade quase cômica, um poeta apaixonado dizendo suas palavras poetizadas.

Pensando ainda nessa aproximação com experiências e vivências das pessoas surdas, outro exemplo importante na trajetória do grupo foi a adaptação da música *Meu galo*, que o grupo conheceu através de um contador de histórias muito conhecido chamado Giba Pedrosa. A música conta a história, em forma de conto de acumulação, de um galo que fura os olhos e quebra o bico, as esporas e as asas. Ao final, o galo se ajeita todo para poder galantear uma galinha que vem passando pelos arredores, dando a ideia de que era tudo só fingimento do galo. A partir desta música, Thalita Passos e Elaine Sampaio criaram um desdobramento em forma de conto numa nova versão com um galo que vive numa fazenda cujo dono é surdo, e para que ele possa acordar no horário certo, o galo ao invés de cantar no poleiro, voa até a janela do quarto e lhe bica levemente a cabeça para que acorde. Assim como o galo da música ele “furando” os olhos, “quebrando” as asas e o bico, não pode mais acordar o dono e deixa de fazer sua função, o rapaz surdo perde a hora de trabalhar e toma prejuízos na fazenda. Para desmascarar o galo, ele encontra uma linda galinha e o galo, apaixonado, desmonta a farsa para ficar com ela.

Para Felício (2013, p. 40), *o reconto e a recriação em língua de sinais envolve os marcadores culturais do povo surdo* e para a autora, é de suma importância a recriação das histórias,

[...] adaptando-as para personagens surdos, criando novos textos em que a cultura surda é destacada e envolvida no enredo, tornando-se o ponto principal da narrativa. Dessa forma, a cultura é herança, transmitindo valores, costumes, história, como expressão artística de geração em geração. As crianças surdas devem estar em constante contato com a literatura surda; assim como as crianças ouvintes que têm a oportunidade de desenvolver a imaginação, resolver questões comportamentais, emocionais, psicológicas, através do lúdico das histórias, aos surdos também se deve oferecer o mesmo acesso, a mesma possibilidade de desenvolvimento. (Felício, 2013, p. 40).

As diferentes formações do grupo

Ao longo desses anos, o *Grupo Mãos de Fada* teve diferentes formações. Inicialmente, o grupo atuava com três TILS ouvintes, mas no ano de 2015, dois surdos se juntaram à equipe. Uma parceria esperada e desejada pelo grupo e que ainda não havia surgido oportunidade.

Diferentes formações geram diferentes demandas e estratégias tanto no período de estudos, preparo e adaptação das histórias, como no momento da contação em si. Descreveremos algumas especificidades na parceria na contação entre dois contadores que podem acontecer tanto na formação com um surdo e um ouvinte, quanto com dois contadores ouvintes, em que sempre há um contador de histórias que narra em Libras e um contador-tradutor que narra em português.

entre a literatura e a tradução para crianças surdas



Figura 6 – Formação do grupo com contador surdo e contadora ouvinte.

Fonte: Foto - Daniel GTR (2016).



Figura 7 – Formação do grupo com contadoras ouvintes.

Fonte: Foto – Ivson Miranda (2016).

Quando o Grupo começou, o contato da sociedade com a língua de sinais era ainda escasso e poucas pessoas conheciam ou se interessavam. Situação diferente dos dias atuais em que percebemos que o público já tem maior convivência e familiaridade com a Libras. Então, percebemos como um desafio a atenção do pú-

blico ouvinte, que a princípio, direcionava seu olhar para quem contava em português e não para a Libras. Como queríamos direcionar o olhar para a língua de sinais, quem narrava em Libras ficava ao centro do palco e a tradutora-narradora do português, na lateral. Contudo, percebemos que, no início da história o público olhava mais para a contadora-tradutora que falava em português e estava posicionada na lateral do palco, ao invés de olhar a contadora em Libras estava ao centro. Conforme a narrativa ia se desenrolando, os espectadores dividiam seu olhar entre as duas artistas. E nessa disposição da apresentação, as contadoras pouco interagiam entre si, sendo o contato físico entre elas quase nulo, e o contato visual, também era pouco.

Após desenvolver intimidade com o processo de contar histórias, a experiência e interação com o público, e ainda, a parceria entre as contadoras, o grupo passou para outro momento no arranjo da apresentação no qual a contadora-tradutora passou a atuar dentro do palco e mais próximo a contadora que narrava em Libras. Aos poucos foi-se percebendo o quanto a interação entre elas aumentou e como isso gerava novas possibilidades, como por exemplo, a incorporação de um personagem pela contadora-tradutora e a possibilidade de atuarem em conjunto e dialogarem durante a narrativa.

Ao longo do tempo, essas estratégias foram se modificando, e atualmente, o grupo conta histórias com uma narração compartilhada, em que a dupla, tanto quem sinaliza, quanto quem oraliza, conta a história, costurando-a por meio de questionamentos, interrupções, e complementações, num jogo mais cooperativo na entrega da história.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido pelo *Grupo Mãos de Fada* e por outros contadores de histórias em Libras é fundamental para oferecer a crianças surdas o contato com histórias que possibilitem subjetivações, incentivo ao imaginário e à fantasia, a possibilidade de aprender a entender suas emoções e lidar com conflitos. Além disso, o convívio com as histórias em sua língua materna, expande seu vocabulário e descobre novos significados.

Atualmente, o grupo tem contado com maior participação de contadores surdos formados a partir das trocas de experiências vividas dentro da prática de contar histórias de outros integrantes, e isso tem sido relevante nas parcerias feitas no trabalho de contação, pensando na importância do contato da criança surda com adultos surdos sinalizadores como modelo de língua. E também, segundo Passos (2016) um contador de histórias em sua construção enunciativa permite que o outro veja cenários, os personagens e suas ações através do olhar que deu para a história, compartilhando um pouco de sua subjetividade e seu entendimento de mundo.

Além da importância da Libras no desenvolvimento de crianças surdas, contar histórias por meio da língua de sinais tem sido uma militância. Trazer a Libras ao centro do palco é fazer a sociedade brasileira ver que outras línguas circulam o espaço nacional, como forma não só de comunicação, mas de expressão artística e luta de uma comunidade inteira. Os contadores atuais têm recriado contos com suas palavras, suas experiências, sua sensibilidade moderna, na busca por uma identidade enquanto narrador (Patrini, 2005).

Pensando nessa busca, é imprescindível falarmos da necessidade de formação de mais contadores de histórias em Libras, preferencialmente surdos, utilizando da arte e do poder da palavra (o poder da história) como ferramenta de empoderamento, para que recriem suas histórias a partir de suas vivências de mundo enquanto pessoa e enquanto artista. Essa é uma preocupação presente em que o grupo se debruça e se questiona e que tem pensado novos espaços de formação para esses sujeitos.

Referências

AURÉLIO, Buarque de Holanda. FERREIRA, Marina Baird. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. *Contos de Bichos do Mato*. São Paulo: Ática - Interesse Geral, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*) In: BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BELINKY, Tatiana. *O caso do Bolinho*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. *Lei 13.146 de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. *Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. *Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1986

FELICIO, Márcia Dilma. *O Surdo e a contação de histórias: análise da interpretação simultânea do conto "Sinais no metrô"*. 2013. 129 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, 2013.

FOMIN, Carolina Fernandes Rodrigues. *O tradutor intérprete de libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos*. 2018. 250f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), São Paulo. 2018.

LEBEDEFF, T. B.; GUEDES, S. A. M.; SOUZA, T.; ASSIS, G. A. Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte de contar histórias para o desenvolvimento de crianças surdas. *Ponto de Vista*, n. 6/7. 2005.

LOPES, Fernanda. *O discurso das narrativas populares em Língua Portuguesa*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), São Paulo, 2008.

neiva de aquino albres (org.).

PASSOS, Thalita Laís de Lima. *Tradução de literatura infantil e contação de histórias em Libras: narrativas visuais*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Instituto Superior de Educação de São Paulo - Singularidades, São Paulo, 2016.

PATRINI, Maria de Lourdes. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Nelson. *Seis Fábulas de Esopo em LSB*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora LSB Vídeo, 2002.

RIGO, N. S. Tradução da Peça 'O Som das Cores' para Língua Brasileira de Sinais. In: *Colóquio Internacional FITA*, 2014, Florianópolis. I Colóquio Internacional FITA – Anais, 2014a.

ROCHA, Ruth. *O Velho, o menino e o burro e outras histórias caipiras*. São Paulo: Salamandra, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.





o uso pedagógico de
traduções de gêneros
literários por professores
bilíngues (libras-português)

ana paula jung
alessandra franzen klein
silvio tavares ferreira

Introdução

A literatura, enquanto experiência humana, desenvolvida a partir da linguagem, contada por e em diversas línguas, nos narra histórias de determinadas épocas, nos aproxima de crenças, nos ensina sobre culturas, nos passa valores socialmente construídos, ensina e nos faz refletir sobre nossos medos, angústias e alegrias, possibilitando assim uma infinidade de vivências significativas a partir do que ela é capaz de expressar. As histórias contadas por meio da literatura oportunizam, especialmente às crianças, construir inúmeras representações imaginárias, possibilitando seu amadurecimento cognitivo e psicológico. Segundo Coelho (2000) a literatura

tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta. (Coelho, 2000, p. 43).

As histórias que são contadas oportunizam às crianças a elaboração de conceitos sobre a realidade e sobre suas experiências, passando a compreendê-las. Além disso, é a partir dos personagens e das inter-relações e experiências por estes vividas, que também as identidades vão se constituindo, pois as crianças se identificam com os personagens e a partir de suas histórias elaboram sentido para sua vida. Com as crianças surdas ocorre o mesmo processo de representação quando têm a oportunidade de acessar a literatura. Para tanto, é preciso ter consciência do papel da língua no acesso aos bens culturais expressos pela literatura e, conseqüentemente, compreender a diferença

linguística entre surdos e ouvintes. Para as crianças surdas, a literatura precisa ser enunciada em língua de sinais.

Referencial teórico

A Libras, no Brasil, é a língua que permite que as crianças surdas construam sentidos e representações da realidade, assumindo papel fundamental neste processo. Neste contexto, é possível afirmar que o acesso às histórias pela língua de sinais oportuniza que o sujeito elabore sua representação simbólica do real e do imaginário. O próprio desenvolvimento da linguagem, de maneira mais ampla, é potencializado. Cabe, neste sentido, ligar esta reflexão aos conceitos históricos culturais de Vygotsky, que considera que a

linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos que constitui o sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento. (Vygotsky, 2001, apud Lodi; Lacerda, 2009, p. 110).

Quando nos propomos a pensar sobre como as crianças surdas têm acesso às histórias, de como elas são contadas, interpretadas e traduzidas para a Língua de Sinais, encontramos muitos pesquisadores que têm evidenciado que práticas, neste sentido, são capazes de ampliar as possibilidades de desenvolvimento destas crianças, configurando-se como uma forma de oportunizar a construção do seu imaginário, aspecto fundamental para a elaboração do pensamento infantil. Em relação às crianças surdas, o ato de acessar produções literárias em sua própria língua é um fator de representação muito forte a ser considerado.

Karnopp e Bosse (2018), destacam o contexto histórico do longo período do oralismo enquanto abordagem educacional que esteve presente na escolarização de surdos em nosso país negligenciando o desenvolvimento em língua de sinais. Neste sentido, reafirmam a importância da escola enquanto espaço possibilitador do acesso às crianças surdas aos bens culturais em Língua de Sinais.

Considerando o contexto histórico da educação de surdos no Brasil, em que o oralismo (4) foi o método mais difundido e utilizado por mais de um século, acreditamos que os espaços educacionais têm a oportunidade de resgatar os valores culturais que foram suprimidos, dos quais os surdos foram privados por muito tempo, além de dar visibilidade à língua de sinais e à literatura surda. Consideramos a escola um lugar de oportunidades, de formação e de aproximação aos bens culturais historicamente negados. (Karnopp; Bosse, 2018, p. 125).

A literatura possibilita ao sujeito surdo o acesso à cultura. A partir da vivência cultural por meio da literatura, se amplia a capacidade de explorar artefatos culturais, imaginários e subjetivos, com destaque ao uso de obras literárias nas atividades pedagógicas em contextos escolares. Ao afirmarmos isso, entendemos também que a literatura pode e deve estar presente no contexto educacional nas mais variadas formas discursivas possíveis. Estas vivências literárias auxiliam os alunos a perceber aspectos fundamentais nas relações sociais, em que destacamos a apropriação do uso do registro escrito na língua portuguesa, no caso do Brasil. Uma destas formas discursivas é o conto de fadas. Segundo Lodi (2004)

entre a literatura e a tradução para crianças surdas

Esses materiais desenvolvidos têm uma importância ímpar para o processo de letramento das crianças surdas, na medida em que possibilitam que essas crianças possam entrar em contato com os contos de fadas por meio de materiais em LIBRAS e que lhes são acessíveis por serem desenvolvidos por intermédio de recursos visuais (2004, p. 292).

Outro gênero textual que possibilita a imersão de crianças surdas no universo da literatura são as poesias e poemas sinalizados. Em contextos pedagógicos, frequentemente, os educadores se deparam com a necessidade de traduzir textos poéticos que partem da língua portuguesa para a Libras, além de produções criadas diretamente na língua de sinais. Em relação a este ponto, Karnopp e Bosse destacam que

A poesia em sinais é um tipo de texto apropriado para e praticado por sujeitos surdos, mas isso não é necessariamente uma regra. A experiência com a poesia é uma parte importante da literatura surda ligada à produção artística em língua de sinais. A comunidade surda faz o reconhecimento de sua cultura e compartilha possibilidades artísticas em línguas de sinais, por meio da literatura surda e de poemas sinalizados. (Karnopp; Bosse, 2018, p. 125).

Em relação ao acesso do mundo da escrita, a literatura pode ser uma forte ferramenta para encantar os alunos nessa área importante a ser desenvolvida com as crianças nos contextos pedagógicos. Cabe ressaltar o quanto ambientes ricos em experiências literárias diversificadas possibilita o desenvolvimento integral de aspectos cognitivos. Mata (2008) afirma que

É hoje consensual que as crianças em idade pré-escolar, quando inseridas em ambientes educativos ricos em experiências de literacia, contactan-

do com diversos suportes e materiais de escrita, “desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados”. (Mata, 2008, p. 9; apud Mendes; Velosa, 2016, p. 116).

Ainda, o contato com a escrita, nessa etapa de aprendizagem, é primordial, para que se constitua o sujeito leitor, compreendendo as funções da língua escrita, algo complexo para muitas das crianças surdas, especialmente quando não explorado e trabalhado a partir de sua diferença cultural e linguística. Assim, acreditamos que oportunizar precocemente o acesso às histórias que circulam no contexto escolar e que estão intimamente ligadas ao mundo letrado, torna-se imprescindível para o desenvolvimento das habilidades e competências, como salienta Mendes e Velosa em relação a apropriação do uso da linguagem escrita.

Com efeito, as investigações que têm vindo a ser desenvolvidas nesta área demonstram que, quanto mais precoce e sistemático for o contacto com o mundo do impresso, mais facilmente as crianças se apropriam das convenções do código escrito, desenvolvendo concepções sobre as funcionalidades e os aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, as estratégias e os comportamentos de leitor, procurando, de forma espontânea, ensaiar as suas primeiras tentativas de leitura e escrita, que naturalmente um educador responsável deve incentivar e valorizar. (Mendes; Velosa, 2016, p. 116).

Para que possamos refletir um pouco mais a partir de nossas próprias experiências em relação ao uso pedagógico de diferentes gêneros literários traduzidos, no contexto da educação de crianças surdas, é preciso partir do entendimento de que há uma questão

primordial para que ocorra o pleno desenvolvimento destas crianças: a presença qualitativa da língua de sinais.

O surdo é capaz de aprender e compreender a língua escrita por meio de sua língua natural, a língua de sinais, de forma diferente daquela que os ouvintes compreendem. Quadros e Schmiedt destacam que para o surdo *as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes* (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 15). As autoras complementam sobre a organização do pensamento e da linguagem para o surdo ser com base no estímulo visual, afirmando que *elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser inteligíveis aos ouvintes, elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos* (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 15).

Assim, a literatura traduzida para a língua de sinais é determinante para esse acesso letrado, pois há uma compreensão discursiva das histórias a partir da sua língua a língua de sinais, para uma posterior compreensão de uma outra língua, de ordem escrita, a língua portuguesa. Temos a clareza que a literatura dá vida ao discurso por meio dos fatos narrados, além de apresentar a palavra escrita, enriquecendo diferentes processos pedagógicos. Traduzir as histórias presentes nas manifestações da literatura para a língua de sinais possibilita a compreensão destas histórias pelas crianças surdas, ao mesmo tempo em que se apresenta enquanto um valioso recurso didático para o acesso e a compreensão da escrita, mantendo a língua viva e ampliando vocabulários de ordem comunicativa e de ordem escrita quando exploradas para esse fim, possibilitando conhecer a evolução histórica e cultural da humanidade. Acessar tais conhecimentos amplia as

possibilidades de desenvolvimento, tanto no que se refere aos aspectos linguísticos das línguas envolvidas, quanto nos aspectos pedagógicos presentes no contexto escolar. A língua é viva, seus usos e vocabulários se modificam, e a capacidade de perceber esses múltiplos papéis que ela assume passam também pelos processos de tradução que ocorrem nos contextos de uso pedagógico dos textos literários de gêneros variados. Neste sentido, concordamos com Lodi (2004), que afirma que

Ao conceber a língua como uma corrente evolutiva ininterrupta, tem-se, como pressuposto, que ela não pode ser considerada se isolada de sua história, pois a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal. Considera-se assim, que a palavra deve ser estudada no seu campo vivo, constantemente ativo e mutável, pois sua vida está na relação interdiscursiva dinâmica estabelecida entre membros de uma mesma comunidade linguística; ela sofre transformações dependendo do grupo social que a usa, ela se altera segundo o contexto discursivo que a integra. (Lodi, 2004, p. 287).

Os espaços escolares bilíngues, onde a Libras é reconhecida e utilizada na condição de primeira língua para alunos surdos e onde exista uma comunidade linguística falante de Libras, são locais onde essa língua vive de maneira dinâmica e sempre em mutação (Lodi, 2004). É dentro desta comunidade de pessoas surdas e ouvintes fluentes em língua de sinais que se dá a relação interdiscursiva, a partir da comunicação que se estabelece no território escolar.

Metodologia

Este texto, escrito a seis mãos, configura-se como um estudo qualitativo, comprometendo-se com a descrição de experiências no contexto da educação de surdos e do uso de literatura traduzida em Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa descritiva

expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. (Vergara, 2004, p. 47).

Com o intuito de refletirmos sobre diferentes realidades e possibilidades pedagógicas na presença da tradução para a Libras de diferentes gêneros literários da Língua Portuguesa em contextos educacionais, ilustramos a seguir algumas de nossas experiências pessoais, no que se refere ao uso pedagógico de traduções de gêneros literários originalmente escritos em Língua Portuguesa e traduzidos para a Língua Brasileira De Sinais - Libras.

O primeiro relato aborda uma experiência desenvolvida com uma aluna surda incluída em turma regular de escola comum na cidade de Horizontina, localizada no interior do Rio Grande do Sul. O segundo relato apresenta uma experiência desenvolvida em contexto educacional de escola de surdos localizada na cidade de Novo Hamburgo (região metropolitana de Porto Alegre, também no Rio Grande do Sul), onde a Libras é a língua de comunicação e de instrução em todos os momentos de interação da comunidade escolar. E, por fim, uma terceira parte, na qual os relatos de

uma experiência pessoal enquanto aluno surdo apontam para a importância e a necessidade de ter acesso a produção literária em gêneros variados no ambiente escolar e, por consequência, o quanto a ausência destes é comprometedora do processo de desenvolvimento dos alunos surdos.

Assim, aliadas às possibilidades de letramento, traremos algumas experiências realizadas com alunos surdos em distintos espaços escolares e situações de aprendizagem, onde a literatura e a tradução desta para a língua de sinais apresenta-se enquanto fator essencial para a compreensão de mundo e para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de alunos surdos.

Relatar e registrar experiências pedagógicas enriquecem e contribuem para outras vivências escolares. Todo saber pedagógico vivido é rico e possibilita novos olhares, novas leituras sobre o fazer docente. Em relação à educação de surdos e à tradução da literatura infantil para a Libras como um facilitador e uma ferramenta de construção de significados linguísticos, discursivos, imaginários e de letramento, temos a certeza de que essas trocas são essenciais para o auxílio de ressignificações de novas estratégias didático-pedagógicas na escola, seja ela escola comum ou escola bilíngue.

Uma experiência em escola comum com aluno surdo incluído na classe

Aqui vamos relatar trechos de uma experiência pedagógica realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na turma de 5 e 6 anos, no ano de 2011 (Jardim II) dando continuidade no ano de 2013, no segundo ano do ensino fundamental. O fato de receber uma aluna surda apontou para a necessidade de pesquisar sobre uma metodologia apropriada para o en-

sino, como também foi preciso sensibilizar os colegas de turma e os funcionários da escola, além de promover as adaptações no ambiente escolar para a chegada da nova aluna.

Na tentativa de organizar uma proposta com abordagem bilíngue, considerando as duas línguas que se faziam presentes naquele contexto, surgiram demandas a serem exploradas e uma delas foi a literatura, uma vez que trabalhar com histórias é fundamental nessa etapa da educação básica. Desta forma, buscou-se traduzir e também criar histórias, tanto aquelas que são amplamente conhecidas socialmente, quanto as produções da literatura surda.

O aluno surdo utiliza a língua de sinais para se comunicar, significar e compreender o meio em que vive. Na ausência da audição, a visão e os sinais constituem uma língua diferente da falada oralmente, ou seja, o som não é o fator de maior relevância e por esta razão talvez não seja a estratégia mais adequada para alfabetizar crianças surdas. Percebe-se que, neste contexto, a entonação das histórias se dá pelo canal visual, pelas expressões faciais e corporais, pela língua sinalizada, e não pelas mudanças de voz que ocorrem com a língua falada.

Com auxílio de imagens, fantasias, ou com presença de personagens representados pela professora e pelos alunos, várias vezes foram contadas histórias para a turma. Estas histórias estavam presentes no planejamento de ensino e eram previamente traduzidas para a Libras pela professora bilíngue, com apoio da segunda professora surda.

Em relação aos processos de alfabetização e sua íntima relação com a contação de histórias, em se tratando de alunos surdos, a narração precisa ser contada a partir da tradução do texto em língua portuguesa

para a língua de sinais, de forma que seja compreendida e sentida pelos alunos surdos de maneira isonômica aos alunos ouvintes. Segundo Quadros e Schmiedt

Considerando o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como, a produção de histórias existentes; portanto, de literatura infantil. (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 25).

Partindo dos estudos preliminares e das vivências possibilitadas pelo dia a dia na escola com a nova situação desafiadora de ter uma aluna surda incluída em uma turma de ouvintes, pode-se perceber que ao contar, criar ou relatar histórias e fatos em Libras, a criança surda passa a ter mais subsídios para o registro da contação na língua escrita. Quanto à alfabetização, afirmam as autoras que *Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois aprender a ler os sinais dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa* (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 25). Compreendendo a importância da presença da tradução para a Libras de diferentes gêneros literários no ambiente escolar, vejamos alguns exemplos de atividades desenvolvidas neste contexto.

Aqui se retrata uma atividade que foi traduzida para Libras. O título *Qual a cor do amor?* – de Linda Strachan – onde a aluna surda, após a sinalização da história traduzida, fez seu próprio registro, primeiro em Libras e depois através da língua escrita. Esta atividade foi desenvolvida no início do segundo ano do ensino fundamental, conforme às imagens a seguir:



Figura 1 – História produzida pela aluna, em Libras.

Fonte: Klein (2013, p. 58).

A interação entre a língua de sinais e a palavra escrita, compondo significado, é papel fundamental da escola e não deve ser negado aos alunos surdos. Pelo contrário, o desafio de educadores que atuam com alunos surdos deve ser o de possibilitar a apropriação da escrita, respeitando a primeira língua desses alunos. A experiência relatada aponta para uma possibilidade de intervenção que, neste caso, foi muito promissora.

Em outro momento, todos alunos da turma foram desafiados a criar imagens de animais com um dos elementos principais de comunicação dos surdos: as mãos. Para tanto, utilizou-se a técnica do teatro de sombras. Em um segundo momento, foram democraticamente escolhidos dois personagens criados pelos alunos e como forma de valorizar suas produções, foi criada uma história coletiva, registrada em língua portuguesa. Logo na sequência, a história criada foi traduzida para Libras pela professora com a participação da turma. Por fim, a história¹ criada foi postada

¹ Link da história traduzida em conjunto e filmada pela professora: Disponível em: https://youtu.be/awgIP_NtpHM. Acesso em: 5 abr. 2021.

no Blog da turma. O registro que segue documenta a prática pedagógica, que partiu da experiência visual.



Figura 2 – Sinal de coelho e imagem criada pelos alunos com as mãos e sombra.

Fonte: Klein (2013, p. 67).

Em outra experiência exitosa, uma tradução foi realizada com os alunos, quando da criação da história *A Porquinha Surda e a Galinha*, uma adaptação traduzida para Libras. A adaptação teve como base a história original, *Leo e Albertina*, de Christine Davenier, inicialmente contada aos alunos a partir de uma leitura em roda, onde a professora lia oralmente o texto e sinalizava em Libras em seguida a tradução do mesmo trecho lido. O passo posterior foi o registro escrito de uma versão adaptada da história original, onde houve a inserção de uma personagem surda (a porquinha), traduzida posteriormente para a Libras. O envolvimento dos alunos foi tão intenso que possibilitou a dramatização da história pelos alunos. A partir destas vivências, a dramatização se transformou em uma produção registrada em vídeo, a qual foi posteriormente selecionada para participar do festival Brasileiro da Cultura Surda em Porto Alegre (RS), no ano de 2011. Essa atividade contribuiu para a compreensão dos discursos em Libras pelas crianças, às diferenças de estruturas das línguas, mesmo que de forma

lúdica. Ainda, possibilitou a ampliação do vocabulário em Libras e em português escrito, oportunizando o contato e a apropriação por parte dos alunos de um vasto vocabulário, pois nessa etapa da educação abordamos o letramento e não a codificação das letras. Para fins de visualizar a atividade, é possível acessar o link do vídeo no YouTube².

Estas atividades nas quais a turma participava, em especial nos momentos em que coletivamente se envolviam na tradução para a Libras, bem como nas atividades que envolviam a criação dos discursos das histórias em Libras, se mostraram as estratégias mais significativas ao longo dos dois anos de experiência com esta situação de inclusão escolar de uma aluna surda em uma escola comum.

Uma experiência em escola específica para surdos

Muitas são as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores e demais educadores da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, fundada na década de 1980 para atender a demandas de alunos surdos do município de Novo Hamburgo e das demais cidades do Vale dos Sinos, região metropolitana de Porto Alegre (RS). Esta escola, em funcionamento até os dias atuais, oferece turmas de Educação Infantil e das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Apesar de trazer no nome o termo “especial”, herança de um período onde se destinava aos alunos surdos uma escolarização especializada, esta escola desenvolve suas práticas a partir de uma perspectiva bilíngue, onde a Libras é a primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, configura-se

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-sZkIEu-3Y>. Acesso em: 5 abr. 2021.

enquanto segunda língua. Assim, as aulas são desenvolvidas em Libras, por professores bilíngues que ministram as aulas diretamente aos alunos sem a presença de tradutores e intérpretes de língua de sinais e língua portuguesa (TILS).

Nesse contexto educacional com alunos surdos muitas foram e são as práticas nas quais estão envolvidas traduções de produções literárias de gêneros diversos para a Libras, visto que estas são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e seria impossível descrever aqui todas as experiências desenvolvidas. Assim, optamos por descrever um projeto de ensino desenvolvido com alunos das turmas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. O projeto escolhido foi desenvolvido no período em que, no Rio Grande do Sul, se comemora a Revolução Farroupilha, com a realização de inúmeras atividades artísticas, culturais e folclóricas ao longo do mês de setembro em todo o estado. As atividades apresentadas a seguir ocorreram no ano de 2011 e foram retiradas de material de acesso público, disponível na internet³.

Em virtude das festividades do mês de setembro no Rio Grande do Sul, a equipe de educadores da escola resolveu desenvolver com os alunos diferentes ações voltadas à apropriação de conhecimentos diversos relacionados com o período das comemorações farroupilhas. Desta forma, professores de diferentes séries e, no caso das séries finais do ensino fundamental, diferentes disciplinas e áreas, planejaram ativida-

³ Imagens retiradas de um vídeo elaborado por Ana Paula Jung, publicado no Youtube para apresentação à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no ano de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RpQ8TP7gUD4&t=59s>>. Acesso em 5 abr. 2021.

des relacionadas aos seus conteúdos e que pudessem encontrar correlação com aspectos evidenciados ao longo do mês de setembro no estado. As decisões em abordar determinados conhecimentos em um período específico do ano eram definidas a partir do debate dos temas envolvidos, durante as reuniões de planejamento coletivo da escola. Assim, os próprios educadores articulavam ações interdisciplinares com os colegas, onde também se estudava e propunha a tradução de materiais diversos.

Um dos temas propostos por um grupo de professoras dos alunos menores foi as lendas do folclore gaúcho. Várias lendas foram pré-selecionadas, estudadas e traduzidas pelas professoras bilíngues para Libras, para que pudessem ser narradas aos alunos. A narração em Libras ocorreu a partir do início do mês de setembro e seguiu sendo realizada em dias específicos, de acordo com o planejamento dos professores. Entre as lendas estava a do *Negrinho do Pastoreio*, que mistura histórias do período da escravatura do Brasil, com elementos vindos das crenças religiosas. A partir do interesse dos alunos em relação a esta história, foram desdobradas outras atividades correlacionadas, ao longo de um período de mais ou menos vinte dias.

Ao longo do período os alunos recontaram a história, através da língua de sinais e com o auxílio dos personagens produzidos em atividades de desenho, pintura e modelagem. Nesta fase, a constante observação das professoras bilíngues, surdas e ouvintes, possibilitou realizar também junto aos alunos a tradução dos fatos narrados pela história, adequando suas mensagens para o contexto da escola e dos alunos surdos. Neste processo, de acordo com o período escolar dos alunos envolvidos, aspectos da escrita da língua portuguesa também foram desenvolvidos, possibi-

litando a aproximação entre as línguas envolvidas e a apropriação da língua portuguesa escrita por parte dos alunos na perspectiva do letramento.

A atividade que encerrou o período farroupilha para este grupo ocorreu na apresentação de um teatro desenvolvido pelas professoras e pelos alunos surdos envolvidos. A elaboração das cenas e da história, na perspectiva do uso da Libras como primeira língua, demandou a realização de processos de adaptação nas traduções realizadas anteriormente, o que acontecia durante os planejamentos docentes e também quando ensaiavam a encenação com os alunos, com a ajuda destes. Da mesma forma, adereços e cenários foram selecionados (a escola possui uma *Diversoteca*, um tipo de camarim com uma quantidade significativa de figurinos, adereços, cenários, jogos, brinquedos e outros objetos), muitos dos quais criados pelos educadores e alunos envolvidos. Seguem algumas imagens da apresentação realizada na escola.



Professora bilíngue sinalizando em Libras, realizando a introdução à apresentação teatral dos alunos



Imagens dos alunos durante a encenação.



Imagens dos alunos durante a encenação, e sendo assistidos pela plateia formada pelos demais alunos da Escola.

Figuras 3, 4 e 5 – Apresentação da encenação da lenda.

Atividades como esta que escolhemos utilizar nestas reflexões se mostravam sempre muito positivas para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Tanto para os alunos que se envolviam diretamente com o objeto de estudo, quanto para aqueles alunos de outras turmas que assistiam as produções realizadas. No caso da escola de surdos, novamente concordamos com Karnopp e Bosse (2018), acreditando que a escola é um espaço propício para que crianças surdas tenham contato e acessem os saberes e bens culturais, linguísticos e sociais da comunidade surda.

Deve-se considerar que, por longos anos, os surdos foram levados a acreditar que o português era a única língua a ser estudada na escola, a única língua que carregava literatura, poemas, narrativas..., e que a língua de sinais poderia ser usada, apenas, em conversas informais, em momentos sociais. (Karnopp; Bosse, 2018, p. 126).

É, portanto, neste espaço privilegiado da escola, que o uso da Libras proporciona aos surdos a percepção do valor de sua língua.

Esse empoderamento produz novas maneiras de os surdos se reconhecerem como sujeitos, estando mais abertos à transformação através da lin-

guagem, seja através do teatro, das narrativas ou outras formas de texto. Os poemas vêm sendo explorados também como estratégias pedagógicas, sendo um recurso para alcançar objetivos pedagógicos. Pelo fato de serem textos mais livres, trabalhados de maneira estética, os surdos se sentem atraídos pelo que os poemas dizem e pela forma como dizem (Karnopp; Bosse, 2018, p. 128).

Ao acessar o conhecimento a partir de sua própria língua, o aprendizado de temas próprios à vida escolar ganha mais significado e são desenvolvidos de forma ativa pelos alunos. Isso deve ser considerado também no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa escrita. O aluno tem sua diferença linguística respeitada, através da circulação da Libras no ambiente escolar de maneira qualitativa e constante, e assim é estimulado a acessar diferentes saberes sociais necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Uma experiência surda: reflexões sobre os efeitos da ausência de acesso à literatura traduzida em Libras durante o processo de escolarização

A terceira experiência que relatamos parte de narrativas do autor surdo da presente reflexão que, ao se posicionar favorável ao desenvolvimento de práticas bilíngues envolvendo a Libras e o português para alunos surdos nas escolas, relata a ausência do bilinguismo em sua formação escolar inicial, quando do processo de alfabetização em Língua Portuguesa em uma cidade do interior do Estado de Goiás, em meados de 1998/1999. Ao debater sobre esta temática, o fato de não vivenciar esta experiência linguística de ter acesso à Libras na escola, possibilita perceber que a presença de traduções de textos literários de gêneros variados permite o acesso da criança surda ao mundo

das representações literárias clássicas e contemporâneas, da cultura, da arte, entre outras áreas do conhecimento, bem como estimula nelas a vontade de conhecer a da leitura também da palavra escrita.

A narrativa mencionada retrata o universo das representações mentais de uma criança surda, que sequer percebe sua surdez, que não conhece e nem se reconhece como parte do universo da cultura surda. Ao utilizar o conceito de cultura surda, buscamos as palavras de Perlin (2004, p. 78), que afirma que a *cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar a sua sobrevivência e a ter seu status quo diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades*.

O trabalho pedagógico realizado por professores bilíngues, no sentido de produzir textos traduzidos para a Libras, tem se mostrado um grande desafio da atualidade. No entanto, hoje estas questões que envolvem a educação de surdos vêm ganhando mais visibilidade a partir do respaldo legal. Essa realidade não era assim em muitas localidades brasileiras na década de 1980, especialmente em cidades fora dos grandes centros urbanos. Neste contexto, imaginemos um aluno surdo inserido em um ambiente escolar onde é privado de conhecer e utilizar sua primeira língua e onde a maioria dos profissionais não considera a importância da Língua Brasileira de Sinais para este aluno. Do contrário, por desconhecer o papel fundamental da Libras no processo de desenvolvimento deste aluno surdo, o português, nas modalidades oral e escrita, era a língua utilizada no processo de ensino.

Neste contexto, da experiência pessoal do autor, os relatos apontam para práticas escolares insatisfatórias para seu pleno desenvolvimento. Ao impossibilitar que o aluno surdo acesse os conhecimentos esco-

lares de maneira isonômica com os colegas ouvintes, a escola promove a desigualdade e coloca o aluno surdo em desvantagem aos demais. E, por outro lado, muitas vezes o próprio aluno surdo se coloca em um lugar de exclusão, pois é estimulado a acreditar que será capaz de se tornar um ouvinte ou de que isso seja algo necessário para que possa interagir socialmente.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas de educação bilíngue (Libras-Português) é uma proposição que deve vir intimamente comprometida com as características culturais das comunidades envolvidas (Fernandes, 1998). A cultura e a língua acontecem a partir de uma construção coletiva. Portanto, é fundamental o convívio da criança surda com outros surdos ou com outras pessoas que dominem a língua de sinais. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço linguístico fundamental no qual a criança surda entra em contato com a Língua Brasileira de Sinais e com a língua oficial do seu país. Segundo Quadros (2005), parafraseando, a educação de surdos, em uma proposta bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva gesto-visual, garantindo o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais.

Considerações finais

Pensar em práticas pedagógicas voltadas à educação de alunos surdos, em tão diversas perspectivas, certamente demanda uma profunda reflexão sobre as diferentes realidades que existem no contexto brasileiro. No entanto, em uma análise superficial, a partir de nossas próprias experiências neste campo, foi possível observar alguns aspectos comuns quando a reflexão se refere a temática da tradução de gêneros literários em contextos educacionais por professores bilíngues.

Percebemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais que envolvem alunos surdos, por professores bilíngues que se utilizam de gêneros literários traduzidos para a Libras, potencializam o processo de desenvolvimento destes alunos, especialmente nas etapas iniciais da escolarização, oportunizando o acesso à cultura. Karnopp e Bosse (2018) sugerem a necessária existência de uma pedagogia cultural, que seja capaz de articular

as questões da educação e da cultura, permitindo transformar as experiências em conhecimento – o mesmo ocorre com os surdos, em relação à comunidade surda. É na comunidade que se desenvolvem as experiências, as produções poéticas e as narrativas; essa produção na comunidade pode ser caracterizada como pedagogia cultural. Na comunidade, ocorrem as construções de significados, emoções, prazeres, identidade, argumentação e planejamento do futuro, é um lugar de luta e relações de poder. (Karnopp; Bosse, 2018, p. 136).

Desta forma, as experiências compartilhadas no texto apontam para significativos ganhos para o sucesso escolar de crianças surdas e para sua constituição identitária e subjetiva, pois estiveram em contato com o imaginário e com o real a partir de sua língua, vivenciando o que toda e qualquer criança precisa para se desenvolver.

Por outro lado, a ausência destas práticas se torna extremamente prejudicial ao desenvolvimento das crianças surdas. A Libras precisa circular e se fazer presente em contextos educacionais bilíngues ou inclusivos, precisa estar viva nestes espaços. Neste sentido, materiais traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais, em especial produções literárias, são preciosos elementos de interligação das culturas envolvidas no

desenvolvimento dos alunos surdos: o conhecimento precisa ser desenvolvido a partir da primeira língua, a Libras, para que o acesso à língua portuguesa na modalidade escrita – segunda língua – faça sentido e desperte a curiosidade e o interesse dos alunos em aprendê-la.

Ao nos propormos em escrever sobre a temática central deste artigo, nos deparamos também com a constatação de que são escassos os registros de traduções de gêneros literários em contextos educacionais por professores bilíngues. Cabe ressaltar que temos conhecimento de muitas traduções que de fato são realizadas nas escolas bilíngues que atendem alunos surdos, por professores bilíngues e também por TILS, e que estas práticas acontecem com muita frequência nestes espaços educacionais, no entanto, os registros são escassos e, conseqüentemente, não ocorre o compartilhamento destas experiências.

Considerando o número inexpressivo de traduções para a Libras de gêneros literários, especialmente da literatura infantil, desenvolvidos no meio acadêmico e disponibilizados publicamente para acesso e uso, percebemos que existe um campo vasto a ser explorado neste sentido. Assim, alunos dos cursos de graduação no bacharelado em Letras Libras, cursos voltados a formação de TILS em nível superior, devem ser estimulados a produção de materiais traduzidos a partir da literatura escrita para a Libras, em meio acadêmico, possibilitando o aprimoramento de sua formação profissional, como também elaborando materiais que possam ser utilizados nos contextos pedagógicos com alunos surdos, como recursos de ensino para professores bilíngues. Desta forma, percebemos a necessária ampliação da realização de pesquisas sobre o uso pedagógico de traduções de gêneros literários em con-

textos educacionais por professores bilíngues e intérpretes educacionais como possibilidade de aprimorar práticas voltadas ao pleno desenvolvimento de alunos surdos.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, v. 7. 1998.

KARNOPP, Lodenir Becker; BOSSE, Renata Heinzelmann. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 54, 2018.

KLEIN, Alessandra Franzen. *O que é possível de uma proposta bilíngue numa escola para crianças*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – UNIJUÍ, Ijuí.

LODI, Ana Cláudia Baldiero. Uma Leitura Enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: O Gênero Conto de Fadas, *Revista Delta*, v. 20, n. 4. 2004.

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. In: PADILHA, Anna Maria Lunardi et al. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERLIN, G. T. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: QUADROS, R. M. de. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. *Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento*

neiva de aquino albres (org.).

da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, v. 27, n. 2. 2016.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.



marcas linguístico-culturais em tradução

da história do patinho feio
para o patinho surdo

michelle duarte da silva schlemper
elaine aparecida de oliveira

Introdução

A literatura é influenciada pela linguística cultural das comunidades as quais está inserida. O mesmo não é diferente em relação à Literatura Surda ou Literatura Surda Infantil, doravante LSI, sejam por meio de criações, traduções e traduções culturais, também chamadas de adaptações culturais, a LSI em suas diversas formas de disponibilização (escrita, pictográfica ou gesto-visual) toca a vida, a mente e os olhos daqueles que a ela tem acesso por meio daquilo que chamamos de marcas linguístico-culturais. Assim, pretende-se por meio deste artigo abordar as relações entre Libras, cultura e identidades surdas presentes nas traduções de LSI, mais especificamente, na tradução cultural “o patinho surdo”.

Neste trabalho, entende-se por LSI a literatura criada, pensada, traduzida, adaptada e disponibilizada às crianças e comunidades surdas. Tal preocupação com a disponibilização e acesso da LSI pelas crianças surdas, deve-se ao fato de que assim como Mourão (2012) cremos que:

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, com os professores ou pais contando histórias, 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).

As pesquisas e produções em LSI ainda são poucas, mesmo quase 20 anos após a conhecida “Lei da Libras”. Assim como as pesquisas em línguas de sinais ainda são recentes, mais recentes são as pesquisas que tratam da literatura surda e desta voltada

ao público infantil. Tal fato faz com que pedagogos e educadores de surdos não atentem para a importância da literatura no desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. No entanto, isto é um equívoco, uma vez que segundo Schlemper (2016, p. 29) *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.*

A literatura surda constantemente se refere a questões de cultura e identidade surda (Strobel, 2008; Mourão, 2012; Felício, 2014). Isto ocorre independente do país de origem ou do meio de disponibilização dela. Uma análise de vídeos de literatura surda coletados do youtube, CD's, DVD's, assim como de livros de LSI impressos e em vídeo, nos possibilita verificar que a literatura surda tanto é influenciada como influencia os modos de enunciar de sua comunidade linguística, uma vez que traz à tona aspectos culturais, fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, sociais e psicológicos próprios da mesma. A investigação desses materiais, por meio dos textos escritos, pictográficos e gesto-visuais evidenciam que os autores consciente ou inconscientemente adentram nas escritas de si, buscando o caminho da autorrepresentação. Por meio deste, os sujeitos surdos além de descreverem seus conflitos enquanto surdos imersos num mundo de ouvintes, lutam pelo reconhecimento de suas identidades surdas. Tais evidências se apresentam na literatura surda de forma mais marcada, e latente, por meio do uso da língua de sinais.

No entanto, a maioria das crianças surdas provém de lares ouvintes (Gesuelli, 2006; Strobel, 2008; Novogrodsky, 2014), sendo expostas apenas a lín-

gua oral desde o nascimento. A exposição destas às Línguas de Sinais passa a ocorrer somente ao adentrar na rede de ensino regular ou programas para crianças surdas, ou seja, em torno de 4 a 6 anos. Tal realidade faz com que o pouco contato que elas têm com a língua de sinais, cultura e comunidade surda aconteça na escola e por meio do acesso à literatura criada e traduzida para o público surdo.

Entende-se que as traduções de LSI podem proporcionar às crianças surdas o contato com a cultura surda, por meio de marcas linguístico-culturais presentes nos textos (escritos, pictográficos e gesto-visuais), sendo capazes de auxiliar também no processo de conhecimento de mundo. Além do fato de poderem ser usadas no ensino de Libras e cultura surda para crianças ouvintes que convivem no ambiente escolar com colegas surdos.

Língua e literatura

A língua influencia e é influenciada pela literatura escrita. A literatura é sonhada, criada, escrita, produzida, traduzida e disponibiliza por adultos imersos em determinada comunidade linguístico cultural. Por sua vez, a criança, exposta desde cedo aos textos escritos, tem o acesso que lhe possibilita consciente e inconscientemente o contato com a cultura inserida nos textos por meio da linguagem escrita, pictórica ou gesto-visual.

A literatura por sua vez, constantemente chega ao universo infantil, por meio de traduções. As quais acontecem ao se disponibilizar, em uma língua alvo (LA), no caso a Libras, um conto, poesia, anedota ou outro gênero literário, escrito em outra língua, a língua fonte (LF). Estas traduções trazem em si aspectos

culturais dos textos de partida, mas muitas vezes junto, consciente ou inconscientemente por obra dos tradutores, carregam também marcas culturais próprias do público-alvo. Segundo Thompsom (1998, p. 166) a cultura de um determinado povo envolve *um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico*.

Entendemos que as marcas linguístico-culturais se apresentam como rompantes de uma determinada cultura presentes em obras de arte ou literárias. Estas podem aparecer expressas nos textos produzidos pela comunidade linguística a qual pertencem. Sendo mais latentes nas produções literárias de minorias linguísticas e étnicas. Não por existirem em maior quantidade nestas, mas por “saltarem aos olhos” daqueles que não as conhecem.

A percepção de tais marcas, lembra a noção de *punctun* de Barths (1984). Independente da intenção de encontrá-las, uma vez que fazem parte da cena (escrita, pictográfica, gesto visual), como uma flecha elas transpassam o leitor. E “essa ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento pontudo” torna aquele que observa mais sensível à linguística cultural inserida no texto. Tais termos se apresentam como gírias, expressões, modos de falar, de agir em relação à fala, de marcar presença. Em alguns casos, poderiam ser chamados de variações linguísticas. Ao serem registrados, escritos, grafados, desenhados e filmados, são disponibilizados não só para a comunidade da qual surgiram, mas para outras que desconhecem tais marcas culturais, que agora passam a ser disseminadas por meio da produção literária e de sua tradução.

Cultura e identidades surdas

A partir do reconhecimento linguístico e cultural das comunidades surdas, temas como cultura e identidades surdas têm sido largamente debatidos.

Para as comunidades surdas, o principal aspecto que denota o pertencimento às mesmas é o uso da língua de sinais como meio de comunicação e expressão. Ser surdo, ou ter deficiência auditiva não faz do sujeito um membro da comunidade surda. Para tanto é necessário que o sujeito se reconheça como surdo, percebendo em sua surdez não uma deficiência a ser sanada, mas uma diferença cultural a ser reconhecida e assumida. Diferença que permite ver e abstrair o mundo pelos olhos. Entender a abstração da vida, da política, da filosofia e psicologia por meio de uma língua cuja modalidade difere-se da maioria das línguas, mas que nem por isso deve ser vista como inferior. O acesso e uso à língua de sinais permite então ao sujeito surdo (e também ao ouvinte) a entrada nas comunidades surdas e a aquisição de conhecimento para perceber e apreender o mundo visualmente. Tal capacidade faz com que este sujeito no contato com outros surdos, tenha experiências de vida diferentes dos não surdos, experiências baseadas nas vivências visuais. Estas trazem à tona novos costumes, modos de vida, de falar, de agir, de comunicar, de pensar a literatura, a metáfora, as piadas, os contos, os poemas, as histórias de vidas... que intrinsecamente são conscientes ou não baseadas nas experiências de vidas surdas.

Uma vez que a Libras é considerada língua de herança, adquirida no seio das comunidades surdas, esse adentramento na comunidade surda fortalece nos sujeitos surdos o uso da língua de sinais como meio de comunicação e interação, das trocas de expe-

riências, do compartilhamento de vida, fazendo com que o status desta língua mude em relação àqueles que a utilizam. Nesse processo, o sujeito tem a possibilidade de perceber-se como alguém que mesmo diferente linguisticamente é capaz, sai, se diverte, tem amigos, conta piadas, ri da vida, trabalha, namora, casa, constitui família, estuda, se forma, vive. Quando tal consciência cultural se insere na mente do sujeito surdo, o mesmo passa a querer vivenciar cada vez mais este contato, pois torna-se nítida para ele a alegria de encontrar-se com outros que como ele falam com as mãos.

O pertencimento cultural é aprofundado ao ponto de criar no sujeito uma identidade, identidade linguística e cultural, identidade surda. Segundo Strobel (2009, p. 152) *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 identidade é entendida no campo cultural como um processo social discursivo, devido a isso no caso dos surdos, a cultura surda bem como a identidade surda surge de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Discutida pela antropologia, o entendimento de alteridade leva a compreensão do eu em relação ao outro. Que é outro justamente por não ser eu, ser diferente de mim. Na relação de interação e dependência com o diferente, eu cresço, amadureço e construo minha identidade. E uma vez que tenho firmada minha identidade, diferente da do outro, não tenho medo, me arrisco, interajo com o diferente de mim, respeitando e valorizando suas diferenças. As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, sendo moldadas e lapidadas de acordo com a

maior ou menor receptividade cultural, também pelo sujeito.

Literatura infantil e as traduções para LSI: semelhanças e diferenças

A literatura infantil promove uma série de novos conhecimentos e saberes às crianças que a ela tem acesso. A Literatura infantil e LSI definem-se por abranger as obras literárias pensadas e produzidas a fim de alcançar, serem lidas e manuseadas pelas e para as crianças.

Abramovich (1997) afirma que por meio das histórias as crianças podem viajar, conhecer e descobrir outros lugares, outras épocas, outros costumes e jeitos de agir, outros pontos de vista e outras percepções. Machado (2008), por sua vez, entende que é de responsabilidade dos adultos transmitir a cultura às crianças que estão ingressando no convívio social. Nessa perspectiva, de acordo com Schlemper (2016), consciente ou inconscientemente, a cada história narrada são transmitidos nuances de uma determinada cultura, 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.

No entanto, para as crianças surdas, tal realidade ainda é inócua, uma vez que são poucos os familiares ouvintes fluentes em Libras, assim como são poucos os professores surdos e bilíngues atuantes na rede regular de ensino, onde se encontra a maioria das crianças surdas em fase de alfabetização. As crianças surdas necessitam de contato constante com alguém que lhes incentive o uso da Libras, de alguém que lhes oportunize a focar em suas potencialidades e não a ver suas deficiências. Que lhes ensine que o mundo

pode ser explicado através das mãos enquanto é visto e compreendido por meio dos olhos. Necessitam de alguém que incentive e possibilite a inserção delas num mundo visual, cheio de imagens, expressões e sentimentos. Onde a cultura é transmitida pelas mãos e pelo corpo e abstraída pelo olhar. O contato diário com este sujeito adulto, que usa a Libras para a comunicação e transmissão de saberes possibilitará a troca de experiências entre as crianças surdas, fazendo com que seu olhar perceba a Libras como língua de herança, língua natural que tem vez e voz na comunidade surda. No entanto esta não é uma realidade na vida da maioria das crianças surdas.

Tal situação faz com que, em grande parte, o contato com a literatura para as crianças surdas, diferentemente do que acontece com as ouvintes, se dê por meio de traduções. Diferente do que ocorre com as traduções de línguas orais, as traduções literárias para o público surdo não só ocorrem entre línguas diferentes, mas também de modalidades diferentes. Entrando, neste percurso também a tradução inter-semiótica (Jacobson, 2007), cujo conceito foi alargado por Plaza ao contemplar a tradução de quaisquer sistemas de signos envolvidos no processo. E não somente do verbal para o não verbal (Plaza, 2003; Alves, 2011; Schlemper, 2016).

As traduções para LSI transitam por diferentes códigos semióticos linguísticos. Este reconhecimento permite como dito anteriormente, compreender que tais traduções quando destinadas a comunidade surda brasileira podem se apresentar como traduções interlinguais, intermodais e intersemióticas.

Dessa forma, procuraremos como Alves (2011, p. 62) fundamentar nossa pesquisa em um conceito de tradução como reescritura, assim *como elaborado por*

Lefevere (1992), e que leva em consideração aspectos como quem e porque reescreve, sob que circunstâncias e para quem reescreve.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa inscrita em abordagem qualitativa, considerando que não nos preocupamos *com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social*, mais precisamente dos modos de tradução de histórias infanto-juvenis para crianças surdas (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

Este tipo de pesquisa propõe-se a investigar produções literárias criadas para surdos, sejam estas traduções ou traduções culturais traduzidas para língua de sinais, língua portuguesa escrita ou pictográfica, dessa forma, classificada como um estudo de caso.

O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (Fonseca, 2002, p. 33).

Selecionamos para a análise deste trabalho, a obra literária *Patinho Surdo*, criada pelos autores Fabiano Souto Rosa (surdo) e Lodenir Karnopp (ouvinte). O público-alvo da obra são crianças surdas em fase de alfabetização em português escrito e sinalar. A obra, que se apresenta na forma escrita e pictográfica,

provém da cultura surda, onde surdos recontam a outros surdos obras literárias já existentes, com adaptações culturais próprias das realidades de vidas surdas.

Apresentaremos assim, a seguir, a análise de tradução cultural Patinho Surdo de Fabiano Souto Rosa e Lodenir Karnopp (2005), obra traduzida e adaptada para a cultura surda do clássico infantil *O Patinho feio* de Hans Cristian Andersen.

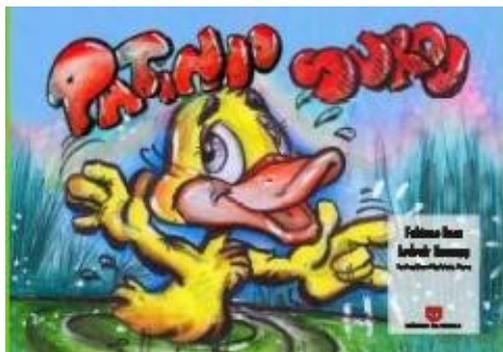


Figura 1 – Patinho Surdo.

Fonte: O livro *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005).

Para este trabalho, optamos por focar na análise das ilustrações do livro, na adaptação visual da história narrada. Como apontam Albres, Costa e Rossi (2015), o uso de imagens nos livros de literatura e Literatura Infantil, proporciona o afloramento de sentidos imagéticos, os quais compõem, constroem e contribuem para a aquisição de significados pelo leitor, e por isso, enriquecem as traduções literárias para a comunidade surda. Já que por si só, as imagens, dizem tanto quanto o texto escrito.

Na perspectiva enunciativo-discursiva proposta por Bakhtin, estão presentes questões relacionadas ao

sentido em diferenciação ao significado. o Uso de imagens na Literatura Infantil e principalmente para LSI, nessa perspectiva, busca levar sentidos para as crianças surdas em fase de desenvolvimento sinalar.

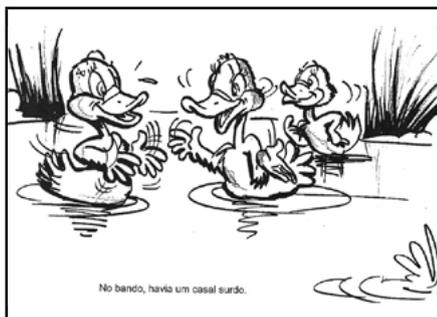
Análise

A tradução cultural conta a história de um patinho surdo que nasceu em um ninho de cisnes ouvintes. Por sentir-se deslocado e excluído o patinho sai em busca de sua identidade. Quando encontra outros patos surdos, ele aprende com eles a Língua de Sinais da Lagoa e por fim sua história é revelada à família ouvinte por meio do trabalho de um sapo intérprete. O texto aborda as diferenças linguísticas na família e na sociedade, além de apresentar a importância do intérprete na comunicação entre surdos e ouvintes. Tematiza a importância da língua de sinais, da cultura e identidade surda. As ilustrações em preto e branco são próprias para as crianças pintarem. A história escrita em língua portuguesa apresenta imagens vividas onde os patinhos surdos aparecem sinalizando com as asas. Ao final do livro aparece um glossário com as principais palavras sendo sinalizadas pelo patinho, a fim de crianças surdas poderem aprender alguns dos sinais da história. O livro fazendo uso dos recursos pictográficos leva as crianças a fazerem a leitura de imagens.

Como aspectos linguístico culturais, podemos perceber as seguintes reações no livro; no meio da comunidade surda os patos surdos sentem liberdade em sinalizar e se expressar por meio da Língua de Sinais da Lagoa; assim como os ouvintes choram em voz audível, a pata surda Gritava em sinais “perdi um ovo” o que leva aos surdos a verem a normalidade de falar/sinalizar sozinhos. O estranhamento e negação da fa-

mília ouvinte ao perceber que um de seus filhos era surdo; o sentir-se deslocado do patinho surdo ao perceber a diferença linguística existente entre ele e sua família a ponto de não sentir-se membro da mesma; a busca do patinho por um grupo, uma família que fosse igual e o aceitasse; a alegria de encontrar semelhantes que ouvissem com os olhos e falassem com as asas; o auxílio de um intérprete para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes monolíngues; o sentimento de pertencimento a este novo grupo que passa a ser sua família.

Abaixo passaremos a analisar as imagens da tradução cultural infantil, fazendo uma correlação entre as marcas linguístico-culturais apresentadas no texto escrito (português) e pictográfico. A numeração das páginas não aparece uma vez que as páginas do livro infantil não são numeradas.



O texto em português informa que havia um casal surdo, enquanto a imagem mostra os patos conversando/sinalizando com as asas.



O texto escrito diz que a pata "gritava em sinais". Enquanto a imagem apresenta a pata sinalizando com as asas a palavra PERDI.

 <p>Após algum tempo, nasceu o patinho surdo, e os cisnes ficaram olhando para ele.</p>	<p>O texto informa que o último filhote se trata de um patinho surdo, enquanto a imagem chama a atenção para suas asas que estão a balançar como que procurando sinalizar.</p>
 <p>A mamãe cisne falou: "Oi! Bem-vindo à lagoa!" Mas o patinho surdo nada respondeu. A mamãe insistiu: "Oi!". Mas ele continuava sem falar! O casal ficou apreensivo! O patinho então sinalizou: "Oi, mamãe! Oi, papai!". Os cisnes ficaram assustados!</p>	<p>O texto escrito informa que o filhote diferente é surdo, ele não responde igual os outros, mas que sinaliza, o que deixa os pais assustados. A imagem chama a atenção ao mostrar a expressão de dúvida e zanga por parte dos pais. De todos os filhotes o único em que as asas são focadas é o patinho surdo. Somente ele na imagem mostra a aptidão para usar as asas para sinalizar. Os demais filhotes mesmo tendo asas, estas não aparecem com dedos.</p>
 <p>Pai cisne estava desconfiado, pois aquele filho tinha cores diferentes, não falava, mas fazia sinais! Ficou em silêncio e saiu dali pensativo...</p>	<p>Enquanto o texto marca "não falava, mas fazia sinais" Novamente a expressão de dúvida e zanga por parte dos pais que não compreendem e aceitam o filho diferente. Novamente a imagem apresenta somente o patinho surdo com asas aptas a sinalizar.</p>



Mãe cine mandou os filhotes passearem pela lagoa à procura de comida.
Os dias iam passando, e os pais ensinavam os filhotes a cantar.
Mas o patinho surdo não cantava, e por isso resolveu passear sozinho pela lagoa.

O texto chama a atenção ao grafar “o patinho surdo não cantava”. A diferença linguística, faz com que o patinho se sinta solitário e deslocado de sua família.



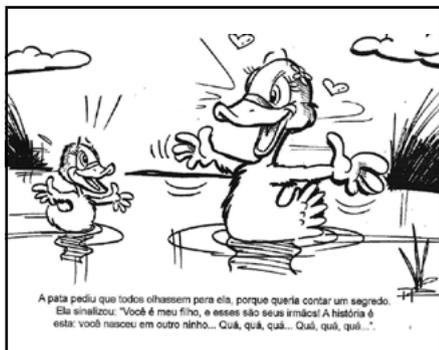
Ele se aproximou de alguns patinhos e sinalizou: “Oi!”. Os patinhos responderam: “Oi!”.
Começou a observar que eles tinham o seu jeito, as suas cores, o mesmo bico, o mesmo olhar.
Aos poucos, o patinho surdo começou a aprender a Língua de Sinais da Lagoa (LSL).

O texto chama a atenção ao grafar que o patinho sinalizou: OI e que depois começou a aprender a Língua de Sinais da Lagoa. A imagem por sua vez chama a atenção ao mostrar o patinho contente a observar outros patos sinalizando



No outro dia, o patinho saiu novamente para nadar. Foi ao encontro dos amigos e começou a fazer alguns sinais: “Oi! Tudo bem?”. Eles responderam: “Oi! Tudo bem! Estamos felizes em reencontrá-lo!”.

O texto informa que ao encontrar os novos amigos o patinho começou a fazer alguns sinais. A imagem mostra os patinhos sinalizando com as asas (todas compostas por dedos, habilitando-os a sinalizar) e a alegria expressa no rosto dos mesmos ao se encontrarem para conversar.



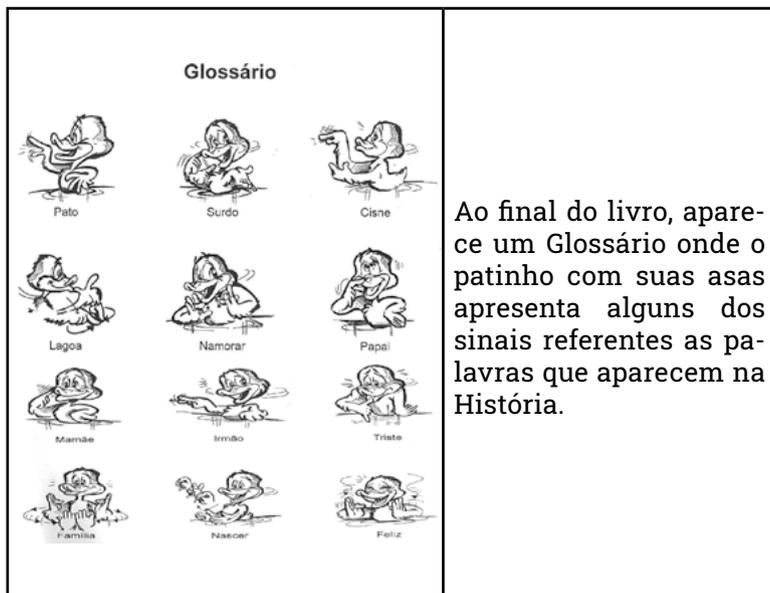
Novamente a imagem chama a atenção para as asas (como mãos sinalizantes). Enquanto o texto diz que a pata sinalizou: você é ...



Patinho surdo e sapo intérprete são as únicas marcas no texto escrito que chamam a atenção. No entanto a imagem faz um contraste ao mostrar a família de cisnes apenas a mexer os bicos com suas asas normais, enquanto a família de patos mexe os bicos e asas a sinalizar. Entre as duas famílias se encontra o sapo traduzindo a LSL para a mãe cisne.



Novamente é o texto pictográfico que leva a leitura visual, da família de patos surdos contentes a sinalizar com as asas. No texto escrito os registros relativos a experiência surda são: patinho surdo e Língua de Sinais da Lagoa



Quadro 1 - Presença de marcas linguístico culturais na tradução cultural "Patinho Surdo".

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O fenômeno da tradução, transposição e/ou adaptação intersemióticas não pode ser discutida apenas na perspectiva da palavra para a palavra, mas também da palavra para a ilustração, ou seja, do signo verbal para o não verbal.

A semiótica então é aliada aos estudos da tradução para compreender o complexo processo de produção dessa obra para crianças surdas. Não podemos fixar a compreensão da obra literária apenas na escrita ou na ilustração, mas sim no conjunto desses meios semióticos.

Outro ponto importante a ser analisado consiste no que Eco (2007) explica como a impossibilidade de simplesmente se dizer a mesma coisa nos processos de tradução. O autor expõe que *somos obrigados a renunciar*

à ideia de que traduzir significa apenas transferir ou verter de um conjunto de símbolos para outro porque uma palavra numa língua natural Alfa tem com frequência mais de um termo correspondente numa língua natural Beta (Eco, 2007, p. 28). Prega que *quando se transpõe um texto de uma linguagem para outra, o que se cria é outra mensagem em outra linguagem. Não é a mesma coisa, mas outra mensagem voltada para o público a que se destina.*

Pode-se dizer que *uma tradução não diz respeito apenas a uma mensagem entre duas línguas, mas entre duas culturas, ou duas enciclopédias* (Eco, 2007, p. 120). Constatamos na obra traduzida, que os autores criam nos personagens asas que tem dedos, patos que falam com as mãos, que se expressam em sinais da Libras, definem alguns personagens como surdos e outros como ouvintes. Esse projeto discursivo contribui para a construção identitária das crianças surdas ao ler a história.

Entre as produções literárias infantis criadas e disponibilizadas pela comunidade surda podem se encontrar as criações, traduções/adaptações culturais e traduções. Com relação às traduções de literatura para Libras, estas acontecem ao se disponibilizar em Libras, um conto, poesia, anedota ou outro gênero literário, já escrito em outra língua. 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.* Entre os clássicos já traduzidos para Libras podemos encontrar João e Maria (Grimm, 2011), Peter Pan (Barrie, 2009), Alice para Crianças (Carrol, 2007), Aventuras da Bíblia (SBB, 2008), O Soldadinho de Chumbo (Andersen, 2011), O Gato de Botas (Perrault, 2011), entre outros.

Diferentemente acontece com traduções culturais ou adaptações culturais, são adaptações dos clássicos literários numa perspectiva que exalta a cultura surda e o uso da Língua de sinais. Para Strobel (2008) as traduções culturais, uma vez nascidas dentro da comunidade surda, trazem à tona não somente a importância da língua de sinais (escrita e gesto visual), como promovem o reconhecimento cultural desta comunidade. Estas podem ser percebidas quando há alterações, substituições claras relativas às questões culturais e linguísticas, durante a transmutação de um conto já existente para cultura surda. Expressam-se nestas a busca pela identidade surda e pelo empoderamento do povo surdo por meio do uso da língua de sinais. Segundo Mourão (2012) ao reconhecer o valor dos clássicos da literatura mundial, a fim de possibilitar um discurso que apresente representações sobre os surdos e suas vivências, alguns autores empreendem uma adaptação para cultura surda. Cinderela Surda (Hessel, 2003), Rapunzel Surda (Silveira, 2005), A cigarra surda e as formigas (Oliveira; Boldo, 200?) e O Patinho Surdo (Rosa, 2005), Chapeuzinho vermelho surda (Oliveira Filho, 2020) estão entre os clássicos traduzidos e adaptados para a cultura surda. “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” (Felício, 2014, p. 23). Essa identidade Surda, arraigada no uso da língua de sinais, é o que particulariza a comunidade surda e a distingue das demais comunidades minoritárias.

As traduções culturais dos contos já conhecidos procuram marcar e representar as dificuldades encontradas pelos sujeitos surdos num mundo onde a maioria é ouvinte. Onde o uso da língua de sinais torna-se o

único meio viável de comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Nestas histórias os personagens alcançam seus sonhos, suas liberdades, sua cidadania ao terem acesso ao uso da língua de sinais.

Assim, a prática da tradução intersemiótica revelou no texto escrito e pictográfico que os autores/tradutores apresentam diversas nuances da cultura surda, sejam estas; língua, costumes, hábitos, práticas e experiências próprias dos sujeitos surdos na busca pelo fortalecimento de sua identidade cultural.

Além disso, a compreensão da tradução como uma criação por via do processo criativo, e com função linguístico e ideológica, particularmente comprometida com o público alvo – crianças e surdas – também deve ser considerada.

Conclusão

A análise da tradução cultural *O patinho Surdo* para comunidade surda do clássico infantil *O patinho feio* de Andersen, nos fez refletir sobre como língua e cultura se influenciam e podem ser apresentadas nas traduções infantis, fazendo com que quem a elas tem acesso possa experimentar as vivências da comunidade surda, das crianças surdas que nascem em lares de ouvintes.

As crianças surdas que têm acesso a este tipo de tradução vivenciam sentimentos como os descritos na história e podem perceber a importância e liberdade que o acesso a língua de sinais traz ao sujeito surdo quando junto com seus pares.

Da mesma forma crianças surdas provenientes de lares ouvintes, familiares ouvintes e crianças ouvintes que convivem com surdos ao terem acesso a tradução cultural passam a conhecer de forma lúdica

as experiências surdas, sua língua, sua cultura e sua identidade visual.

Referências

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

ALBRES, N. A.; COSTA, M. P. P.; ADAMS, HARRISON GEROTTO. Contar um conto com encantamento: a construção de sentidos e efeitos da tradução para libras. *REVISTA DIÁLOGOS*, v. 6. 2018.

ALVES, Soraya Ferreira. Do Livro para a tela, da Albânia para o Brasil: tradução, tradição e diferença na adaptação de *Abril despedaçado*, de Ismail Kadaré. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann (org.). *Tradução e Cultura*. Rio de Janeiro. 7Letras, 2011.

ANDERSEN, Hans Cristian. *O Soldadinho de Chumbo*. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

AUBERT, Francis Henrink. Desafios da Tradução Cultural (As aventuras tradutórias do Askeladden). *TRADTERM*, v. 2. 1995.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

BAHAN, Bem. Face to face tradition in the American Deaf Community. In: BAUMAN, H-Dirksen, NELSON, J; ROSE, H. (eds.). *Signing the Body Poetic*. London: University of California Press, 2006.

BARTHES, Roland. *A câmara clara. Nota sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CARROL, Lewis. *Alice para Crianças*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

ECO, Umberto. *Quase a Mesma Coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record: 2007.

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.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRIMM, Irmãos. *João e Maria*. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

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

JAKOBSON, Roman. Os aspectos linguísticos da tradução. 24ª ed. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

KARNOPP, Lodenir B.; MACHADO, Rodrigo N. Literatura surda: ver histórias em língua de sinais. In: *2 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2006

KARNOPP, Lodenir e Machado, Rodrigo. *Literatura Visual: ver Histórias em Língua de sinais*. Porto Alegre: ULBRA, 2005.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurida Dias; STEYER, Vivian Edite (orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação Infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Editora da ULBRA, 2001, v. 6.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 1992

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting & the manipulation of literary fame*. London; New York: Routledge, 1992.

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

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. In: *IX ANPED Sul*. 2012.

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*, v. 14, n. 2. 2014.

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

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

OLIVEIRA FILHO, João Batista Alves ; Chapeuzinho vermelho surda. Araraquara: Letraria, 2020.

PERRAULT, Charles. *O Gato de Botas*. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: SEESP, 2007.

RODRIGUES, Alan. *O Patinho Surdo "LIBRAS"*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hkbg_1YA=24-&list=LL0aOXnvC9GvZ3hbIX3uz5KA. Acesso em: 16 mai. 2017.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. *Patinho Surdo*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

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

SCHLEMPER, M. *Traduções infantis para Libras: o conto como mediador de aquisição sinalar*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2016.

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

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

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

WIND, Tania L. *Mosaicos de culturas de leitura e desafios da tradução na literatura infanto-juvenil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.



AUTORES

Adauto Antonio Caramano – Tradutor e Intérprete de Libras. Trabalha com inclusão e acessibilidade. Especialização em Tradução e Interpretação de Libras-Português no Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades. Atua na Esfera Educacional e política.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3224058700549595>

Alessandra Franzen Klein – Tradutora e Intérprete de Libras na área educacional. Professora de Educação Infantil. Mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, (UNIJUI). Cursando Letras Libras/Bacharela, UFSC

CV: <http://lattes.cnpq.br/7143908485887198>

Ana Paula Jung – Tradutora e Intérprete de Libras na área política e educacional. Professora do IFSC – Palhoça bilíngue. Mestranda em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET - UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais - InterTrads.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1666220919070377>

Carolina Fernandes Rodrigues Fomin – Tradutora e Intérprete de Libras na esfera artística. Doutoranda e Mestre (2018) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC – SP. Coordenadora do curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras-Português no Instituto Superior de Educação de São Paulo - Singularidades.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0217860001083178>

Danielle Vanessa Costa Sousa – Tradutora e Intérprete de Libras na esfera educacional. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA e Tradutora e Intérprete de Libras do Centro de Ensino e Apoio ao Surdo do Maranhão (CAS-MA). Doutoranda e Mestre (2017) em Linguística pela UFSC (Área de concentração: Linguística Aplicada).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3449445624961041>



Elaine Aparecida de Oliveira da Silva – Graduada em Letras Libras/Licenciatura (UFSC). Professora de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET - UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais – InterTrads.

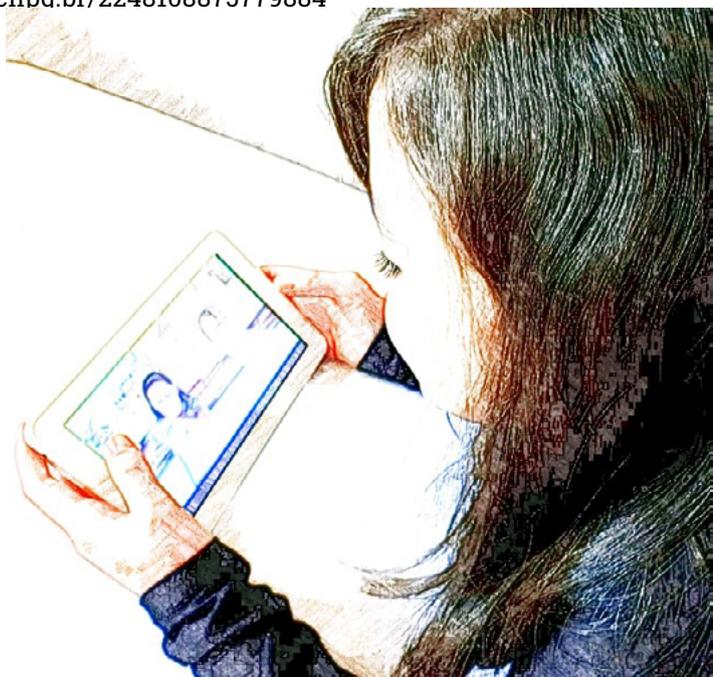
CV: <http://lattes.cnpq.br/3761677225434030>

Felix Oliveira Santos – Tradutor e Intérprete de Libras. Trabalha com inclusão e acessibilidade. Especialização em Tradução e Interpretação de Libras-Português no Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades. Atua na Esfera Midiática - áudio visual acessível, Esfera Cultural - Tradução para Teatro, Exposições e Cinema Nacional.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6712148227388553>

Giliard Bronner Kelm – Tradutor e Intérprete de Libras e português na esfera educacional no ensino superior (IFSC, UFSC, entre outros); em Traduções de curta-metragem, filmes e séries. Mestrando em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET - UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais - InterTrads.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2248108875779884>





Mairla Pereira Pires Costa – Tradutora e Intérprete de Libras na esfera educacional. Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET - UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais – InterTrads.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8964505105340990>

Michelle Duarte da Silva Schlemper – Graduada em Letras Libras/Licenciatura (UFSC). Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET - UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais – InterTrads.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2376257147123817>

Neiva de Aquino Albres – Tradutora e Intérprete de Libras-Português. Docente, pesquisadora e orientadora no curso Letras Libras bacharelado e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET - UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais – InterTrads. Coordena a linha de pesquisa Tradução e interpretação em contextos Educacionais.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1652645656634694>

Silvio Tavares Ferreira – Professor de Libras e Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngue (Libras-Português). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET - UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais – InterTrads.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1453781247793195>

Thalita Laís de Lima Passos – Tradutora e Intérprete de Libras na esfera artística. Contadora de histórias e cofundadora do Grupo Mãos de Fada. Psicóloga com ênfase no atendimento a pessoas surdas. Especialização em Tradução e Interpretação de Libras-Português no Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4206684811338974>



ayvu

