

A tradução audiovisual acessível no projeto “Cada encontro eu conto um conto”: disseminando a literatura por meio da tradução intersemiótica de contos em Libras

Accessible Audiovisual Translation in the “Cada encontro eu conto um conto” Project: Disseminating Literature Through the Intersemiotic Translation of Stories into Brazilian Sign Language (Libras)

**Michelle Duarte da Silva
Schlemper**

Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC) | Florianópolis | SC | BR
chelly.s@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2863-8829>

Resumo: Este trabalho discute a relevância do acesso à literatura infantil para a comunidade surda, por meio de traduções audiovisuais acessíveis em Libras e português, disponibilizadas gratuitamente em meio digital pelo projeto de extensão “Cada encontro eu conto um conto”. Por meio da perspectiva sociointeracionista (Luria; Yudovich, 1987; Vygotsky, 2002) e da perspectiva dialógica dos discursos (Volóchinov, 2018; Bezerra, 2015) buscamos apresentar ao leitor a importância das interações na constituição e formação do sujeito, enquanto para abordar a importância do acesso a produções literárias em Libras buscamos respaldo em autores como Mourão (2011), Rosa (2011) Schlemper (2016, 2019), Boldo e Schlemper (2018), Schlemper e Albres (2023). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e cunho descritivo, que busca apresentar o processo de criação do projeto de extensão e sua relevância dentro da comunidade surda. Os resultados são a percepção das mudanças ocorridas com o projeto por meio da interação com a comunidade surda e o adentramento de estudantes, de cursos de Letras Libras no projeto, que buscam formação em tradução literária.

Palavras-chave: tradução literária e Libras; tradução intersemiótica e Libras; tradução audiovisual acessível; “Cada encontro eu conto um conto”; literatura infantil em Libras.



Abstract: This work discusses the importance of access to children’s literature for the deaf community through accessible audiovisual translations in Libras and Portuguese, provided free of charge in digital format by the extension project “Cada encontro eu conto um conto”. Using the socio-interactionist perspective (Luria; Yudovich, 1987; Vygotsky, 2002) and the dialogical perspective on discourse (Volóchinov, 2018; Bezerra, 2015), we aim to highlight the significance of interactions in the development and formation of the individual. To emphasize the importance of access to literary productions in Libras, we draw on authors such as Mourão (2011), Rosa (2011), Schlemper (2016, 2019), Boldo and Schlemper (2018) and Schlemper and Albres (2023). This research employs a qualitative and descriptive approach to present the creation process of the extension project and its relevance within the deaf community. The results highlight the project’s impact, evidenced by the interactions with the deaf community and the involvement of students from Libras courses who seek training in literary translation.

Keywords: literary translation and Libras; intersemiotic translation and Libras; accessible audiovisual translation; “Cada encontro eu conto um conto”; children’s literature in Libras.

1 Contextualizando

Os processos de transmissão do texto literário são tão diversos quanto o público a que se destinam. Assim, este trabalho pretende apresentar ao leitor, os caminhos trilhados pela pesquisadora até a criação do projeto de extensão: “Cada encontro eu conto um conto”. Um projeto midiático que disponibiliza gratuitamente à comunidade surda,¹ acesso a literatura infantil, por meio de traduções audiovisuais acessíveis em Libras e português, juntamente com recursos didáticos relacionados a estas para ensino de L1 e L2.

A partir da perspectiva dialógica do discurso, o sujeito nunca é neutro, mas é constituído polifonicamente por diversas vozes (Volóchinov, 2018).

Para Bakhtin, *viskázivanie* ou ‘enunciado’ não equivale a mero ato de produção de fala ou discurso; é muito que isso. Enunciado é o *elo* (NB: o elo, não *um* elo) essen-

¹ Comunidade surda é o termo usado para se referir a surdos e ouvintes que convivem e compartilham a Língua de sinais.

cial da cadeia de comunicação, e é dotado de uma tridimensionalidade comunicativa histórica e cultural que reúne passado (o antecedente), presente (o *continuum*) e futuro (o consequente) do processo de comunicação como um fenômeno da cultura perene em sua substancialidade e aberto como forma de existência e comunicação entre os homens no devir histórico e na unidade aberta de cultura e história (Bezerra, 2015, p. 153).

O sujeito é um ser único, inserido em um mundo de ideias coletivas. E sendo único, mas não sozinho, esse sujeito é influenciado por uma série de discursos polifônicos ao longo de sua existência. De acordo com Sobral a expressão “alteridade constitutiva” expressa a ideia “de que nos tornamos eus por contraste, confronto, delimitação entre os eus que somos ou estamos sendo e os outros eus que não somos no âmbito de alguma coletividade” (Mesa 3 [...], 2020). Assim também se faz necessário para introduzir esta pesquisa contextualizar o leitor sobre a experiência de vida da pesquisadora.

Contadora de histórias há mais de duas décadas, a pesquisadora teve seu primeiro contato com a disciplina de Libras em 2008, enquanto lecionava para uma turma do 2º ano do ensino fundamental. Movida pelo interesse pela educação especial, aceitou o convite para a disciplina, o que culminou na descoberta de uma paixão pela língua e cultura surda. Ao atuar como intérprete para um aluno surdo do 7º ano, a pesquisadora passou a se aprofundar na compreensão da realidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas que ingressam nas escolas sem dominar uma língua² que lhes permita raciocinar com a mesma complexidade das crianças ouvintes da mesma idade. Foi durante esse período que a paixão pela contação de histórias se uniu ao aprendizado e desenvolvimento da Língua de Sinais.³ Assim, iniciou-se uma pesquisa sobre a influência da literatura em Libras no processo de ensino-aprendizagem da criança surda.

Em 2011, após ser aprovada em um concurso federal, a pesquisadora ingressou no extinto Departamento de Artes e Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mesmo possuindo conhecimento limitado em Libras naquele momento. Ao interagir diariamente com professores e alunos surdos, seu domínio da Libras foi se desenvolvendo, assim como surgiu o interesse em aprofundar o conhecimento sobre a relação entre o conto de histórias em Libras e o desenvolvimento da linguagem⁴ nas crianças surdas.

1.1 A influência do conto no desenvolvimento infantil

As crianças ouvintes têm a oportunidade de ouvir histórias desde muito cedo, narradas por suas mães, avós, tias e professoras. Uma variedade de contos é transmitida nas famílias e

² Língua – Adotamos a definição de Bakhtin *apud* Goldfeld (1997, p. 25) que define Língua como sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia.

³ Língua de Sinais – No Brasil a língua usada pela comunidade surda é a Língua Brasileira de Sinais, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A partir deste ponto usaremos a sigla Libras para nos referirmos a Língua Brasileira de Sinais. Cf. BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

⁴ Linguagem – Para a perspectiva sócio interacionista de Vygotski a compreensão de linguagem vai além de mero meio de comunicação. Ela é constituidora do pensamento. É tudo aquilo que tem significação, que tem valor semiótico. Ou seja, ela é fator essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. (Goldfeld, 1997)

escolas, cada um na língua materna de sua nação. Essas narrativas não apenas entretêm, mas também contribuem para aquisição de conhecimento por parte do público.

Porém, a maioria das crianças surdas provém de lares ouvintes, onde não compartilham uma língua comum com seus familiares ou comunidades. Isso as priva do desenvolvimento proporcionado pela contação de histórias. Quando inseridas em ambientes de ensino regulares, muitas vezes são tratadas como estrangeiras devido à incompreensão de sua modalidade de comunicação por parte de colegas e professores (Schlemper, 2016). Nesse contexto, percebe-se que as crianças surdas têm sido privadas do acesso à literatura em sua língua materna,⁵ a Libras.

A prática da narração de histórias remonta a tempos antigos e é uma tradição milenar enraizada em diversas culturas ao redor do mundo. Em muitas sociedades, a narrativa de histórias serve como um meio fundamental para preservar a cultura, a tradição e a história de um povo. Através da tradição oral, cada geração transmite para a seguinte aquilo que considera essencial para a preservação da identidade cultural e da memória coletiva. Em algumas culturas, qualquer indivíduo poderia ser um contador de histórias, desde que possuísse uma boa memória e habilidade para manter a atenção do público durante a narrativa. Um exemplo notável é o caso de Homero, na Grécia Antiga, autor de poemas épicos que foram transmitidos oralmente por séculos antes de serem registrados por escrito.

Em outras culturas, como a dos judeus, a responsabilidade de transmitir conhecimentos sobre a história, crenças e cultura recai sobre os mais velhos, que têm o dever de ensinar às gerações mais jovens. Em contrapartida, em algumas sociedades, apenas os mestres da arte das palavras, como os griôs na África Ocidental,⁶ detêm o privilégio e a responsabilidade de contar e preservar as histórias e tradições do povo.

As histórias transmitidas oralmente ao longo das gerações começaram a ser registradas por escrito e traduzidas, especialmente a partir do século XV com a invenção da imprensa, o que permitiu sua ampla divulgação. No entanto, as traduções para uma linguagem voltada ao público infantil surgiram apenas no século XVII, com o trabalho de Charles Perrault (Leitão, 2011, p. 5). Antes de Perrault, as crianças eram consideradas como pequenos adultos em muitos aspectos, incluindo suas relações de trabalho, educação e interações sociais. Seu acesso à literatura era similar ao dos adultos, com crianças de famílias nobres frequentemente lendo os grandes clássicos, enquanto aquelas menos privilegiadas, mesmo que alfabetizadas, tinham acesso principalmente aos contos e folclores locais.

Charles Perrault foi pioneiro ao se preocupar em traduzir histórias para uma linguagem adequada ao público infantil. Ele compilou uma série de contos a partir de histórias conhecidas e disseminadas tanto entre a nobreza quanto entre o povo comum. Estas histórias foram inicialmente contadas para seus próprios filhos, sendo traduzidas e adaptadas para que as crianças pudessem compreendê-las e apreciá-las. Contos como *Cinderela* e *Chapeuzinho vermelho* destacam-se entre suas obras. Após Perrault, outros escritores e tradutores também voltaram sua atenção para as crianças, dando início ao processo de popularização da lite-

⁵ Língua Materna – Primeira língua naturalmente adquirida por povo ou nação. No caso dos sujeitos Surdos é a Língua de Sinais, pois sua modalidade é visual espacial.

⁶ Cf. PORTO, Helânia Thomazine. A importância de Griôs na socialização de saberes e de fazeres da cultura. In: PROCESSOCOM. 2016. Disponível em: <https://www.processocom.org/2016/06/01/a-importancia-de-grios-n-a-socializacao-de-saberes-e-de-fazeres-da-cultura/#:~:text=A%20palavra%20gri%C3%B4%20tem%20origem,da%20cultura%2C%20esses%20transmitidos%20oralmente>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ratura infantil. Entre os mais conhecidos, destacam-se os Irmãos Grimm com obras como *Branca de neve*, Hans C. Andersen com *O patinho feio*, Joseph Jacobs com *Os três porquinhos* e Jeanne-Marie L. Beaumont com *A bela e a fera*.⁷ No Brasil, Monteiro Lobato é considerado um precursor da literatura infantil com sua série *O sítio do Picapau amarelo*.⁸

Neste processo de popularização da literatura infantil, pesquisadores e educadores dirigiram seu foco para as crianças com o intuito de compreender quais comportamentos são mais influenciados e desenvolvidos nos indivíduos que têm acesso às histórias desde a infância. Nas seções subseqüentes, buscaremos apresentar alguns conhecimentos e habilidades que podem ser desenvolvidos nas crianças por meio do acesso ao conto de histórias.

1.1.1 Compreensão de mundo

Autores como Abramovich (2006) e Coelho (1995) destacam a importância do conto de histórias na formação da compreensão de mundo pelas crianças. Elas ressaltam como o ouvinte ou espectador se relaciona direta ou indiretamente com os personagens da história, buscando ideias e soluções para os conflitos vivenciados por eles, compartilhando seus sentimentos de medo, coragem, alegria, culpa e complacência. Esses sentimentos, muitas vezes experimentados pelas crianças, auxiliam-nas a refletir sobre seus próprios conflitos, procurando soluções inspiradas nas experiências dos personagens.

Concordamos com Abramovich quando afirma que “é extremamente importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem de ser leitor, e ser leitor é o caminho infinito de descoberta e compreensão do mundo” (Abramovich, 2006, p. 16). Esses conhecimentos proporcionam ao ser humano o pleno desenvolvimento dos processos mentais complexos, conforme delineado por Vygotsky (2002), os quais são responsáveis pela formação de um indivíduo consciente e crítico.

Segundo Vygotsky (2002), as funções mentais superiores do ser humano, como percepção, memória e pensamento, são elaboradas em interação com o meio sociocultural, sendo essa interação mediada por signos. Assim, o desenvolvimento mental, a capacidade de compreender o mundo e de interagir nele constituem uma construção social que depende das relações estabelecidas pelo indivíduo com o ambiente. Nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, é dada prioridade ao plano interpessoal, interpessoal e social.

Uma criança que compreende os acontecimentos ao seu redor transcende a condição de mero espectador passivo, não se limitando a um entendimento egocêntrico ou aceitação acrítica do que lhe é apresentado. Ao contrário, ela se torna um sujeito crítico, consciente de seu papel na sociedade e capaz de perceber que o mundo é muito mais vasto do que suas próprias experiências individuais podem abarcar.

1.1.2 Reflexão de problemas e busca por soluções de conflitos

Compreendemos, assim como Vygotsky (2002), que a relação entre pensamento e palavra é um processo dinâmico, caracterizado por um constante fluxo entre a expressão verbal e

⁷ É possível conferir os seis contos mencionados em: MACHADO, Ana Maria. *Contos de Fadas: De Perrault, Grimm, Andersen & Outros*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e110v18>. Acesso em: 21 jul 2024.

⁸ Cf. LOBATO, Monteiro. *Peter pan*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

o pensamento. Neste processo, ocorrem alterações na relação entre ambos, contribuindo para um desenvolvimento funcional. As palavras não apenas expressam o pensamento, mas também possibilitam sua existência. Todos os pensamentos têm a tendência de relacionar elementos entre si, evoluindo, amadurecendo e cumprindo uma função específica, com o propósito de resolver problemas.

Ao ouvir ou ver histórias, frequentemente a criança se identifica e reflete em situações semelhantes às vivenciadas pelos personagens. Elas buscam soluções para seus próprios dilemas, muitas vezes imitando as atitudes daqueles que consideram heróis ou sábios. Por outro lado, às vezes, rejeitam comportamentos que associam à ignorância ou insensatez dos personagens. Por exemplo, Carla,⁹ aos 10 anos, ao ouvir uma história bíblica sobre mentira, reconheceu seu erro ao roubar chocolate e pediu desculpas à educadora.

Da mesma forma, quando a criança percebe alguém próximo enfrentando um problema, pode se lembrar das atitudes dos personagens de histórias conhecidas e compartilhar essas experiências. Por exemplo, Saimon, aos 9 anos, sugeriu à mãe orar durante um momento de desespero no hospital, inspirado por histórias ouvidas em programas infantis para crianças na comunidade que frequentava.

Quando uma história toca o coração do ouvinte ou espectador, ela influencia sua vida e mente. Sara, uma mulher casada e com filhos, resolveu perdoar e reconciliar-se com a família após ouvir uma história sobre conflitos e perdão durante a Segunda Guerra Mundial. Esse relato pode ilustrar como as narrativas têm o poder de transformar e moldar nossas ações e pensamentos.

Tais considerações nos levam a refletir assim como Albres (2014, p.1154), que “a condição básica para a produção do diálogo, e, por conseguinte, para a definição do binômio dialogismo/polifonia é a da expressão das contradições e conflitos inerentes à natureza histórico-cultural do eu”. Da mesma forma é possível que as reações das pessoas não foram imediatas à narrativa da história. No entanto, mesmo após o término do conto, a história continuou a exercer influência na mente do indivíduo, levando-o a refletir sobre suas próprias ações ou sobre as daqueles que o cercavam. Isso ocorreu quando compararam as atitudes tomadas com as dos personagens do conto narrado.

1.1.3 Transmissão de cultura

Aubert (1995, p. 32) salienta que “cada língua e cada discurso, cada ato de fala, interior ou exteriorizado, literário, técnico, comercial, científico, lúdico ou meramente fútil, porta em si componentes e vínculos culturais, sendo um fato cultural em si mesmo”. Nessa perspectiva, compreendemos que as histórias infantis e literárias estão impregnadas de cultura.

Quando a criança ouve ou vê uma história traduzida e narrada em sua língua materna, ela percebe aspectos culturais não familiares à sua comunidade. Ao explorar esses aspectos culturais, a criança tem a oportunidade de conhecer realidades de vida distintas da sua. Neste trabalho, adotamos o conceito descritivo de Thompson, para o qual cultura é “um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico” (Thompson, 1998, p. 166).

⁹ Todos os exemplos foram coletados da experiência da pesquisadora como contadora de histórias. No entanto lembramos que todos os nomes citados neste trabalho foram alterados para preservar a privacidade dos envolvidos.

A seguir, discutiremos algumas nuances de como os conceitos de cultura podem ser abordados por meio de contos de histórias para crianças.

a) Valores

Segundo Hunt (2015) a literatura infantil contribui significativamente para a aquisição de valores culturais. Contos e histórias infantis promovem e incentivam valores como respeito, amor, perdão, serviço, coragem, bondade, lealdade, fidelidade e honestidade, em oposição aos seus antônimos.

Os contos infantis apresentam personagens que se esforçam e trabalham em prol do bem do próximo, seja esse próximo um ente querido (como príncipes e princesas), um amigo (como em Branca de neve e os sete anões), ou até mesmo um desconhecido (como o caçador e Chapeuzinho Vermelho). Além disso, muitos contos enfatizam valores como trabalho em equipe, compartilhamento e cuidado pelo outro, como em “A galinha ruiva”, “Camilão o comilão” e “O bom samaritano”.

Não podemos ignorar os inúmeros contos que transmitem lições de comportamento para as crianças. Exemplos incluem “A cabra e os sete cabritinhos”, que ensina sobre a obediência aos pais e o cuidado com estranhos, “O pastorzinho”, que alerta sobre os perigos da mentira, e “O sonho das três árvores”, que destaca a importância da humildade, entre outros contos edificantes.

Ao ter acesso a essas narrativas, a criança gradualmente pode internalizar os valores considerados importantes pela sociedade em que vive, assim como as atitudes reprovadas por essa mesma sociedade. Esse processo contribui para a formação do caráter da criança, conforme ela reflete sobre o que é essencial para uma convivência harmoniosa na sociedade.

b) Crenças

Assim como os valores, as crenças de um ou vários povos, sejam elas religiosas ou não, são refletidas nas histórias narradas. Tais crenças podem ser promovidas ou não, dependendo do narrador e da história em questão. Elas abrangem uma ampla gama de conceitos, desde crenças na criação divina, reencarnação, fantasmas, bruxaria, magia, vida após a morte, céu e inferno, até recompensas e castigos eternos, crenças em um único Deus ou em múltiplos deuses, objetos e lugares mágicos, sorte e azar, bençãos e maldições.

Histórias bíblicas, mitologia hindu, contos de fadas e relatos de fantasmas, quando adaptados para o público infantil, têm o poder de transmitir as crenças predominantes na sociedade em que são contadas. Por exemplo, famílias cristãs frequentemente contam histórias da Bíblia para seus filhos como forma de introduzi-los aos preceitos religiosos desde tenra idade. Da mesma forma, famílias de outras religiões, como hinduísmo, islamismo, budismo, espiritismo e judaísmo, também compartilham com seus filhos as crenças que praticam. Paralelamente, aqueles que acreditam em magia, bruxaria e fantasmas costumam enfatizar histórias que apresentam esses elementos, buscando assim inculcar essas crenças nas crianças. Como resultado desse processo, as crianças se adaptam e internalizam as crenças predominantes em seu ambiente cultural.

c) Costumes e convenções

As histórias desempenham um papel fundamental na transmissão de costumes e convenções de diferentes épocas e povos (Schlemper, 2016). Elas refletem a cultura das épocas passadas e dos povos para os quais foram criadas, destacando-se os costumes sociais e convenções próprias desses contextos. Os clássicos infantis, como *Cinderela* frequentemente retratam a cultura medieval, enquanto as histórias bíblicas oferecem relatos culturais de diversos povos antigos, como egípcios, gregos, romanos e hebraicos. Essas narrativas revelam aspectos do cotidiano dessas sociedades, como relações de hierarquia e poder.

A exposição a essas histórias possibilita às crianças reconhecer e respeitar as diferenças culturais, como as diferenças de vestimenta, alimentação e sotaque. No mundo globalizado atual, é importante entender e valorizar essas diversidades, embora o respeito não implique necessariamente concordância com todos os costumes de outras culturas. Além disso, as histórias nacionais refletem a cultura, crenças e costumes de cada época, abordando temas contemporâneos, como bullying, racismo, preconceito, abuso infantil e drogas, de maneira lúdica.

d) Hábitos e práticas

Hábitos e práticas, sejam eles cotidianos ou não, dignos de louvor ou não, frequentemente são retratados e destacados nas histórias infantis. Questões como cuidar dos enfermos, proteger os desfavorecidos, manter a higiene corporal, abandonar os incapazes, explorar os fracos e oprimidos estão entre os temas amplamente discutidos atualmente (Schlemper, 2016).

Um exemplo disso é a história *A cigarra e a formiga*¹⁰ de La Fontaine, que teve diferentes traduções. Em uma versão, a formiga deixa a cigarra morrer de frio devido à sua inveja e mesquinhice, enquanto em outra versão, a formiga cuida da cigarra doente e é recompensada com a companhia dela. Narrativas como *Mogli, o menino lobo*¹¹ mostram a superação de obstáculos impostos pela vida, adaptando-se a costumes diferentes dos quais as crianças estão acostumadas.

1.1.4 Desenvolvimento cognitivo

Luria e Yudovich destacam as descobertas de Vygotsky sobre o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento dos processos mentais complexos. Segundo eles, esses processos têm início com a comunicação entre o adulto e a criança, onde “a palavra influencia a criança, enriquecendo e aprofundando enormemente sua percepção direta e moldando sua consciência” (Luria; Yudovich, 1987, p. 13). A história transmitida e narrada pelo adulto, seja ele pai, professor ou conhecido, é absorvida pela mente da criança. Cada sinal, palavra e expressão linguística é transferido dos sentidos da criança para sua mente.

Conforme observado por Cavalcanti (2005), Vygotsky ressalta que o processo de formação da consciência não se resume a uma simples transferência ou cópia dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da mente. Pelo contrário, esse processo é em si mesmo um criador da consciência. Essa perspectiva destaca a importância dos processos socioculturais

¹⁰ Cf. LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense. 1973.

¹¹ Cf. KIPLING, Rudyard. *Os Irmãos de Mogli – Quiquern*. Tradução de Monteiro Lobato. Porto Alegre: UEB. 2002. (Série Livro da Jângal. v. 1). Disponível em: <https://www.geab13.com.br/wp-content/uploads/2017/11/Livro-da-Jangal.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

específicos, como os processos educacionais escolares, no desenvolvimento da consciência. A formação da consciência é vista como uma construção ativa do sujeito, que transforma os conteúdos externos em conteúdos internos por meio da internalização.

Com base nessas reflexões, podemos inferir que a história narrada na linguagem da criança se instala em sua mente como uma espécie de diálogo interno que não desaparece, mas se integra ao seu pensamento. Quando a criança internaliza a narrativa, ela a submete a transformações internas, resultando em um processo de fusão entre palavra e pensamento. Pois as histórias, ao capturarem a atenção da criança, não se encerram com o término do conto, mas persistem na mente dela, sendo trabalhadas, adaptadas e vivenciadas (Coelho, 1995).

1.1.5 O treino da memória, atenção e concentração

Após o término da história, como já discutido anteriormente, a narrativa não desaparece, mas permanece ativa na mente do sujeito, exercitando suas memórias de curto e longo prazo. Para Vygotsky

Vários estudos mostraram que é precisamente durante os primeiros tempos da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado, começam a ocupar o primeiro plano no processo de desenvolvimento. A atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e depende cada vez mais do pensamento da própria criança: a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo significado, podendo começar a ser utilizada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia quase dizer que tanto a atenção como a memória se tornam “lógicas” e voluntárias na medida em que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que cada qual dele tem (Vygotsky, 2002, p. 90).

Quando a criança se encanta com a história, não a guarda para si, mas a compartilha com aqueles ao seu redor, recontando-a repetidamente. Durante o processo de aprendizagem da leitura, ela relembra da história ao manusear o livro, interpretando as imagens e reconstruindo a narrativa.

Independentemente do comprimento da história, ela possui um começo, meio e fim, demandando a atenção do ouvinte para sua compreensão. Esse processo estimula a concentração e a atenção, pois uma mente dispersa absorve pouco do que é apresentado a ela. Portanto, ao praticar a concentração por meio de algo prazeroso, como ouvir/ver uma história, a criança gradualmente desenvolve o hábito de reter o conhecimento que lhe é transmitido.

1.1.6 Desenvolvimento da criatividade e imaginação

Quando uma criança se depara com uma história que lhe agrada, ela naturalmente busca adaptá-la ou criar suas próprias narrativas, adentrando no universo do faz de conta. Nesse mundo imaginário, onde a fantasia prevalece, a criança e seus companheiros se transformam em heróis e vilões, inventam suas próprias aventuras ou recriam as histórias de seus personagens favoritos. Durante esse processo, a criança busca em sua mente referências para elaborar novas ficções, muitas das quais são encontradas nas histórias que ouviu, viu ou leu.

Por exemplo, depois de ler *A ilha do tesouro*,¹² Emanuel, com 9 anos, convidou seu irmão mais novo para uma brincadeira de busca pelo tesouro. Juntos, eles inventaram mapas e pistas, dando início a uma emocionante caçada imaginária (Schlemper, 2016). Essa fusão do real com a fantasia, envolvida na roupagem do faz de conta, proporciona uma experiência especialmente gratificante para a criança, que assim desenvolve sua criatividade e capacidade crítica a partir das experiências e interpretações do mundo ao seu redor.

1.1.7 Desenvolvimento da linguagem

Para a perspectiva dialógica, o sujeito nunca é neutro em suas palavras e discursos, que ao serem proferidos, vão ao encontro de outros sujeitos e entram na dança da compreensão dialógica por meio de antipalavras, que vem e que vão nas réplicas e tréplicas, numa valsa contínua do baile da vida. “A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante” (Volóchinov, 2018, p. 232).

Assim, por meio do conto de histórias, as crianças são introduzidas a novos vocábulos. Ao ouvir ou ver histórias, as crianças são expostas a novos signos, vocábulos e palavras, não de forma isolada, mas inseridos em contextos diversos. Ao ter acesso a esses novos vocábulos, as crianças se sentem incentivadas a criar e recriar suas próprias histórias, promovendo o desenvolvimento da linguagem nesse processo. Como resumido por Rose (1996),¹³ ao se apropriarem das narrativas, os estudantes demonstram maior coragem e confiança para explorar a riqueza da língua materna em suas próprias produções narrativas.

2 Tradução literária e Libras: compreendendo conceitos

Da mesma forma que as histórias são criadas, recriadas e adaptadas ao longo do tempo e em diferentes culturas, a Comunidade Surda também utiliza esse recurso para expressar sua própria cultura, transmitir seus valores, refletir suas lutas e desfrutar de momentos de compartilhamento (Boldo; Schlemper, 2018).

Entendemos que o acervo literário disponível à comunidade surda é composto por criações, adaptações surdas e traduções (Mourão, 2011; Schlemper, 2016, 2018; Schlemper, Costa e Albres, 2022; Schlemper e Albres, 2023). Deste acervo, tem sido considerada como literatura surda tanto as narrativas criadas por membros da comunidade surda quanto as adaptações de contos conhecidos mundialmente, como *Cinderela surda*¹⁴ e *Rapunzel surda*,¹⁵ exemplificam histórias que abordam as dificuldades enfrentadas pelos surdos em um mundo predominantemente ouvinte.

¹² STEVENSON, Robert Louis. *A ilha do tesouro*. Material Bilíngue contendo: DVD em Libras com legenda opcional + CD-ROM Português/Libras. Texto adaptado do original por Clélia Regina Ramos. Ilustração de Claudia Nagura. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

¹³ Rose pesquisou o comportamento de estudantes surdos ao se apropriarem de narrativas em ASL (Língua Americana de Sinais).

¹⁴ Cf. SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. *Cinderela surda*. 3. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

¹⁵ Cf. SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. *Rapunzel surda*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

temente auditivo, assim como a alegria de encontrar semelhantes que se comunicam através dos olhos e das mãos.

Considerando que a tradução intersemiótica¹⁶ envolve a tradução entre diferentes sistemas semióticos, e que ao traduzir um conto da linguagem escrita para a Libras na modalidade gesto-visual, trabalha-se com signos de modalidades distintas, nos propusemos a aprofundar nossos conhecimentos acerca da tradução literária em Libras destinada ao público infantil.

A prática da tradução remonta aos primórdios da narrativa humana e surge da necessidade de se comunicar em diferentes línguas. A definição e os critérios para determinar o que constitui uma tradução eficaz têm sido objeto de extensos debates ao longo da história.

Mitologicamente, a necessidade da tradução teve origem na narrativa da Torre de Babel,¹⁷ onde, conforme a história, ocorreu a confusão das línguas por intervenção divina. Antes desse evento, existiria uma única língua e todos podiam se comunicar entre si sem dificuldades.

A profissão de tradutor emergiu da necessidade de facilitar o comércio entre comerciantes de diferentes países ou tribos, desempenhando um papel fundamental ao longo da história. É importante distinguir entre tradução e interpretação. Embora ambas envolvam transferir um texto de uma língua de partida para uma língua de chegada, a tradução pressupõe um conhecimento prévio do texto e tempo na execução dela, enquanto a interpretação ocorre em tempo real, sem a necessidade desse conhecimento prévio (Rodrigues, 2013).

Dentro do escopo de nosso estudo sobre tradução, vamos nos concentrar em compreender sua natureza e os diferentes tipos existentes, deixando de lado considerações sobre interpretação. Quando mencionamos tradução, geralmente pensamos na tradução escrita, na qual o tradutor, com dedicação e pesquisa meticulosa, converte um texto de uma língua-fonte¹⁸ para uma língua-alvo.¹⁹ Nesse contexto, a tradução envolve o processo de transformar um texto escrito ou falado de uma língua para outra.

As intensas discussões que surgiram a partir das diversas teorias de tradução questionam a forma como esse processo deve ocorrer: palavra por palavra ou por sentido, o conceito de fidelidade ou literalidade na tradução e se a adaptação ou transmutação podem ser consideradas formas válidas de tradução. Nesse contexto, Jakobson (2007) cunhou as categorias de tradução intralingual, interlingual e intersemiótica. Segundo o autor:

Distinguimos três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. Essas três espécies de tradução devem ser diferentemente classificadas: 1) A tradução intralingual ou reformulação (rewording) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. 2) A tradução interlingual ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. 3) A tradução inter-semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (Jakobson, 2007, p. 64).

¹⁶ Tradução intersemiótica – consiste na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou, de um sistema de signos para outro (Jakobson, 2007, p. 64).

¹⁷ Cf. BIBLIA SAGRADA. A.T. *Gênesis*. Barueri: SBB, 2009. Capítulo 11:1-9.

¹⁸ Língua Fonte – É a língua da qual estamos traduzindo o texto. A partir da qual será feita a tradução. Se o texto estiver escrito em português, esta será a língua fonte (Quadros, 2004, p. 9).

¹⁹ Língua alvo – é a língua para a qual estamos traduzindo o texto. Se estivermos traduzindo um texto para a Língua de Sinais, está sera a língua alvo (Quadros, 2004).

Para Jakobson, quando se explica ou substitui uma palavra por outra dentro da mesma língua para torná-la compreensível a alguém que não a conhece, estamos realizando uma tradução intralingual. Por exemplo, uma mãe explicando a um filho de 4 anos o significado de palavras como “flato” ou “enxaqueca”, substituindo-as por sinônimos mais simples como “pum” ou “dor de cabeça”. Por outro lado, a tradução interlingual é mais amplamente reconhecida e envolve a conversão de textos entre diferentes línguas dentro do mesmo código semiótico.

Por fim, a tradução intersemiótica, também conhecida como transposição intersemiótica por Jakobson (2007), refere-se à conversão de signos de modalidades diferentes, como da arte verbal para música, dança, cinema ou pintura. No entanto, Jakobson, sendo linguista numa época em que as línguas de sinais não eram reconhecidas, não abordou a tradução entre línguas com modalidades de comunicação diferentes das orais auditivas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), cuja modalidade linguística é visuoespacial.

Os exemplos discutidos por Jakobson (2007) e Plaza (2003) ao explorarem a tradução intersemiótica frequentemente se referem às artes visuais, incluindo formas plásticas, poéticas ou dramáticas. Nota-se que nenhum deles aborda especificamente as línguas visuais, como as Línguas de Sinais, que hoje são oficialmente reconhecidas em diversos países, incluindo o Brasil, onde a Libras foi oficialmente reconhecida em 2002.²⁰

Quando traduzimos um texto escrito de uma língua com modalidade oral auditiva para outra com modalidade visuoespacial, estamos lidando com a tradução entre signos de diferentes modalidades, tornando-se uma tradução intersemiótica. Além disso, é também uma tradução interlingual, pois envolve línguas de diferentes culturas. Assim, a tradução intersemiótica na conversão de Libras para língua escrita, Libras para língua oral auditiva e vice-versa e sendo uma tradução intersemiótica não deixa de ser uma tradução interlingual ou propriamente dita, assim como qualquer outra tradução entre línguas.

Entendemos que assim como Vasconcelos (2010) trata o mapa de Holmes como pesquisa datada, também a conceituação de Jakobson é datada. Como pode-se perceber, o autor sendo linguista, e estando preso a determinado tempo, onde as línguas de sinais não eram consideradas línguas de fato, foca seus estudos e pesquisas na linguagem escrita ou oralizada enquanto linguagem verbal, não sendo consideradas as línguas de sinais (gestuais), cujas pesquisas em tradução são mais recentes, e cujos códigos semióticos de registro das mesmas, é diverso dos das línguas orais, seja este quando o registro é em vídeo tanto quanto em escrita de sinais ou até mesmo por meio de Libras ilustrada (Schlemper, 2022).

Dentro do campo dos estudos da tradução e da interpretação de língua de sinais, ainda encontramos a tradução intermodal, a qual para este trabalho, refere-se a traduções que envolvem línguas de modalidades diferentes. Comumente ligada às traduções de e para Libras, cuja modalidade é gesto-visual em contrapartida as línguas vocais (como a língua portuguesa) de modalidade oral-auditiva. Segala (2010), Rodrigues (2013) abordam o tema da tradução intermodal em suas pesquisas.

Percebe-se que no campo dos Estudos da Tradução, uma quantidade significativa de pesquisas tem sido conduzida sobre a tradução envolvendo Línguas de Sinais. Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras, além de pós-graduações que pesquisam sobre as línguas de sinais em suas diversas interfaces, têm sido amplamente oferecidos por universidades em todo o país. Além disso, diversos recursos acadêmicos, como artigos, dis-

²⁰ A legislação brasileira reconheceu oficialmente a Libras como Língua, através da lei 10.436/2002.

sertações, teses e livros, têm sido publicados e/ou traduzidos da Língua Portuguesa escrita para Libras, e vice-versa.

Na esfera da literatura infantil e infanto-juvenil, já existem diversas traduções para a língua de sinais. Por exemplo, obras como *João e Maria*,²¹ *Peter Pan*,²² *A ilha do tesouro*²³ entre outras, foram traduzidas e publicadas pela editora Arara Azul. Além disso, a coleção *Seis fábulas de Esopo*²⁴ foi publicada em vídeo pela LSB Vídeo. Também a Sociedade Bíblica do Brasil investiu na tradução de histórias bíblicas para Libras para crianças. Além disso, a internet tem sido uma fonte rica de materiais traduzidos para a Libras, visando disseminar o conhecimento e a língua de sinais.

Assim, as traduções intersemióticas para Libras podem se apresentar, quando o texto de chegada se apresenta em forma de tradução audiovisual, tradução para o sistema de escrita *signwriting* ou Libras ilustrada. As três formas como a literatura tem chegado às comunidades surdas, são compostas por códigos semióticos diversos das línguas de partida comumente usadas.

É pertinente destacar, neste estudo, as traduções intersemióticas, particularmente aquelas apresentadas na forma de traduções audiovisuais acessíveis. Essas traduções são notáveis na comunidade surda por serem registradas na língua natural dos surdos, com seu conteúdo gestovisual capturado em formato de vídeo. Anteriormente acessíveis por meio de CDs, DVDs e fitas VHS, sua disponibilização, com o avanço tecnológico, atualmente chega em grande escala por meio de diferentes plataformas de vídeo e redes sociais.

Na palma da mão com smartphones e tablets, ou por meio de *Smart TVs* e computadores, as histórias em Libras chegam aos usuários por meio de Links e *QR codes*.

3 A trilha

Agora que compreendemos que as histórias são continuamente criadas, adaptadas e traduzidas em diversas línguas e culturas ao longo do tempo, surge a questão sobre como proporcionar o acesso à literatura infantil em larga escala para crianças surdas. Sabemos que as pessoas surdas aprendem e compreendem visualmente, através de uma língua visuoespacial, que no Brasil é a Libras. Portanto, nos perguntamos por que não utilizar a tradução intersemiótica, especificamente as traduções audiovisuais acessíveis de contos infantis, para proporcionar às crianças surdas, desde muito cedo, o acesso a narrativas mundialmente conhecidas em sua própria língua?

Esta pesquisa é classificada como de natureza básica, de abordagem qualitativa (Gil, 2008), e descritiva quanto a seus objetivos. O *corpus* é composto por dados do projeto de extensão “Cada encontro eu conto um conto”, que está em andamento, em sua 3ª edição,

²¹ Cf. IRMÃOS GRIMM. *João e Maria*. CD-ROM e Livreto em Papel. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

²² Cf. BARRIE James Matthew. *Peter Pan* (Livro Digital Português/Libras). Tradução do texto original por Clélia Regina Ramos. Ilustrado por Sílvia Andreis e Flávio Milani. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

²³ Cf. STEVENSON, Robert Louis. *A ilha do tesouro*. Material Bilíngue contendo: DVD em Libras com legenda opcional + CD-ROM Português/Libras. Texto adaptado do original por Clélia Regina Ramos. Ilustração de Claudia Nagura. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

²⁴ Cf. PIMENTA, Nelson. *Seis Fábulas de Esopo em LSB*. Rio de Janeiro: Editora LSB Vídeo, 2002. v. 1. (livro digital em DVD).

tendo sido aprovado na UFSC sob o número 202307891. Ele baseia-se na tradução interlingual, intermodal e intersemiótica para produção de traduções audiovisuais acessíveis em Libras e português de literatura infantil, com foco em crianças em fase de aquisição sinalar (Schlemper, 2016), onde para cada história traduzida, buscando juntar o lúdico ao pedagógico, são propostas atividades pedagógicas que podem ser disponíveis às crianças tanto para deleite quanto a fim de promover o aprendizado da Libras ou de português como L2 por parte das crianças.

4 Novos caminhos a percorrer

Para Vygotsky, o acesso à linguagem é fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo, sendo que aqueles com deficiência podem se desenvolver de forma adequada se receberem oportunidades e técnicas de ensino adequadas (Machado, 2008). O autor enfatiza a distinção entre aprender e desenvolver, argumentando que o aprendizado é um requisito essencial para o desenvolvimento completo. Assim, o bom ensino antecipa o desenvolvimento (Vygotsky, 1991). No caso dos surdos, é essencial que tenham acesso direto e contínuo à sua língua materna, pois é por meio da prática que se adquire fluência na linguagem.

Com o avanço da tecnologia, da internet e uso de mídias sociais, cada vez mais materiais em Libras têm sido produzidos e disponibilizados gratuitamente na internet. Como dito, normalmente a tradução literária da língua escrita para a Libras é apresentada em forma de vídeo registro. Ao longo dos anos, esses vídeos foram disponibilizados por meio de CDs, DVDs, *e-books* e, mais recentemente, em plataformas de compartilhamento de vídeos online, como o YouTube, e em aplicativos de celular.

Com essa consciência e tendo o isolamento e distanciamento social, causado pela pandemia de COVID 19, no ano de 2020, como propulsor, registrou-se na UFSC o projeto de extensão “Cada encontro eu conto um conto”, cujo objetivo na época:

O projeto visa a criação, edição e publicação semanal de vídeos de contos infantis entre os Clássicos, Literatura surda e contos bíblicos, por meio de canal do youtube. Num primeiro momento o objetivo do projeto é dar aconchego às crianças, por meio do conto de histórias, em fase de confinamento em virtude da pandemia do novo Coronavírus. Fazer conhecer numa linguagem infantil contos de GRIMM pouco narrados entre os infantes, fazer conhecer entre a comunidade ouvinte a literatura surda e dar suporte às famílias cristãs que não estão podendo levar seus filhos aos cultos para ouvir histórias bíblicas. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2020).

Nesse ano, mesmo tendo convidado alunos surdos ou fluentes em Libras para realizar as traduções para Libras, não houve voluntários, de forma que a maioria dos contos após estudo foram narrados em língua portuguesa, sendo a primeira tradução audiovisual em Libras produzida o conto *O feijãozinho surdo*²⁵ em junho de 2020. Nesta edição do projeto foram traduzidos para Libras cinco contos infantis.

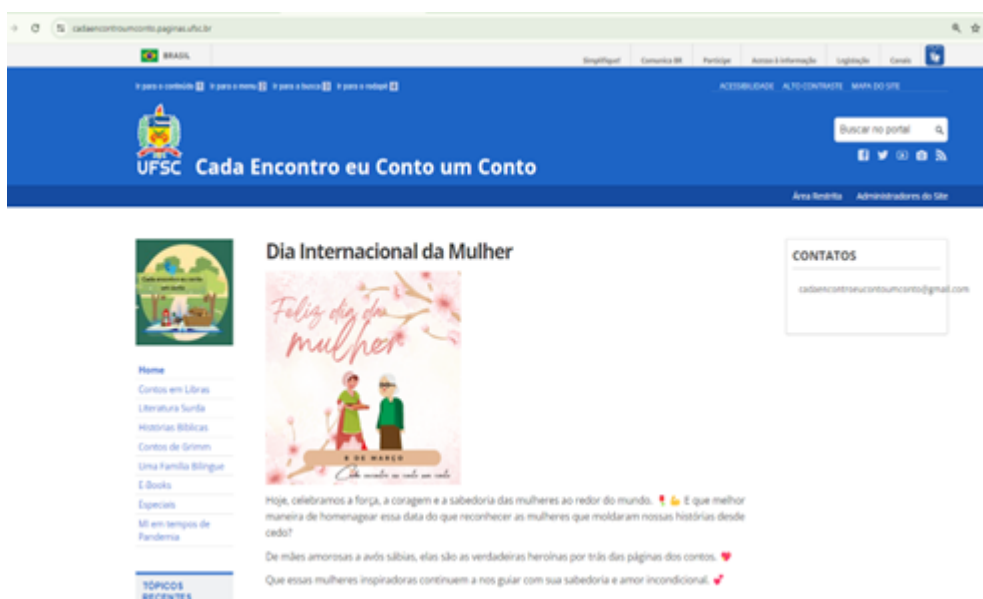
²⁵ Cf.: O FEIJÃOZINHO Surdo – Literatura Surda (Libras). 10 jun. 2020, 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Cada encontro eu conto um conto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oFc42M8N1XI>. Acesso em: 28 maio 2024.

A segunda edição do projeto, ainda em tempo de pandemia, cujo período abrangia de 2021 a 2023, já acrescenta em sua descrição a oferta de contos em Libras

O projeto visa a criação, edição e publicação de vídeos de contos infantis entre os Clássicos, Literatura surda e contos bíblicos tanto em Libras quanto em Português, por meio de canal do youtube. Num primeiro momento o objetivo do projeto é dar aconchego às crianças, por meio do conto de histórias, em fase de confinamento em virtude da pandemia do novo Coronavírus. Fazer conhecer numa linguagem infantil contos de GRIMM pouco narrados entre os infantes, fazer conhecer entre a comunidade ouvinte a literatura surda e dar suporte às famílias cristãs que não estão podendo levar seus filhos aos cultos para ouvir histórias bíblicas. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2021).

Nesta etapa foram produzidas 14 traduções audiovisuais acessíveis em Libras e português de literatura infantil. Também foi durante esta etapa do projeto, que se passou a disponibilizar ao público gratuitamente os cenários e atividades pedagógicas. Tal passo deu-se em virtude de uma solicitação de um usuário para a disponibilização do cenário usado para edição da história *O patinho surdo*²⁶ em Libras. Como não seria possível disponibilizar materiais didáticos relacionados às traduções por meio da plataforma de vídeo Youtube, foi criado um site para o projeto em 31 de março de 2021.

Figura 1 – Site do projeto



Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina (2024)

Segundo Azenha Junior (2005, p. 379), “materializar no texto as possibilidades de brincadeiras, o caráter lúdico da vida e seus encantos: nisso parece estar o desafio de se traduzir para o jovem e a criança.” A partir de então as histórias traduzidas e disponibilizadas no

²⁶ Cf. OPATINHO surdo—literatura surda em LIBRAS. 17 mar. 2022, 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Cada encontro eu conto um conto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jsX47oq-F3o> Acesso em: 3 abr. 2024.

Youtube tem seus links incorporados ao site, onde juntamente com a história são disponibilizados outros recursos literários, como cenário (sem palavras), *e-books*, atividades interativas em Libras e em português e atividades pedagógicas em PDF para baixar e imprimir.

Figura 2 – Recursos didáticos pedagógicos disponibilizados



Fonte: VIVA [...] (2024).

Para a terceira edição, a descrição do projeto foi alterada. Já não se estava mais em período de pandemia e se havia consolidado a produção e disponibilização de traduções audiovisuais acessíveis em Libras e português, assim como a disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos. Assim como houve a inserção de alunos dos cursos de Letras Libras da UFSC que procuravam formação na área de tradução literária, o que pode ser observado na descrição do projeto.

O projeto Cada Encontro eu Conto um Conto, em sua terceira edição, tem como objetivo a tradução, criação, edição, publicação e divulgação de literatura infantil em Libras português, assim como a produção de recursos didáticos acessíveis para ensino de Libras e português como segunda língua. Além de paralelamente auxiliar na formação de alunos dos cursos de Letras Libras enquanto tradutores literários e educadores. Os conteúdos produzidos são divulgados por meio das mídias sociais do projeto. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2023).

Botelho (2005, p. 53-54) ressalta a importância fundamental do acesso dos surdos a uma língua que dominem, possibilitando-lhes pensar com toda a complexidade disponível.

vel para qualquer indivíduo. Diante disso, surge a questão de como facilitar esse processo de desenvolvimento da linguagem pelas crianças surdas, já que, como dito, suas famílias e educadores, em sua grande maioria não são sinalizantes. Foi pensando nessa realidade que as traduções audiovisuais produzidas pelo projeto “Cada encontro eu conto um conto” são em Libras, a língua natural dos surdos, mas também possuem áudio em português, de forma a serem também acessíveis ao público ouvinte que não sabe Libras. A estes é dada a oportunidade de novas formas de leitura, enquanto compreendem a narração pela via auditiva. Familiares, educadores e colegas que não conhecem essa língua, podem assistir ao conto juntamente com a criança surda.

Se os surdos tem contato com a língua de sinais desde cedo; assim a criança surda poderia sentir como as outras crianças, fazer as perguntas e obter as respostas, ou seja, a curiosidade da criança surda será satisfeita muitas vezes e terá maior acesso às informações (Wallis *apud* Strobel, 2008, p.47).

Assim, a criação de projetos de extensão universitária de contação de histórias infantis em Libras, utilizando a tradução audiovisual acessível – com narração em Libras e áudio em português, além de recursos visuais apropriados para a faixa etária – pode minimizar problemas como dificuldade de interpretação, falta de concentração, vocabulário deficitário, dificuldade no processo de ensino-aprendizagem e falta de comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes. Com acesso a uma literatura acessível, a criança surda teria acesso a uma gama de novos saberes de maneira lúdica, enquanto seus familiares, educadores e colegas ouvintes teriam a oportunidade de vivenciar a experiência visual da Libras, o que pode facilitar a comunicação com a criança surda.

5 A faixa de chegada: considerações finais

Pode-se perceber que o projeto foi mudando a partir da interação entre a pesquisadora e o público que consumia seu conteúdo, em sua maioria educadores de surdos e alunos aprendendo Libras. Tal consideração, dialogicamente, nos faz refletir que a fase de aquisição sinalar, não se limita à infância, pois adultos podem aprender línguas de sinais, e que a literatura alcança pessoas de todas as idades e classes sociais (Coelho, 1995). Além disso, percebemos a influência das relações sociodiscursivas na vida do tradutor, que, de forma polifônica, se constitui como pesquisador através de um projeto de extensão universitária cujo objetivo é disseminar gratuitamente literatura em Libras por meio da tradução audiovisual acessível em Libras-português.

Assim, considerando que as histórias têm o poder de envolver, cativar a atenção, estimular a imaginação, promover a concentração e facilitar o desenvolvimento da linguagem, além de oferecer uma vasta gama de informações, é evidente que a criação e divulgação de projetos de extensão, como o projeto citado, que disponibilizam gratuitamente material literário acessível e novos meios de incentivo à leitura, são de suma importância para a comunidade surda e para a criação de um ambiente social mais inclusivo.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 4, p. 1151-1172, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145540>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400016. Acesso em: 10 out. 2020.
- AUBERT, Francis Henrik. Desafios da Tradução Cultural (As aventuras tradutórias do Askeladden). *TRADTERM*, v. 2, 1995. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.1995.49913> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49913/54030>. Acesso em: 3 abr. 2024.
- AZENHA JUNIOR, João. A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 9, p. 367–392, 2005. DOI: 10.11606/1982-8837.pg.2005.73944. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73944>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- BEZERRA, Paulo. Tradução, arte, diálogo. *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 235-251, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/21138>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BOLDO, Jaqueline; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Literatura surda: uma questão de cultura e identidade. *Transversal: Revista em Tradução*, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 79-92, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/33416>. Acesso em: 3 abr. 2024.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 160 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos CEDES* v. 25 n. 66, May/Aug. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004#tx01. Acesso em: 3 abr. 2024.
- COELHO, Betty. *Contar histórias: Uma arte sem idade*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 1997. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=bM_MhU5SUWsC&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 3 abr. 2024.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. ed. rev. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- LEITÃO, Mariana Freire Pinho; FERNANDES, Marina Mota; VASCONCELOS, Pedro Paula de Oliveira; CARVALHO, Raiana Soraia de; REINALDO, Gabriela Frota. Chapeuzinho Vermelho: como a tradução intersemiótica contribuiu para a produção A Garota da Capa Vermelha. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2-6 set. 2011, Recife. *Anais [...]* São Paulo: Intercom, 2011 Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2488-1.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

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

MACHADO, Paulo Cesar. *A Política Educacional de integração/Inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

MESA 3 – Discurso e práticas interculturais, 3 dez. 2020. 1 vídeo (2h02min11s). Publicado pelo canal Grupo Discuta – UFC. Live do II Colóquio Discurso e Práticas Interculturais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OwEazNFmrxA>. Acesso em: 3 dez. 2020.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade em Educação, Universidade Federal do Grande Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf>. Acesso em: 6 maio 2015.

O FEIJÃOZINHO Surdo – Literatura Surda (Libras). 10 jun. 2020, 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Cada encontro eu conto um conto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oFc42M8N1Xl>. Acesso em: 28 maio 2024.

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

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC: SEESP, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais*. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9CXQ8L>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ROSA, Fabiano Souto. *Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ROSE, Heidi M. *Inventing One's "Voice": The Interplay of Convention and Self-Expression in ASL Narrative*. *Language in Society*. v. 25, n. 3, p.427-444, Sep. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500019230>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva; ALBRES, Neiva de Aquino. Marcas culturais ideológicas-discursivas em obras da literatura surda escritas: experiências de vidas surdas. *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, p. 23-46, v. 23, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.390>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva; COSTA, Mairla Pereira Pires; ALBRES, Neiva de Aquino. Paratextos editoriais em produções literárias bilíngues (português-Libras): novas perspectivas de leitura de traduções. *Graphos: Revista da Pós-Graduação em Letras*, v. 24 n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/62539>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. *Librando: compartilhando literatura surda*. 2019. Monografia (Especialização em Linguagens e Educação a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199885?show=full>. Acesso em: 6 maio 2020.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Marcas culturais na literatura surda infanto-juvenil: um olhar sobre o conto “Adão e Eva”. *Revista Diálogos*. v. 1, n. 10. jan./abr. 2022. Disponível em: <https://perio->

dicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/13004?fbclid=IwAR3mG6IRdfbsqbc3w-cl67KAiorv4-fGZ3B81KFLpe2Ucw7k3g1x2sW76fTc. Acesso em: 3 abr. 2024.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. *Traduções infantis para Libras: o conto como mediador de aquisição sinalar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176676>. Acesso em: 6 maio 2020.

SEGALA, Rimar Ramalho. *Tradução intermodal e Intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94582/283099.pdf?sequence=1>. Acesso em: 3 abr. 2024.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 165-215.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Cada encontro eu conto um conto*. 2024. Disponível em: <https://cadaencontroumconto.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão. *Projeto Cada encontro eu conto um conto. N° 202003840*. 2020. Disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão. *Projeto Cada encontro eu conto um conto. N° 202105723*. 2021. Disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão. *Projeto Cada encontro eu conto um conto. N° 202307891*. 2023. Disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. *Cadernos de Tradução*, v. 2, n. 26, p. 119-143, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p119> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p119/14226>. Acesso em: 28 maio 2024.

VIVA as diferenças! Literatura surda bem Libras. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Cada encontro eu conto um conto*. 4 mar. 2024. Disponível em: <https://cadaencontroumconto.paginas.ufsc.br/2024/03/04/viva-as-diferencas-literatura-surda-em-libras/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a30-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. [S. l.]: Edição Ridendo Castigat Mores, 2002. Ebook. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.