


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
CURSO DE BACHARELADO EM TRADUÇÃO**

ANA LUISA TAKAHASHI



**O DESAFIO DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA,
INTRASSEMIÓTICA, INTERLINGUÍSTICA E
INTRALINGUÍSTICA DO LIVRO *CORES DAS CORES*
PARA CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS**

Tradução
Translation

UBERLÂNDIA

2016

ANA LUISA TAKAHASHI

**O DESAFIO DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA,
INTRASSEMIÓTICA, INTERLINGUÍSTICA E
INTRALINGUÍSTICA DO LIVRO *CORES DAS CORES*
PARA CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Tradução, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Bacharel em Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Igor A. Lourenço

UBERLÂNDIA

2016

ANA LUISA TAKAHASHI

O DESAFIO DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA, INTRASSEMIÓTICA,
INTERLINGUÍSTICA E INTRALINGUÍSTICA DO LIVRO *CORES DAS CORES*
PARA CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS

Monografia defendida e aprovada em 30 de junho de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^o. Dr. Igor A. Lourenço – ILEEL/UFU

Presidente da Banca

(Orientador)

Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda – ILEE/UFU

Profa. Dra. Camila Tavares Leite – ILEEL/UFU

AGRADECIMENTOS

À Instituição – em especial à direção e à administração do Curso de Bacharelado em Tradução –, pelo apoio que oferecem aos alunos durante toda a vida acadêmica.

Aos professores, que, além de grandes profissionais, são pessoas incríveis.

Ao meu orientador, pela paciência, dedicação e incentivo, por não ficar nervoso com as mensagens de madrugada (e ao longo do dia), por aceitar minhas neuras constantes, pelas reuniões semanais e, principalmente, pela coragem em aceitar participar deste desafio e apoiar todas as minhas ideias.

Ao Charles, pelas raras conversas que tivemos e que me permitiu conhecer um novo mundo.

Aos meus colegas de turma – em especial, à Caroline –, pelos momentos inesquecíveis e pelas discussões e distrações que permitiram que esse curso fosse bem menos cansativo. Tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis que me farão falta, principalmente por não poder vê-los mais todas as noites.

Ao Murilo, pelo grande apoio, compreensão e estímulo e por todos os momentos que ficamos discutindo sobre as ideias relacionadas ao tema aqui abordado, perdendo muitas vezes a noção das horas e, como resultado, perdendo também muitas sessões de cinema.

À Patrícia, à Nayara, ao Felipe, à Ellen e a outros tantos companheiros, por aceitarem minha ausência, compreenderem meus desesperos e me apoiarem nessa etapa. Tenho a sorte de tê-los em minha vida e espero que possam compartilhar outras conquistas como esta.

Aos meus parentes, pelo grande incentivo, esforço e amor incondicional. Em especial, aos meus pais e à minha irmã, por aguentarem minha variação de humor e por fazerem tudo que estava ao alcance deles para tornar este momento possível.

RESUMO

Esta monografia apresenta os desafios de se realizar a tradução de um livro literário infantil nacional para a língua inglesa, sendo ambas as línguas transcritas para o braille de forma que o livro possa, no futuro, servir de material paradidático inclusivo no ensino de crianças deficientes visuais e crianças videntes. Trata-se, mais especificamente, da construção e análise de uma proposta de tradução intralinguística, interlinguística, intersemiótica e intrasemiótica (JACKOBSON, 1959; ECO, 2007) do livro *Cores das cores* (NESTROVSKI, 2006) visando como público-alvo primário a crianças que nasceram sem visão e como público-alvo secundário a crianças em geral. O livro se coloca como um desafio por abordar cores reais e inventadas que são passíveis de serem interpretadas criativamente ou terem sua significação ampliada em interação com suas imagens coloridas. Apresenta-se a proposta, revestida de embasamento teórico dos Estudos da Tradução e da Educação Inclusiva, bem como os procedimentos adotados para se chegar a uma tradução potencialmente adequada para o leitor intencionado. Essa tradução foi fruto de uma versão inicial alterada com base em interações com o orientador e em interações com um grupo de videntes e outro grupo de deficientes visuais. Os percursos aqui mostrados revelam o potencial da proposta e suas contribuições para a compreensão da tradução como um fenômeno que ultrapassa o “mero” contato entre duas línguas. Também sinalizam como o tradutor pode sair de sua mesa de trabalho e interagir com pessoas com vistas a traduzir um material do qual ele acredita inicialmente ter pouco domínio e gerar um produto com o qual deseja efetivamente cativar o público-alvo.

Palavras-chave: tradução intralingual, tradução interlingual, tradução intersemiótica, tradução intrasemiótica, deficientes visuais, crianças, educação inclusiva.

ABSTRACT

This senior thesis presents the challenges of translating a Brazilian children's book into English, and then having both languages transcribed into Braille with a view to publishing an inclusive, supplemental teaching material to be used in the language learning process of both visually impaired children and seeing children. More specifically, it addresses and analyzes a proposal of intralingual, interlingual, inter-semiotic and intra-semiotic translation (JAKOBSON, 1959; ECO, 2007) of Nestrovski's (2006) Portuguese-language book *Cores das cores* having visually impaired from birth as its main target audience and children in general as a secondary target audience. The book translation is a challenge because it contains both actual and invented colors which may be further interpreted or have its meaning broadened in view of the interaction between its linguistic content and image content. The proposal builds on both translation studies and inclusive education frameworks, and follows a series of procedures designed to achieve a translation that is potentially adequate to the intended reader. The final translation is the result of an initial version that has been changed after a series of interactions of the translator with her supervisor and with a group of seeing adults and another group of visually impaired adults. The steps herein described reveal the potential of such endeavor and its contributions to understanding translation as a phenomenon that goes beyond "mere" language content. They also imply the translator should leave its workbench for a moment and interact with people in order to translate a material of which s/he initially believes to have little domain and deliver a product with which s/he wishes to effectively captivate the target audience.

Keywords: intralingual translation, interlingual translation, inter-semiotic translation, intra-semiotic translation, visually impaired, children, inclusive education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO DA LITERATURA	13
	2.1 Acessibilidade e Inclusão de Deficientes Visuais	13
	2.2 Breve História do Sistema Braille e da Deficiência Visual no Brasil.....	15
	2.3 Importância do Braille e os Desafios ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Deficientes Visuais	16
	2.4 Descrição do Braille.....	18
	2.5 Língua Inglesa e Deficientes Visuais.....	21
	2.6 Tradução Intralinguística, Interlinguística, Intersemiótica e Intrassemiótica	23
	2.7 Procedimentos Técnicos de Tradução Interlinguística	25
3	METODOLOGIA	26
	3.1 Metodologia Prevista	26
	3.2 Metodologia Aplicada.....	27
	3.2.1 Escolha do material	27
	3.2.2 Tradução do material	28
	3.2.3 Preparação do material e coleta de dados	28
4	MATERIAL UTILIZADO	34
5	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
	5.1 Apresentação da Primeira Versão da Tradução	39
	5.2 Conclusões do Encontro Piloto e da Entrevista Coletiva.....	51
	5.3 Apresentação da Segunda Versão da Tradução e Explicitação das Alterações	55
	5.3 Traduções Intersemiótica e Intrassemiótica.....	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS.....	71
	Obras literárias	72
	APÊNDICES	73
	Apêndice A -Transcrição da Gravação	73
	Apêndice B -Protótipo	82
	ANEXOS	84
	Anexo A – Diferenças do Braille.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alfabeto braille no sistema brasileiro.....	19
Figura 2: Alfabeto braille no sistema norte-americano.....	19
Figura 3: Capa do livro <i>Cores das Cores</i> em fundo vermelho	31
Figura 4: Páginas transcritas do livro <i>Cores das Cores</i>	32
Figura 5: Capa d' <i>O livro negro das cores</i> , usado como embasamento para o projeto que originou esta monografia	34
Figura 6: Página 6 d' <i>O livro negro das cores</i> (<i>El libro negro de los colores</i> , na versão venezuelana)	35
Figura 7: Interior d' <i>El libro negro de los colores</i>	36
Figura 8: Uma das versões de capas de <i>as Cores das Cores</i>	36
Figura 9: Duas primeiras páginas do livro <i>Cores das Cores</i>	38
Figura 10: Página 9 e 10 do livro <i>Cores das Cores</i>	43
Figura 11: Página ocultada na primeira tradução	45
Figura 12: Décima terceira página.....	46
Figura 13: Tonalidades de azul e verde	61
Figura 14: Páginas transcritas do livro <i>Cores das Cores</i>	66
Figura 15: Protótipo para a primeira e a segunda página escrita do livro.....	67
Figura 16: Protótipo para a terceira e a quarta página escrita do livro	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos sobre audiodescrição encontrados em revistas	24
Quadro 2: Roteiro de audiodescrição do livro <i>Cores das Cores</i>	31
Quadro 3: Primeira versão da tradução do livro	39
Quadro 4: Primeiras quatro páginas escritas: texto de partida e primeira versão da tradução .	42
Quadro 5: Quinta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução	43
Quadro 6: Sexta à décima página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução	44
Quadro 7: Décima primeira página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução	44
Quadro 8: Décima segunda à décima quinta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução	45
Quadro 9: Décima sexta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução	46
Quadro 10: Décima sétima à décima nona página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução.....	47
Quadro 11: Vigésima página a vigésima quarta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução	48
Quadro 12: Vigésima quarta à vigésima sexta página escrita texto de partida e primeira versão da tradução	48
Quadro 13: Vigésima sétima e vigésima oitava página escrita.....	50
Quadro 14: Vigésima nona e trigésima página escrita. Vigésima nona e trigésima página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução	51
Quadro 15: Segunda versão da Tradução	55
Quadro 16: Cor “cereja”: quinta página escrita	58
Quadro 17: Caso fluorescente: nona página escrita.....	59
Quadro 18: Tonalidades de verde: décima página escrita	59
Quadro 19: Diferentes tons de azul e verde: décima primeira página escrita.....	60
Quadro 20: Caso “cor-de-burro-quando-foge”: décima sexta página escrita do livro.....	61
Quadro 21: Caso “fosforescente”: décima sétima página escrita	62
Quadro 22: Times de futebol: vigésima página escrita.....	63
Quadro 23: Azulejo: vigésima quinta página escrita do livro em língua portuguesa	63
Quadro 24: Biografia: Vigésima nona e trigésima página escrita	65

1 INTRODUÇÃO

Quando se pergunta a alguém “O que é o azul?”, muito provavelmente a resposta se limita a algo como “É uma cor!”. Mas o que é uma cor? Qual a diferença do “azul-piscina” para o “azul-marinho”? Qual tom de azul se imagina ao ensinar “azul” para uma criança?

De acordo com o sítio eletrônico “Ideia visual¹”, a cor não tem uma existência material, sendo apenas uma informação visual ou uma sensação causada pela ação da luz sobre o olho. Essa ação é decodificada pelo cérebro, resultando em uma cor. Entretanto, é importante conhecer as cores. Uma pergunta frequente na educação infantil é “Que cor é essa?” e, mais tarde, outra indagação comum é “Se misturarmos essa cor com essa, o que dá?”. Essas pequenas questões, em conjunto com atividades envolvendo cores, costumam estimular a imaginação das crianças, permitindo-lhes desafiar ainda mais a realidade ao pintar uma árvore de roxo ou o céu de rosa.

Embora a introdução da noção de cores tenha grande importância na educação regular, pouco se sabe sobre isso no que diz respeito a uma criança com um pouco menos de oportunidade: a deficiente visual² (DV) de nascença. Então, como se fala de uma cor para um deficiente visual?

Antes de responder a essa pergunta, tem-se uma questão mais ampla: no âmbito escolar, o que é ser um deficiente visual no Brasil? As escolas infantis brasileiras ainda não estão preparadas para casos de deficiência e pressupõe-se que isso pode afetar as crianças durante toda a sua vida. Não há materiais didáticos diferenciados, sequer atrativos, embora várias pesquisas (e.g., SANDES, 2009) apontem a importância do uso do sistema de leitura e escrita braille na comunidade deficiente visual.

Nesse contexto, o presente trabalho relata os procedimentos metodológicos e os resultados preliminares de um projeto que tem por objetivo: usar a tradução – entendida em sentido amplo como o produto de operações intersemióticas, intrasemiótica, interlinguísticas e intralinguísticas (cf. Seção 2.6) – como ferramenta que auxilie na educação de uma criança deficiente visual (CDV), além de subsidiar o aprendizado de outra língua ou sistema de escrita, seja o inglês, o português ou o braille. No âmbito do projeto, propõe-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Como – com o suporte de entrevistas e grupos focais com indivíduos

¹ IDEIA Visual. Disponível em: <<http://www.ideiavisual.com.br/>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

² A adoção desse termo em vez de “cegos” ou outra designação foi devido a pedidos dos entrevistados na entrevista coletiva (cf. Seção 5.2), por afirmarem ser “cegos” um termo “desagradável”.

envolvidos com o universo do deficiente visual– realizar as traduções interlinguística, intralinguística, intersemiótica e intrasemiótica de um livro literário infantil nacional para a língua inglesa, com transcrição para o braille em português e em inglês, de tal forma a servir de material paradidático inclusivo no ensino dessa língua a crianças deficientes visuais? Prevê-se que esse material disporá um texto em tinta em português com sua respectiva transcrição para o braille no sistema brasileiro e um texto em tinta em inglês com a sua respectiva tradução para o braille no sistema norte-americano. Para fins da presente monografia, contudo, o foco estará mais na tradução propriamente dita do que na publicação e uso do referido material. De todo modo, os procedimentos metodológicos e resultados aqui apresentados configuram-se como uma primeira tentativa de incentivar futuros tradutores a considerarem a tradução para deficientes visuais.

Para responder à pergunta supramencionada, propôs-se a tradução do livro *Cores das cores*, de Arthur Netrovski (2006), para o inglês e a sua transcrição para o braille tanto no sistema brasileiro como no sistema norte-americano. Partiu-se do pressuposto de que esse livro, uma vez traduzido e contendo texto em tinta e em braille, pode ser utilizado como material paradidático inclusivo. Para tal, definiram-se como etapas: inicialmente, uma tradução interlinguística, seguida de uma tradução intralinguística para, em seguida, ser possível uma transcrição para o braille (tradução intersemiótica) e a confecção de imagens táteis (em alto-relevo) que remetam às originais em tinta (tradução intrasemiótica), mas sejam simples e elucidativas o bastante para serem percebidas por meios das mãos.

Nesse empreendimento, adotaram-se como base a teoria de Jakobson (1959), complementada por uma reformulação de Eco (2007). Supôs-se, ainda, que a educação inclusiva poderá ocorrer no momento em que a tradução inversa – teorizada por Hurtado-Albir (2001) como a tradução da língua materna para a segunda língua –, juntamente com as representações em braille, for disponibilizada para a leitura de outras crianças que não são deficientes visuais. Desse modo, qualquer criança terá acesso ao material e poderá se beneficiar dele.

De maneira resumida, o problema de pesquisa do projeto mais amplo envolve: (i) enfrentar o desafio de traduzir para o inglês e o braille o livro em português brasileiro *Cores das Cores* (NESTROVSKI, 2006), repleto de cores inventadas ou de analogias a cores, de modo que seja condizente com a noção de mundo de uma CDV; (ii) fazer um levantamento de opiniões sobre as especificidades de tradução para deficientes visuais; (iii) proceder à transcrição do material linguístico para o braille e do material imagético para o alto-relevo; e (iv) realizar uma análise da pertinência do projeto para o ensino da língua inglesa às CDV,

principalmente àquelas que nasceram privadas da visão. Neste trabalho monográfico, as discussões focam principalmente nos pontos (i) e (ii), com algumas elucubrações acerca do ponto (iv).

Esta monografia está organizada em seis seções, incluindo esta Introdução. No Capítulo 2, faz-se a revisão da literatura, dividida em: (i) acessibilidade e inclusão de deficientes visuais; (ii) breve história do sistema braille e da deficiência visual no Brasil; (iii) importância do braille e os desafios ao ensino de inglês como língua estrangeira para deficientes visuais; (iv) descrição do braille; (v) língua inglesa e deficientes visuais; (vi) traduções intralinguística, interlinguística, intersemiótica e intrasemiótica; e (vii) procedimentos técnicos da tradução. No Capítulo 3, descreve-se a Metodologia, subdividida em (i) metodologia prevista e (ii) metodologia aplicada. No Capítulo 4, fornecem-se descrições e informações sobre o material utilizado. No Capítulo 5, analisam-se os dados e discutem-se os resultados, focando no processo de tradução e nas propostas de tradução do material linguístico e do material imagético do livro em tela. No Capítulo 6, tecem-se as considerações finais, destacando as contribuições deste trabalho para os estudos da tradução e para a temática da acessibilidade, bem como apontando suas limitações e perspectivas para pesquisas futuras.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Acessibilidade e Inclusão de Deficientes Visuais

Tendo em vista a proposta de acessibilidade deste trabalho, compete inicialmente definir esse termo:

Acessibilidade é um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Deve estar presente nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação e na comunicação, inclusive nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como em outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na cidade como no campo.

É um tema ainda pouco difundido, apesar de sua inegável relevância. Considerando que [...] gera resultados sociais positivos e contribui para o desenvolvimento inclusivo e sustentável, sua implementação é fundamental, dependendo, porém, de mudanças culturais e atitudinais. Assim, as decisões governamentais e as políticas públicas e programas são indispensáveis para impulsionar uma nova forma de pensar, de agir, de construir, de comunicar e de utilizar recursos públicos para garantir a realização dos direitos e da cidadania.³

Apesar de o tema acessibilidade como forma de inclusão social estar ganhando espaço no âmbito da pesquisa em diversas áreas do conhecimento, o desenvolvimento dele dentro dos Estudos da Tradução tem sido bem lento, como será abordado na Seção 2.6.

No Brasil, existem vários projetos de adaptação de livros para o braille, como: (i) o Programa Nacional do Livro Didático em Braille, conduzido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006)⁴; e (ii) o projeto da Fundação Dorina Nowill para Cegos⁵. Em geral, os materiais não gratuitos fornecidos por projetos podem ser considerados não muito caros, visto que buscam ser acessíveis para todos os níveis sociais e custam em torno de R\$ 14,00.

Sandes (2009) sublinha a importância da leitura para o DV. Em 2009, a até então estudante de graduação em Pedagogia afirma em sua monografia:

Infelizmente ainda hoje o portador de deficiência em nossa sociedade sofre com o preconceito, pois tudo que remete ao diferente causa estranhamento; o Braille, por ser um sistema ainda pouco conhecido pelos seus não usuários, acaba gerando uma desconfiança sobre a sua capacidade enquanto linguagem. (SANDES, 2009, p. 30)

³ BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/acessibilidade-0>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Programas do livro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12301:programas-do-livro&Itemid=605>. Acesso em: 28 out. 2015.

⁵ FUNDAÇÃO Dorina Nowill. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

Essa citação parece justificar por que os avanços nas pesquisas em relação ao uso do braille se encontram lentos, dados os preconceitos sociais que esse sistema encontra. Na área de Letras, também são incipientes os estudos sobre essa temática, havendo poucos como o de Preto (2009), que trata da adaptação de livros para DV.

Não obstante, com o crescimento da demanda por materiais acessíveis, parece que há espaço para o desenvolvimento de livros em braille a despeito do preconceito. Em uma pesquisa pela expressão “livros para o braille” na internet⁶, encontraram-se inúmeros projetos de transcrição ou oferta de materiais (didáticos ou não) já transcritos. Na verdade, nem é necessário contar com a internet. Deficientes visuais podem solicitar textos ao Governo e recebem, gratuitamente, materiais para leitura⁷.

Mesmo com esse aumento na demanda e na oferta, a Universidade Metodista de São Paulo publicou, em 2014, notícia de que apenas 5% dos livros literários são adaptados para deficientes visuais (LORENTE; CARPENTIERI; FAVA, 2014). Justifica-se que a demora para a produção do material se deve ao preço elevado, ao uso de placas de alumínio que produzem o alto-relevo da transcrição e à oposição das grandes editoras. Na reportagem, a diretora da editora Livro Falante, Sandra Silvério, deu o seguinte depoimento:

Os grandes editores atravancam o progresso de transcrição de livros acessíveis no país, pois eles não se preocupam com os deficientes visuais; eles têm medo [de] que as obras sejam pirateadas; o lucro está sempre em primeiro lugar. (LORENTE; CARPENTIERI; FAVA, 2014)

Em suma, observa-se que a preocupação com a inclusão social dos DV é relativamente recente (principalmente se for considerado os anos das leis sobre acessibilidade disponibilizados pelo Ministério da Educação⁸) e, ainda que haja vários projetos, atuais ou não, envolvendo essa área, o avanço é pouco notado. Dado isso, enfatiza-se a importância de projetos da natureza desta monografia a fim de envolver as futuras gerações acadêmicas nessa linha de pesquisa.

⁶ Pesquisa realizada com a ferramenta de busca do Google <<http://www.google.com>> no dia 11 de jun. 2016.

⁷ SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados. Disponível em: <http://www4.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2005-1/20050802_01>. Acesso em: 17 jun. 2016.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

2.2 Breve História do Sistema Braille e da Deficiência Visual no Brasil

Na antiguidade, as pessoas que possuíam qualquer tipo de deficiência eram consideradas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas (BRASIL, 2001). Por séculos, essa visão negativa fez com que fossem deficientes fossem abandonados ou mortos. O quadro somente se reverteu na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo, que pregava que essas pessoas deveriam ser tratadas com caridade e compaixão e deveriam ser protegidas. Entretanto, a deficiência era vista como uma punição pelos pecados ou como passaporte indispensável ao reino dos céus.

Com o Humanismo⁹ surgindo na Idade Moderna, os deficientes recebiam um tratamento ainda diferente, visto que “o conhecimento científico assegura[va] as tentativas da educação de pessoas deficientes sob o enfoque da patologia” (BRASIL, 2001). Chegada a Idade Moderna/Contemporânea, os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade disseminados pela Revolução Francesa permitiram alterar para uma nova consciência social, proporcionando um pouco de poder às minorias no momento em se passou a lhes permitir o exercício da cidadania. Apesar de estarem mais inclusos na sociedade, os desafios dos DV não pararam, visto que as escolas não estavam preparadas para ensiná-los.

De acordo com os sítios eletrônicos *Origem das Coisas*¹⁰ e *Ler para ver*¹¹, Valentin Haüy, em 1784, criou, na França, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que se especializou no ensino de DV. Entretanto, os livros de estudo eram escritos com letras do alfabeto latino em alto-relevo, um sistema que não foi bem aceito pelos DV e que era considerado muito difícil. Essa situação começou a mudar em 1921, quando Charles Barbier foi solicitado a desenvolver para Napoleão um código que permitisse uma comunicação silenciosa entre os soldados e que não necessitasse de luz para ser lido. Sendo assim, ele desenvolveu um código que usava pontos perceptíveis ao tato, os quais se mostraram complexos demais para serem usados em sua forma original. Foi nesse sistema que o estudante Louis Braille (1809-1852), do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, se inspirou, em 1825, para criar aquele que hoje é conhecido como sistema braille¹².

⁹ “O Humanismo é um termo relativo ao Renascimento, movimento surgido na Europa, mais precisamente na Itália, que colocava o homem como o centro de todas as coisas existentes no universo.” (BRASIL ESCOLA. Humanismo. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/humanismo.htm>>. Acesso em 16 jun. 2016).

¹⁰ A ORIGEM das coisas. Disponível em: <<http://origemdascoisas.com/a-origem-do-braille/>>. Acesso em 12 jun. 2016.

¹¹ LER para Ver. Disponível em: <http://www.lerparaver.com/braille_invencao.html>. Acesso em 12 jun. 2016.

¹² Segundo os sítios eletrônicos *A origem das coisas* e *Ler para ver*, em 1821 Carlos Barbier foi recebido na instituição, permitindo que Braille tivesse contato com sistema de Barbier, reconhecendo as dificuldades que

Conforme informações do Ministério da Educação (BRASIL, 2001) e o sítio eletrônico do Instituto Benjamin Constant¹³, o sistema braille teve um resultado positivo entre os DV e, em 1878, um congresso internacional estabeleceu um padrão para o braille na literatura. No Brasil, esse sistema foi adotado na sua forma original em 1854 graças a José Álvares de Azevedo (um DV que fora mandado para estudar em Paris, onde aprendeu o sistema braille) e ao Dr. Xavier Sigaud (médico francês que serviu à corte imperial brasileira e era pai de um DV), que introduziram o braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Benjamin Constant). Esse sistema sofreu uma reforma ortográfica após a década de 1940, em especial devido aos acentos específicos da língua portuguesa.

2.3 Importância do Braille e os Desafios ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Deficientes Visuais

Sandes (2009) argumenta que a leitura já não é considerada um privilégio, vindo a se tornar uma necessidade, visto que grande parte das informações se encontra escrita no cotidiano. A leitura, ou não, possibilita “a exclusão e a inclusão social” (LARÊDO, 2005 *apud* SANDES, 2009, p. 17), além de estabelecer uma hierarquia social e constituir um bem pessoal. No caso de um DV, a leitura lhe proporciona experiências que nem sempre podem ser vivenciadas.

Dada a limitação visual, o DV consegue, por meio do que é descrito na leitura, conhecer ambientes, culturas, seres e objetos abstratos, bem como tomar conhecimento dos seus direitos de inclusão e respeito, além dos demais presentes na Constituição (BRASIL, 1988). Além disso, o DV aprimora o senso crítico, assim como utiliza e reutiliza as informações contidas em livros e jornais, dentre vários outros, nos seus afazeres diários e em sua vida profissional – mesmo que essa seja limitada, dado que alguns trabalhos dependem muito da visão (SANDES, 2009). A leitura proporciona também a chance de criar, recriar e encontrar novos significados com novas interpretações e novas análises.

Até o momento, as afirmações de Sandes (2009) não se limitam aos DV. Por mais que seu foco sejam aqueles desprovidos totalmente de visão ou com baixa acuidade visual, a autora usa argumentos que podem ser considerados para videntes também. Todavia, focando na importância do braille, Sandes (2009, p. 17) justifica que a escrita é “como uma realização

ele causava à percepção tátil. Entretanto, foi apenas em 1829 que Braille publicou sua primeira edição do *Processo para escrever as palavras*.

¹³ INSTITUTO Benjamin Constant. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

concreta da fala” e, sendo a comunicação uma necessidade que o ser humano tenta suprir, justifica-se a existência de um sistema de escrita e leitura voltada para os DV.

Destaca-se que, atualmente, os DV possuem três meios de leitura, quais sejam: (i) por meio do sistema braille, em que é utilizado o tato; (ii) pelo uso de audiolivros; ou (iii) pelo auxílio de leitores (pessoas que, em geral, se voluntariam para a realização das leituras). Contudo, Sandes (2009) sublinha que é apenas por meio do braille que um DV pode vir a dominar a norma padrão da língua, já que é o único meio por que se podem perceber, por exemplo, os sinais de pontuação, a acentuação gráfica e as pequenas diferenças gráficas que interferem no significado da palavra.

Sandes (2009) aponta resultados de pesquisas de campo próprias que compararam (i) deficientes visuais que se limitavam a apenas ouvir com (ii) aqueles que usavam o sistema de escrita. Coletando dados de indivíduos cujas escolaridades variavam do Ensino Fundamental ao Ensino Superior completo, o objetivo dessas pesquisas era verificar se o sistema braille proporciona melhor leitura para o DV. Os indivíduos participantes foram separados em três, sendo o primeiro composto por DV congênitos, o segundo por pessoas videntes que utilizavam ou sabiam usar o braille e o terceiro por pessoas que perderam a visão em algum momento da vida. Com cada grupo, foi discutido sobre a importância dos métodos de leitura para DV, observando os pontos:

- motivo e necessidades que levam ao desejo de aprender o braille;
- frequência de leitura em braille e preferência dos leitores;
- limitações relacionadas ao braille;
- interpretação textual pela leitura em braille;
- uso do braille no dia a dia;
- importância do braille;
- principais potencialidades do braille; e
- características que forneceram melhor leitura para o DV pelo sistema braille.

De acordo com Sandes (2009, p. 43), concluiu-se que “[u]m ponto apontado pelos leitores de braille que demonstravam o potencial da leitura tátil é [*sic*] a individualidade e a confidencialidade do que se lê”. Apesar disso, a autora sublinha o preconceito existente na sociedade e a desconfiança social quanto à capacidade do braille como linguagem. De certa forma, esses traços podem ser também encontrados nos Estudos da Tradução, devido à falta de pesquisas e publicações sobre a tradução – em suas diversas facetas – para o DV, o que inclui a transcrição para o braille.

Destacam-se outros dois pontos observados nas referidas pesquisas: a limitação do uso do braille e a durabilidade do livro. No primeiro caso, apontaram-se como limitação a falta de acervo, o volume dos livros, a pouca quantidade de professores especializados, a falta de reconhecimento da importância do braille pelos videntes e a difícil memorização e excesso de concentração envolvidos na leitura em braille. No segundo caso, tem-se a vida útil inferior do livro em braille em relação ao livro comum: o tempo apaga rapidamente os pontos das celas em braille, de modo que os livros confeccionados nesse sistema precisam ser substituídos em menor tempo.

Focando na literatura infantil e tendo em mente que Sandes (2009) abordou pessoas adultas, percebe-se, na dissertação de mestrado de outra autora, Preto (2009), a importância da literatura infantil e o modo como ela influencia as crianças quanto ao seu aprendizado de aspectos concretos e abstratos do mundo. Preocupando-se com aquelas que são DV, a autora mostra a dificuldade de decodificação da literatura, resultando em um atraso na aprendizagem do aluno de visão reduzida. Assim, em se tratando de conteúdo ou referências visuais, há a importância de um livro infantil adaptado que use os outros sentidos da CDV além daquele demandado no sistema braille.

2.4 Descrição do Braille

Conforme mencionado na Seção 2.2, o sistema braille foi inventado por Louis Braille (1809-1852) em 1825 e trazido para o Brasil em 1854, onde sofreu uma reforma ortográfica na década de 1940. A FIG. 2 mostra o alfabeto, as pontuações, os números e os sinais específicos do sistema braille brasileiro.

O sistema braille foi unificado internacionalmente. Todavia, devido às características específicas de cada região e língua, há algumas alterações referentes à pontuação e à codificação matemática, dentre outros aspectos. Essas alterações foram apresentadas pela *Grafia braille para a língua portuguesa* (BRASIL, 2006) e são resgatadas no Anexo A desta monografia.

Como o projeto proposto e analisado possui o par linguístico português-inglês, cabe também apresentar também o alfabeto braille no sistema norte-americano (FIG. 3). As diferenças deste para o sistema brasileiro se vê presente nas pontuações e nos sinais específicos do braille (como é o caso do sinal de maiúsculo, por exemplo).

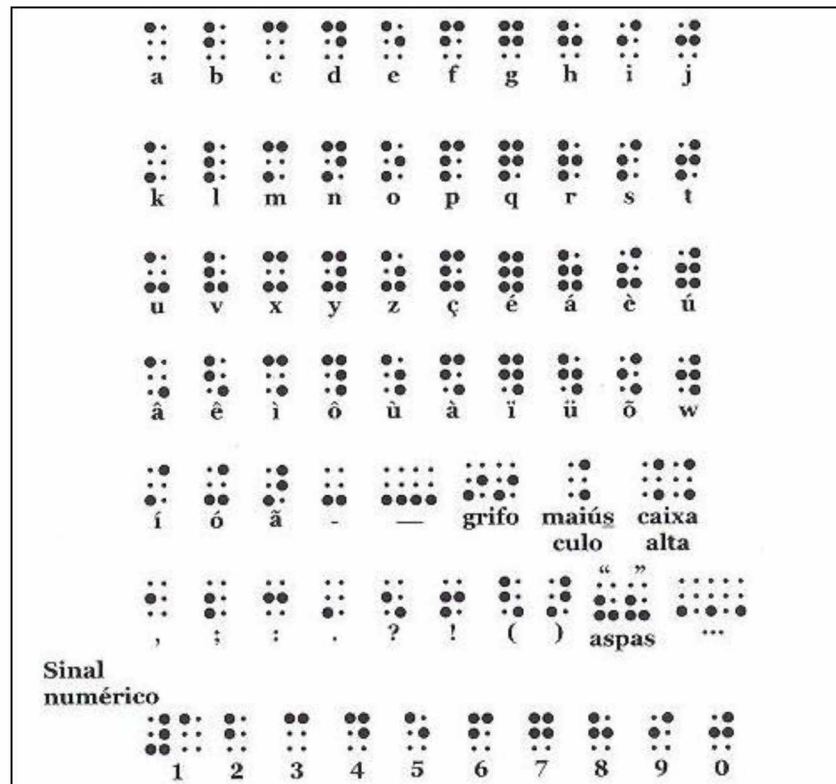


Figura 1: Alfabeto braille no sistema brasileiro

Fonte: UCRGS. Adaptado. Disponível em: <<http://www.ucergs.org.br/alfabeto.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

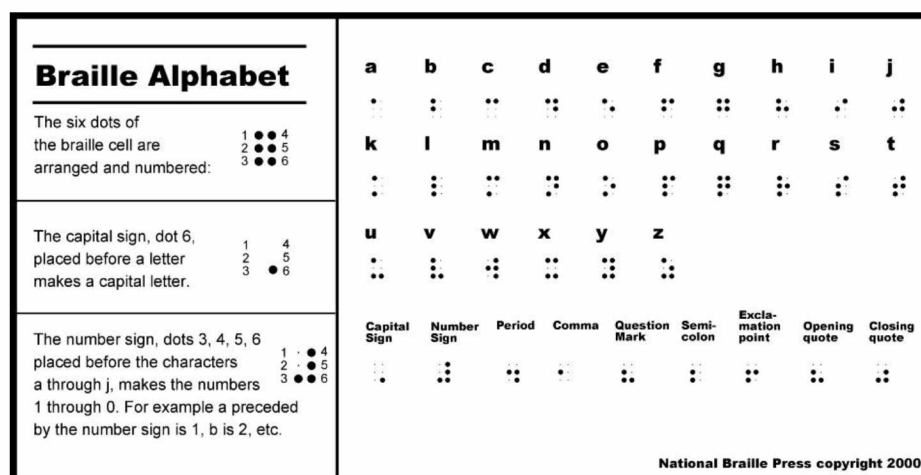


Figura 2: Alfabeto braille no sistema norte-americano

Fonte: NBP. Disponível em: <<http://www.nbp.org/nbp/oldsite/alph.html>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Segundo o sítio eletrônico da *Gráfica Braille*¹⁴, para produzir um livro em braille é preciso fazer um orçamento tendo em mente que a dimensão e a formatação do braille nem sempre correspondem às do texto original em tinta, sendo necessário, geralmente, um arquivo

¹⁴ GRÁFICA Braille. Para mais informações, acesse <http://www.graficabraille.com.br/>

impresso. Após isso, começa-se a etapa de transcrição, que converte o alfabeto latino no sistema braille, seguindo a padronização dos impressos em braille imposta pela Comissão Brasileira de Braille (CBB).¹⁵ O texto transcrito é revisado e mandado para a etapa de impressão, na qual uma impressora especial imprime os caracteres em alto-relevo. Em seguida, novamente o documento passa por uma revisão. Por fim, o material passa pelo acabamento manual, visto que não pode ser amassado ou dobrado.

Apesar do referido processo parecer ser específico da gráfica supracitada, várias outras seguem esse padrão. Independentemente da gráfica ou editora, há uma equipe na produção do material em braille e, em caso de materiais traduzidos, geralmente há o tradutor, o revisor do português, o transcritor para o braille e o revisor do braille.

Quanto à produção de imagens, conforme as *Normas técnicas para a produção de textos em braille* (BRASIL, 2006, p. 18), tem-se que

... considerar os desenhos, fotos, gráficos, tabelas e outras formas de representação, avaliando a real necessidade de reproduzi-los em relevo e as condições técnicas de o fazer, de acordo com os equipamentos disponíveis. Quando as figuras têm o caráter de simples ilustração, pode-se deixar de produzi-las em relevo, sem prejuízo do conteúdo. Se necessárias, precisam ser representadas no próprio livro ou em material complementar a este. No caso de as figuras necessitarem ser descritas, deve-se fazê-lo com clareza, utilizando poucas palavras e enfocando os aspectos essenciais ao assunto a que se referem. As descrições não se devem confundir com o texto do livro, razão por que recomendamos destacá-las por linhas em branco, linhas pontilhadas ou outras formas previamente estabelecidas para casos semelhantes.

Essa preocupação com a produção das imagens se faz importante, *a priori*, pensando nas traduções intersemiótica e intrasemiótica, visto que o material utilizado possui várias ilustrações que complementam a tradução e que essas ilustrações também precisarão atender a regras para que as CDV e as crianças videntes possam se entreter com as imagens. Destaca-se que essas informações são necessárias, visando ao interesse de, futuramente, publicar o resultado final do projeto no qual se insere esta monografia.

¹⁵ A Comissão Brasileira do Braille visa ao “desenvolvimento de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação”. (BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=19063>>. Acesso em: 17 jun. 2016

2.5 Língua Inglesa e Deficientes Visuais

Atualmente, o conhecimento básico da língua inglesa é uma necessidade no mercado de trabalho¹⁶, e já existem várias instituições de ensino que aconselham o ensino dessa segunda língua ainda na infância (GONÇALVES, 2009). No Brasil, livros são comumente utilizados para entreter e aprofundar o conhecimento linguístico infantil na língua materna;¹⁷ entretanto, para além disso, há livros similares em língua estrangeira que podem ser adotados tanto para entretenimento quanto para o ensino de uma segunda língua¹⁸.

Considerando que o ensino de inglês como língua estrangeira para DV ainda é um campo novo na Pedagogia, não há muitos materiais no Brasil que atendam a essa necessidade e tampouco há um número expressivo de professores preparados para auxiliar e ensinar deficientes visuais (PRETO, 2009). Não obstante, como a temática da acessibilidade está ganhando mais espaço na sociedade e os pedagogos reconhecem a necessidade de textos para a alfabetização e o ensino, escolas de idioma, como a Wizard¹⁹, estão se adaptando para a inclusão social, oferecendo cursos de inglês em braille. Há também vários projetos pela *web* que oferecem materiais para o ensino de inglês como língua estrangeira em braille, como é o caso do projeto Dag Heward-Mills²⁰. Entretanto, segundo uma entrevista feita pela autora do presente projeto na escola de idioma Wizard de Uberlândia, os cursos que existem, em maioria, focam apenas na linguagem oral, visto que a única forma de leitura para os DV é por meio do sistema braille e muitos professores não estão preparados para ensinar crianças com necessidades especiais.

Evidenciando a importância do ensino de uma segunda língua ainda na infância, Motta (2009, p. 157) ressalta o quão as escolas não estão preparadas para o ensino de uma CDV:

... a mídia usa o significado da palavra cego e cegueira com sentido metafórico, realmente negativo. Tudo isto [*sic*] colabora para manter a situação de exclusão e preconceito que vai passando de geração para geração, sendo perpetuada pela linguagem. Devido à [*sic*] essa maneira preconceituosa de encarar a cegueira e os indivíduos cegos como incapazes de frequentar [*sic*] uma escola regular, é que a

¹⁶ BOTELHO, Joaquim. O mercado prefere quem fala inglês. *Aprendiz: Guia de Empregos*, [s.d.]. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/palavra/jbotelho/ge080402.htm>> Acesso em: 23 dez. 2014.

¹⁷ HENNEMANN, Ana Lúcia. Literatura infantil: auxílio ao processo de alfabetização e letramento. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/analucia/literatura-infantil-auxilio-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento-13089364>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

¹⁸ TRANSPARENT Language. Como ensinar inglês para seus filhos, 17 jun. 2010. Disponível em: <<http://blogs.transparent.com/ingles/2010/06/17/como-ensinar-ingles-para-seus-filhos/>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

¹⁹ WIZARD. Ensino em braille. Disponível em: <<http://wizardsaopaulo.com.br/a-wizard.php?link=Ensino+em+Braille%7C>>. Acesso em: 28 out. 2015.

²⁰ DAG Heward-Mills. Projeto humanitário. Disponível em: <<http://www.daghewardmills.org.br/humanitarian/index.php/blind/braille>>. Acesso em: 28 out. 2015.

grande maioria era encaminhada para as escolas especiais. Aqueles que não tinham como frequentar [sic] a escola especial, por algum problema, como condições financeiras ou pela distância, paravam de estudar...

Em conformidade com a autora, o Brasil vem avançando no processo inclusivo; entretanto, a má distribuição de renda, a falta de motivação dos profissionais na área de educação, o número de alunos dentro de uma sala de aula e a visão preconceituosa da sociedade sobre a deficiência tornam esse processo muito lento. Além disso, são poucos os professores que trabalham com o ensino-aprendizagem para alunos DV.

Motta (2009) afirma que a rede pública de São Paulo conta com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), que se responsabiliza pelo acesso dos alunos DV aos recursos específicos necessários para seu aprendizado.

Para tanto, dispõe de equipamentos e recursos tecnológicos para a produção de livros e textos em braile, ampliados e sonoros, para distribuição aos alunos e conta com professores especializados, que sabem braile para preparar os materiais necessários. Entretanto, o número destas [sic] unidades é pequeno e não consegue atender à demanda, o que causa um atraso no rendimento escolar aos alunos cegos ou com baixa visão. Outro recurso disponível é o *kit* pedagógico que é distribuído pelo MEC para alunos cegos da educação básica, sendo composto por: reglete de mesa, sorobã, punção, bengala, guia para assinatura, papel braile e mochila. (MOTTA, 2009, p. 71)

Considerando as escolas particulares e de idiomas, a autora percebe a falta de preparo dos professores de línguas estrangeiras. Esses professores temem não poder usar a mesma metodologia de ensino dos alunos regulares para a interação com os alunos deficientes, o que, de acordo com Motta (2009), gera um impedimento na inclusão do DV. Além disso, o aluno costuma ser responsável pelo próprio material especial, o que contribui para a baixa autoestima do estudante (MOTTA, 2009).

Consoante Ferreira (2003), os professores de uma segunda língua utilizam-se de incentivos sensoriais para ensinar seus alunos DV. Assim, crianças começam a aprender apalpando objetos. Em relação ao braile, Ferreira (2003, p. 51) afirma:

Ler em Braille requer um procedimento muito sistemático para perceber todos os detalhes da cela Braille. Esse procedimento freqüentemente [sic] utiliza a progressão da esquerda para a direita, atenção para não pular linhas, reconhecimento geral dos símbolos Braille com a mão direita e discriminação cuidadosa dos símbolos com a mão esquerda. A modalidade tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual. Esse processo é seqüencial [sic] e leva as crianças cegas de um reconhecimento simplista a uma interpretação complexa do ambiente.

De acordo com todos esses autores e as dificuldades apontadas no ensino de inglês como língua estrangeira, considera-se, no escopo deste trabalho, essencial ampliar os conhecimentos sobre esse campo e os desafios do ensino de uma segunda língua para DV, bem

como a importância da adaptação na tradução/transcrição de materiais didáticos para o inglês/braille.

De acordo com Nogueira (2006)²¹, há uma necessidade de se investir em obras de língua inglesa transcritas para o braille. Não só isso: conforme a autora deste projeto já pôde observar por meio de consultas feitas em livrarias, também existe um nicho que pode vir a ser ocupado, qual seja: a tradução de obras brasileiras para o inglês/braille. Assim, as CDV teriam acesso ao conhecimento de uma nova língua enquanto conhecem a literatura brasileira. No entanto, ainda são incipientes as iniciativas para a produção de materiais em inglês/braille no Brasil.

Analisando as livrarias Saraiva, Leitura e Pró Século de Uberlândia em visitas frequentes de março a agosto de 2015, notou-se que a maioria das obras nacionais transcritas para o braille corresponde a clássicos e, em outros casos, aborda a cegueira para que a CDV possa se identificar com o protagonista. Entretanto, pôde-se perceber que não há muitos livros brasileiros com outras temáticas (envolvendo cores, por exemplo).

2.6 Tradução Intralinguística, Interlinguística, Intersemiótica e Intrasemiótica

Esta monografia utiliza como base teórica os tipos de tradução postulados por Roman Jakobson (1959):

- 1) tradução intralinguística;
- 2) tradução interlinguística; e
- 3) tradução intersemiótica.

Na acepção de Jakobson (1959), a tradução intralinguística é a tradução da língua na própria língua, ou seja, explica ou expressa determinado conceito, fenômeno ou fato em uma língua por meio de outros elementos linguísticos exclusivos da própria língua de partida. Na tradução interlinguística, tem-se a passagem de uma língua de partida para uma língua de chegada diferente (neste caso, a tradução do português para o inglês). Na tradução intersemiótica, ocorre a passagem de uma linguagem verbal para outra linguagem e vice-versa (neste caso, a transcrição de imagens e de material linguístico em inglês e português para o sistemas braille norte-americano e brasileiro).

²¹ NOGUEIRA, F. G. Promovendo a inclusão nas aulas de inglês: recursos e práticas que auxiliam os deficientes visuais. *Planeta Educação*, 17 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=721>>. Acesso em: 28 out. 2015.

Questionando a classificação de tradução jakobsoniana, na qual sempre há um texto verbal envolvido, Umberto Eco (2007, p. 265-266) sugere a tradução intrasemiótica:

Essa tríplice subdivisão abre caminho para muitas outras distinções. Como existe a reformulação no interior de uma mesma língua, assim também existem formas de reformulação (e *rewording* seria a metáfora) no interior de outros sistemas semióticos, por exemplo, quando se transpõe de tonalidade uma composição musical.

Considerando os quatro tipos de tradução supracitados, cabe apontar com os Estudos da Tradução os têm abordado. Costa (2014) fez um mapeamento que objetivava compreender como os estudos dos fenômenos recentes da tradução (*e.g.*, tradução simultânea, localização, legendagem aberta e fechada, audiodescrição, dublagens e legendagem) estavam sendo feitos no meio acadêmico. Para entrar no contexto atual, Costa (2014) faz uma análise das traduções intralinguística, interlinguística e intersemiótica postuladas por Jakobson (1959).

Quadro 1: Artigos sobre audiodescrição encontrados em revistas

Revista	Autor	Título
<i>Tradterm</i> , v. 13, n. 1 (2007)	Pilar Orero	Audiosubtitling; a possible solution for opera accessibility in Catalonia
<i>Tradterm</i> , v. 13, n. 1 (2007)	Ana Ballester Casado	La audiodescription: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación
<i>Tradterm</i> , v. 13, n. 1 (2007)	Eliana Paes Cardoso Franco	Em busca de modelos de acessibilidade audiovisual para cego no Brasil: Um projeto piloto
<i>Tradução em Revista</i> , n. 11 (2011/2)	Larissa Costa, Maria Paula Frota	Audiodescrição: Primeiros passos
<i>Tradução em Revista</i> , n. 11 (2011/2)	Eliana P. C. Franco, Sandra R. Rosa Farias, Íris Fortunato e Manoela Cristina da Silva	Confronting Amateur and Academic Audiodescription: A Brazilian Case Study
<i>Tradução em Revista</i> , n. 11 (2011/2)	Elizabeth Ramos	A Betty Adormecida
<i>Tradução e Comunicação</i> , n. 22 (2011)	Larissa Magalhães Costas	Audiodescrição, transformação de imagens em palavras: tradução ou adaptação audiovisual?
<i>Tradução e Comunicação</i> , n. 25 (2012)	Helena Santiago Vigata	Descrição e interpretação: duas possibilidades do audiodescritor?
<i>Tradução e Comunicação</i> , n. 25 (2012)	Larissa Picinato Mazuchelli	O(s) sentido(s) na audiodescrição

Fonte: COSTA, 2014, p. 7. Adaptado.

Costa (2014, p.3) afirma que, no séc. XX, “a tradução se complexifica e se profissionaliza, se tornando [*sic*] foco de ensino específico na graduação”. O autor também lista artigos sobre os diferentes tipos de artigos publicados sobre traduções audiovisuais, área dos

Estudos da Tradução em que a presente monografia também se insere por trabalhar na interface conteúdo linguístico e conteúdo imagético em relação de tradução.

Considerando apenas a audiodescrição no âmbito das traduções audiovisuais, percebe-se que o cuidado com a tradução para deficientes visuais limita-se apenas à oralidade, ignorando a parte escrita e os desafios próprios que o braille impõe aos Estudos da Tradução. De acordo com Costa (2014), há poucos artigos publicados em revistas de tradução que abordem a audiodescrição (cf. QUADRO 1).

2.7 Procedimentos Técnicos de Tradução Interlinguística

Nesta monografia, consideraram-se também os procedimentos técnicos de tradução de Barbosa (1990), quais sejam: tradução palavra por palavra, tradução literal, transposição, modulação, equivalência, omissão, explicitação, compensação, reconstrução, melhorias, transferência, explicação, decalque e adaptação. Considerando a resumo de Leivas Waquil (2013), destacam-se a discriminação dos modelos de Barbosa (1990) a seguir:

- 1) tradução palavra por palavra: de uso restrito, devido à pouca frequência de convergência total entre duas línguas;
- 2) tradução literal: [...] o que mantém uma “fidelidade semântica estrita”;
- 3) transposição: mudança de classe gramatical;
- 4) modulação: mudança de ponto vista;
- 5) equivalência: substituição de um segmento do original por um na tradução que lhe é funcionalmente equivalente.
- 6) omissão x explicitação: [...] processo de omitir elementos do texto original que sejam desnecessários ou repetitivos na tradução [...] o processo inverso;
- 7) compensação: deslocamento de um recurso estilístico na tradução que tenha efeito equivalente ao original, mas que se encontra em outra posição no texto;
- 8) reconstrução de períodos: mudança na construção de períodos na tradução, reagrupando-os ou dividindo-os;
- 9) melhorias: correção, na tradução, de erros do original;
- 10) transferência: introdução de elemento da língua original na tradução. Barbosa diferencia quatro tipos de transferência:
 - a) estrangeirismo: transcrição de um elemento que seja desconhecido pelos falantes da língua da tradução. Pode adaptar-se à morfologia e fonologia da língua com sua consagração pelo uso;
 - b) estrangeirismo transliterado: incorporação de um elemento da língua do texto original com substituição da convenção gráfica;
 - c) estrangeirismo aclimatado: adaptação de um estrangeirismo à língua da tradução; e
 - d) estrangeirismo + explicação: adição de informação ao estrangeirismo para que os receptores da tradução possam compreendê-lo. Pode ser através de notas do tradutor ou de informação diluída no texto.
- 11) explicação: substituição do estrangeirismo por uma explicação, utilizada de acordo com a finalidade da tradução;
- 12) decalque: tradução literal de sintagmas ou frases da língua original para a língua de tradução; e
- 13) adaptação: recriação, na tradução, de uma situação do texto original que não existe na língua da tradução. (LEIVAS WAQUIL, 2013, p. 61)

3 METODOLOGIA

3.1 Metodologia Prevista

Para a consecução da presente pesquisa, previam-se as seguintes etapas metodológicas:

1. descrever o sistema de tradução/transcrição para o inglês/braille, apontando suas características e desafios para que o leitor compreenda melhor o projeto;
2. fazer uma primeira tradução do português-inglês e um levantamento do sistema de transcrição de um texto português-braille, observando o sistema descrito na primeira etapa;
3. contatar uma associação de deficientes visuais e solicitar um grupo focal envolvendo pais (videntes ou não) de CDV e adultos DV sem filhos. Essa etapa se dividiria nas seguintes subetapas:
 - a. rever a primeira versão da tradução português-inglês em tinta;
 - b. realizar uma primeira rodada de grupo focal, na qual haveria uma discussão guiada por perguntas norteadoras;
 - c. elaborar uma segunda versão da tradução português-inglês, levando em consideração os apontamentos apresentados pelo grupo focal; e
 - d. realizar uma segunda rodada de grupo focal, na qual os participantes teriam acesso a amostras do livro traduzido para que pudessem fazer críticas e recomendações;
4. elaborar uma terceira versão da tradução português-inglês;
5. contatar uma associação para realizar uma entrevista não estruturada com crianças deficientes visual, quando seria apresentada a terceira versão da tradução; e
6. produção final do livro.

No primeiro encontro com o grupo focal, seria audiodescrito o livro para os DV, focando nas quatro primeiras páginas e nas questões visuais (cores das páginas, ilustrações, desenho gráfico). Ainda nessa sessão, usar-se-iam perguntas norteadoras como “Qual a noção de cores para deficientes visuais?” para guiar uma discussão. Depois disso, as traduções feitas

seriam transcritas para o braille por meio de regletes e seriam usadas como amostras em uma segunda sessão.

3.2 Metodologia Aplicada

O desenho metodológico previsto não pôde ser cumprido como desejado, por questões que comprometeram a consecução de todas as subetapas da etapa (3) e das etapas (4) a (6). Mais especificamente, foi possível alcançar apenas a subetapa (c), mesmo assim com a realização de entrevistas coletivas, já que só foi possível contar com a participação de dois DV de uma associação de deficientes visuais. De todo modo, acredita-se que os dados obtidos até o momento já fornecem subsídios para a continuidade do projeto. Abaixo, explicitam-se outras questões envolvidas com a metodologia estabelecida para a consecução dos objetivos apresentados no Capítulo 1.

3.2.1 Escolha do material

A proposta de usar a tradução em um livro de cores surgiu durante uma aula do Curso de Bacharelado em Tradução do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mais especificamente, foi durante a apresentação de livros “diferentes” na disciplina *Produção Criativa de Textos*. Foram apresentados três livros “diferentes”, sendo *Chapeuzinho Amarelinho*²², *O livro negro das cores* (COTTIN; FARÍA, 2010) e uma variação de *Chapeuzinho Vermelho*²³, cujas imagens eram recortadas e interativas.

A proposta inovadora de *O livro negro das cores* (de apresentar cores para os DV) despertou na autora desta monografia o desejo de desenvolver um projeto envolvendo esse assunto. Esse projeto teve suas bases iniciais desenvolvidas durante as aulas da disciplina *Projeto de Monografia*, com o auxílio da Profa. Dra. Silvana Maria de Jesus. O pré-projeto de pesquisa, que seria o trabalho final da referida disciplina, fora entregue em meados do fim de 2015 e previa a abordagem de um livro brasileiro provisório. Era um livro que não abordava cores, mas parodiava uma cantiga popular: *Se essa rua fosse minha*²⁴, de Eduardo Amos. Apesar de ser uma obra interessante, esse livro foi descartado por se pressupor que não apresentaria um

²² BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

²³ Autor desconhecido.

²⁴ LIVRARIA Cultura. Sinopse de *Se essa rua fosse minha*, de Eduardo Amos. Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/p/se-essa-rua-fosse-minha-55859>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

desafio tão intenso quanto o de tratar de um assunto que envolvesse a visão e a apresentação de conteúdos a pessoas que não veem.

Até aquele momento, a delimitação quanto ao material estabelecia um livro brasileiro não clássico. A partir de então, preocupou-se em adicionar mais uma exigência: que o livro abordasse uma temática visual, como nuvens, cores e fumaça. Para escolher esse novo material, várias livrarias físicas da cidade de Uberlândia foram visitadas, dentre as quais se destacam: Pró Século, Saraiva e Leitura. Esse processo levou aproximadamente um mês (*i.e.*, da primeira à última semana de novembro), sendo as visitas realizadas semanalmente até ser constatado que todos os livros que envolviam cores já eram traduções para o português.

Surgiu, então, a necessidade de procurar por referências na internet, onde foi possível encontrar a obra usada nesta monografia. Porém, o acesso ao material para definitivamente escolhê-lo como objeto de pesquisa só foi possível depois de quinze dias após a compra.

3.2.2 Tradução do material

Antes do processo de tradução propriamente dito, todos os segmentos presentes em *Cores das Cores* foram reescritos dentro de um quadro, no qual cada célula era considerada uma página do livro (QUADRO 3, p. 38). Na primeira versão da tradução (QUADRO 3, p. 38), a autora desta monografia tentou seguir, predominantemente, o procedimento técnico de “tradução literal” proposto por Barbosa (1990). Essa tradução era apenas provisória e seria modificada com os resultados das interações com o orientador e com outras pessoas envolvidas no universo dos DV. Enfatiza-se, nesse ponto, que essa tradução fora feita no intuito de traçar os desafios tradutórios sem visar a uma produção exclusivamente voltada aos DV, e esses desafios foram registrados em um papel durante o processo de tradução.

3.2.3 Preparação do material e coleta de dados

Antes de se proceder à coleta de dados, submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa. Obteve-se parecer favorável no dia 5 de outubro de 2015 (Parecer n. 1.331.963).

Inicialmente, tinha-se a intenção de realizar várias sessões com grupo focal²⁵ de deficientes visuais de nascença e, possivelmente, crianças (cf. Seção 3.1). Assim, a Associação

²⁵ Segundo Trad (2009), grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que coleta informações por meio de interações grupais. Os grupos, em geral com seis a quinze participantes, são mediados pelo pesquisador e

de Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI) foi contatada por telefone para perguntar se poderiam contribuir para o trabalho e reunir um grupo de DV e/ou CDV. Na ocasião, descobriu-se que as CDV contam com uma instituição separada e a participação delas em entrevistas não é possível devido a exigências da própria instituição (Associação de Assistência a Criança Deficiente, ou AACD Minas Gerais).

A priori, então, ficou combinado que a ADEVIUDI contataria algumas pessoas que pudessem participar da pesquisa e, depois disso, agendaria um dia para que fosse feito o grupo focal. Entretanto, a própria instituição não conseguiu, durante dois meses, contatar deficientes visuais de nascença ou não conseguiu atrair pessoas para a pesquisa.

Além da ADEVIUDI, a escola de idiomas Wizard foi contatada devido à sua propaganda (cf. Seção 2.5) de ensinar uma segunda língua a deficientes visuais. Foi marcada uma entrevista exploratória com uma das responsáveis pela metodologia de ensino da escola de idiomas, mas, na ocasião, constatou-se que, em Uberlândia, não houve procura de alunos DV, provavelmente devido à má informação que se tem sobre esse serviço na cidade. Mesmo sem demanda, a escola ofereceu seu apoio para o projeto e demonstrou interesse nele quando completo.

Enquanto não se obtinha resposta da associação, foi feita uma preparação para a coleta de dados. Focando na condução do grupo focal, cinco perguntas norteadoras foram criadas, quais sejam:

- 1- Qual é a noção de cores dos deficientes visuais?
- 2- Você acha que falta algo nos livros infantis para crianças deficientes visuais? (Caso não falte nada, há alguma sugestão para incrementá-los?)
- 3- Considerando questões como temática e noção de mundo, quais são os maiores desafios em livros infantis?
- 4- Como é o mercado de trabalho do deficiente visual?
- 5- Há alguma sugestão para um futuro trabalho envolvendo inclusão social?

Antes de proceder a uma entrevista com os DV, marcou-se um encontro piloto, no qual três pessoas videntes que inicialmente desconheciam a integralidade do tema abordado por esta monografia foram selecionadas de acordo com suas áreas de atuação, diferença de idades e experiências profissionais. Elas foram reunidas na sala 215 do bloco 1G no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia. Foram convidados: um professor doutor de física de 60 anos (representado pela sigla EP1, pai de duas filhas e especializado na área de

constituídos com base em critérios bem definidos. A técnica permite um debate aberto entre os participantes sobre uma temática que lhes é de interesse comum.

educação), uma estudante de 23 anos (EP2, que está no meio do curso de arquitetura, sem filhos e que mora com os pais) e uma profissional de 26 anos (EP3, que é formada em propaganda e *marketing* e que está começando a construir uma família).

Esse encontro foi gravado por celular e também registrado em manuscrito. Além das perguntas norteadoras, foram abordadas novas questões relacionadas ao tema. Depois desse encontro, constataram-se a necessidade de um gravador profissional, haja vista a má qualidade do áudio, e a importância do uso de uma caneta e um papel, visto que, em entrevistas como essa, os materiais utilizados podem acarretar em perda de informação. Para evitar que acontecessem problemas com a gravação novamente, iniciou-se uma pesquisa por gravadores, o que resultou na compra do gravador DR-05 da marca Tascam²⁶.

No primeiro encontro com o grupo focal, seria descrito o livro para os DV, focando nas quatro primeiras páginas e nas questões visuais (cores das páginas, ilustrações, desenho gráfico), como ilustrado no QUADRO 2 e nas FIG. 3 e 4.

²⁶ TASCAM. Tascam DR-05. Disponível em: <<http://tascam.com/product/dr-05/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Quadro 2: Roteiro de audiodescrição do livro *Cores das Cores*

Descrição da capa: o plano de fundo da capa varia em cores, podendo ser da cor laranja, azul ou amarela. No lado esquerdo do livro, há um homem de terno e chapéu ilustrado por Marcelo Cipis, que ergue um dos braços e aponta para o céu. Pelos ombros desse homem, passam faixas que seguram duas grandes placas brancas; porém, só podemos ver a superfície de uma. Nela há desenhos de círculos com diferentes tamanhos e cores e o título do livro (*Cores das Cores*) no centro. Atrás do homem, há duas frases escritas em letras grandes, uma sendo o inverso da outra. Só é possível perceber o que está escrito nessas frases corretamente se virarmos o livro, onde há as costas do homem. O nome do autor, Arthur Nestrovski, encontra-se no canto inferior direito do livro, seguido pelo nome do ilustrador. No verso do livro, encontram-se a editora, CosacNaify e o código de barras.

Interior: As páginas do livro possuem diversas cores, algumas vezes relacionando-se ao texto ou não. A primeira página possui um tom alaranjado claro, sem qualquer desenho chamativo. No centro, há apenas a frase “A cor do ar” contornada por um traço quase imperceptível, visto que seu interior é tingido tal como o fundo, dando a ideia de vazio.

Na página seguinte (p. 02), pode ser visto um contraste. O laranja toma uma cor mais intensa e a página é coberta por linhas que contornam objetos de uma cozinha. Em uma das paredes ladrilhadas, vemos o gabinete de cozinha – há um fogão entre o botijão de gás e, na mobília ao seu lado, há apenas um bebedouro e a pia. Perto do gabinete, há um armário com duas portas visíveis e uma geladeira de, também, duas portas com dois recados grudados por ímãs – um de abacaxi e outro de melancia – na porta inferior e dois outros ímãs diferentes na inferior. Em cima da geladeira, há um calendário. Voltando para perto da bancada, temos um largo tapete que o reveste quase por completo e uma mesa com quatro cadeiras. Sob a mesa há quatro pratos distribuídos com seus respectivos copos e suas colheres e facas. Sob a mesa, há dois bules, uma caixa de suco ou de leite, uma geleia do que parece ser morango, uma cesta de pães diversos e um pote de manteiga. Essa mesa encontra-se quase no meio do cômodo, enquanto os outros itens revestem a parede do ambiente. Bem no canto, onde possivelmente podemos sugerir uma porta para essa cozinha, pode-se observar um garoto bebendo algo. No tapete, encontram-se as palavras “Na cozinha, de manhã.”

As duas páginas seguintes seguem a mesma ideia de representar um ambiente com seus desenhos feitos apenas com contornos e a cor do fundo em destaque. Na p. 03, o fundo é vermelho forte e o cenário é um quarto bagunçado, onde um garoto repousa confortavelmente na cama. Na p. 04, o cenário é uma varanda, onde um rapaz observa a cidade. Toda a página encontra-se pintada de azul claro.

Fonte: a autora.

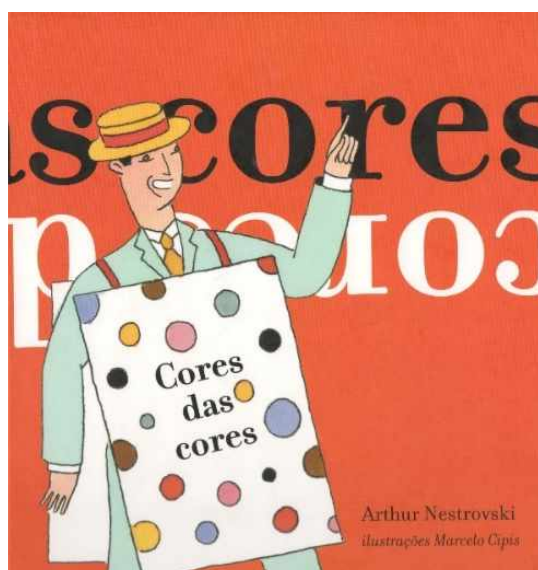


Figura 3: Capa do livro *Cores das Cores* em fundo vermelho

Fonte: acervo pessoal.

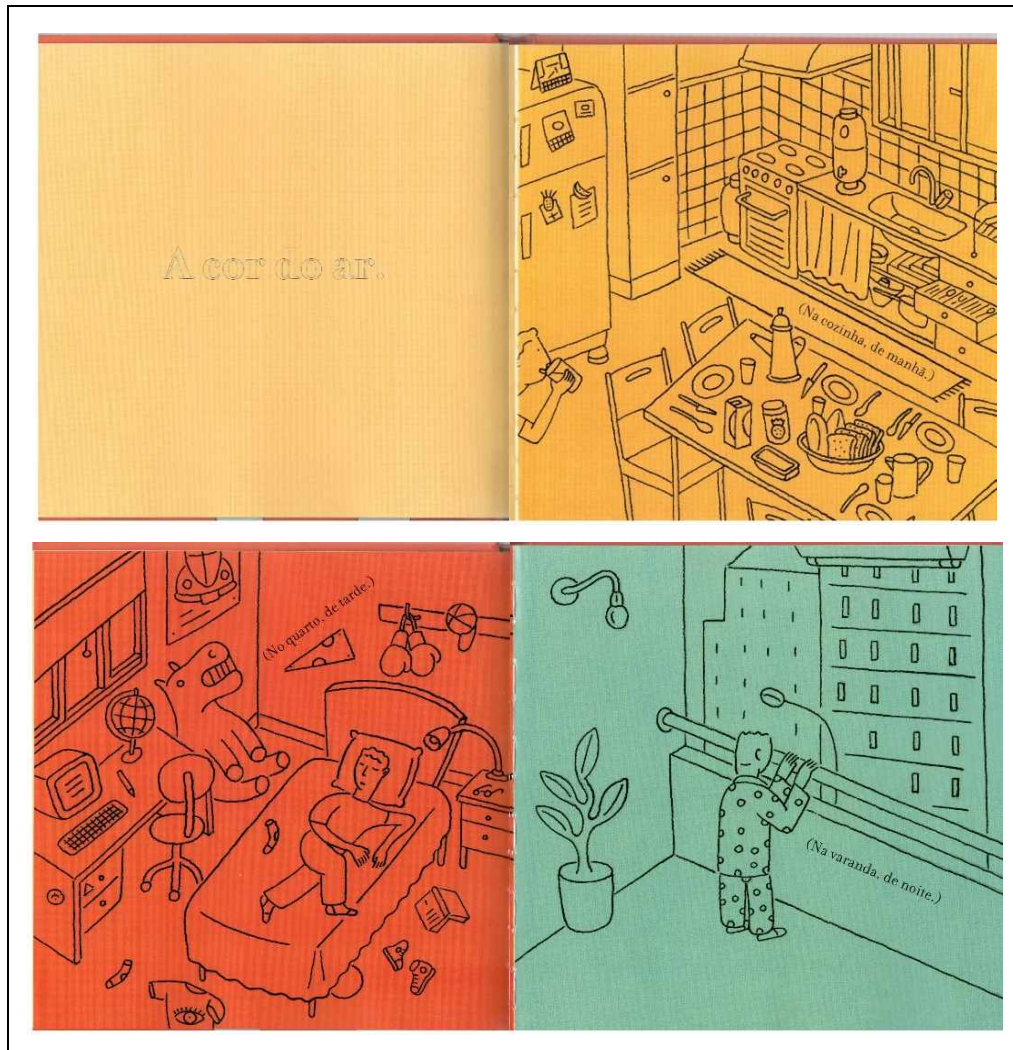


Figura 4: Páginas transcritas do livro *Cores das Cores*
 Fonte: acervo pessoal.

Depois da audiodescrição e da reelaboração do material previamente traduzido, as traduções feitas seriam transcritas para o braille por meio de regletes e seriam usadas como amostras em uma segunda sessão. No entanto, a descrição apresentada não foi usada nem na entrevista coletiva nem no encontro piloto, visto que se chegou à conclusão de que ele limitaria a discussão. Isso porque, com a ausência do material, os entrevistados poderiam tocar, em uma sessão inicial, em assuntos que achassem relevantes em relação à produção de livros infantis em geral (e adaptados para DV) e como as cores são abordadas no Ensino Fundamental I (atual primeira à quinta série).

Sendo assim, no encontro piloto, onde foi possível fazer “experiências” para ver se esse método realmente teria sucesso, foi informado apenas que a proposta desta pesquisa abrangia um livro infantil de cores. Em geral, seguiu-se uma linha: como você ensinaria uma criança sobre cores e qual a importância de ela ter acesso a um livro sobre esse assunto? Apenas

no final os participantes do encontro piloto tiveram conhecimento da proposta em si, que foi aprovada e incentivada por eles.

Como até então não havia resposta sobre o grupo focal, foi necessário ir à ADEVIUDI, onde foi possível convidar, de imediato, dois DV do sexo masculino a participarem da entrevista coletiva no dia 12 de abril de 2016. Ambos (representados pelos códigos E1 e E2) haviam perdido a visão por motivos que não foram abordados, eram pais de filhos videntes e casados com videntes. Nessa entrevista, a estratégia foi um pouco diferente. Mantiveram-se as perguntas norteadoras e a ideia de não abordar o material e a proposta de imediato, deixando-os para o final; entretanto, os participantes se dissipavam com mais facilidade e pareciam receosos em responder a algumas perguntas (principalmente no começo da entrevista; inclusive posteriormente, os entrevistados afirmaram que muitos outros recusaram a ideia de participarem da pesquisa por acharem que teriam que contar como perderam a visão). Esse problema só foi contornado quando apresentavam histórias pessoais íntimas. Todas as informações foram gravadas e sua transcrição encontra-se disponível no Apêndice A (apesar de haver perdas devido à poluição sonora com o barulho da avenida em que se encontra a associação, Av. Segismundo Pereira, n. 1355).

Devido à falta de DV de nascença ou de crianças, outros dados foram colhidos a partir de depoimentos virtuais. Dentre eles, dá-se destaque ao vídeo de Tommy Edison²⁷ sobre como os DV veem as cores e qual a concepção dele ao estabelecer a relação do azul, por exemplo, com o mar, embora a água seja socialmente considerada como um líquido sem cor. Nesse vídeo, percebe-se o quão errado é ensinar cores com associações, principalmente pelo fato de que um DV de nascença jamais viu, por exemplo, o céu.

Depois da coleta de dados, houve a reformulação da tradução – dessa vez, aplicando uma variedade maior de procedimentos (BARBOSA, 1990) tanto no texto de partida (TP) quanto no texto traduzido. No próximo capítulo, abordam-se mais especificamente as mudanças que foram empreendidas na segunda tradução em relação a primeira, além da análise dos dados colhidos nas entrevistas. Em razão do escopo desta monografia e da limitação de tempo, foram selecionadas apenas as quatro primeiras páginas (FIG. 4) para a criação de um protótipo do projeto.

²⁷ TOMMY Edison XP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=59YN8_lg6-U>. Acesso em: 25 set. 2015.

4 MATERIAL UTILIZADO

A proposta de traduzir o livro *Cores das Cores* (NESTROVSKI, 2006) se baseia na iniciativa d'*O Livro Negro das Cores*, de Cottin e Faria (2010), um livro venezuelano de páginas pretas e palavras em tinta branca traduzido do espanhol para o português e com transcrição para o sistema braille brasileiro (FIG. 5). Esse livro propõe, de uma maneira inovadora, recriar as cores ao pensar no cheiro, na textura, no som ou no sabor que cada uma delas poderia ter. Os contornos dos desenhos em alto-relevo complementam a leitura e, acredita-se, conseguem entreter DV e videntes durante sua leitura.



Figura 5: Capa d'*O livro negro das cores*, usado como embasamento para o projeto que originou esta monografia

Fonte: PALLAS Editora. Disponível em: <http://www.pallaseditora.com.br/produto/O_livro_negro_das_cores/206/>. Acesso em 09 jun. 2016.

Com exceção da capa, as imagens desse livro estão todas em alto-relevo (impresas em verniz), propondo diferentes sensações ao tato e agradando aos videntes, principalmente pelo efeito brilhoso que essa elevação causa nos desenhos e pelo contraste presente nas páginas (FIG. 6). Esse efeito brilhoso ocorre devido ao material usado no alto-relevo das imagens, que proporcionam diferentes texturas e ilustrações a serem sentidas, no caso dos DV. A história em si é conduzida por Tomás, um personagem que conduz o leitor a uma nova percepção de mundo (FIG. 6). Para ele, o significado de cor não é apenas visual, como uma impressão que a luz refletida ou absorvida por corpos produz nos olhos, já que “o Tomás gosta de todas as cores porque as ouve, cheira, toca e saboreia” (COTTIN; FARÍA, 2010, p. 20).

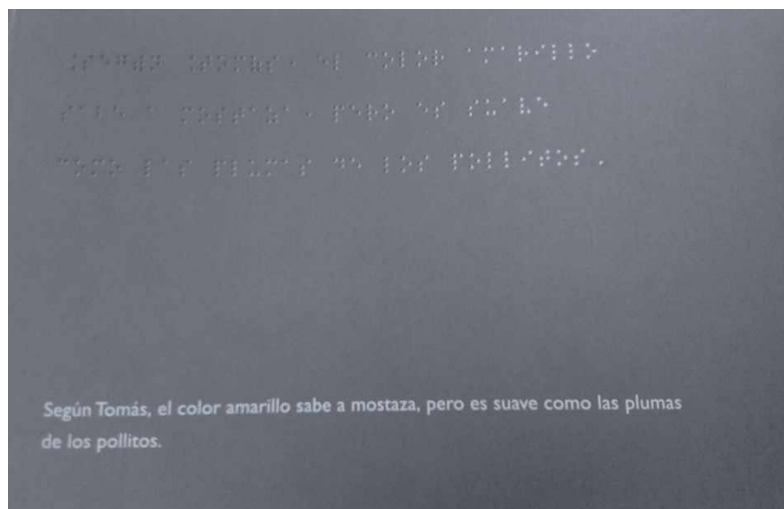


Figura 6: Página 6 d'O livro negro das cores (*El libro negro de los colores*, na versão venezuelana)
 Fonte: ENCORCHETADOS. Disponível em: <<https://encorchetados.wordpress.com/2013/09/23/el-libro-negro-de-los-cores/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Organizado exatamente como a versão traduzida brasileira, o livro original, conforme exibido na FIG. 5, permite visualizar o texto em tintas brancas no final da página e sua transcrição no topo. No português, essa sentença foi traduzida por: “Segundo o Tomás, o amarelo sabe a mostarda, mas é macio como as penas dos pintainhos” (p. 6).

Considerando que se trata de um livro adaptado para deficientes visuais que apresenta desafios para gráficas, devido à capa dura, ao braille e ao alto-relevo, para os quais a folhas internas precisam ser específicas (um pacote de 250 folhas de alta lisura, A4 e cor branca custa aproximadamente R\$ 50,00), além de outros fatores técnicos, esse livro de 28 páginas em formato 28,5x27,5 cm é relativamente barato, custando em torno de R\$ 41,00²⁸. Esses dados servem como incentivo, indicando que qualquer outro projeto envolvendo criação de materiais acessíveis não terá um custo tão grande que impossibilitará o acesso ao produto resultante. No caso do projeto abordado por esta monografia, portanto, tem-se a expectativa de que poderá resultar, a custos acessíveis, em um material impresso que entreterá crianças e adultos videntes e DV.

A FIG. 7 mostra um registro d'O livro negro das cores (*El libro negro de los colores*). Pode-se observar a diagramação do livro, que segue um padrão tanto no original como nas versões de todos os países em que foi traduzido.

²⁸ LIVRONAUTA. Disponível em: <https://www.livronauta.com.br/livro-Menena_Cottin_Rosana_Faria-O_Livro_Negro_das_Cores-Pallas-Lucio_Livreiro-Uniao_da_Vitoria-62032997>. Acesso em: 9 jun. 2016; REVISTA Emília. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=90>>. Acesso em: 9 jun. 2016.



Figura 7: Interior d' *El libro negro de los colores*

Fonte: ENCORCHETADOS. Disponível em: <<https://encorchetados.wordpress.com/2013/09/23/el-libro-negro-de-los-colores/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Desvinculando-se do livro de Cottin e Faría e focando no material usado nesta monografia, *Cores das Cores* (NESTROVSKI, 2006) é um livro produzido no Brasil que associa cores com sentimentos, frutas, times de futebol, animais e outros elementos (FIG. 8). É indicado para crianças em fase de alfabetização. A inovação dessa obra está no uso de cores “verdadeiras” e “falsas”, que, para os presentes interesses, implicam desafios tradutórios.

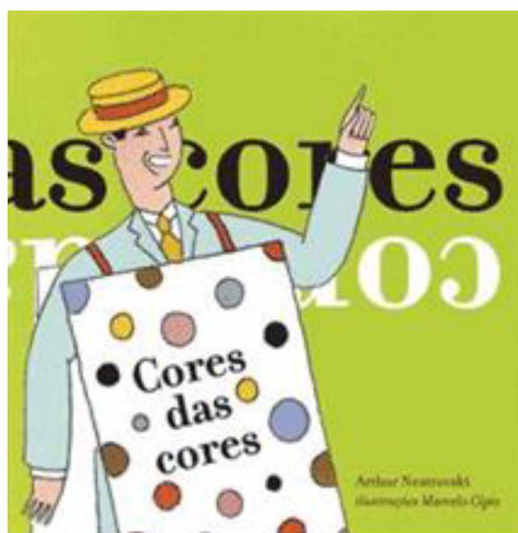


Figura 8: Uma das versões de capas de as *Cores das Cores*

Fonte: AMERICANAS. Disponível em: <<http://www.amERICANAS.com.br/produto/5979538/livro-cores-das-cores>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

As palavras presentes nesse exemplar não formam uma história, mas, juntamente com as imagens, criam associações, mostrando que as cores podem existir tanto em um aquário como no fogo, nos olhos, em um quarto e na imaginação, conforme sugere uma página deixada propositalmente em branco para que o leitor imagine “a cor preferida” dele. Apesar de todos os

lados positivos desse livro, até o momento ele não possui tradução para outra língua e sequer foi transcrito para o braille ou possui uma versão acessível para outro deficiente (como, por exemplo, adaptada para deficientes auditivos que conhecem apenas a LIBRAS). Sendo assim, *Cores das cores* se tornou o material ideal para um projeto que objetiva tanto expandir a produção literária brasileira nacional e internacionalmente.

De que cor é seu cabelo? E a blusa que você está vestindo? E sua mochila, de que cor é?

Cor é um assunto que rende muita conversa. É só lançar a pergunta “De que cor você mais gosta?” para o papo ir longe. Todo mundo tem uma cor favorita, e às vezes tem uma cor que a gente odeia também.

Muita coisa já foi dita sobre cores. Mesmo assim, o escritor Arthur Nestrovski conseguiu fazer um livro original e muito divertido sobre este assunto. Ele se chama “As Cores das Cores” e fala de cores diferentes, como a cor do ar na cozinha, de manhã. Já parou pra [sic] pensar nessa cor?

Nestrovski brinca com outras cores e coisas, como a castanha que é castanha, a cereja que é cereja e a violeta que é... violeta! E tem também a laranja, que não é laranja, mas verde, as cores do aquário, que mudam se ele está ligado ou desligado, e a cor que seu irmão ou irmã diz que mais gosta, mas você sabe que é mentira.

Uma coisa legal é terminar de ler o livro, dar uma olhada em volta e reparar nas cores que existem por aí, nas coisas, nos nomes das coisas, nas luzes e na caixa de lápis de cor.²⁹

Explorando cores reais e inventadas, o livro *Cores das Cores* (NESTROVSKI, 2006) é indicado para crianças em fase de alfabetização. Diferentes temáticas e perspectivas relacionadas a cores são abordadas ao longo de suas 28 páginas. Por exemplo, as primeiras folhas ilustram as diferentes cores do sol de acordo com o período do dia, enquanto, na página seguinte, resgatam-se as palavras que podem indicar uma cor e um objeto ao mesmo tempo (e.g., “Violeta violeta”).

O livro de Nestrovski traz o desafio de utilizar a tradução interlinguística, intralinguística, intersemiótica e intrasemiótica para apresentar cores para pessoas nascidas desprovidas de visão, estimular a imaginação das crianças (deficientes visuais ou não) e auxiliá-las no aprendizado de uma segunda língua (seja ela o português para crianças estrangeiras ou o inglês para as brasileiras, no âmbito da presente proposta), haja vista os tempos verbais, o vocabulário e a estruturação das sentenças do livro.

No livro *Cores das Cores* (NESTROVSKI, 2006), a ilustração de Marcelo Cipis é um fator importante na compreensão de certos contextos ou no entretenimento criado na relação entre imagem e conteúdo linguístico. Na primeira página (FIG. 9), a escrita “A cor do ar” é revestida apenas por um contorno suave e preenchida pela mesma cor do fundo da página,

²⁹ Apresentação do livro *Cores das Cores* de acordo com o sítio eletrônico UOL. Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/livros/3-a-5-anos/cores-das-cores.jhtm>>. Acesso em: 15 jun. 2016

dando a ideia de transparência. Na página seguinte, a ilustração mantém a cor da página inicial, e o texto complementa o segmento inicial (“na cozinha de manhã”). As duas páginas subsequentes remetem aos outros dois turnos, sendo uma delas vermelha (“No quarto, de tarde”) e a outra azul (“Na varanda, de noite”). Assim, considerando a proposta de Eco (2007) e tendo em mente a adequação do livro em vista do conhecimento de mundo de uma criança nascida sem visão, vê-se aqui a importância da tradução intrasemiótica para a proposição de ilustrações que complementem o braille.

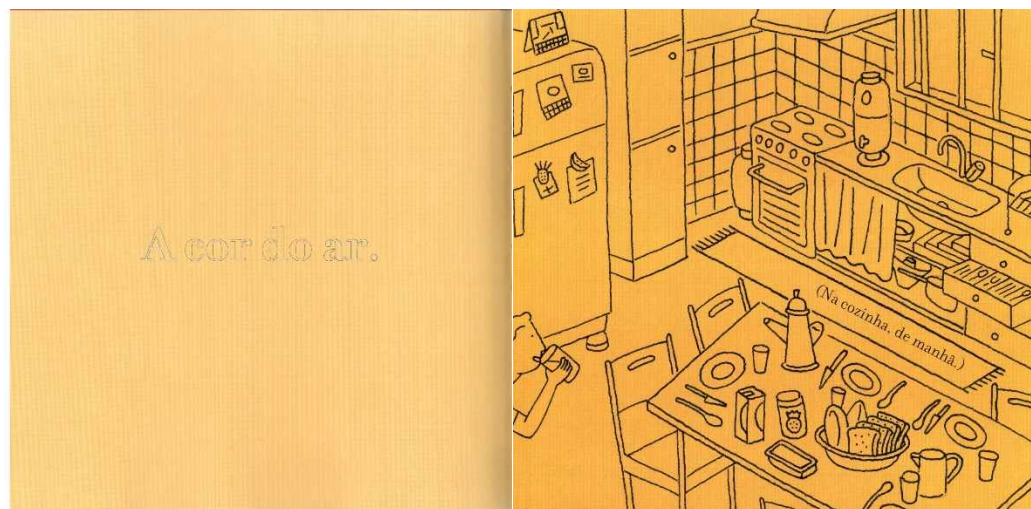


Figura 9: Duas primeiras páginas do livro *Cores das Cores*
Fonte: NESTROVSKI, 2013, p. 1-2.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na fundamentação teórica adotada, na pergunta de pesquisa, no encontro piloto e na entrevista coletiva, este capítulo apresenta a primeira e a segunda versão da tradução do livro de Nestrovski e suas modificações. Para melhor organização e entendimento de como se chegou a esse produto, o capítulo foi dividido em quatro partes, quais sejam: (i) apresentação da primeira versão da tradução, (ii) resultados dos grupos focais, (iii) segunda versão da tradução; e (iv) identificação das modificações em comparação com a primeira versão.

5.1 Apresentação da Primeira Versão da Tradução

O QUADRO 3 dispõe a primeira versão da tradução a que se chegou dando preferência à “tradução literal”.

Quadro 3: Primeira versão da tradução do livro

Texto de Partida	Tradução
A cor do ar.	The color of the wind.
Na cozinha, de manhã.	In the kitchen in the morning.
No quarto, de tarde.	In the bedroom in the afternoon.
Na varanda, de noite.	In the balcony at night.
Castanha castanha.	Chestnut chestnut.
Cereja cereja.	Cerise cherry.
Violeta violeta.	Violet violet.
Rosa vermelha.	Red rose.
Laranja verde. (Por fora. Por dentro é laranja.)	Green orange. (Green outside. In the inside, it is orange.)
Um pombo.	White dove.
Um dobermann.	Black Doberman.
Copo de leite.	Glass of milk.
Coca-Cola.	Glass of Coca-Cola.
Tabuleiro de Xadrez.	Chessboard.
Lâmpada.	Lamp.
Lâmpada fluorescente.	Fluorescent lamp.
Lampião.	Lantern.
Lanterna.	Flashlight.
Poste de rua.	Light pole.
Neon.	Neon.
Lua.	Moon.

Quadro 3: Primeira versão da tradução do livro

Texto de Partida	Tradução
O verde-claro da grama no sol. O verde-escuro da grama da sombra. O verde prateado da grama em dia de chuva.	The light green of the grass in the sun. The dark green of the grass without sun. The silver green of the grass in a rainy day.
Azul-piscina. Verde-piscina. Azul-marinho. Verde-garrafa.	(Pode ser omitido.)
Cores do aquário:	Aquarium colors:
Ligado. Desligado.	When its lights are on. When its lights are off.
O fogo é vermelho e amarelo. Mas tem branco no meio. Também tem fogo azul.	The fire is red and yellow, but it has white in the middle. There is blue fire too.
Cores na água. Cores no plástico.	Colors in the water. Colors in the straw.
Nem todo burro, quando foge, tem cor-de-burro-quando-foge. E nem todo burro cor-de-burro-quando-foge foge.	Not every donkey when escapes has the color-of-donkey-when-it-escapes. And not every donkey color-of-donkey-when-it-escapes escapes escaping-donkey-color.
E se feijão fosse amarelo? E se banana fosse azul? E se tivesse leite fosforescente?	What if beans were yellow? What if bananas were blue? What if milk glows?
A cor do cabelo da mãe. A cor dos olhos do pai.	The mother's hair color. The father's eye color.
A cor que o irmão (ou irmã) diz que é a preferida, mas a gente sabe que não é. A cor que a gente adivinhou.	The color that brother or sister says that they like, but we know that it isn't true. The color that we guessed.
Branco de susto.	White with rage.
Amarelo de medo.	Yellow whey-faced.
Vermelho de raiva.	Seeing red.
Roxo de frio.	Purblish blue with cold.
Camisa do tricolor. Camisa do azulão. Camisa do colorado. A canarinho.	São Paulo's shirt. Italian's shirt. Canada's shirt. Brazilian's shirt.
Azulejos.	Mosaic.
As cores das bandeirinhas de São João.	The colors of party flags.
Uma caixa cheia de lápis-de-cor. Um caderno novo.	A box full of colored pencils. A new notebook.

Quadro 3: Primeira versão da tradução do livro

Texto de Partida	Tradução
<i>Alguns nomes de cores (verdadeiros e inventados)</i>	<i>Some color names (real and invented)</i>
Anil	Indigo
Café-com-leite	Latte
Carmim	Carmine
Caturrita	Monk parakeet
Escarlate	Scarlet
Esmeralda	Emerald
Fúcsia	Fuchsia
Grená	Maroon
Magenta	Magenta
Maravilha	Wonder Pink
Merengue	Meringue
Ocre	Ochre
Ouro	Gold
Palha	Straw
Rosa-choque	Shocking pink
Sépia	Sepia
Umbigo	Belly button color
Vaca-malhada	Brindle cow
Violácea	Violet colored
Arthur Nestrovski é o autor de sete outros livros para crianças. Pela Cosac Naify, publicou <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i> , com ilustrações de Maria Eugênia, vencedor do Prêmio Jabuti em 2003, nas categorias “Livro do Ano” e “melhor livro infantil”; <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003) também ilustrado pela Maria Eugenia; e <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), o primeiro em parceria com Marcelo Cipis.	Arthur Nestrovski is the author of seven other books for children. He published (by Cosac Naify) the book <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i> with illustrations by Maria Eugenia. This book is the winner of the 2003 Jabuti Award in the categories “book of the year” and “best children’s book.” He also wrote <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003), illustrated by Maria Eugenia, and <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), his first book in partnership with Marcelo Cipis.
Cor predileta: o castanho-escuro do violão que ele tem desde 1983.	Favorite color: the dark brown of the guitar that he has since 1983.
Marcelo Cipis ilustrou o já citado <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> , e outros tantos, incluindo <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas, 2000). É autor de <i>O livro do alfabeto</i> (Global, 2006) e <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas, 2002), além de ter escrito, em parceria com Antônio Malta, <i>Viver É...</i> e <i>Namorar É...</i> (Martins Fontes, 2002).	Marcelo Cipis illustrated the aforementioned <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> and many others, such as <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas, 2000). He is the author of <i>O livro do alfabeto</i> (Global, 2006) and <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas, 2002). He also wrote, in a partnership with Antonio Malta, <i>Viver É...</i> and <i>Namorar É...</i> (Martins Fontes, 2002).
Cor favorita: luz do sol às quatro horas da tarde.	Favorite color: the color of sunshine at four o’clock in the afternoon.

Fonte: a autora.

Para a apresentação dos apontamentos, dividiu-se a tradução em partes. O QUADRO 4 mostra as quatro primeiras páginas.

Quadro 4: Primeiras quatro páginas escritas: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
A cor do ar.	The color of the wind.
Na cozinha, de manhã.	In the kitchen in the morning.
No quarto, de tarde.	In the bedroom in the afternoon.
Na varanda, de noite.	In the balcony at night.

Fonte: a autora.

Nessas páginas (QUADRO 4), a tradução ocorreu de maneira literal – conforme as modalidades de Barbosa (1990) –, com exceção, talvez, de “varanda”. A imagem que acompanha esse texto no livro remete à ideia de um terraço de apartamento, visto que, segundo o sítio eletrônico *Colégio de Arquitetos*³⁰, a definição de terraço é:

... nome dado a uma parte da casa parecida com uma varanda, localizada em andares superiores ao térreo. Constitui-se de um lugar exposto ao ar livre protegido por grades de ferro ou por baixas colunas feitas de madeira ou de concreto que servem para a segurança da pessoa quando esta for visitar o cômodo. Os terraços são normalmente usados como área de lazer, onde uma pessoa pode colocar uma mesa e cadeiras para lanchar ou conversar com alguém, ou pendurar uma rede de dormir para descansar. Os terraços também são muito comuns em apartamentos da maioria dos edifícios.

No inglês, esse termo teria cinco correspondentes plausíveis: “*terrace*”, “*porch*”, “*balcony*”, “*deck*” e “*veranda*”. Entretanto, de acordo com o sítio especializado especializado em arquitetura Homedit³¹, têm-se as seguintes diferenças:

- *Terrace*: área de lazer que pode ser térrea ou em algum piso superior. Assemelha-se com um quintal e possui uma área grande e espaçosa onde as pessoas geralmente colocam cadeiras e vasos;
- *Porch*: área geralmente no térreo, comum em casas norte-americanas. Aparenta ser uma pequena varandinha cercada que possui uma pequena elevação em relação ao terreno e se projeta à frente da casa;
- *Balcony*: área suspensa e cercada, geralmente, por grades e próximas a janelas ou portas. Costumam ser áreas pequenas;
- *Veranda*: assemelha-se com *porch*, sendo uma plataforma que fica na frente da casa e que é coberto pelo telhado e nivelado com o térreo, podendo se prolongar à frente e aos lados da estrutura; e
- *Deck*: plataforma plana e sem teto que fica ao lado de uma casa, geralmente feita de madeira e elevados (em relação ao terreno). Geralmente é cercada por grades ou cercas.

³⁰ COLÉGIO de Arquitetos. Terminologias arquitetônicas, Disponível em: <<http://www.colégiodearquitetos.com.br/dicionario/2009/02/o-que-e-terraço/>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

³¹ HOMEDIT. Disponível em: <<http://www.homedit.com/>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

Com o intuito de ressaltar a cultura brasileira, excluíram-se as opções “*porch*” e “*veranda*” por serem construções não muito comuns no Brasil. Considerando a imagem da página 04, onde o garoto está perto de uma barragem observando uma cidade, “*deck*” parece apropriado e “*terrace*” possui um terreno grande, o que não é visível na figura. Sendo assim, tomou-se como mais adequado o termo *balcony*.

O QUADRO 5 se refere à quinta página escrita do livro.

Quadro 5: Quinta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Castanha castanha.	Chestnut chestnut.
Cereja cereja.	Cerise cherry.
Violeta violeta.	Violet violet.

Fonte: a autora.

Para essa parte da tradução (QUADRO 5) e para várias outras que tinham cores não convencionais, observou-se a nomenclatura dada a elas em sítios eletrônicos especializados em cores – em especial, o *Color Combos*³², que conta com um dicionário de cores. Entretanto, ao optar por traduzir a cor “cereja” pela cor “*cerise*”, negligenciou-se parte da “brincadeira” existente em português, visto que uma CDV não associaria essa palavra com “*cherry*” se não tivesse certo conhecimento de francês.

O QUADRO 6 apresenta as páginas escritas 6 a 10 do livro. Conforme se pode observar, o procedimento adotado é o que Barbosa (1990) chama de “tradução literal”. Entretanto, no caso de “*White dove*” e “*Black doberman*”, houve um “acréscimo” das cores “*White*” e “*Black*” para explicitar a brincadeira que a imagem faz com o preto e branco, lembrando um tabuleiro de xadrez (FIG. 10).

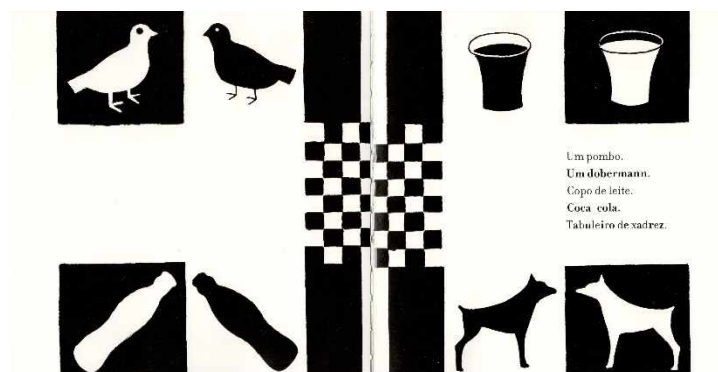


Figura 10: Página 9 e 10 do livro *Cores das Cores*

Fonte: acervo pessoal.

³² COLOR Combos. Color tags. Disponível em: <<http://www.colorcombos.com/color-tags.html>>. Acesso em: 11 set. 2015.

Quadro 6: Sexta à décima página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Rosa vermelha.	Red rose.
Laranja verde. (Por fora. Por dentro é laranja)	Green orange. (Green outside. In the inside, it is orange)
Um pombo.	White dove.
Um dobermann.	Black doberman.
Copo de leite.	Glass of milk.
Coca-Cola.	Glass of Coca-Cola.
Tabuleiro de Xadrez.	Chessboard.
Lâmpada.	Lamp.
Lâmpada fluorescente.	Fluorescent lamp.
Lampião.	Lantern.
Lanterna.	Flashlight.
Poste de rua.	Light pole.
Neon.	Neon.
Lua.	Moon.
O verde-claro da grama no sol.	The light green of the grass in the sun
O verde-escuro da grama da sombra.	The dark green of the grass without sun.
O verde prateado da grama em dia de chuva.	The silver green of the grass in a rainy day.

Fonte: a autora.

O QUADRO 7 disponibiliza a primeira tradução para a décima primeira página escrita do livro.

Quadro 7: Décima primeira página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Azul-piscina.	(Pode ser omitido)
Verde-piscina.	
Azul-marinho.	
Verde-garrafa.	

Fonte: a autora.

A tradução da décima primeira página escrita do livro (QUADRO 6) foi omitida pela questão visual da página. O texto da página encontra-se relacionado com as imagens e, visando ao entretenimento dos DV, considerou-se impossível conseguir simplificar as imagens de forma que continue essa relação (FIG. 10). Em outras palavras, a página inteira seria ocultada, já que, supôs-se, não alteraria o curso do livro, em que, na maioria dos casos, uma página ímpar ou par não guarda relação direta com outra página ímpar ou par, respectivamente.

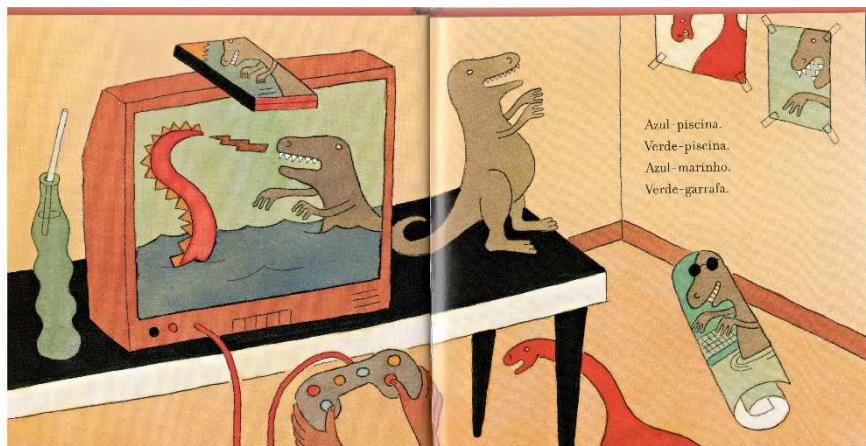


Figura 11: Página ocultada na primeira tradução
Fonte: acervo pessoal.

O QUADRO 8 apresenta o texto de partida e a primeira tradução da décima segunda página do livro.

Quadro 8: Décima segunda à décima quinta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Cores do aquário:	Aquarium colors:
Ligado.	When its lights are on.
Desligado.	When its lights are off.
O fogo é vermelho e amarelo. Mas tem branco no meio. Também tem fogo azul	The fire is red and yellow, but it has white in the middle. There is blue fire too.
Cores na água. Cores no plástico.	Colors in the water. Colors in the straw.

Fonte: a autora.

Com exceção da décima terceira página, todos os demais segmentos do QUADRO 8 envolveram procedimentos técnicos de “tradução literal” (BARBOSA, 1990). No caso das *cores do aquário*, de acordo com a ilustração (FIG. 11), percebe-se que os termos “ligado” e “desligado” estão relacionados a luz. Pensando na questão paradidática e no público infantil, o acréscimo de “*When its lights are*” antes de “*on*” e “*off*” pareceu ser uma solução oportuna para não confundir as crianças quanto aos diversos significados de “*on*” e “*off*” em língua inglesa. Sendo assim, foi usado uma explicitação (BARBOSA, 1990), explicando o contexto do segmento para melhor compreensão do leitor.

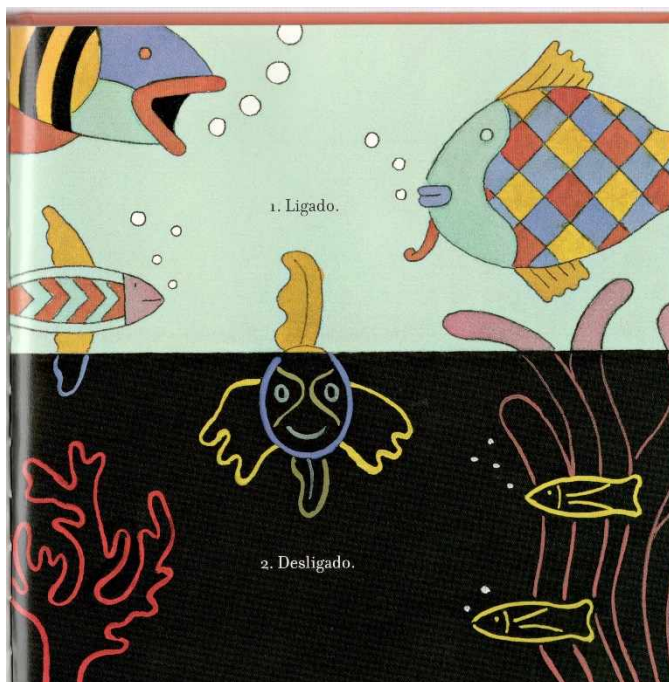


Figura 12: Décima terceira página
Fonte: acervo pessoal.

O QUADRO 9 disponibiliza o texto de partida e a primeira versão da tradução para a décima sexta página escrita do livro.

Quadro 9: Décima sexta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Nem todo burro, quando foge, tem cor-de-burro-quando-foge. E nem todo burro cor-de-burro-quando-foge foge.	Not every donkey when escapes has the color-of-donkey-when-it-escapes. And not every donkey color-of-donkey-when-it-escapes escapes escaping-donkey-color.

Fonte: a autora.

De acordo com o sítio eletrônico *Brasil Escola*³³, “cor-de-burro-quando-foge” (cf. QUADRO 9) é uma expressão popular brasileira erroneamente usada, visto que se origina de “corro de burro quando foge”, dado ao perigo que é um burro enraivecido. Essa teoria se vê explicada a seguir, conforme extraído de outra fonte de pesquisa.

No caso do termo “cor de burro quando foge”, algumas pessoas acreditam que o termo tem uma significação quase que literal. Afinal de contas, a cor parda que um burro “pega”, após correr léguas e mais léguas por uma estrada de chão, pode lembrar bem aquele tom estranho de um carro, blusa ou cabelo que vemos por aí.

³³ BRASIL Escola. Curiosidades. Cor-de-burro-quando-foge. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/cor-burro-quando-foge.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2016

Mesmo sendo plausível, essa explicação nunca foi historicamente comprovada em algum livro de época, carta ou documento formal. De fato, a explicação mais aceitável desse mistério encontra-se na antiga expressão coloquial “corro de burro quando foge”. Registrada pelo gramático Antônio de Castro Lopes (1827 - 1901), o indício leva-nos a crer que o uso equivocado da expressão original acabou dando origem à “cor de burro quando foge”.³⁴

Além de ser uma expressão idiomática, trata-se de uma gíria para expressar uma cor indefinida, geralmente aplicada a alguns tons de bege. Como não foi encontrada expressão similar na língua inglesa, que atendesse aos requisitos de se referir a esse tipo de cor e envolver um animal como o burro, a tradução “*color-of-donkey-when-it-escapes*” causa uma estranheza internacional, a qual, entretanto, não impede que o leitor imagine como é essa cor e seu significado. Como o propósito é estimular a imaginação da criança, entendeu-se que essa seria uma tradução satisfatória. Sendo assim, nesse caso, a tradução é “literal” (BARBOSA, 1990).

O QUADRO 10 exhibe o texto de partida e a tradução para os segmentos da décima sétima à décima nona página escrita do livro.

Quadro 10: Décima sétima à décima nona página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
E se feijão fosse amarelo?	What if beans were yellow?
E se banana fosse azul?	What if bananas were blue?
E se tivesse leite fosforescente?	What if milk glows?
A cor do cabelo da mãe.	The mother’s hair color.
A cor dos olhos do pai.	The father’s eye color.
A cor que o irmão (ou irmã) diz que é a preferida, mas a gente sabe que não é.	The color that brother or sister says that they like, but we know that it isn’t true.
A cor que a gente adivinhou.	The color that we guessed.

Fonte: a autora.

Na tradução presente no QUADRO 10, em maioria se manteve o padrão da “tradução literal” (BARBOSA, 1990), com exceção da décima sétima página, onde há o termo *fosforescente*. Destaca-se que, na língua portuguesa, existem o “*fosforescente*” e o “*fluorescente*” e, segundo sítio eletrônico *Brasil Escola*³⁴, a diferença entre um e outro é:

- fosforescente: uma substância absorve energia e emite radiação apenas enquanto está recebendo essa energia fornecida por determinada fonte;

³⁴ BRASIL Escola. Curiosidades. Cor-de-burro-quando-foge. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/cor-burro-quando-foge.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

- fluorescente: uma substância absorve a energia de determinada fonte e, após ausência do fornecimento dessa energia, continua a emitir luz visível por mais algum tempo.

Supondo que essa definição seja complexa para crianças (principalmente para CDV), optou-se por evitar esse termo e substituí-lo por sua função de se destacar à noite (“*glow*”, “brilhar”). Esse destaque noturno seria passível de ser associado a estrelas em adesivos, tomadas e objetos fosforescentes e fluorescentes presentes no dia a dia da criança para facilitar a associação e a compreensão do assunto.

O QUADRO 11 mostra o texto de partida e a tradução para os segmentos da vigésima à vigésima quarta página escrita do livro.

Quadro 11: Vigésima página a vigésima quarta página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Branco de susto.	White with rage.
Amarelo de medo.	Yellow whey-faced
Vermelho de raiva.	Seeing red.
Roxo de frio.	Purblish blue with cold.

Fonte: a autora.

No QUADRO 11, são usadas expressões populares com cores. Sendo assim, a tradução dessa etapa foi feita por meio de “equivalência” (BARBOSA, 1990), ou seja, substituiu-se um segmento do texto de partida por um na tradução funcionalmente equivalente a ele.

O QUADRO 12 apresenta a primeira versão da tradução das páginas escritas 24 a 26 do livro.

Quadro 12: Vigésima quarta à vigésima sexta página escrita texto de partida e primeira versão da tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Camisa do São Paulo.	São Paulo’s shirt.
Camisa do azulão.	Italian’s shirt.
Camisa do colorado.	Canada’s shirt.
A canarinho.	Brazilian’s shirt.
Azulejos.	Mosaic.
As cores das bandeirinhas de São João.	The colors of party flags.

Fonte: a autora.

Para as pessoas que não conhecem muito sobre futebol ou para os estrangeiros, a vigésima quarta página do QUADRO 11 pode perder o sentido. Tem-se que *São Paulo* se refere ao time do São Paulo Futebol Clube (cujas cores do uniforme sempre utilizam as cores preta, vermelha e branca e conhecido mundialmente como “*São Paulo’s soccer team*”), azulão faz referência ao time da Associação Desportiva São Caetano (usando uniformes todo azul), *colorado* está associado ao time do Sport Club Internacional (cujo traje é vermelho com branco) e *canarinho* faz alusão ao time oficial brasileiro (que geralmente usa a camiseta amarela e o *short* azul). No caso de “azulão”, “colorado” e “canarinho”, optou-se, na tradução, por explicitar o nome das seleções de países que usassem essas combinações de cores, respectivamente as seleções da Itália, do Canadá e do Brasil. Com isso, recorreu-se novamente à “equivalência” (BARBOSA, 1990), substituindo um segmento do texto de partida por uma tradução funcionalmente equivalente.

Em se tratando da tradução de “azulejo”, como não se encontrou, em inglês, um termo que aludisse ao azul como em “azul+*ejo*”, considerou-se a definição de “azulejo” fornecida pelo sítio eletrônico ECivil³⁵:

Placa de cerâmica polida e vidrada, geralmente, quadrada, de pequena espessura e em diversas cores. O azulejo é geralmente usado em grande número como elemento associado à arquitetura em revestimento de superfícies interiores ou exteriores ou como elemento decorativo isolado.

Tendo essa definição, procurou-se algum estilo artístico que se assemelhasse com a organização do “azulejo”, o que resultou na escolha da palavra “*mosaic*”. Ainda considerando o sítio eletrônico ECivil, tem-se que a palavra “mosaico” se refere a: “Trabalho executado com caquinhos de vidro ou pequenos pedaços de pedras”. Novamente, tem-se a “equivalência” (BARBOSA, 1990).

No caso de “As cores das bandeirinhas de São João”, apenas se optou por simplificar a ideia, ocultando a expressão “de São João”, visto que outras culturas podem não comemorar Festa Junina ou saber da história desse santo mesmo que a tradução buscasse um ar estrangeirizador (VENUTI, 2002) para apresentar os costumes do Brasil para fora.

O QUADRO 13 apresenta a primeira versão da tradução das páginas escritas 27 e 28 do livro.

³⁵ ECivil. Mais informações disponíveis em: <http://www.ecivilnet.com/dicionario/o-que-e-azulejo.html>

Quadro 13: Vigésima sétima e vigésima oitava página escrita

Uma caixa cheia de lápis-de-cor.	A box full of colored pencils.
Um caderno novo.	A new notebook.
<i>Alguns nomes de cores (verdadeiros e inventados)</i>	<i>Some color names (real and invented)</i>
Anil	Indigo
Café-com-leite	Latte
Carmim	Carmine
Caturrita	Monk parakeet
Escarlate	Scarlet
Esmeralda	Emerald
Fúcsia	Fuchsia
Grená	Maroon
Magenta	Magenta
Maravilha	Wonder Pink
Merengue	Meringue
Ocre	Ochre
Ouro	Gold
Palha	Straw
Rosa-choque	Shocking pink
Sépie	Sepia
Umbigo	Belly button color
Vaca-malhada	Brindle cow
Violácea	Violet colored

Fonte: a autora.

Na vigésima sétima página (QUADRO 13), recorreu-se a uma “tradução literal” (BARBOSA, 1990). Na vigésima oitava página (QUADRO 13), o desafio para a tradutora foi a apresentação de cores foras de contexto. No entanto, a solução para esse desafio estava no próprio fato de se tratar de cores inventadas (que por si só, possuem traduções convencionadas) e de não inventadas (que possibilitavam a criação de termos). No caso das cores inventadas, o intuito foi que a própria criança possa imaginar uma cor ao associá-la a um objeto (como a “vaca-malhada”). As demais cores foram pesquisadas no sítio eletrônico *Color Combos*³⁶ e foram comparadas com tons semelhantes. Considerou-se que, contanto que se remetesse a tonalidades próximas, a escolha do termo na tradução não seria tão rigorosa, adotando o procedimento “adaptação” (BARBOSA, 1990), no qual houve uma recriação de uma situação que não está presente no texto de partida.

³⁶ COLOR Combos. Color tags. Disponível em: <<http://www.colorcombos.com/color-tags.html>>. Acesso em: 11 set. 2015.

Por fim, a tradução apresentada no QUADRO 14 visou à apresentação da breve biografia do ilustrador e do autor. Novamente, a modalidade predominante foi a tradução literal de Barbosa (1990). Os livros, como não contam com traduções para o inglês, foram apresentados no próprio idioma da língua de partida.

Quadro 14: Vigésima nona e trigésima página escrita. Vigésima nona e trigésima página escrita: texto de partida e primeira versão da tradução

<p>Arthur Nestrovski é o autor de sete outros livros para crianças. Pela Cosac Naify, publicou <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i>, com ilustrações de Maria Eugênia, vencedor do Prêmio Jabuti em 2003, nas categorias “Livro do Ano” e “melhor livro infantil”; <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003) também ilustrado pela Maria Eugenia; e <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), o primeiro em parceria com Marcelo Cipis.</p>	<p>Arthur Nestrovski is the author of seven other books for children. He published (by Cosac Naify) the book <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i> with illustrations of Maria Eugenia. This book is the winner of the 2003 Jabuti Award in the categories “book of the year” and “best children’s book”. He also wrote <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003), illustrated by Maria Eugenia, and <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), his first book in partnership with Marcelo Cipis.</p>
<p>Cor predileta: o castanho-escuro do violão que ele tem desde 1983.</p>	<p>Favorite color: the dark brown of the guitar that he has since 1983.</p>
<p>Marcelo Cipis ilustrou o já citado <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i>, e outros tantos, incluindo <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas, 2000). É autor de <i>O livro do alfabeto</i> (Global, 2006) e <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas, 2002), além de ter escrito, em parceria com Antônio Malta, <i>Viver É... e Namorar É...</i> (Martins Fontes, 2002).</p>	<p>Marcelo Cipis illustrated the aforementioned <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> and many others, such as <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas Publishing House, 2000). He is the author of <i>O livro do alfabeto</i> (Global Publishing House, 2006) and <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas Publishing House, 2002). He also wrote, in a partnership with Antonio Malta, <i>Viver É... and Namorar É...</i> (Martins Fontes Publishing House, 2002).</p>
<p>Cor favorita: luz do sol às quatro horas da tarde.</p>	<p>Favorite color: the color of sunshine at four o’clock in the afternoon</p>

Fonte: a autora.

5.2 Conclusões do Encontro Piloto e da Entrevista Coletiva

Conforme mencionado na Seção 3.2, os convidados do encontro piloto foram: um professor doutor de física de 60 anos (pai de duas filhas e especializado na área de educação e em física), uma estudante de 23 anos (que está no meio do curso de arquitetura, mora com os pais e não tem filhos) e uma profissional de 26 anos (que é formada em propaganda e *marketing* e está começando a construir uma família). No presente capítulo, eles serão referenciados respectivamente como EP1, EP2, EP3.

Durante o encontro piloto, ganharam destaque algumas respostas dos participantes. Uma delas refere-se ao ensino de cores para crianças videntes ou não:

EP2: Aprender cores é uma questão de experiência... Falamos para criança que a árvore é verde e marrom, mas nem toda árvore é assim.

Complementando a questão apontada por EP2, EP1 argumentou que, nas escolas, as crianças são ensinadas que o arco-íris tem sete cores, mas, historicamente, essa noção fora desenvolvida por superstição. De acordo com esse participante, com formação em física, as cores do arco-íris estão associadas às sete notas musicais e, se realmente prestarmos atenção, raramente é possível ver uma quinta cor. Além disso, ele aponta que, considerando as sete cores sendo vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta, “qual seria a diferença visual do anil e do azul? E como os olhos podem diferenciar o laranja e o vermelho?”

EP1 ressalta ainda que a cor é um elemento visual e, até o momento, exclusivamente visual. A cor pode ser associada a textura, mas o ensino de cores jamais será completo. Tendo em vista as CDV, ele problematiza: “O que a cor representa para o deficiente visual? Qual sentido a palavra ‘cor’ tem para eles?”

Refletindo sobre os livros infantis, os participantes do encontro piloto afirmaram que as publicações atuais estão “deixando a desejar, trazendo histórias fúteis e que não agregam nada” (EP1). Dois deles afirma:

EP2: nos dias de hoje talvez esteja faltando um estímulo... um pouco mais de textura... para que a experiência de leitura não seja restrita ao visual... entender a história não só visualmente...

EP1: E as crianças são muito mais desenvolvidas intelectualmente do que os livros trazem. [...] A nova geração é mais rápida... é de tecnologia... vê desenho no celular... tem animação... A criança precisa ser mais estimulada. O livro precisa ter uma velocidade maior de brincadeiras e de estímulos. A forma de interação criança-livro pode ser mais inteligente. A criança também formata o livro, compõe o livro. É uma criança-autora, e isso estimula a criatividade da criança.

Pensando no caso de “cor-de-burro-quando-foge” (p. 6) e nas cores inventadas da p. 28 do livro *Cores das Cores* (NESTROVSKI, 2006), por exemplo, essa estimulação da imaginação da criança pode ser percebida no momento em que a força a pensar em uma cor para uma expressão idiomática (“Cor-de-burro-quando-foge”), uma parte do corpo (cor “Umbigo”) ou um animal (cor “vaca-malhada”), dentre outros casos. Sendo assim, a tradução tem que permitir que ela continue tendo essa liberdade de imaginar, sem se preocupar apenas com o sentido denotativo.

Levantou-se também a necessidade de se aprofundar numa investigação sobre os desafios de se apresentar uma cor para o DV. Conforme sugere EP1, “o grande desafio é

descobrir quais são as associações entre cores e coisas outras que o cego possa perceber”.

Aprofundando mais nesse tema, EP1 destaca:

EP1: o cego tem os mesmos símbolos verbais que a gente... O problema é saber qual é a maneira que eles entendem esse símbolo... O que a gente não sabe é qual é o significado desse símbolo! Eles têm uma representação deles, que certamente não é a nossa. Estamos preocupados em ensinar, mas o que é muito mais importante é descobrir como aprender. Entrar na linguagem deles.

De acordo com EP3 e, visando um pouco mais ao ensino de cores, percebe-se o seguinte:

EP3: A gente também não sabe o que é uma cor: sabemos identificar apenas porque alguém chegou e nos disse que algo é preto. Não houve uma definição.

Como pode ser observado, a problematização das cores não se limita a como ensinar cores a uma CDV por meio da tradução, mas também ao ensino básico em geral. Nesta monografia, aborda-se tangencialmente apenas a proposta de um material paradidático, mas percebe-se que, apesar de o material parecer ter potencial de contribuir para o meio acadêmico e para o aprendizado de uma criança, ele ainda contará com deficiências nessa área. Entretanto, não cabe apenas à tradutora resolver esse problema, mas apelar para a colaboração de professores e pais de crianças videntes e deficientes visuais.

Ao ficarem sabendo sobre o que a proposta abordava, os entrevistados do encontro piloto tiveram reações como a seguinte:

EP1: tem também a vantagem de a pessoa vidente ir aprender um pouquinho de braille. A presença do braille junto com o português e o inglês agrega valor ao livro. Uma criança vidente que aprende o braille permite que ela possa ajudar uma criança cega em sua sala de aula, por exemplo.

Já no caso da entrevista coletiva, alguns apontamentos se divergiram. De acordo com os participantes E1 e E2, deficientes visuais, os livros infantis em braille são completos. Entretanto, surgem duas novas questões: “O que seria ser “completo”? e “Realmente os livros infantis são completos ou essa crença existe apenas pelo fato de os entrevistados não conhecerem as diferentes abordagens que um livro pode ter além das imagens em alto-relevo e do braille em si?”

Quando questionados sobre os materiais usados na sala de aula, E1 e E2 responderam:

E2: Em termos da educação, precisa melhorar. Há uma necessidade de uma informatização melhor nas escolas. Eles trabalham muito pouco isso na escola. Então há necessidade de melhorar sim.

E1: Eu acho assim: tem a escola estadual e a particular. Lá perto de casa, os materiais que foram oferecidos pelo Governo para a minha cunhada são bons. Eu achei bastante coisa. Nas outras escolas, não sabemos que é assim.

Com embasamento no que fora apresentado na entrevista anterior, acredita-se que, no ensino de uma segunda língua, a informatização nas escolas particulares e públicas depende do material adotado pela instituição de ensino. Em uma sala de aula, entretanto, considerando que muitos pais colocam seus filhos em escola de idiomas, há várias crianças com diferentes níveis de conhecimento de uma língua e, levando em consideração essa questão, supõe-se que o material proposto conseguirá suprir a necessidade individual de cada uma, dado que ele aborda diferentes temáticas e apresenta uma variedade de vocabulário.

Quando questionados sobre o braille em si, E2 demonstrou uma grande satisfação com o sistema, enquanto E1, que afirmava não saber ler, revelou as dificuldades que sente devido à falta do sistema e à dependência de outras pessoas para lerem para ele. Considerando esses dois pontos, enfatiza-se a questão de que, tendo textos em tinta tanto do texto de partida quanto da tradução, é possível criar um laço entre o vidente e o CDV, de forma que os dois possam aproveitar esse material. Entretanto, enfatiza-se a importância do braille (apresentado também por Sandes (2009), na fala transcrita a seguir:

E2: O livro braille é completo. O que atrapalha um pouco o braille são os áudios. Interessante, não? Por que depois que saíram os áudios, ninguém quer estudar o braille mais. “Ah, eu vou ouvir o CD”. É muito mais prático do que estudar. Eu morava em uma cidade bem pequena. Lá não tinha recurso nenhum. Quando mudei para Uberlândia e descobri a associação, eu pensei: “Nossa, agora que eu vou poder voltar a ler, escrever”. Fiquei feliz. Então acho muito importante o braille. É tanto que, quando eu vou ao supermercado, eu vejo as mercadorias e as que têm braille, eu sei o que são. Medicamento, eu olho na caixinha e sei o que é. Pego um perfume e sei o que é. Não fica tão dependente das pessoas. Mas é como eu falei, as pessoas só ficam no áudio. Então, ficam naquele decoreba, sendo que o braille é muito mais importante. Se você for a um elevador, você vai encontrar o braille, mas não sabe o que é aquilo. [...] Braille não é fácil. É bem cansativo.

Visto que E1 e E2 não eram DV de nascença e ainda lembravam das cores, não foi possível verificar algumas questões apontadas no encontro piloto quanto à noção dos DV de nascença quanto a cores. Não obstante, E2 sugere:

E2: Para acentuar os estudos, precisa ter alguma gravura ou alguma coisa que chame a atenção da criança para que ela possa aprender. Eu achei interessante você falar sobre as cores, pois as cores ficavam na nossa mente quando enxergávamos. E assim como eles fizeram um estudo de Libras, pode ser feito um estudo das cores relacionando, quem sabe, por letras, números... Fica interessante. Daí eu poderia chegar à loja e falar que quero um vestido vermelho. Aí teria na etiquetinha um número que possa representar o vermelho.

Quando questionados em relação às cores inventadas ou não convencionais, E1 e E2 enfatizaram um ponto apresentado no encontro piloto: as cores dependem muito da experiência das pessoas. Nesse caso, enfatiza-se a necessidade de procurar DV de nascença para novas alterações na tradução.

5.3 Apresentação da Segunda Versão da Tradução e Explicitação das Alterações

Nesta seção, apresenta-se a segunda versão da tradução, seguida de comentários e explicações sobre as modificações sofridas em relação à primeira versão. Essas modificações foram resultantes de um olhar renovado da autora após um desprendimento temporal em relação à primeira versão e uma interação com videntes e deficientes visuais que a fizeram repensar suas escolhas.

No QUADRO 15, disponibiliza-se a tradução completa – desta vez, considerando os DV como público-alvo efetivo, tanto do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista imagético (este abordado mais especificamente na Subseção 5.4). Conforme será comentado, o que houve no processo de elaboração da segunda versão pode ser considerado não apenas um caso conjunto de tradução interlinguística (inglês-português) e intralinguística (com revisões e paráfrases inglês-inglês), mas também se configurou como tal do ponto de vista da língua de partida, uma vez que a tradução em inglês teve impacto no entendimento do texto de partida e, em alguns casos, levou a alterações nele, porém sem ser possível estabelecer ao certo os limites entre o que de fato foi uma *back translation* (OZOLINS, 2009) e o que de fato foi uma paráfrase dentro do próprio sistema linguístico do português.

Quadro 15: Segunda versão da Tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
A cor do ar.	The color of the wind.
Na cozinha, de manhã.	In the kitchen in the morning.
No quarto, de tarde.	In the bedroom in the afternoon.
Na varanda, de noite.	In the balcony at night.
Castanha castanha.	Chestnut chestnut.
Cereja cereja.	Cherry cherry
Violeta violeta.	Violet violet.
Rosa vermelha.	Red rose.
Laranja verde. (Por fora. Por dentro é laranja)	Green orange. (Green outside. In the inside, it is orange)
Um pombo.	White dove
Um dobermann.	Black Doberman
Copo de leite.	Glass of milk.
Coca-Cola.	Glass of Coca-Cola.
Tabuleiro de Xadrez.	Chessboard.
Lâmpada.	Lamp.
Lâmpada luminosa.	Shining lamp.
Lampião.	Lantern.

Quadro 15: Segunda versão da Tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Lanterna.	Flashlight.
Poste de rua.	Light pole.
Neon.	Neon.
Lua.	Moon.
O verde-claro da grama quente no sol.	The light green of the hot grass in the sun.
O verde-escuro da fria grama da sombra.	The dark green of the cold grass without sun.
O verde prateado da grama molhada em dia de chuva.	The silver green of the wet grass in a rainy day.
Azul-piscina.	Pool blue.
Verde-piscina.	Green water.
Azul-marinho.	Sea blue.
Verde-garrafa.	Bottle green.
Cores do aquário:	Aquarium colors:
Ligado	When its lights are on.
Desligado	When its lights are off.
O fogo é vermelho e amarelo. Mas tem branco no meio. Também tem fogo azul	The fire is red and yellow, but it has white in the middle. There is blue fire too.
Cores na água. Cores no plástico.	Colors in the water. Colors in the straw.
Nem todo burro, quando foge, tem cor-de-burro-quando-foge. E nem todo burro cor-de-burro-quando-foge foge.	Not every donkey when escapes has the color-of-donkey-when-it-escapes. And not every donkey color-of-donkey-when-escape escapes
E se feijão fosse amarelo?	What if beans were yellow?
E se banana fosse azul?	What if bananas were blue?
E se tivesse leite brilhoso?	What if milk glows?
A cor do cabelo da mãe.	The mother's hair color.
A cor dos olhos do pai.	The father's eye color.
A cor que o irmão (ou irmã) diz que é a preferida, mas a gente sabe que não é.	The color that brother or sister says that they like, but we know that it isn't true.
A cor que a gente adivinhou.	The color that we guessed.
Branco de susto.	White with rage.
Amarelo de medo.	Yellow whey-faced
Vermelho de raiva.	Seeing red.
Roxo de frio.	Purplish blue with cold.
Camisa do time do tricolor.	São Paulo's soccer team shirt.
Camisa do time do azulão.	Italian's soccer team shirt.
Camisa do time do colorado.	Canada's soccer team shirt.
A canarinho.	Brazilian's soccer team shirt.
Azulejos.	Tiles.
As cores das bandeirinhas de São João.	The colors of party flags.
Uma caixa cheia de lápis-de-cor.	A box full of colored pencils.
Um caderno novo.	A new notebook.
<i>Alguns nomes de cores</i>	<i>Some color names</i>

Quadro 15: Segunda versão da Tradução

TEXTO DE PARTIDA	Tradução
<i>(verdadeiros e inventados)</i>	<i>(real and invented)</i>
Anil Café-com-leite Carmim Caturrita Escarlate Esmeralda Fúcsia Grená Magenta Maravilha Merengue Ocre Ouro Palha Rosa-choque Sépia Umbigo Vaca-malhada Violácea	Indigo Latte Carmin Monk parakeet Scarlet Emerald Fuchsia Maroon Magenta Wonder Pink Meringue Ochre Gold Straw Shocking pink Sepia Belly button color Brindle cow Violet colored
<p>Arthur Nestrovski é o autor de sete outros livros para crianças. Pela Cosac Naify, publicou <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i>, com ilustrações de Maria Eugênia, vencedor do Prêmio Jabuti em 2003, nas categorias “Livro do Ano” e “melhor livro infantil”; <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003) também ilustrado pela Maria Eugenia; e <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), o primeiro em parceria com Marcelo Cipis.</p>	<p>Arthur Nestrovski is the author of seven other books for children. He published (with Cosac Naify Publishing House) the book <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i> with illustrations by Maria Eugenia. This book is the winner of the Jabuti Award in 2003 in the categories “book of the year” and “best children’s book”. He also wrote and published with Cosac Naify Publishing House <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003), illustrated by Maria Eugenia too and <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), his first book in partnership with Marcelo Cipis.</p>
<p>Cor predileta: o castanho-escuro do violão que ele tem desde 1983.</p>	<p>Favorite Color: the dark brown of the guitar he has since 1983.</p>
<p>Marcelo Cipis ilustrou o já citado <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i>, e outros tantos, incluindo <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas, 2000). É autor de <i>O livro do alfabeto</i> (Global, 2006) e <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas, 2002), além de ter escrito, em parceria com Antônio Malta, <i>Viver É... e Namorar É...</i> (Martins Fontes, 2002).</p>	<p>Marcelo Cipis illustrated the aforementioned <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> and many others, as <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas Publishing House, 2000). He is the author of <i>O livro do alfabeto</i> (Global Publishing House, 2006) and <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas Publishing House, 2002). He also wrote, in a partnership with Antonio Malta, <i>Viver É... and Namorar É...</i> (Martins Fontes Publishing House, 2002).</p>
<p>Cor favorita: luz do sol às quatro horas da tarde.</p>	<p>Favorite color : the color of sunshine at four o’clock in the afternoon</p>

Fonte: a autora.

A seguir, cada texto modificado é apresentado em quadros individuais. A primeira linha de cada quadro possui o texto da primeira versão e a segunda linha, a versão final. Todas as alterações encontram-se destacadas com um sublinhado, para facilitar a localização. Note-se que, em alguns casos, há alterações também no texto de partida.

Inicia-se pelo QUADRO 16, com a tradução da cor “cereja”, na página escrita de número 5.

Quadro 16: Cor “cereja”: quinta página escrita

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	Cereja cereja.	<u>Cerise</u> cherry
Versão 2	Cereja cereja.	<u>Cherry</u> cherry

Fonte: a autora.

Nesse primeiro caso (QUADRO 16), apesar de “*cerise*” ser uma opção de tradução para a cor “cereja”, seu emprego não remete ao jogo de palavras constituído, em português, pelo uso de homônimos perfeitos (palavras com a mesma grafia e mesmo som, mas com sentidos diferentes). Como a segunda possibilidade de cor na língua inglesa seria “*cherry red*” (também encontrado no sítio eletrônico *Color Combos*³⁷), a tradutora optou por tentar imitar a ideia de um substantivo funcionando como núcleo e pré-modificador de um grupo nominal. Pensou-se que, caso outra cultura não entenda “*cherry*” como cor, seria possível pensar nesse pré-modificador no sentido de “when something is in near perfect condition mint” (URBAN DICTIONARY³⁸), ou seja, “quando algo está próximo das condições de fábrica”. Assim, novamente se estaria utilizando a “tradução literal”, conforme sugerido por Barbosa (1990), porém apenas do ponto de vista da forma, e não necessariamente do conteúdo.

O QUADRO 17 apresenta uma alteração que ocorreu na nona página escrita do livro, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa. Como se observa no referido quadro, a palavra “fluorescente” essa alteração se deveu às diferenças supracitadas entre “fluorescente” e “fosforescente”. Como se trata de termos muito confusos para crianças usarem e, talvez, difíceis até de serem compreendidos por uma CDV, esse termo foi adaptado para sua função (de forma abrangente). Atendeu-se, portanto, aos requisitos da “adaptação” (BARBOSA, 1990).

³⁷ COLOR Combos. Color tags. Disponível em: <<http://www.colorcombos.com/color-tags.html>>. Acesso em: 11 set. 2015.

³⁸ URBAN Dictionary. Disponível em: <<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Cherry>>. Acesso em 13 jun. 2016

Quadro 17: Caso fluorescente: nona página escrita

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	Lâmpada. Lâmpada <u>fluorescente</u> . Lampião. Lanterna. Poste de rua. Neon. Lua.	Lamp. <u>Fluorescent</u> lamp. Lantern. Flashlight. Light pole. Neon. Moon.
Versão 2	Lâmpada. Lâmpada <u>luminosa</u> . Lampião. Lanterna. Poste de rua. Neon. Lua.	Lamp. <u>Shining</u> lamp. Lantern. Flashlight. Light pole. Neon. Moon.

Fonte: a autora.

O QUADRO 17 mostra a alteração ocorrida na décima página escrita do livro. Novamente, a alteração se deu tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa.

Quadro 18: Tonalidades de verde: décima página escrita

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	O verde-claro da grama no sol. O verde-escuro da grama da sombra. O verde prateado da grama em dia de chuva.	The light green of the grass in the sun The dark green of the grass without sun. The silver green of the grass in a rainy day.
Versão 2	O verde-claro da grama <u>quente</u> no sol. O verde-escuro da <u>fria</u> grama da sombra. O verde prateado da grama <u>molhada</u> em dia de chuva.	The light green of the <u>hot</u> grass in the sun. The dark green of the <u>cold</u> grass without sun. The silver green of the <u>wet</u> grass on a rainy day.

Fonte: a autora.

De acordo com o vídeo de Tommy Edison³⁹ sobre concepções de cores, se é confuso para um DV de nascença a ideia de que um objeto pode alterar de cor, o mesmo ocorre com a ideia de que uma mesma cor pode alterar de tom. Por mais que Edison e os entrevistados critiquem a associação de cores com sentidos e outros objetos, dado o contexto dos segmentos

³⁹ TOMMY Edison XP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=59YN8_lg6-U>. Acesso em: 25 set. 2015.

apresentados no QUADRO 18, buscou-se indicar que o verde pode tomar diferentes tonalidades em situações do cotidiano.

O objetivo nessa “adição” de informação (BARBOSA, 1990) é que, quando uma CDV ou até uma criança vidente estiver, por exemplo, sentada na grama debaixo de uma sombra, ela vai associar a sensação fria com uma cor mais escura, mesmo que não saiba qual é essa cor. Em outro contexto, quando estiver na sombra e perto de um lago também revestido pela sombra, ela terá consciência de que, devido à mudança do clima ou do tempo, os objetos cobertos por essa sombra também terão uma tonalidade escura. Em outras palavras, a temperatura do ambiente que a rodeia dirá a tonalidade da cor. Desse modo, quando a criança sentir o frio da sombra, qualquer objeto ao seu redor terá uma cor bem escura e, quando sentir o calor do sol, os objetos terão cores claras. Destaca-se, entretanto, que isso é uma proposta para a pessoa conhecer as tonalidades de cores, mas, como fora abordado no encontro piloto por E1 quanto à representação de cores pelos DV ser diferente (cf. Seção 5.2.), essa noção do verde-escuro e do verde-claro talvez não possa ser construída por videntes por si só visto seu conhecimento de mundo.

Além disso, depois do processo de revisão, notou-se o erro gramatical em “*in a rainy day*”. Nessa segunda versão, esse segmento foi corrigido para “*on a rainy day*”.

No QUADRO 9, encontram-se as alterações para um caso de “omissão” (BARBOSA, 1990) na primeira versão.

Quadro 19: Diferentes tons de azul e verde: décima primeira página escrita

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	Azul-piscina. Verde-piscina. Azul-marinho. Verde-garrafa.	(Pode ser omitido)
Versão 2	Azul-piscina. Verde-piscina. Azul-marinho. Verde-garrafa.	<u>Pool blue.</u> <u>Green water.</u> <u>Sea blue.</u> <u>Bottle green.</u>

Fonte: a autora.

O QUADRO 19 mostra o que ocorreu com os segmentos que inicialmente haviam sido omitidos na primeira tradução devido às suas características ilustrativas, que, ao ver da tradutora, se perderiam durante uma reformulação da imagem para padronizar as normas de produção de livros em braille. Por isso e pela brincadeira feita pelo autor em relacionar o azul

e o verde ao mesmo objeto contido (*piscina*) e depois “inserir” um no outro mantendo a brincadeira relacionada a água, mar, oceano e derivados, decidiu-se por recuperar essa página. As traduções das cores foram confirmadas em tabelas, como a representada na FIG. 12.

Recordando os apontamentos do encontro piloto e da entrevista coletiva, percebe-se que essa tradução atenderia aos requisitos dos entrevistados de se desafiar a criança (tanto a vidente quanto a CDV) a imaginar como seria a diferença dessas cores. No caso exclusivo da CDV, ela pode fazer associações com suas experiências, como, por exemplo, com a cor que imagina que uma piscina tem.

Gently Over Ice	Marine Green	Emerald Sea	Chataqua Aqua	Pool Blue
Aquamarine	Jadesheen	Waikiki Blue	Seaside	Tantalizing Blue
Surrey Green	Bright Aqua	Venice Green	Celestial Blue	Swiss Alps
Keen Green	Water Sprite	Aqua Sky	Shallow Pond	Bavarian Blue
Gracious Green	Water-Color	Melody Blue	Cascade Blue	Blue Lightning
Cameo Green	Trade Wind	Angle Blue	Maui	Blue Motif
Lake Murray Blue	Sea Green	Dragonfly Blue	America's Cup	Victoria Blue
Light Turquoise	Hawaiian Green	Peacock Blue	Hawaiian Blue	Buckingham Blue

Figura 13: Tonalidades de azul e verde

Fonte: MARTIN Senour. Disponível em: <http://www.materials-world.com/paint-colors/martin_senour/martin-senour-24.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016

O QUADRO 20 disponibiliza a nova versão para “cor-de-burro-quando-foge”, da décima sexta página escrita do livro. Conforme disposto no referido quadro, a expressão, construída na forma de um substantivo composto, “cor-de-burro-quando-foge” foi alterada, na segunda versão, para reparar a tentativa malsucedida da tradutora, na primeira versão, de manter a brincadeira que o autor fez quanto à cor-de-burro-quando-foge não ter relação com um burro “fujão”. De acordo com a entrevista coletiva, concebe-se uma possível estimulação da criatividade infantil ao imaginar essa cor (que não fora retratada de qualquer outro modo a fim de desafiar). Além disso, entendeu-se, em um segundo momento, que, visando ao ensino de uma segunda língua, a primeira versão poderia confundir e atrapalhar no entretenimento e no

aprendizado. Sendo assim, optou-se por alterar a tradução de modo que ela fosse facilmente relacionada ao termo no texto de partida.

Quadro 20: Caso “cor-de-burro-quando-foge”: décima sexta página escrita do livro

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	Nem todo burro, quando foge, tem cor-de-burro-quando-foge. E nem todo burro cor-de-burro-quando-foge foge.	Not every donkey when escapes has the color-of-donkey-when-it-escapes. And not every donkey <u>color-of-donkey-when-it-escapes</u> escapes <u>escaping-donkey-color</u>
Versão 2	Nem todo burro, quando foge, tem cor-de-burro-quando-foge. E nem todo burro cor-de-burro-quando-foge foge.	Not every donkey when escapes has the color-of-donkey-when-it-escapes. And not every donkey <u>color-of-donkey-when-escape</u> escapes

Fonte: a autora.

Por sua vez, o QUADRO 21 apresenta a tradução para a palavra “fosforescente”, que recebeu tratamento similar àquele da palavra “fluorescente” do QUADRO 17.

Quadro 21: Caso “fosforescente”: décima sétima página escrita

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	E se feijão fosse amarelo? E se banana fosse azul? E se tivesse leite fosforescente?	What if beans were yellow? What if bananas were blue? What if milk glows?
Versão 2	E se feijão fosse amarelo? E se banana fosse azul? E se tivesse leite <u>brilhante</u> ?	What if beans were yellow? What if bananas were blue? What if milk glows?

Fonte: a autora.

No caso do QUADRO 21 além da questão de “fosforescente” já levantada na primeira tradução, procedeu-se também a uma alteração no texto de partida, adaptando-o para que não fosse confuso para as crianças (principalmente para as CDV). Do mesmo jeito que acontecera com “cherry”, acredita-se que a ideia de o “leite brilhar” pode causar um pouco de estranheza, mas também pode estimular a criatividade, principalmente das CDV. Sendo assim, usou-se a “adaptação” (BARBOSA, 1990), ou seja, a recriação de uma situação presente no texto de partida.

O QUADRO 22 apresenta a segunda versão para a tradução das camisas de times de futebol (na página 20 do livro em português).

Quadro 22: Times de futebol: vigésima página escrita

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	Camisa do tricolor. Camisa do azulão. Camisa do colorado. A canarinho.	São Paulo's shirt. Italian's shirt. Canada's shirt. Brazilian's shirt.
Versão 2	Camisa do <u>time do</u> tricolor. Camisa do <u>time do</u> azulão. Camisa do <u>time do</u> colorado. A canarinho.	São Paulo's <u>soccer team</u> shirt. Italian's <u>soccer team</u> shirt. Canada's <u>soccer team</u> shirt. Brazilian's <u>soccer team</u> shirt.

Fonte: a autora.

No caso das alterações evidenciadas no QUADRO 22, foi adicionada a informação de que se tratava de um “time”, visto que se pressupôs que a versão em inglês necessitava de um complemento para que fosse possível entender que a temática dessa página é o futebol. Considerando a recíproca na língua portuguesa, para não gerar confusões na fase de aprendizado, houve um acréscimo no texto de partida também, ou seja, a “adição” de um termo para melhor compreensão do leitor (BARBOSA, 1990).

O QUADRO 23 mostra a reformulação da tradução de “azulejos”.

Quadro 23: Azulejo: vigésima quinta página escrita do livro em língua portuguesa

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	Azulejos.	<u>Mosaic</u> .
Versão 2	Azulejos.	<u>Tiles</u> .

Fonte: a autora.

No caso de *mosaic* (QUADRO 23), era esperado que essa palavra fosse facilmente associada com um objeto cheio de cores como forma de gerar uma imagem que se aproximasse do jogo de palavras existente na palavra “azul-ejo”, que por si só já traz a ideia de “azul”. Entretanto, na arquitetura, são utilizados diversos materiais – podendo incluir vidro, azulejos e pedras – na elaboração de um mosaico. Em construções, não é comum essa variação de elementos; portanto, fora preferível alterar “*mosaic*” por um correspondente formal de “azulejo” em língua inglesa, qual seja: “*tiles*”. Nesse caso, houve uma “tradução literal” (BARBOSA, 1990).

Por fim, o QUADRO 24 apresenta as alterações ocorridas na tradução da última página do livro em tela. No caso, houve correção de erros de digitação (“*publised*”, “*fisrt*” e “*others*”) e de um erro de concordância (“*by Cosac Naify*”). Na segunda tradução, também,

foram retirados o “*that*” (facultativo em inglês) e explicitado que “*Cosac Naify*” é a editora (e resgatando-a quando são introduzidos novos livros a fim de conferir a essa passagem melhor associação e compreensão pelo leitor).

Depois de todas essas alterações, acredita-se que essa tradução interlinguística e essa tradução intralinguística estejam aptas a ser apresentada para análise pública e pressupõe-se que ela possa contribuir de modo significativo para o ensino de uma segunda língua e para a apresentação de cores a crianças, sejam elas videntes ou deficientes visuais. Entretanto, cabe ressaltar que se planeja que o projeto ainda tenha continuidade, podendo essa segunda versão sofrer mais alterações, principalmente caso seja feita um grupo focal com DV, com educadores infantis e/ou com crianças videntes e CDV.

Considerando as questões levantadas por Jakobson (1959) e Eco (2007), a tradução interlinguística é observada na tradução do inglês para o português, enquanto a tradução intralinguística pode ser observada em casos que houve alteração no texto em português (texto de partida). A tradução intrassemiótica pode ser observada na relação do texto em tinta com o texto em braille e desses com as imagens em tinta e em alto-relevo. Por sua vez, a tradução intersemiótica fora apresentada no caso da audiodescrição (Seção 3.2) e, de certa forma, na composição de imagens tendo em vista o texto em inglês, em português, em tinta e em braille. As traduções intersemiótica e intrassemiótica são abordadas mais diretamente na Seção 5.3 a seguir, de modo que todas os tipos de tradução sejam utilizados.

Quadro 24: Biografia: Vigésima nona e trigésima página escrita

	TEXTO DE PARTIDA	Tradução
Versão 1	<p>Arthur Nestrovski é o autor de sete outros livros para crianças. Pela Cosac Naify, publicou <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i>, com ilustrações de Maria Eugênia, vencedor do Prêmio Jabuti em 2003, nas categorias “Livro do Ano” e “melhor livro infantil”; <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003) também ilustrado pela Maria Eugenia; e <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), o primeiro em parceria com Marcelo Cipis.</p> <p>Cor predileta: o castanho-escuro do violão que ele tem desde 1983.</p>	<p>Arthur Nestrovski is the author of seven other books for children. He published (by Cosac Naify) the book <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i> with illustrations by Maria Eugenia. This book is the winner of the 2003 Jabuti Award in the categories “book of the year” and “best children’s book.” He also wrote <i>Coisas que queria ser</i> (2003), illustrated by Maria Eugenia, and <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), his first book in partnership with Marcelo Cipis.</p> <p>Favorite color: the dark brown of the guitar <u>that</u> he has since 1983.</p>
Versão 2	<p>Arthur Nestrovski é o autor de sete outros livros para crianças. Pela Cosac Naify, publicou <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i>, com ilustrações de Maria Eugênia, vencedor do Prêmio Jabuti em 2003, nas categorias “Livro do Ano” e “melhor livro infantil”; <i>Coisas que eu queria ser</i> (2003) também ilustrado pela Maria Eugenia; e <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), o primeiro em parceria com Marcelo Cipis.</p> <p>Cor predileta: o castanho-escuro do violão que ele tem desde 1983.</p>	<p>Arthur Nestrovski is the author of seven other books for children. He published (with Cosac Naify Publishing House) the book <i>Bichos que existe & Bichos que não existe</i> with illustrations by Maria Eugenia. This book is the winner of the Jabuti Award in 2003 in the categories “book of the year” and “best children’s book”. He also wrote and published with Cosac Naify Publishing House <i>Coisas que queria ser</i> (2003), illustrated by Maria Eugenia too and <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> (2004), his first book in partnership with Marcelo Cipis.</p> <p>Favorite Color: the dark brown of the guitar he has since 1983.</p>
	<p>Marcelo Cipis ilustrou o já citado <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i>, e outros tantos, incluindo <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas, 2000). É autor de <i>O livro do alfabeto</i> (Global, 2006) e <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas, 2002), além de ter escrito, em parceria com Antônio Malta, <i>Viver É...</i> e <i>Namorar É...</i> (Martins Fontes, 2002).</p> <p>Cor favorita: luz do sol às quatro horas da tarde.</p>	<p>Marcelo Cipis illustrated the aforementioned <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> and many others, such as <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas, 2000). He is the author of <i>O livro do alfabeto</i> (Global, 2006) and <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas, 2002). He also wrote, in a partnership with Antonio Malta, <i>Viver É...</i> and <i>Namorar É...</i> (Martins Fontes, 2002).</p> <p>Favorite color: the color of sunshine at four o’clock in the afternoon.</p>
	<p>Marcelo Cipis ilustrou o já citado <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i>, e outros tantos, incluindo <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas, 2000). É autor de <i>O livro do alfabeto</i> (Global, 2006) e <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas, 2002), além de ter escrito, em parceria com Antônio Malta, <i>Viver É...</i> e <i>Namorar É...</i> (Martins Fontes, 2002).</p> <p>Cor favorita: luz do sol às quatro horas da tarde.</p>	<p>Marcelo Cipis illustrated the aforementioned <i>Barulho, barulhinho, barulhão</i> and many other, as <i>O livro da música</i> (Cia das Letrinhas Publishing House, 2000). He is the author of <i>O livro do alfabeto</i> (Global Publishing House, 2006) and <i>Era uma vez um livro</i> (Cia das Letrinhas Publishing House, 2002). He also wrote, in a partnership with Antonio Malta, <i>Viver É...</i> and <i>Namorar É...</i> (Martins Fontes Publishing House, 2002).</p> <p>Favorite color : the color of sunshine at four o’clock in the afternoon</p>

Fonte: a autora.

5.3 Traduções Intersemiótica e Intrassemiótica

Considerando os aspectos exigidos pelas *Normas técnicas para a produção de textos em braille* (BRASIL, 2006), foram selecionadas as quatro primeiras páginas do livro *Cores das Cores* (FIG. 13) para a elaboração de um protótipo de versão final do conteúdo linguístico e imagético do livro. As imagens foram simplificadas de modo que continuassem a complementar o texto e comportassem as traduções.

Destaca-se, contudo, que os protótipos (FIG. 12 e 13) não são definitivos, visto que não cabe a este trabalho criar a ilustração dessa nova tradução. Essas imagens foram produzidas pela proponente do trabalho usando as ferramentas Adobe Illustrator CC e Adobe Photoshop CC.

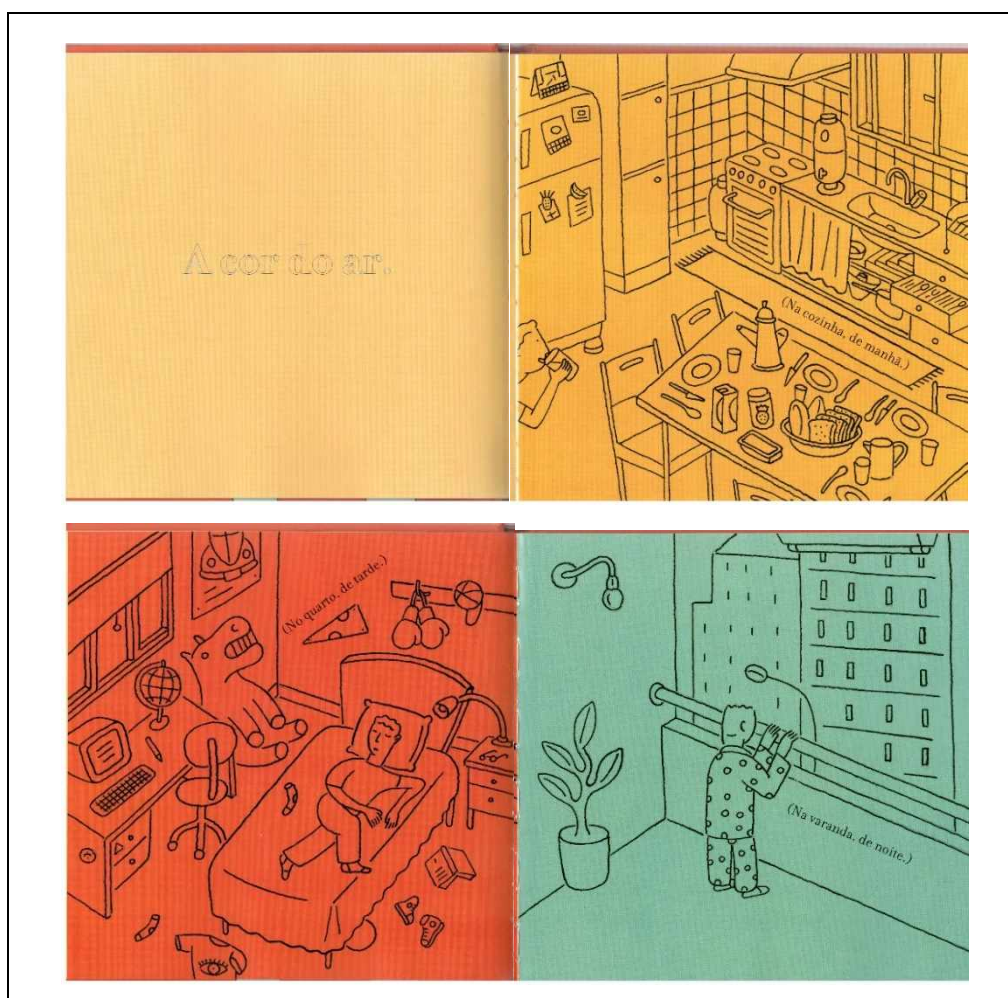


Figura 14: Páginas transcritas do livro *Cores das Cores*
Fonte: acervo pessoal.

No caso da tradução, as imagens abaixo apresentam exemplos de tradução intrassemiótica e intersemiótica, visto que são uma reformulação da imagem original e estão

relacionadas aos textos presentes em cada página. Na imagem superior da FIG. 15, os contornos e a parte colorida da imagem ficariam em alto-relevo, enquanto, se possível, na segunda, a circunferência do braille ficaria em alto-relevo (respeitando o espaçamento do braille) e o interior continuaria abaixado, ilustrando uma ideia de vazio dentro da escrita tátil. A questão visual dessa página provavelmente só será compreendida quando o material for publicado, mas destaca-se que o braille é um ponto em alto relevo todo preenchido e que seria interessante modificar isso para ilustrar o “vazio” das palavras.



Figura 15: Protótipo para a primeira e a segunda página escrita do livro
Fonte: a autora.

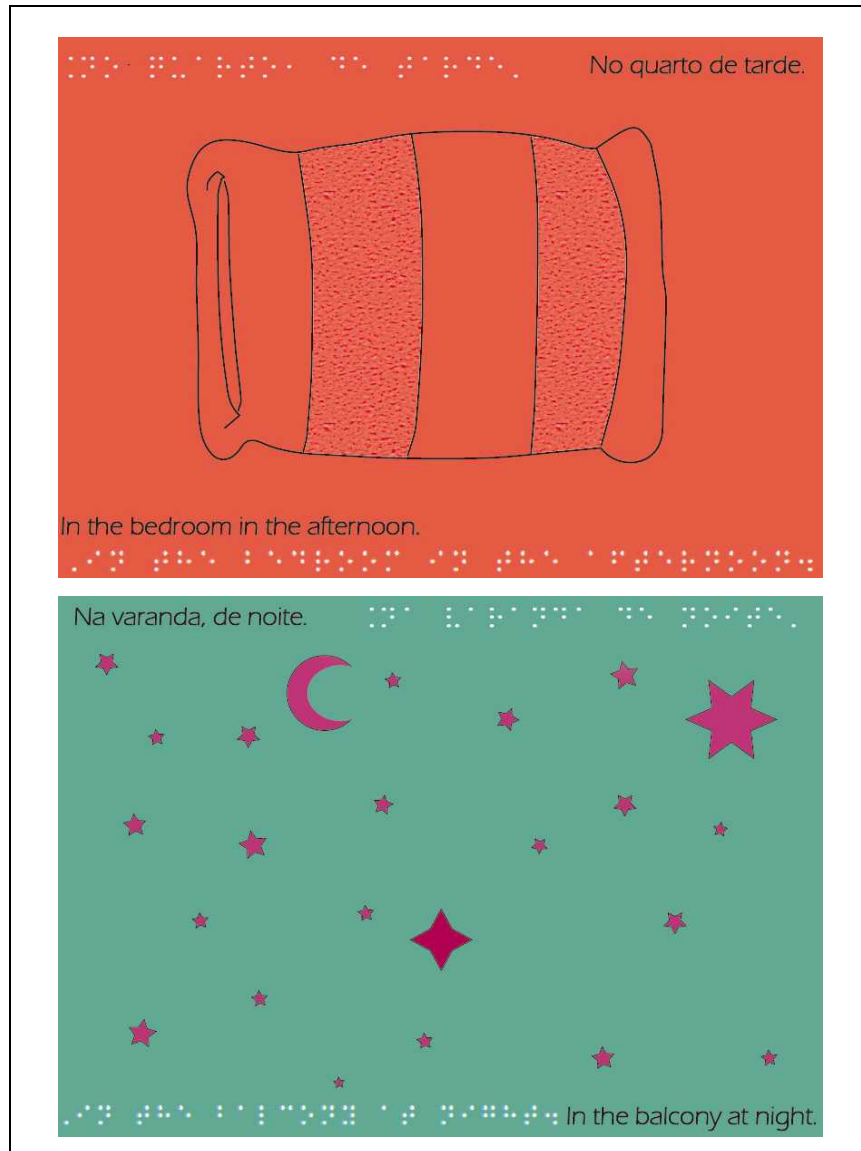


Figura 16: Protótipo para a terceira e a quarta página escrita do livro
 Fonte: a autora.

Destaca-se, novamente, que, mesmo com o uso de alto-relevo nas imagens, bem como a presença do braille e da tradução, as cores apresentadas foram escolhidas por videntes (seja o ilustrador do livro, a tradutora ou o autor) e só serão aproveitadas – até o momento e pelo que se concluiu das entrevistas apresentadas na Seção 5.2 – por crianças e adultos videntes e por pessoas que não são DV de nascença.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Jean Delisle e Judith Woodsworth⁴⁰, a tradução é uma ferramenta geralmente utilizada para aproximar diferentes culturas e visões de mundo. Por meio dela, também é possível expandir o conhecimento. No caso desta monografia, focava-se em dois pontos: na apresentação das cores, de modo a estimular a imaginação infantil; e no apoio ao ensino de uma segunda língua, servindo o produto resultante como material paradidático para pessoas com interesse em aprender inglês ou português (ou até mesmo, os dois sistemas diferenciados de braille). Em se tratando de um material inclusivo, ainda há uma preocupação com crianças e adultos DV, o que resultou na ideia de reformular as imagens (principalmente, considerando a questão da tradução intersemiótica) e na adaptação do texto em português e no inglês (no que se evidenciam as traduções intralinguística e interlinguística).

Quanto aos Estudos da Tradução, percebe-se ainda a falta de pesquisas voltadas ao sistema de escrita e leitura, limitando-se sobremaneira à audiodescrição e à legendagem quando o assunto é tradução multimodal em conjunto com questões de acessibilidade. Devido a isso, este trabalho exigiu pesquisas em outras áreas (Pedagogia e Letras, por exemplo) como forma de construir um arcabouço teórico e recorreu a entrevistas com videntes e deficientes visuais como forma de se entender o que se pressupõe de uma tradução de livro infantil envolvendo imagens e cores para um público-alvo constituído por deficientes visuais. Com isso, foi possível produzir uma tradução fundamentada e reestruturá-la para atender ao conhecimento de mundo de um DV.

Apesar dos esforços, entretanto, é importante enfatizar que a tradução ora apresentada ainda não fora totalmente adaptada para DV de nascença e serão necessárias investigações futuras para dar a continuidade desejada ao projeto. Destaca-se ainda que a escassez de materiais nos Estudos da Tradução fez com que fosse substantivo o número de consultas a sítios eletrônicos, por serem mais rapidamente acessíveis e serem comuns na prática de um tradutor. Contudo, tem-se ciência de que, em alguns casos, as fontes podem não ser confiáveis e precisam ser analisadas com cautela.

A dificuldade em encontrar literatura para subsidiar os trabalhos, em formar grupos de trabalho ou encontrar um público específico pode ser um fator que contribui para a falta de publicações sobre esse tema. Espera-se, entretanto, que, com os resultados e análises

⁴⁰ DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. *Os tradutores na história*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

apresentados aqui, novos trabalhos possam surgir e que seja possível dar um ponto de partida para novos pesquisadores nessa área. Além disso, parece profícua a ideia de o tradutor sair da sua mesa de trabalho para ir a campo e investigar como é possível executar uma tarefa de tradução da qual ele não tem domínio, por envolver questões totalmente alheias à sua formação e praxe.

Por se tratar de um projeto ainda não concluído, esta monografia registra o esforço em tentar propor uma abordagem nova nos Estudos da Tradução. Até o presente momento, a tradução para deficientes é uma questão muito recente que conta com envolvimento relativamente baixo dos pesquisadores. Supõe-se que a necessidade de buscar opinião do grupo em destaque e a escassez de pesquisas envolvendo tradução e, em especial, textos adaptados para deficientes visuais desestimulam futuros tradutores nessa área. Destaca-se, então, o apoio da ADEVIUDI no desenvolvimento deste trabalho; na interação com os membros da associação, foi possível perceber o quão satisfatório é para os DV ver que há pessoas videntes dispostas a produzir um material para eles.

Por fim, os resultados ora apresentados parecem suscitar duas reflexões interessantes para os pesquisadores e os profissionais da tradução. A primeira seria como lidar com a ideia de original, uma vez que, conforme mostrado no Capítulo 5, os limites entre tradução, revisão, *back translation* e paráfrase deixaram de ser claros, servindo as revisões do texto em inglês e as reflexões sobre ele como fonte de inspiração para propostas de adaptação no texto de partida. Ainda nesse sentido, como lidar com a ideia de original imutável, resultado do trabalho individual e criativo de um autor inacessível? A segunda reflexão consiste também na confluência entre os tipos de tradução que um empreendimento como o ora proposto suscita: a tradução, em vez de “meramente” uma “operação interlinguística” pressupõe movimentos que remetem a outros signos, canais, modos e linguagens.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Grafia braille para a língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Normas técnicas para a produção de textos em braille*. 2. ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/textosbraile.pdf>>. Acesso em 27 ago. 2015.
- COSTA, D. N. Um panorama dos estudos dos fenômenos recentes da tradução. *Revista Philologus*, v. 1, p. 831-839, 2014.
- ECO, U. *Quase a mesma coisa*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FERREIRA, V. G. *O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental*. 2003. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7791-o-ensino-de-lingua-estrangeira-para-deficiente-visual-em-sala-de-aula-regular-do-ensino-fundamental.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- JAKOBSON, R. *On linguistic aspects of translation*. Massachusetts: Harvard University Press, 1959.
- GONÇALVES, R. M. A necessidade de incentivar a aprendizagem da língua inglesa desde a infância. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico*, 2. ed., p. 1-9, out. 2009. Disponível em: <http://www.faculdedondomenico.edu.br/novo/revista_don/artigo2_ed2.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.
- HURTADO-ALBIR, A. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.
- LEIVAS WAQUIL, M. Unidades fraseológicas especializadas e técnicas tradutórias. *Debate Terminológico*, n. 9, p. 56-81, nov. 2013.
- LORENTE, A. C.; CARPENTIERI, B.; FAVA, M. Apenas 5% dos livros são adaptados para deficientes visuais. *Rudge Ramos Online*, Universidade Metodista de São Paulo, Educação, v. 10, [on-line], 2014. Disponível em <<http://www.metodista.br/rroonline/noticias/educacao/2014/10/apenas-5-dos-livros-sao-adaptados-para-deficientes-visuais>>. Acesso em 05 jun. 2016.

MOTTA, L. M. V. M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/tese_doutorado.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

OZOLINS, U. Back translation as a means of giving translators a voice. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2009. Disponível em: <<http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/38/55>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PRETO, V. O. *Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual*. Marília: UNESP, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/preto_vo_me_mar.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

SANDES, L. F. *A leitura do deficiente visual e o sistema braille*. 2009. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-LIZIANE-FERNANDES-SANDES.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis* [on-line], v. 19, n. 3, p.777-796, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VENUTI, L. *Escândalos da tradução*. Trad. Laureano Pelegrin, Lucineia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo Bauru: EDUSC, 2002.

Obras literárias

COTTIN, M.; FARÍA, R. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

NESTROVSKI, Arthur. *Cores das cores*. 1. ed. reimp. São Paulo: Cosac Naify, 2013 [2006].

APÊNDICES

Apêndice A -Transcrição da Gravação

Legenda:

A1: Entrevistadora

E1: Entrevistado 01

E2: Entrevistado 02

Transcrição

(O início da entrevista fora cortado, visto que só começou a ser gravado no momento em que os entrevistados permitiram a gravação. Antes do ponto inicial registrado, fora explicado como seria as perguntas e destacado que as perguntas seriam feitas para colheita de informações e que, caso os participantes se sentissem ofendidos com alguma delas, eles poderiam se manifestar. Além disso, foi-lhes informado que não havia nenhuma resposta inconveniente ou errada e que todas seriam bem aproveitadas na pesquisa)

A1: Além do inglês, vocês teriam interesse em outra língua?

E2: Espanhol.

A1: Vocês dois têm filhos, certo?

E1: Todos os dois. Eu tenho e ele também.

A1: Vocês gostariam que suas crianças também tivessem acesso a uma segunda língua bem cedo?

E1: Sim, é muito importante.

E2: Sim.

A1: Por que acham importante isso?

E2: Porque mesmo que a pessoa seja cega, ele não vai ficar quieta só aqui. Precisa conhecer outras línguas para poder viajar

E1: Eu também acho isso. Porque os meninos têm que aprender para sair para o exterior, para o trabalho... Chegar lá e não saber, né? Sofre! Quando saem por ai sabendo a língua, ai é mais fácil...

A1: E vocês já fizeram alguma viagem para fora do Brasil?

E1: Eu nunca.

E2: Eu também não.

A1: Mas vocês ainda têm interesse?

E1 e E2: Sim.

A1: Qual é a condição de cores atualmente?

E1: Eu mesma vejo muitas, mas só se eu colocar bem pertinho para conseguir definir. Mas bem pouquinho. Têm hora que eu erro também. O meu problema... Tem dia que ele melhora, tem dia que ele piora.

E2: Eu não tenho mais como ver nada. Sou cego total.

A1: Mas... Quando você vai comprar uma roupa, por exemplo?

E2: Eu defino mais pelo material. Eu sempre levo alguém para comprar comigo e essa pessoa é quem vai definindo a cor. “Que cor é essa?”, “ah, é a cor tal”. Mas sozinho mesmo é difícil.

A1: E você ainda lembra das cores?

E2: Lembro.

A1: Algum de vocês tem alguma criança cega em casa?

E1 e E2: Não.

A1: Como pais, o que vocês acham que falta no ensino infantil?

E2: As crianças deficientes ou normais também?

A1: Todas.

E2: Eu sou um pouco mais otimista. No meu ponto de vista, o que precisa na educação é uma escola em tempo integral. Seria muito importante. Tiraria as crianças da rua e o aprendizado seria melhor.

E1: Eu concordo com a fala dele. Se as crianças que ficam na rua ficassem o dia inteiro na escola...

A1: E os materiais usados na escola? Vocês acham que eles são suficientes para uma educação de qualidade?

E2: Em termos da educação, precisa melhorar. Há uma necessidade de uma informatização melhor nas escolas. Eles trabalham muito pouco isso na escola. Então há necessidade de melhorar sim.

E1: Eu acho assim: tem a escola estadual e a particular. Lá perto de casa, os materiais que foram oferecidos pelo governo para a minha cunhada são bons. Eu achei bastante coisa. Nas outras escolas, não sabemos que é assim.

A1: Agora pensando em vocês, nas crianças, entre outros... Vocês acham que faltam livros literários?

E2: Para os cegos? Falta. Falta muita reglete, muita máquina de escrever (hoje ela custa muito caro), é quase inacessível para gente e mesmo as escolas disponibilizar material para ajudar. É muito importante.

A1: Recentemente vocês leram algum livro contando apenas com o braille?

E2: Eu leio o braille e escuto o audiobook.

E1: Eu ganhei um livro aqui... lá na biblioteca. Só que eu não consigo ler. É uma estorinha que uma menina novinha, de 9 anos, escreveu.

A1: Quanto que é a média de um livro? Quanto gastam em um livro de braille?

E2: O livro braille a gente ganha do governo. Comprar mesmo... E se eu te falar que nunca vi? Já fui em várias livrarias e nunca vi um livro em braille.

A1: Vocês conhecem alguém que tenha uma criança cega?

E1: Cega não, mas com baixa visão, eu conheço.

E2: Conheço. Uma com 13 anos.

A1: E vocês acham que tem material para as crianças lerem em braille?

E2: A literatura em braille é bem vasta. Há um pouco de falta de interesse da pessoa em estudar. Eu tenho 5 alunos [nas aulas de braille]. Em uma sala deve ser composta por 13 alunos. Você procura alguém pra estudar, mas a pessoa não procura. Tem material. Falta interesse. Nós seres humanos, somos acomodados. Se você me ajuda, eu não vou me esforçar. Eu não vou procurar me esforçar. Infelizmente somos assim. Nos estudos é a mesma coisa.

A1: O próprio deficiente visual não tem interesse em estudar o braille?

E2: Não tem interesse. Agora, eu sou apaixonado por leitura. Eu amo leitura.

A1: Que tipo de literatura vocês gostam?

E2: Eu sou muito notícia.

E1: Eu gosto muito de estória infantil, gibi, essas estorinhas.

A1: E o que falta nos livros e que vocês sentem falta?

E2: O livro braille é completo. O que atrapalha um pouco o braille são os áudios. Interessante, não? Por que depois que saíram os áudios, ninguém quer estudar o braille mais. “Ah, eu vou ouvir o CD”. É muito mais prático do que estudar. Eu morava em uma cidade bem pequena. Lá não tinha recurso nenhum. Quando mudei para Uberlândia e descobri a associação, eu pensei: “Nossa, agora que eu vou poder voltar a ler, escrever”. Fiquei feliz. Então acho muito importante o braille. É tanto que, quando eu vou ao supermercado, eu vejo as mercadorias e as que têm braille, eu sei o que são. Medicamento, eu olho na caixinha e sei o que é. Pego um perfume e sei o que é. Não fica tão dependente das pessoas. Mas é como eu falei, as pessoas só

ficam no áudio. Então, ficam naquele decoreba, sendo que o braille é muito mais importante. Se você for a um elevador, você vai encontrar o braille, mas não sabe o que é aquilo.

E1: É, bem complicado. Eu também to devendo isso, preciso estudar o braille. Mas é cansativo.

E2: Braille não é fácil. É bem cansativo.

A1: Vocês acham que os livros em braille possuem pouca variação na estética? Por exemplo, quando vocês pegam um livro, ele é só texto ou ele possui algo que estimule os outros sentidos ou com muitas imagens em relevo?

E2: Possuem livros cujas figuras são em braille. Eu tenho um livro ali cheio de figuras assim e apresento para os meus alunos perguntando “o que é isso aqui?” e eles precisam descobrir o que é. E possuem muitos informativos.

E1: Eu concordo com ele, apesar de não ter experiência, pois parei de estudar.

A1: Para crianças, vocês acham interessante que o livro tenha imagens ou algo que estimule os outros sentidos? Como por exemplo, um cheiro na página.

E2: Para acentuar os estudos, precisa ter alguma gravura ou alguma coisa que chame a atenção da criança para que ela possa aprender. Eu achei interessante você falar sobre as cores, pois as cores ficavam na nossa mente quando enxergávamos. E assim como eles fizeram um estudo de Libras, pode ser feito um estudo das cores relacionando, quem sabe, por letras, números... Fica interessante. Daí eu poderia chegar à loja e falar que quero um vestido vermelho. Ai teria na etiquetinha um número que possa representar o vermelho.

E1: Ia facilitar muito ainda.

E2: Estou feliz com isso.

A1: E como é o acesso ao mercado de trabalho?

E1: Ah, é custoso. Agora tá abrindo porta, porque eles falavam que não. Eu procurava [serviço] em vários lugares, chegava nos lugares e eles me perguntavam “você não enxerga nada? Depois você volta aí”. Felizmente, agora já abriu curso de massoterapia e começou a abrir vaga já.

A1: Mas vocês ainda sentem que há preconceito no mercado de trabalho?

E1: Ixi, tem bastante.

E2: Ao não ser massoterapia, eu não conheço outra área.

E1: Sé massoterapia. Outra área não tem.

A1: Se vocês pudessem escolher o que trabalhar, independente da visão ou não, o que vocês escolheriam?

E2: Se eu não fosse deficiente?

E1: Ah, se eu fosse “normal”, eu queria dirigir uma carreta. Eu sou apaixonado.

E2: Medicina. [problemas no áudio devido à rua]

A1: Vocês acham que não vai ter uma mudança nesse lado da deficiência atrapalhar no mercado caso vocês queiram mudar de emprego?

E2: Já tem melhorado um pouco, mas ainda há muita resistência. Quem dá oportunidade são os órgãos públicos. Empresa mesmo dão poucas chances.

A2: E como funciona os concursos, educação... Como vocês sentem isso quando vão fazer uma prova para um concurso?

E2: A prova é feita em áudio. Sempre em áudio, como se fosse uma apostila. Ouvimos o áudio para fazer a prova.

A2: Vocês possuem alguma sugestão para um futuro trabalho nessa área de inclusão social?

E2: Tem várias, mas vão precisar trabalhar muito para “abrirem o campo” social. Como nós falamos, só abre mesmo na massoterapia, embora possamos fazer várias outras coisas. Por exemplo, podemos ser operador de elevador. Uma pessoa com deficiência pode fazer isso. São várias profissões que nos dão oportunidade.

A2: E além do mercado de trabalho? O que vocês sentem falta quando estão na rua, por exemplo?

E1: Na rua, a falta de acessibilidade é enorme. É churrasqueira na calçada, é portão que abre para fora, a diferença de relevo.

E2: As calçadas todas desniveladas... Eu estive em uma conferência e fiz uma pergunta se eles já tinham visto alguma calçada com degrau ou meio fio com degrau. Eles falaram que não. É tão fácil de resolver isso.

E1: Param carro na nossa frente... As pessoas não estão nem aí.

E2: Infelizmente a acessibilidade... Vai ser muito difícil chegar no ponto de falar “estou tranquilo, sou independente” sem você sofrer algum dano.

[interrupção na sala]

E2: Eu acho assim... Quanto a acessibilidade, falta muita coisa. Eles [governo] forçam a acessibilidade em vários lugares, mas só até a porta. Quando vamos na prefeitura de Uberlândia, não temos como entrar. Não há acessibilidade para você se direcionar. Você vai no terminal e lá é da mesma forma. Você vai no aeroporto e é do mesmo jeito. Eu acho tão interessante o tanto que o poder público cobra dos empresários, mas eles mesmos não fazem. Eu já fui na Ufu e lá também tem muito pouca acessibilidade. Precisa de mais.

A1: Tirando a limitação que vocês me disseram ter ao aprender uma segunda língua, o que mais se sentiram limitados na área de educação?

E1: Em aprender?

E2: O aprendizado vai muito da pessoa. O difícil é aprender [problemas no áudio por causa da rua] Eu acho que um professor, para lidar com um deficiente, ele tem que ensinar mesmo. Ele precisa repetir várias vezes. Por que é bom o deficiente ensinar o deficiente? Ele sabe a limitação do outro e o que tem que fazer. Por exemplo, eu fiz um curso de informática que o professor te coloca em frente ao computador e fala “aqui é o teclado”, mas não te fala o que tem no teclado... Falta informação. Precisa de uma pessoa que vá ensinar e que se dedique mais, explique melhor.

E1: Já tive bastante limitação também. Quando minha esposa trabalhava, para fazer comida, por exemplo, tem muito trabalho. Se você tira as coisas do lugar, para ler receita... Mas hoje já consigo fazer tudo, desde que as coisas estejam todas no lugar. Só que se eu for tentar usar um micro-ondas, é bem capaz que eu bote fogo na casa [referente ao fato de não conseguir ler manuais]

A1: E os filhos de vocês estudam?

E2: os meus dois estudam.

E1: os meus pararam, mas estou “pegando no pé” para voltarem a estudar.

A1: Poderiam me informar a idade deles?

E2: Eu tenho uma de 12 e uma de 16.

E1: Eu tenho uma de 21 e uma de 22.

A1: Quando eles eram pequenos, como vocês auxiliavam eles no ensino básico?

E2: Eu ensinei muita matemática para a minha menina mais velha. Só falando, eu explicava para ela.

E1: Eu também fiz isso.

E2: Agora, a minha menina mais nova.

A1: Vocês sentiam a falta de ter alguma coisa escrita para vocês auxiliarem?

E2: Eu senti muita falta, porque se você pede pra fazer uma conta, não tem como posicionar os números. Para você falar é fácil, mas como você vai fazer para explicar direito sobre o posicionamento dos números?

E1: Eu acho que, quando eu estava estudando, a primeira série era mais forte. Acho que hoje é mais fraco, Naquele tempo, ensinavam horas, por exemplo, e hoje você pergunta e eles não sabem. Eu achava a primeira série bem forte.

A1: Agora eu vou fazer uma brincadeira com vocês, certo? Eu quero que imaginem que são professores do ensino infantil. Vocês têm alunos de 3 a 5 anos e precisam ensinar cores para ela. Como seria a didática de vocês?

E1: Eu acho que por número. Associado por números à cores.

E2: Eu poderia mostrar o céu e falar que o céu é azul. Ali tem uma nuvem branca. Aquele pássaro ali é preto. E aí a criança veria que o preto iria simbolizar aquela ave e facilmente iria aprender.

E1: É complicado, mas é isso mesmo.

A1: Agora um desafio: como diferenciar um verde escuro do verde claro?

E1: Aí é difícil.

E2: Ah, eu pegaria um limão, por exemplo, pois ele tem um verde mais claro, enquanto um pimentão tem o verde mais escuro.

E1: O único meio para ensinar é esse. Acho que não tem outra opção.

A1: Pensando em um caso a parte, gostaria de ver uma situação parecida com isso. Se falarmos que a árvore tem um tronco marrom e as folhas verdes, como explicaremos que, no outono, as folhas ficam marrom ou laranja ou amareladas e fica acontecendo essa mudança de cores em um objeto que deveria ter cores fixas?

E2: A árvore traz aquela cor marrom do tronco e as folhas nascem e ficam verdes. Com o passar do tempo, elas amadurecem, ficam amarelas e caem. É preciso explicar tudo para a criança, do tronco até as fases da folha, os frutos... Da mesma forma, aquelas folhas amarelas caem, se decompõem e formam um material orgânico. Essa é uma forma de explicar para a criança.

A1: Eu trouxe uma amostra [placa de brailles] para verificarem uma informação importante. Quando vamos mexer com o braille, não temos uma ideia de como é o tamanho, como facilitar a leitura, se é possível sentir em qualquer tamanho e diferentes formas.

E1: Esse tamanho aqui está ótimo.

E2: Principalmente para alfabetizar.

A1: Então o braille não precisa ter aquele padrão?

E1 e E2: Não.

A1: Mas não dificulta a leitura de uma frase devido ao espaçamento, por exemplo?

E2: Só precisa de um espaço de uma da outra.

A1: A leitura ainda está fácil com essa placa [com um tamanho não tradicional]?

E1 e E2: Sim.

E2: É muito interessante para alfabetizar.

E1: Dessa forma até dá pra voltar a estudar!

[Muitos barulhos. Desabafos pessoais]

E2: O que me faz muita falta é não ter visão para dirigir. Isso faz falta demais. Eu tinha muita vontade de ser um médico, ter o meu carro..., Mas a vida nos traz muita surpresa e precisamos conviver com essas surpresas. É igual você: uma menina “perfeita”, pega seu carro, uma moto e do nada você sofre um acidente e sua vida muda. Hoje eu não vou mais cursar medicina porque não tenho mais idade para isso.

E1: Eu também sinto falta. Eu gostava muito de roça, de plantar, colher um café, essas coisas... Mas hoje está tudo limitado. Ela [cegueira] limita muita coisa.

[término da entrevista]

A1: Bom, eu vou abordar um pouco sobre o meu projeto, eu acho que é o último tema que tenho para trazer. Como eu falei, o meu livro base chama *Cores das cores*, do Arthur Nestrovski. Ele é um livro bem diferente do que se vê por ai. Por quê? Porque ele tem cores que são inventadas e que eu gostaria de apresentar para vocês. Quero que me digam a primeira coisa que virá a mente de vocês agora. Então, o que vocês pensam quando alguém fala da cor do burro-quando-foge?

E2: Eu não tenho nem ideia de como é cor de burro fujão.

E1: Burro quando fuge? Não tenho ideia também não.

A1: O que seria uma cor “esmeralda”?

E2: A cor esmeralda... Eu nunca vi uma pedra esmeralda, não sei falar que cor ela é.

A1: Vocês acham que cores assim seriam ruins e atrasariam o ensino de uma criança deficiente visual?

E2: Seria bem complicado.

A1: Considerando a parte que diz respeito ao fato da tradução do livro envolver inglês, português, braille, vocês sugerem que eu mantenha o sistema braille adaptado para o português brasileiro ou gostariam de que houvesse o sistema braille adaptado para o inglês, que possui pequenas mudanças em relação a pontuação, sinal de maiúsculo...

E2: Se lá existe um braille diferente, é interessante.

A1: E gostariam de me dar algum conselho, sugestão, crítica?

E1: Você tem o meu apoio para ele.

E2: Nossa, tem todo o meu apoio. Principalmente se precisar verificar se é desse modo, se tá certo uma ideia, com nomes, letras, cores. Por exemplo, a cor da esmeralda. Procuraremos

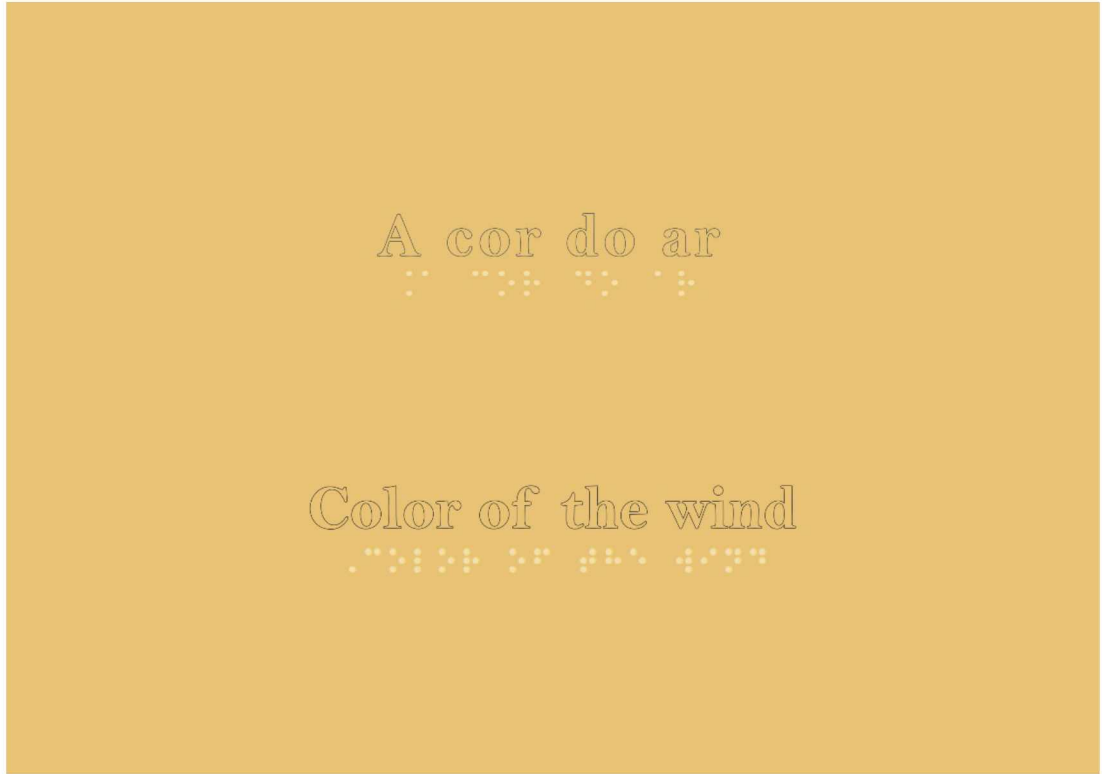
uma cor da esmeralda. É uma ideia maravilhosa. Você está de parabéns por esse trabalho. Gosto de pessoas assim, esforçadas... Por que pegar algo pronto é muito fácil. Precisa colocar um pouco de si.

E1: Eu tenho que parabenizar pela pesquisa.

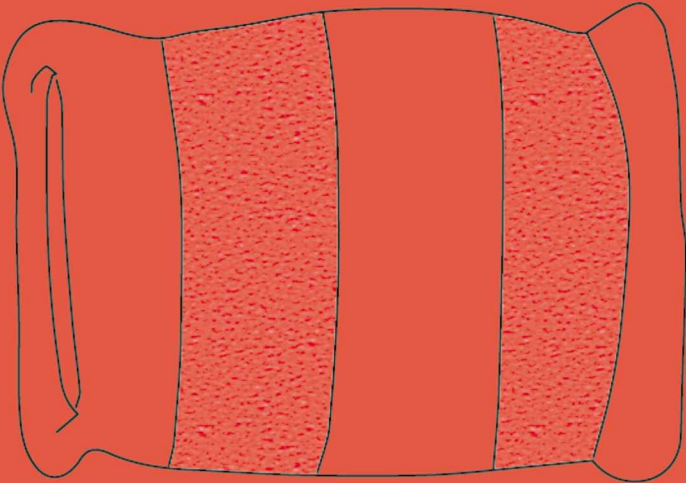
A1: Eu gostaria de agradecer a participação de vocês. Eu consegui muita informação já nessa primeira seção. Obrigada por me ajudarem, tudo que foi colhido ajudará muito nesse projeto. Eu acredito que eu devo voltar aqui logo.

[Fim da entrevista]

Apêndice B -Protótipo

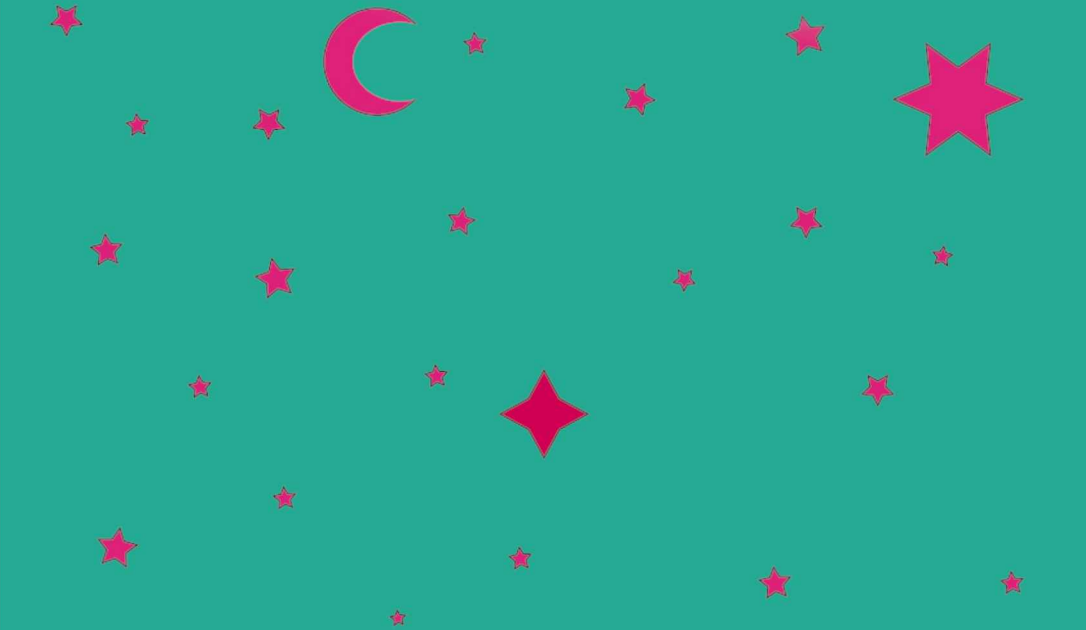


No quarto de tarde.



In the bedroom in the afternoon.

Na varanda, de noite.



In the balcony at night.

ANEXOS

Anexo A – Diferenças do Braille

SÍMBOLOS USADOS EM OUTROS IDIOMAS,
INEXISTENTES EM PORTUGUÊS OU
REPRESENTADOS POR SINAIS BRAILLE DIFERENTES

- Alemão
- Dinamarquês
- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Italiano
- Latim
- Sueco

Alemão

- ⠠⠠ a umlaut (a com trema - ä)
- ⠠⠠ o umlaut (o com trema - ö)
- ⠠⠠ u umlaut (u com trema - ü)
- ⠠⠠ apóstrofo (')

Dinamarquês

- ⠠⠠ ae acoplados
- ⠠⠠ o cortado
- ⠠⠠ a com pequeno círculo por cima (å - da família dos circunflexos)

Espanhol

⠠	é	e com acento agudo
⠠	ñ	n com til
⠤	-	traço curto ⁽¹⁾
⠤⠤	—	traço longo, travessão ⁽¹⁾
⠠	(abertura de parênteses
⠠)	fechamento de parênteses
⠠	[abertura de colchetes ou parênteses retos
⠠]	fechamento de colchetes ou parênteses retos
⠠	¿	abertura de interrogação
⠠	?	fechamento de interrogação
⠠	¡	abertura de exclamação
⠠	!	fechamento de exclamação
⠠		indicador de início de verso em escrita contínua
⠠		indicador de final de verso em escrita contínua
⠠⠠		indicador de final de poesia em escrita contínua
⠠⠠⠠	1 ^{er}	primer
⠠⠠⠠	3 ^{er}	tercer

Francês

⠠	a grave (à)	⠠	u circunflexo (û)
⠠	e grave (è)	⠠	e com trema (ë)
⠠	u grave (ù)	⠠	oe acoplados (œ)
⠠	i circunflexo (î)		

1. Alfabeto Grego Clássico

1.1 nome da letra	minúscula		maiúscula	
alfa	α	⠠⠠⠠	A	⠠⠠⠠
beta	β	⠠⠠⠠	B	⠠⠠⠠
gama	γ	⠠⠠⠠	Γ	⠠⠠⠠
delta	δ	⠠⠠⠠	Δ	⠠⠠⠠
épsilon	ε	⠠⠠⠠	E	⠠⠠⠠
zeta	ζ	⠠⠠⠠	Z	⠠⠠⠠
eta	η	⠠⠠⠠	H	⠠⠠⠠
teta	θ	⠠⠠⠠	Θ	⠠⠠⠠
iota	ι	⠠⠠⠠	I	⠠⠠⠠
capa	κ	⠠⠠⠠	K	⠠⠠⠠
lambda	λ	⠠⠠⠠	Λ	⠠⠠⠠
mi ou mu	μ	⠠⠠⠠	M	⠠⠠⠠
ni ou nu	ν	⠠⠠⠠	N	⠠⠠⠠
xi	ξ	⠠⠠⠠	Ξ	⠠⠠⠠

2. Alfabeto Hebraico

nome de letra	sinais braille	expressão
alef	⠠	
bet	⠠	
ghimel	⠠	
dalet	⠠	
hé	⠠	
vau	⠠	u, v
zaïn	⠠	
het, chet	⠠	kh, ch, h gutural
tet	⠠	
iod	⠠	i, y
caf	⠠	ch
lamed	⠠	
mem	⠠	
nun	⠠	
samec	⠠	
haïn, aïen	⠠	a, ho gutural
pé	⠠	ph
tsadi	⠠	ts, tz, ç
cof	⠠	c, khh
resh	⠠	
shin	⠠	s, ch
taf	⠠	th

3. Alfabeto Russo ou Cirílico Moderno

As maiúsculas e minúsculas representam-se, respectivamente, pelos sinais ⠠ (45) e ⠡ (5).

nome de letra	sinais braille	letras em tinta	nome de letra	sinais braille	letras em tinta
a	⠠	-- (1)	ör	⠠	-- (5)
bõ	⠠	--	ös	⠠	--
wõ	⠠	v	tõ	⠠	--
gõ	⠠	--	u	⠠	--
dõ	⠠	--	öf	⠠	--
e	⠠	ie (2)	ha	⠠	kh (6)
ã	⠠	io (3)	cõ	⠠	ts
jõ	⠠	--	qe	⠠	tch
zõ	⠠	--	úa	⠠	ch
i	⠠	--	xa	⠠	^sh (7)
i kratkoe	⠠	i (4)	twârdëç znak	⠠	-- (8)
ka	⠠	--	è	⠠	i (9)
ölú	⠠	--	mâgkiç znak	⠠	h, i (10)
õm	⠠	--	õ oborotnoe	⠠	e
õn	⠠	--	ü	⠠	iu (11)
o	⠠	--	à	⠠	ia (12)
põ	⠠	--			

(Fonte: *Grafia braille para a língua portuguesa*, BRASIL, 2006)