# CADA ENCONTRO EU CONTO UM CONTO: MULTIALFABETIZAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS[1]

## EACH MEETING I TELL A STORY: MULTILITERACIES IN THE LEARNING PROCESS OF DEAF CHILDREN

## CADA ENCUENTRO CUENTO UN CUENTO: MULTIALFABETIZACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE NIÑOS SORDOS

**Michelle Duarte da Silva Schlemper[2]**

**RESUMO**
O processo de alfabetização de crianças surdas requer abordagens pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e visuais desse público. Estudos como o de Kuntze, Golos e Enns (2014) destacam a importância de aprendizagens visuais no desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas, ampliando o conceito de alfabetização para além da decodificação de textos escritos. Ancorado na perspectiva dos multiletramentos e na análise dialógica do discurso, fundamentada em Bakhtin e o Círculo, este artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de alfabetização – em Libras e em português escrito – de crianças surdas, a partir da análise de materiais produzidos pelo projeto de extensão universitária *Cada Encontro Eu Conto um Conto*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, que analisa materiais literários e recursos pedagógicos acessíveis bilíngues (Libras-português), produzidos no âmbito do projeto. Os resultados indicam que esses materiais contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças surdas ao promoverem interações dialógicas mediadas por múltiplas linguagens – como sinais, imagens, textos escritos e elementos gráficos –, possibilitando a construção de sentidos de forma ampliada e visualmente acessível.
**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização de surdos; letramento de surdos; leitura visual; tradução literária e libras; análise dialógica do discurso.

**ABSTRACT**
The literacy process of deaf children requires pedagogical approaches that take into account their linguistic and visual specificities. Studies such as those by Kuntze, Golos, and Enns (2014) highlight the importance of visual learning in developing cognitive and linguistic skills, expanding the concept of literacy beyond the decoding of written texts. Anchored in the perspective of multiliteracies and in the dialogic discourse analysis based on Bakhtin and the Circle, this article aims to reflect on the literacy processes—in both Brazilian Sign Language (Libras) and written Portuguese—of deaf children, through the analysis of materials produced by the university extension project *Cada Encontro Eu Conto um Conto* ("At Each Encounter, I Tell a Tale"). This is a qualitative, documentary research that examines accessible bilingual (Libras-Portuguese) literary materials and pedagogical resources developed within the project. The findings indicate that these materials significantly contribute to the development of reading and writing in deaf children by fostering dialogic interactions mediated by multiple modes of language—such as signs, images, written texts, and graphic elements—thus enabling meaning-making in an expanded and visually accessible way.
**KEYWORDS:** deaf literacy; deaf education; visual reading; literary translation and libras; dialogic discourse analysis.

**RESUMEN**
El proceso de alfabetización de niños sordos requiere enfoques pedagógicos que consideren sus especificidades lingüísticas y visuales. Estudios como los de Kuntze, Golos y Enns (2014) destacan la importancia del aprendizaje visual en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, ampliando el concepto de alfabetización más allá de la decodificación de textos escritos. Basado en la perspectiva de los multialfabetismos y en el análisis dialógico del discurso, fundamentado en Bakhtin y el Círculo, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los procesos de alfabetización —en Lengua Brasileña de Señas (Libras) y en portugués escrito— de niños sordos, a

[1] A pesquisa não foi financiada e como *corpus* é composto por matérias disponíveis gratuitamente na internet de forma pública não há necessidade de passar pelo comitê de ética. Não há conflito de interesses na submissão desse artigo.

[2] Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Brasil - https://orcid.org/0000-0002-2863-8829

partir del análisis de materiales producidos por el proyecto de extensión universitaria *Cada Encontro Eu Conto um Conto* ("En Cada Encuentro, Cuento un Cuento"). Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental, que analiza materiales literarios accesibles y recursos pedagógicos bilingües (Libras-portugués), desarrollados en el marco del proyecto. Los resultados indican que estos materiales contribuyen significativamente al desarrollo de la lectura y la escritura de los niños sordos, al promover interacciones dialógicas mediadas por múltiples lenguajes —como señas, imágenes, textos escritos y elementos gráficos—, posibilitando así la construcción de sentidos de forma ampliada y visualmente accesible.
**PALABRAS CLAVE:** alfabetización de sordos; educación de sordos; lectura visual; traducción literaria y libras; análisis dialógico del discurso.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As multialfabetizações constituem um modelo de ensino-aprendizagem defendido por autores como Kuntze, Golos e Enns (2014), que propõem a utilização da Língua de Sinais e de diversos recursos visuais no processo de alfabetização de crianças surdas. Esse modelo abrange componentes como aquisição da língua de sinais (LS), acoplamento visual, alfabetização emergente, mediação social da língua escrita, cultura surda e múltiplas mídias. Assim, como os autores, reconhecemos a importância de valorizar a predisposição natural dos alunos surdos para aprender por meio do visual.

A alfabetização, como definida pelos autores, vai além da leitura mecânica, abrangendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas para pensar, compreender e se comunicar. Embora persista uma discussão terminológica sobre as diferenças entre alfabetização e letramento em diversos países (Lucas, 2010; Fernandes, 2010), o enfoque proposto reforça a necessidade de compreender a alfabetização como um processo mais amplo.

Crianças surdas que crescem em ambientes comunicativos, com acesso a pares linguísticos e oportunidades para discutir temas diversos, conseguem estabelecer conexões significativas entre a língua de sinais e a escrita. Este cenário é crucial para que se tornem leitores proficientes. Conforme Kuntze, Golos e Enns (2014) e Albres (2008), o progresso lento de muitas crianças surdas na leitura pode estar mais relacionado a oportunidades educacionais limitadas e ao apoio inadequado ao ensino por meios visuais do que à ausência de habilidades fonológicas.

As multialfabetizações consideram a diversidade cultural e linguística dos alunos e a integração de novas tecnologias disponíveis. Essa abordagem pedagógica pressupõe que a linguagem e outros modos de representação são dinâmicos, exigindo dos usuários a renegociação de significados em diferentes contextos e para variados propósitos. Para os defensores desse modelo, o ensino da alfabetização deve ser construído a partir dos conhecimentos linguísticos e culturais dos estudantes, incluindo aqueles adquiridos por vias não convencionais (Kuntze; Golos; Enns, 2014).

Pino, acerca do processo de aquisição da linguagem e mediação semiótica, declara que "falar em mediação semiótica equivale a falar em mediação social, uma vez que tanto os meios técnicos quanto os semióticos, como a palavra, são de origem social" (Pino, 2001, p. 40). Nesse contexto, entende-se que o uso de múltiplas formas de texto, especialmente em associação com tecnologias, como imagens visuais, potencializa o fortalecimento do processo de aprendizagem.

Conforme Kuntze, Golos e Enns (2014), a aquisição da linguagem não ocorre apenas por meio de instrução explícita, mas pelo uso ativo da língua para atender às demandas sociais. Para a perspectiva dialógica, o discurso (seja ele falado, sinalizado, escrito) é permeado por relações dialógicas, ou seja, por interações entre falantes e ouvintes, em que diferentes vozes e perspectivas são expressas (Bakhtin, 2020). A qualidade do desenvolvimento linguístico, portanto, está diretamente relacionada ao número e à qualidade das interações linguísticas que a criança estabelece com diferentes interlocutores, como pais, irmãos, colegas e outros adultos.

Entretanto, a maioria das crianças surdas (95%) nasce em lares ouvintes (Novogrodsky, 2014; Machado, 2008), onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) muitas vezes é desconhecida ou rejeitada, sendo vista como um desvio da "normalidade". Nesses casos, o contato com a língua de sinais ocorre apenas ao ingressar no sistema educacional, geralmente entre 4 e 6 anos de idade (Novogrodsky, 2014).

Compreende-se que o acesso precoce à linguagem é essencial para o desenvolvimento humano. Luria e Yudovich (1987, p. 11) destacam que "a linguagem, que encapsula a experiência de gerações ou da humanidade em sentido mais amplo, intervém no desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida". Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento de indivíduos com algum tipo de deficiência depende da oferta de oportunidades e de técnicas de ensino adequadas, que possibilitem a criação de meios para que se desenvolvam de forma semelhante às demais crianças. Embora aprender e desenvolver sejam processos distintos, o aprendizado é indispensável para que o desenvolvimento ocorra de maneira plena. Sob essa perspectiva, "o bom ensino adianta-se ao desenvolvimento" (Vygotsky, 1991, p. 60).

Durante a fase crucial para o desenvolvimento da linguagem, crianças surdas frequentemente recebem insumos limitados em sua língua natural, a Língua de Sinais (LS). Essa limitação impede que o desenvolvimento linguístico ocorra por meio das interações naturais, como troca de informações, acesso à literatura infantil, manipulação de materiais impressos e a vivência de narrativas transmitidas por familiares e educadores (Schlemper, 2016; 2019).

As crianças surdas possuem o mesmo potencial linguístico que as ouvintes (Kuntze;

Golos; Enns, 2014; Novogrodsky, 2014). Contudo, suas necessidades de comunicação frequentemente não são atendidas devido à ausência de interações acessíveis baseadas em elementos visuais. Isso ocorre porque o idioma predominante em seu ambiente geralmente é baseado na audição, tornando-o inacessível para elas. Para crianças surdas filhas de pais surdos, expostas à Língua de Sinais desde o nascimento, o processo de aquisição da LS ocorre de maneira equivalente ao desenvolvimento da língua falada por crianças ouvintes, como demostram os estudos de Novogrodsky (2014). Esse cenário reforça a importância das interações linguísticas desde cedo, em ambientes que compartilhem a mesma língua, para o pleno desenvolvimento da linguagem.

Os defensores da perspectiva de multialfabetizações identificaram que o contato com uma linguagem comunicativa desde a primeira infância, aliado ao uso de livros e materiais impressos, é fundamental para o êxito no processo de alfabetização (Kuntze; Golos; Enns, 2014). Nesse contexto, os adultos desempenham um papel essencial ao engajar as crianças em eventos com potencial discursivo desde os primeiros anos de vida (Schlemper, 2016). Argumenta-se que as classes de pré-escola para crianças surdas devem fundamentar-se em uma filosofia de alfabetização emergente, alinhada a uma abordagem bilíngue. Nesse modelo, a Língua de Sinais (LS) e a língua escrita se complementam mutuamente. No contexto da mediação social e da língua escrita em classes de alfabetização emergente, as crianças são expostas a materiais impressos mesmo antes de serem capazes de ler. Dessa forma, aprendem que registros, imagens e textos, seja em páginas ou em paredes, carregam significados específicos.

Entretanto, a eficácia desse aprendizado depende de o ambiente oferecer acesso adequado a outros tipos de comunicação que facilitem a compreensão desses registros. A exposição isolada ao material impresso não é suficiente sem uma mediação que assegure sua acessibilidade e significado para a criança surda.

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

As salas de aula com enfoque em alfabetização emergente costumam promover uma

potente interação social. Professores estimulam o discurso durante sessões de leitura, seja oral ou sinalizada, utilizando perguntas abertas para fomentar a atividade mental na busca por respostas. Eles também respondem às perguntas dos alunos e incentivam a discussão sobre o material impresso em diferentes contextos (Kuntze; Golos; Enns, 2014). Assim, a leitura de textos literários, sejam estes escritos, sinalizados ou disponibilizados em diferentes formatos semióticos, "na sala de aula, pode promover a reflexão e discussão sobre os mais variados assuntos, levando os estudantes a se posicionarem criticamente sobre determinadas situações e, ao mesmo tempo, serem instigados a propor soluções" (Santos; Zanatta, 2024, p. 57). Essas práticas de mediação social auxiliam no desenvolvimento da compreensão das crianças sobre uma ampla variedade de textos. De acordo com Brait, "o cotidiano do homem é entrecortado por discursos, isto é, formas de dizer e conceber o mundo que podem estar expostas, visíveis, mas que também circulam e atuam sem que os envolvidos se deem conta" (Brait, 2004, p. 3).

Parte-se do pressuposto assim como abordado por Albres e Schlemper (2020), de que a constituição dos sujeitos ocorre pela linguagem, na relação com os outros, mediada pelos signos e pelos indivíduos que fazem uso desses signos. Nesse contexto, ao aproximar crianças surdas de falantes proficientes em Libras e promover o contato com literatura produzida ou traduzida em vídeos na língua de sinais, cria-se uma oportunidade de vivenciar experiências literárias mais significativas. Essa interação não apenas amplia o acesso à informação e à cultura, mas também contribui para o desenvolvimento da competência sinalar, enriquecendo o conhecimento de mundo das crianças surdas (Schlemper, 2016). Por meio dessa abordagem, reforça-se a importância da mediação linguística e cultural como instrumentos essenciais para o crescimento linguístico, cognitivo e social no processo de aprendizagem.

Esse processo também contribui para o enriquecimento da linguagem, permitindo a aquisição de novo vocabulário, conhecimento e estruturas sintáticas mais maduras e complexas, conforme Kuntze, Golos e Enns (2014). Pois a "a linguagem é um produto vivo, resultante da interação social, das condições históricas e materiais de cada tempo. A linguagem viva corporifica-se por meio do discurso e tem como uma de suas propriedades mais marcantes o fato de ser dialógica" (Pavanelli-Zubler, et al., 2014, p. 213). Além disso, a mediação social desenvolve estratégias cognitivas ao expor as crianças a formas mais avançadas de pensamento, interpretação de informações e construção de significados.

Aprender uma língua requer exposição contínua à sua prática completa, e não apenas a fragmentos isolados, como sinais individuais que representam pronomes, substantivos ou verbos, ou vídeos que ensinam sinais de maneira fragmentada. De acordo com Novogrodsky (2014), o vocabulário é adquirido direta e indiretamente por meio de interações diárias com

pares linguísticos. Assim, reforça-se a importância de um contato consistente e imersivo com a língua nativa que se deseja ensinar e aprender. É por meio da prática – seja falando ou sinalizando – que se adquire proficiência linguística.

A escrita, por sua própria natureza, tende a ser utilizada predominantemente em atividades não sociais, como a leitura silenciosa ou a comunicação com um interlocutor não presente, limitando as oportunidades de uso em contextos sociais (Kuntze; Golos; Enns, 2014). No entanto, os autores argumentam que, por meio da mediação social, é possível integrar a escrita na esfera social, atraindo a atenção das crianças para os registros disponíveis no ambiente.

Materiais impressos dispostos nas paredes, como quadros de avisos, trabalhos dos alunos, alfabetos, etiquetas e nomes, não possuem significado intrínseco para as crianças, a menos que o professor estabeleça conexões entre eles e os contextos vivenciados pelos alunos. De forma semelhante, a disponibilização de ferramentas de escrita – como marcadores, giz de cera, lápis e canetas – só será significativa se os professores incentivarem as crianças a utilizarem-nas como instrumentos de comunicação. Portanto, o acesso diário a materiais impressos e ferramentas de escrita precisa ser promovido de forma intencional, visando maximizar as oportunidades de interação entre professores e crianças em ambas as línguas. Essa prática enriquece a experiência de aprendizado e fortalece o desenvolvimento linguístico das crianças, conforme destacado por Ramirez (2009, p.33).

> Para que essas relações e interações aconteçam, entretanto, é necessário que os sujeitos envolvidos ocupem um mesmo território linguístico. Isso significa assumir a posição de que, no processo de ensino aprendizagem é imprescindível que professores e alunos partilhem uma língua comum, uma língua de ensino que será a base para a construção de novos conhecimentos.

A prática de ‘ler em voz alta’ utilizando a língua de sinais é extremamente relevante no processo de alfabetização de crianças surdas, pois possibilita que o professor seja linguisticamente acessível ao contar histórias de forma visual. Essa abordagem permite ao professor integrar as duas línguas – a sinalização e o apontamento para o material impresso – de maneira a tornar o conteúdo compreensível e envolvente para as crianças (Kuntze; Golos; Enns, 2014). Além de tornar a história mais acessível, essa prática auxilia as crianças a estabelecerem conexões iniciais entre os sinais e o significado dos textos escritos, promovendo o desenvolvimento da compreensão leitora. O uso da língua de sinais também possibilita ao professor verificar o nível de compreensão dos alunos, incentivando-os a comentar ou formular perguntas sobre o tema apresentado, promovendo um ambiente de interação linguística diversificada e significativa. Para Wallis apud Strobel (2008, p. 47)

> Se os surdos têm contato com a língua de sinais desde cedo; assim a criança surda poderia sentir como as outras crianças, fazer as perguntas e obter as respostas, ou seja, a curiosidade da criança surda será satisfeita muitas vezes e terá maior acesso às informações.

A incorporação de elementos visuais em mensagens de texto — como imagens gráficas de livros, sites, vídeos e outros meios midiáticos — rompe com as práticas tradicionais de leitura desenvolvidas em sala de aula (Santos; Zanatta, 2024), e pode proporcionar aos jovens estudantes surdos um acesso mais acessível ao material escrito, promovendo um engajamento em nível de conversação (Kuntze; Golos; Enns, 2014). Um exemplo significativo dessa prática é observado nas interações entre surdos e ouvintes por meio de plataformas digitais, como computadores, *smartphones* e *tablets*, utilizando *softwares* e aplicativos de comunicação, como *Facebook*, *Messenger*, *WhatsApp* e *Hangouts*.

Segundo Kuntze, Golos e Enns (2014), as habilidades cognitivas superiores são desenvolvidas quando as crianças têm acesso a sistemas comunicativos que as permitem explorar e discutir diferentes elementos do texto, incluindo relações de causa e efeito, significados implícitos, metáforas, simbolismos, lógica e estrutura narrativa. A adoção inconsciente dessas estratégias desde a primeira infância estabelece uma base sólida para o êxito no processo de alfabetização.

No contexto do modelo de multialfabetizações, o conceito de cultura é entendido como o legado do conhecimento, da linguagem e das habilidades sociais transmitidos por gerações, mas também como algo dinâmico que evolui continuamente à medida que cada geração adapta os costumes herdados às mudanças do mundo contemporâneo.

Ao abordar a alfabetização e a cultura dos surdos, é fundamental reconhecer que as culturas variam para atender às necessidades específicas de cada grupo social. No caso das pessoas surdas, as soluções culturais são estruturadas principalmente em torno de desafios relacionados à comunicação, à linguagem e ao acesso ao conhecimento (Kuntze Golos e Enns, 2014; Strobel, 2008). Assim, a cultura surda desempenha um papel essencial ao oferecer às crianças surdas um meio linguístico e cultural que favorece seu desenvolvimento por meio de abordagens visuais, fundamentais para seu aprendizado e interação com o mundo.

A cultura surda vai além da utilização de uma língua sinalizada, abrangendo o que Bahan (2008) define como ‘uma forma visual de ser’. Nesse contexto, as ‘imagens mentais’ ou ‘imagéticas’ têm um papel fundamental, pois é através do olhar que o sujeito surdo apreende e interpreta o mundo ao seu redor. Para os surdos, o ‘olhar’ transcende a mera capacidade de enxergar, sendo intrínseco à constituição e construção simbólica de seu próprio processo de pensamento.

Entretanto, no âmbito educacional, o foco frequentemente recai sobre a deficiência auditiva em vez de reconhecer que as crianças surdas são, por natureza, orientadas visualmente. Ao priorizar a ausência de audição como uma barreira insuperável, negligencia-se o potencial positivo que o acesso a uma 'maneira visual de ser' poderia proporcionar. Essa visão limitada impede que se valorize a força inerente dos indivíduos surdos e o impacto positivo de estratégias educacionais baseadas no potencial visual.

O desenvolvimento da alfabetização emergente tem desafiado essas concepções ao se fundamentar nas capacidades visuais das crianças surdas, oferecendo novos insights que podem beneficiar tanto surdos quanto ouvintes. Essa abordagem destaca a importância de modelos de Língua de Sinais (LS) e de cultura surda serem introduzidos desde a primeira infância, promovendo o desenvolvimento da identidade surda. Uma identidade surda positiva fomenta a autoconfiança, capacitando as crianças a comunicar seus pensamentos, formular perguntas e expressar preocupações (Kuntze; Golos; Enns, 2014). A identidade visual, distintiva da comunidade surda, diferencia-a de outras comunidades minoritárias e fortalece seu senso de pertencimento.

As famílias surdas desempenham um papel crucial na formação dessa identidade, educando seus filhos com base em estratégias visuais que potencializam a leitura de mundo. Essas práticas envolvem a leitura de imagens, o uso de materiais impressos e o estímulo ao aprendizado visual, configurando-se como elementos essenciais no desenvolvimento da linguagem e na aquisição da leitura pelas crianças surdas. Ao valorizar o potencial visual, essas estratégias ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a construção de uma identidade cultural diversificada e autônoma.

A exposição a modelos culturais positivos desempenha um papel essencial no desenvolvimento de uma autoidentidade positiva em crianças surdas, especialmente aquelas filhas de pais ouvintes. Esses pais, frequentemente desinformados sobre a cultura surda, não conseguem prover, por si só, as referências necessárias para seus filhos. Por isso, é fundamental que as crianças surdas contem com recursos externos à família não surda, que lhes permitam interagir com pessoas surdas e vivenciar aspectos da cultura surda. Tradicionalmente, essas oportunidades eram oferecidas em escolas residenciais, onde professores, auxiliares e cuidadores surdos desempenhavam um papel significativo na socialização e educação das crianças.

No cenário atual, entretanto, a maioria das crianças surdas ainda está inserida em escolas públicas, nas quais a Língua de Sinais (LS) e os modelos culturais surdos estão frequentemente ausentes. Muitas dessas crianças, especialmente em classes pré-escolares, chegam à escola sem

nunca terem tido contato com um adulto surdo fluente em LS ou interagido socialmente com outras crianças surdas. Essa ausência de exposição à Língua de Sinais e à cultura surda compromete o desenvolvimento de uma identidade saudável e de uma autoestima positiva, afetando negativamente o processo de aprendizagem, as interações sociais e, por consequência, o desenvolvimento das dimensões sociais da leitura.

**Desafios na Alfabetização de Crianças Surdas: Reflexões sobre Teorias de Leitura**

As teorias de leitura fundamentadas na associação entre a língua escrita e a língua falada frequentemente se mostram prejudiciais no contexto da aprendizagem de crianças surdas. Isso ocorre porque a ausência de acesso à fonologia da língua falada é comumente responsabilizada pelo fracasso escolar dessas crianças, ignorando outras abordagens de aprendizagem.

Esse modelo teórico tende a desconsiderar as potencialidades das crianças surdas no que se refere às práticas de leitura visual. Estudos indicam que as competências para a alfabetização podem ser facilitadas por meio de estratégias alternativas, que não dependem exclusivamente da modalidade oral/auditiva. Assim, práticas pedagógicas e recursos voltados para a valorização da leitura visual e multimodal oferecem novas possibilidades para a aprendizagem, respeitando a experiência linguística e cultural da criança surda. Diante desse cenário, torna-se essencial revisar as suposições sobre o desenvolvimento da leitura, considerando abordagens que integrem múltiplas modalidades linguísticas e visuais, promovendo a inclusão e ampliando o acesso à alfabetização de maneira mais equitativa.

Por essas razões, é crucial a implementação de uma pedagogia colaborativa, desenvolvida por professores surdos e ouvintes, que busque estratégias inovadoras para promover a alfabetização das crianças surdas. Essa pedagogia deve enfatizar o uso diário da LS e a interação regular com pessoas surdas fluentes, aliada a recursos visuais que explorem as potencialidades naturais dos surdos para a aquisição de conhecimento. Ao integrar a LS e a cultura surda no contexto educacional, essas iniciativas podem contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade surda e para o êxito acadêmico e social dessas crianças.

A utilização da mídia tem se mostrado uma importante aliada no estímulo às potencialidades visuais das crianças surdas. Em particular, materiais em vídeo têm se revelado um recurso eficaz para introduzir a LS e modelos culturais surdos a crianças que não têm acesso a colegas ou adultos surdos. Além disso, mídias educacionais voltadas para a alfabetização podem ser enriquecidas com informações sobre a história, as realizações e a cultura dos surdos, ampliando as oportunidades de aprendizado e fortalecimento identitário.

A pesquisa conduzida por Kuntze, Golos e Enns (2014) aponta que assistir a programas educacionais exerce uma influência positiva sobre a alfabetização de crianças surdas, com destaque para o enriquecimento do vocabulário. Os autores enfatizam o uso de vídeos interativos como estratégia eficaz para esse propósito. Segundo o estudo, quando crianças surdas em idade pré-escolar assistem a materiais educativos em vídeo ou DVD, que combinam LS e textos escritos, elas demonstram avanços significativos na aprendizagem de vocabulário-alvo, compreensão de elementos narrativos (como personagens, cenário e enredo), habilidades de sequenciamento e comportamentos associados à alfabetização, tais como sinalização, reconhecimento de palavras escritas e uso do vocabulário-alvo. Além disso, os resultados indicam que, independentemente da exposição prévia à LS, as crianças surdas apresentam progressos consistentes após assistirem repetidamente a vídeos educativos. Esses avanços são reforçados por meio da mediação social realizada por adultos, que orientam as crianças no uso dos conteúdos apresentados, maximizando os benefícios do material.

De acordo com Kuntze, Golos e Enns (2014), esses achados sugerem que as mídias de comunicação e os avanços tecnológicos podem ser ferramentas suplementares eficazes para promover a aprendizagem de crianças surdas, especialmente aquelas com acesso limitado à LS. Tais recursos ampliam as oportunidades de desenvolvimento da alfabetização ao explorar as potencialidades visuais dessas crianças e ao introduzir estratégias educacionais inovadoras desde os primeiros anos de vida. Assim, a utilização de mídias educacionais pode contribuir de forma significativa para a aquisição da alfabetização, respeitando e potencializando as características naturais do aprendizado visual.

Albres e Schlemper (2020) apontam que a pandemia de COVID-19 possibilitou um avanço tecnológico ligado à educação. Muitos projetos de extensão, que abarcavam as mídias em prol da educação e cultura, cujo público-alvo eram os sujeitos surdos foram criados nesse período. Neste contexto, também surge o projeto de extensão universitária *Cada Encontro Eu Conto um Conto*[3].

Esse, se estrutura a partir dos fundamentos teóricos discutidos neste trabalho. Inspirado nas concepções de multialfabetizações propostas por Kuntze, Golos e Enns (2014), valoriza práticas pedagógicas baseadas na visualidade e no bilinguismo. Sua organização dialógica também se alinha à perspectiva bakhtiniana, na medida em que promove interações significativas por meio da literatura em Libras e português, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da competência linguística de crianças surdas.



[3] O site do projeto pode ser acessado por meio do link https://cadaencontroumconto.paginas.ufsc.br/

Fundamentando-se no tripé universitário da pesquisa, ensino e extensão (Schlemper, 2024), o projeto, que passaremos a analisar, visa possibilitar o acesso da comunidade surda à literatura infantil de forma acessível, contemplando as duas línguas — Libras e português, além de contribuir para a formação de tradutores literários no par linguístico Libras-português.

## METODOLOGIA

O presente estudo, de abordagem qualitativa (Gil, 2002), tem como *corpus* os materiais produzidos e disponibilizados no site do projeto de extensão *Cada Encontro Eu Conto um Conto*, criado no início da pandemia de COVID-19. Configurando-se como uma pesquisa documental, a análise recai sobre documentos (prints) extraídos das mídias do projeto. Diferentemente de pesquisas baseadas em dados numéricos, este estudo se debruça sobre sentimentos, sensações e reflexões, suscitados pelos materiais audiovisuais acessíveis, criados no âmbito do projeto. Tais materiais visam facilitar o processo de alfabetização de crianças surdas sob a perspectiva dos multiletramentos.

A análise será conduzida a partir da decupagem de imagens extraídas das mídias do projeto, com o objetivo de refletir sobre como as traduções literárias multimidiáticas em Libras/português, bem como as adaptações de recursos didático-pedagógicos associados aos contos — todos disponíveis gratuitamente no site do projeto —, podem impactar de diferentes formas o público-alvo a que se destinam.

Adicionalmente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, ao buscar apresentar os recursos criados no projeto de forma detalhada e ilustrativa. Tal abordagem oferece ao leitor uma análise contextualizada desses materiais, considerando o cenário educacional e social da comunidade surda, e destacando a relevância das iniciativas para a promoção da inclusão e do acesso à educação.

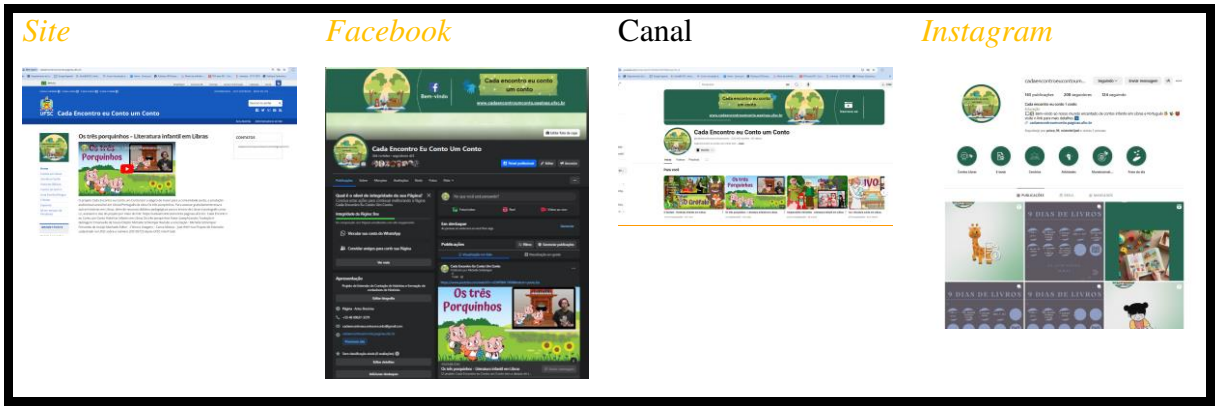
## O *CORPUS*

O projeto *Cada Encontro Eu Conto um Conto* busca promover a integração entre ensino, pesquisa e prática extensionista ao possibilitar contações de histórias e práticas de tradução que valorizam a acessibilidade linguística e cultural, visando à inclusão social e ao desenvolvimento literário de crianças surdas desde a infância.

Criado no período pandêmico, o projeto tem evoluído de forma dialógica, buscando disponibilizar traduções multimidiáticas acessíveis, de literatura infantil em Libras e português,

por meio de diferentes mídias sociais como site, canal de *youtube*, *instagram* e *facebook*, conforme apresentado na figura 1.

**FIGURA 1 -** Mídias do projeto




Fonte: Elaborado pelo autor

Assim como destacado por Mourão (2012), Albres (2014), Albres e Schlemper (2020) e Schlemper (2016, 2019, 2023), a exposição precoce à literatura em Libras não apenas encanta, mas também promove o desenvolvimento linguístico e cultural das crianças surdas. Nesse contexto, conforme ilustrado na figura 2, o projeto em análise adota essa mesma perspectiva ao disponibilizar diversos contos infantis para crianças em fase de aquisição sinalar, utilizando traduções audiovisuais acessíveis em Libras e português.

**FIGURA 2 -** Histórias infantis sinalizadas




Fonte: Elaborado pelo autor

**Aspectos Multiletrados nos Recursos Audiovisuais do Projeto**

No contexto dos multiletramentos, percebe-se que as traduções audiovisuais acessíveis produzidas no âmbito do projeto *Cada Encontro Eu Conto um Conto* passam por diferentes processos de tradução, incluindo interlinguais, intralinguais, intermodais e intersemióticos (Schlemper, 2016).

Pode-se observar, por meio da figura 3, que as produções do projeto não fazem uso da tradicional janela de Libras posicionada em uma área fixa da tela (Nascimento, 2017). Em vez disso, o tradutor/narrador de histórias é apresentado em formato de meio corpo, compartilhando a tela com o cenário da narrativa, "dividindo o espaço com a imagem, nos lembra dum texto em letras de CAIXA ALTA, pelo qual a criança tem melhor visualização da sinalização, das expressões faciais, movimentos corporais e uso dos classificadores" (Schlemper, 2016, p. 115). Ao visualizar as histórias é interessante constatar, que não se trata de o tradutor acompanhar diretamente as cenas, mas, sim, de os cenários terem sido planejados de forma a integrar-se à sinalização do tradutor. Essa abordagem permite que crianças surdas realizem a leitura visual da sinalização de maneira mais fluida, facilitando a compreensão da narrativa por meio de recursos visuais. Ou seja, texto sinalizado e ilustração compõe um único projeto discursivo.

Essa estratégia está em consonância com as pesquisas de Schlemper (2016), que destacam que crianças em fase de aquisição da língua de sinais, sejam surdas ou ouvintes, demonstram maior interesse em histórias nas quais os tradutores/narradores aparecem em meio corpo ou corpo inteiro, compartilhando a tela com os cenários narrativos. Segundo a pesquisa, essa configuração contribui significativamente para o letramento visual, proporcionando maior engajamento e *feedback* sinalar por parte das crianças.

Podemos ainda perceber que os cenários utilizados no projeto (figura 3), são concebidos como representações vívidas e coloridas, cuidadosamente projetadas para remeter a livros ilustrados destinados ao público infantil. Essa escolha reforça a conexão com os elementos visuais característicos da literatura tradicional voltada para crianças.

**FIGURA 3 -** Ilustrações coloridas para público infantil

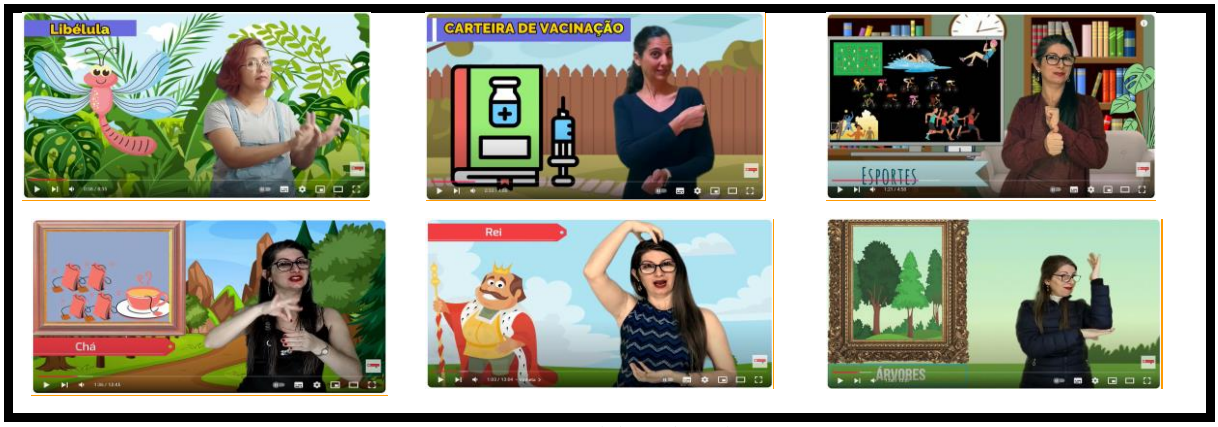


Fonte: Elaborado pelo autor

Outro aspecto relevante é a questão do tempo. Ao analisar as produções audiovisuais acessíveis, especificamente as traduções dos contos disponibilizados pelo projeto, observa-se que, em sua maioria, os vídeos têm duração inferior a 10 minutos. Essa característica alinha-se à compreensão de que crianças em fase de aquisição de linguagem possuem um período mais curto de atenção dedicada, reforçando a adequação do formato ao público-alvo.

Além disso, é possível identificar que a sinalização empregada pelos tradutores/narradores foi elaborada levando em conta crianças que estão em processo de aquisição sinalar e que ainda não são fluentes em Libras. Nesse sentido, levando em consideração essa característica do púbico alvo, antes da tradução/contação de cada história, é apresentado às crianças um pequeno sinalário (figura 4) contendo os principais sinais usados na narrativa, facilitando assim a compreensão e promovendo o aprendizado linguístico de maneira gradual e acessível.

**FIGURA 4 -** Sinalário para cada história




Fonte: Elaborado pelo autor

Essa abordagem reforça a proposta do projeto ao alinhar práticas pedagógicas inovadoras com as perspectivas dos multiletramentos e da inclusão, oferecendo recursos que estimulam a aprendizagem, a exploração linguística e o acesso igualitário ao conhecimento por meio da literatura acessível.

## Aspectos Sobre a Acessibilidade nos Contos do Projeto

É importante destacar que nos contos apresentados no projeto *Cada Encontro Eu Conto um Conto,* não há legendagem nos vídeos. “A disponibilização do texto em Língua Portuguesa é, portanto, proporcionada por meio do acesso ao livro impresso” (Schlemper, 2016, p. 115),

ou *e-book* disponível para baixar pelo site do projeto. No entanto, a Língua Portuguesa escrita é incorporada nos vídeos por meio da apresentação visual do tradutor e do projeto, do título do conto, do sinalário e dos créditos finais.

A decisão de registrar os nomes correspondentes em português no sinalário reflete os princípios dos multiletramentos, ao oferecer aos educadores recursos que favorecem o ensino da escrita em língua portuguesa por meio da literatura em Libras. Isso permite que a literatura disponibilizada seja articulada a diferentes atividades pedagógicas, tanto no ensino de português como segunda língua (L2) para crianças surdas, quanto no ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes.

Embora os contos não sejam legendados, todos passam por um processo de tradução para a voz, com o objetivo de torná-los acessíveis tanto para deficientes auditivos quanto para ouvintes que não utilizam ou compreendem a LS. Essa estratégia torna viável o uso dos contos em Libras em contextos escolares inclusivos, nos quais a maioria das crianças é ouvinte. Nesse cenário, as crianças ouvintes podem aprender, de forma lúdica, a LS, relacionando-a ao contexto da história por meio da sinalização e da voz do narrador/tradutor.

**FIGURA 5 -** Possibilidade de usar legenda automática pelo *google*




Fonte: Zaqueu encontra Jesus - *Youtube*[4]

Além disso, essa abordagem também permite que sujeitos surdos que preferem interagir com textos escritos possam ativar as legendas automáticas no *YouTube*, conforme apresentado na figura 5, possibilitando o acompanhamento da história através da escrita da Língua Portuguesa. Essa proposta visa fortalecer a inclusão, respeitando as múltiplas formas de linguagem e promovendo práticas pedagógicas diversificadas que ampliem o acesso ao conhecimento por meio da literatura acessível.



[4] Disponível em: https://youtu.be/lF22ApS-pWk

**Incentivo à Leitura por Meio dos E-books Criados no Projeto**

Com o objetivo de ampliar as possibilidades proporcionadas pelos multiletramentos, o projeto também disponibiliza *e-books* que incluem o texto escrito das histórias. Esses e-books estão disponíveis em duas modalidades: interativos (para assistir on-line) e em formato PDF para download (figuras 6 e 7, respectivamente). Essa proposta visa estimular o interesse pela leitura em português escrito, oferecendo aos leitores um recurso que complementa as histórias sinalizadas no formato audiovisual.

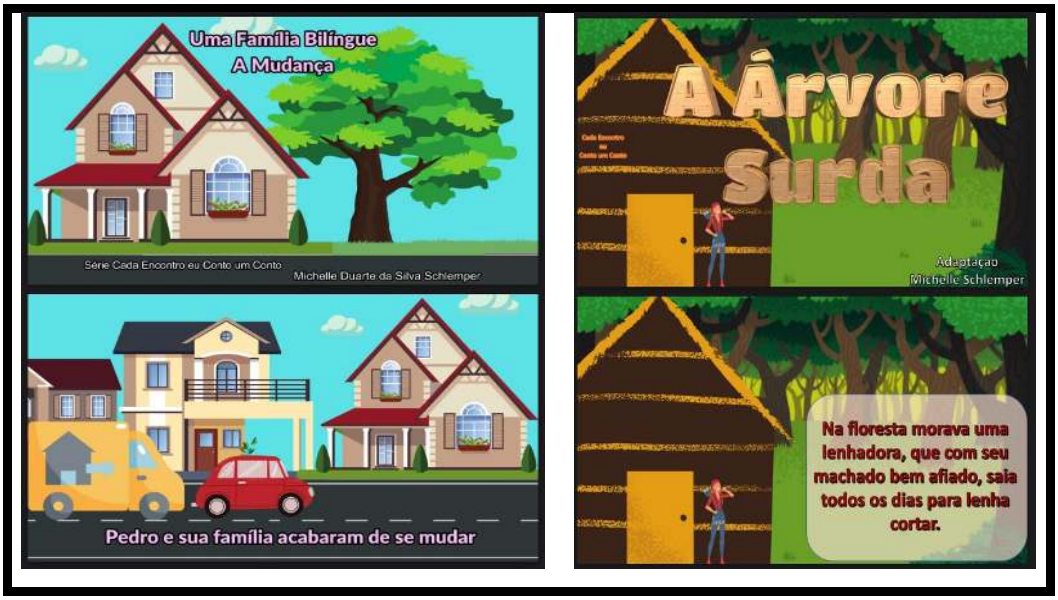
Os *e-books* permitem que educadores incentivem a prática da leitura tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar, uma vez que todo o material desenvolvido no âmbito do projeto é disponibilizado de forma gratuita no site oficial da iniciativa.

**Figura 6 -** *E-books* interativos para assistir on-line




Fonte: Youtube

**Figura 7 -** *E-books* para baixar



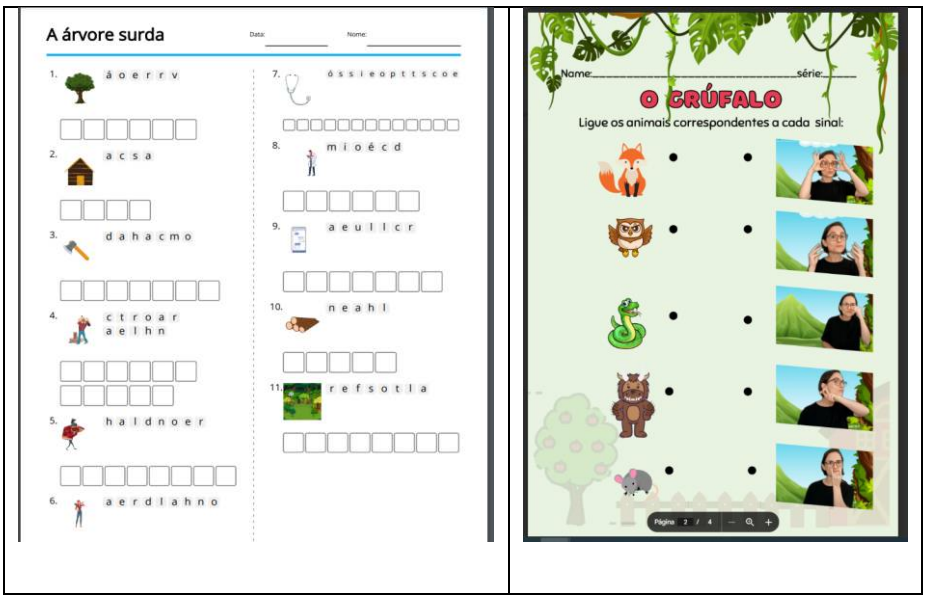

Fonte: Site do projeto

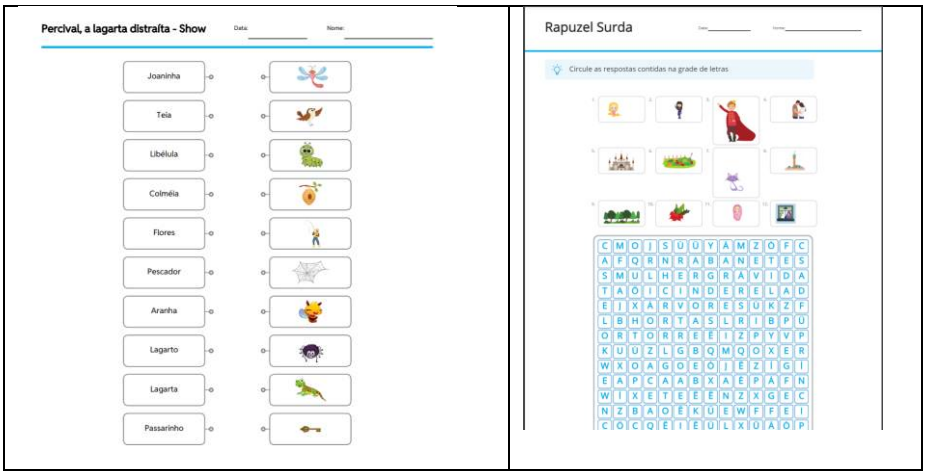
Compreendemos que vale destacar que, na plataforma *YouTube*, os materiais disponíveis se restringem aos vídeos acessíveis (traduções dos contos e *e-books*), enquanto os demais recursos pedagógicos criados no contexto do projeto podem ser encontrados exclusivamente no site da iniciativa. Essa organização visa garantir o acesso completo e adequado aos recursos educativos e literários por parte da comunidade surda e seus educadores, fortalecendo assim a proposta de inclusão e acessibilidade.

## Atividades Pedagógicas e Multialfabetizações no Projeto

Na perspectiva das multialfabetizações, que valoriza o uso de diferentes linguagens e estratégias no processo educativo, o projeto *Cada Encontro Eu Conto um Conto* desenvolve e disponibiliza uma variedade de atividades pedagógicas para impressão. Essas atividades têm como foco o ensino da Língua Portuguesa escrita e da Libras, por meio de recursos diversificados, como elementos textuais, imagens das histórias e representações visuais dos sinais, conforme ilustrado na Figura 8.

**FIGURA 8 -** Atividades pedagógicas para imprimir

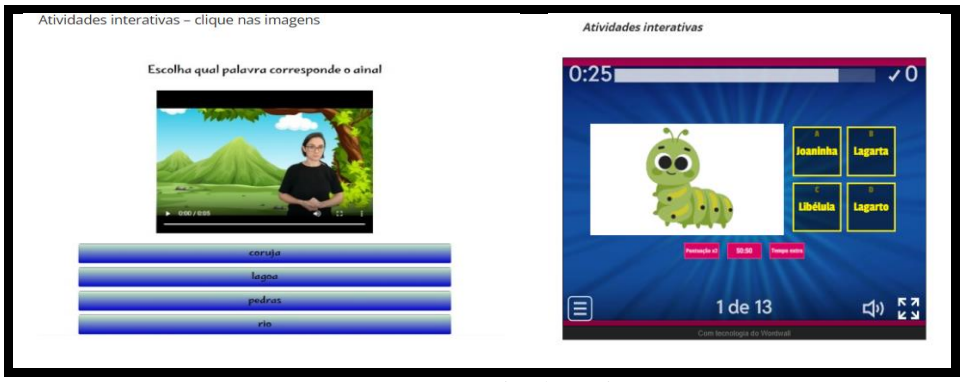





Fonte: Site do projeto

Além disso, levando em conta a dinâmica da sociedade tecnológica, em que as crianças têm acesso cada vez mais cedo a dispositivos tecnológicos, o projeto busca ampliar as possibilidades de multialfabetizações por meio da criação de atividades interativas (figura 9). Essas atividades permitem que as crianças aprendam Libras ou Português, dependendo do objetivo da atividade, utilizando computadores, *tablets* ou *smartphones* como ferramentas lúdicas e educativas.

**Figura 9 - Atividades pedagógicas interativas**




Fonte: Site do projeto

Essa abordagem visa tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e acessível, aproveitando a familiaridade das crianças com as tecnologias digitais e oferecendo novas formas de interação linguística por meio do jogo e da exploração de recursos multimídia.

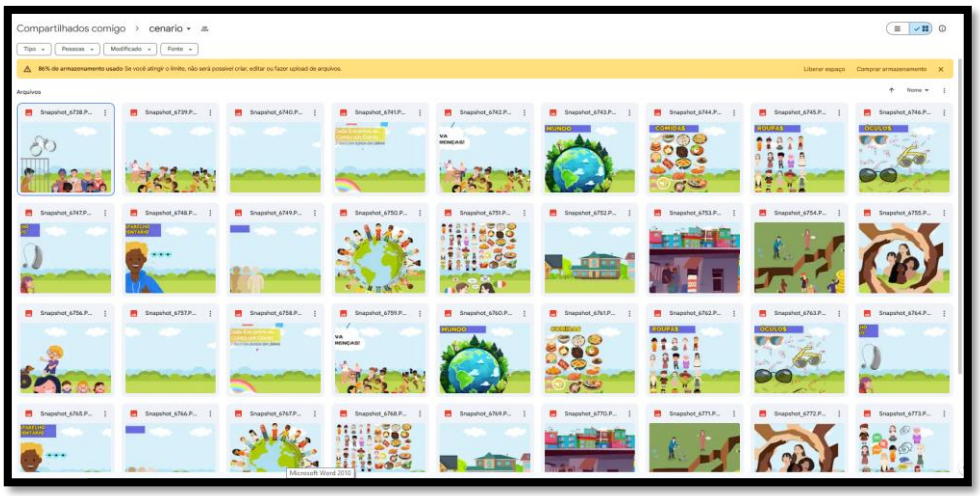
## Abordagens Visuais e Alfabetização no Contexto da Surdez

Compreendemos que as abordagens visuais, como as desenvolvidas pelo projeto *Cada*

*Encontro Eu Conto um Conto,* têm se mostrado estratégias potentes para promover a alfabetização, especialmente ao considerar o desenvolvimento da LS e o conhecimento da língua escrita no contexto do processo de socialização. Quando crianças surdas se sentem seguras para explorar sua própria leitura — seja para investigar mais sobre os materiais visuais que leram, buscar significado ou solicitar apoio no processo de descoberta —, elas se tornam mais motivadas a se engajar com essas fontes como meios de conhecimento (Novogrodsky, 2014).

Nesse sentido o projeto também disponibiliza, conforme figura 10, em PDF os cenários de cada história para que o educador possa baixar, e ele mesmo narrar a história em Libras com o recurso visual, ou realizar atividades de reconto e *feedbacks* pelas crianças, pois quando "o educador usar do reconto de histórias pelos expectadores, como um *feedback* do que foi assimilado por parte das crianças, o estímulo à memória e concentração são ampliados" (Schlemper, 2016, p. 36).

**Figura 10 -** Cenários disponíveis




Fonte: Site do projeto - Cenário do conto 'Viva as diferenças!'

Nesse sentido, Ramirez (2009) destaca que o diferencial no ensino de crianças surdas pode estar fundamentado nas formas de mediação, por meio de análises detalhadas da estruturação e do processamento do conhecimento através da língua viso-cinésico-gestual e da cultura organizada de maneira visual. O autor enfatiza que essas ferramentas podem oferecer novas perspectivas de aprendizagem, respeitando a especificidade linguística e cultural desse grupo. Conforme Ramirez (2009, p.12-13):

> O diferencial no ensino de surdos pode residir principalmente nas formas de mediação com análises meticulosas da forma de estruturação e processamento do conhecimento que se dá por meio de uma língua viso-cinésico-gestual e uma cultura organizada visualmente.

Essa abordagem reforça a importância de considerar aspectos visuais e culturais específicos no processo de alfabetização e ensino, proporcionando caminhos alternativos e inclusivos para a aprendizagem de crianças surdas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: Repensando as Práticas de Alfabetização para Crianças Surdas

Os estudantes surdos têm demonstrado a necessidade urgente de uma ruptura com as práticas convencionais de ensino e aprendizagem da leitura, especialmente no contexto da alfabetização. O número elevado de crianças surdas que enfrentam dificuldades significativas para aprender a ler revela que é essencial buscar alternativas para além das abordagens tradicionais, frequentemente fundamentadas nos processos de aprendizagem das crianças ouvintes.

Concordamos com Santos e Zanatta (2024) ao afirmar que a literatura oferece um campo amplo e diversificado para estudo, pesquisa e ensino. Contudo, observa-se que, embora não haja um completo desconhecimento sobre o tema, há, por parte de nós, educadores, uma apropriação que muitas vezes carece de maior problematização e aprofundamento, especialmente no que se refere à mediação do conhecimento literário desde as etapas iniciais da educação, especialmente quando se tratam de alunos surdos. Essa constatação evidencia a importância de direcionar o olhar não apenas para o texto literário em si, mas também para a complexa relação tripartite entre professor, texto e aluno. Tal perspectiva permite compreender como essa interação pode ser potencializada para favorecer a formação de leitores (surdos e não surdos) críticos e sensíveis desde as primeiras fases do processo educativo.

As metodologias convencionais de ensino de leitura não atendem adequadamente às especificidades e necessidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Diante disso, torna-se fundamental revisar e adaptar as abordagens pedagógicas, deslocando o foco para a aprendizagem visual, que se configura como uma habilidade essencial para crianças surdas.

O modelo discutido neste artigo propõe uma perspectiva que visa oferecer subsídios para que educadores de surdos possam refletir sobre práticas alfabetizadoras inovadoras. Essa abordagem procura valorizar as forças intrínsecas e habilidades visuais desses estudantes,

promovendo estratégias que reconheçam o aprendizado visual como elemento central no processo de alfabetização.

Ademais, compreendemos que este estudo contribui para o campo da tradução literária acessível ao demonstrar como a integração entre Libras, recursos visuais e suporte pedagógico pode promover práticas de leitura significativas. A proposta sinaliza para a necessidade de se repensar a mediação literária na infância a partir de uma perspectiva inclusiva, sensível às particularidades linguísticas e culturais das crianças surdas.

## REFERÊNCIAS


ALBRES, Neiva de Aquino. Cultura escolar: proposições oficiais para ensino da leitura e escrita para alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 2, p. 1-22, 2008. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Artigo-1-CULTURA-ESCOLAR-Proposicoes-Oficiais-para-Ensino-da-Leitura-e-Escrita-para-Alunos-Surdos.docx.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 14, n. 4, p. 1151-1172, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400016. Acesso em: 10 out. 2020.

ALBRES, Neiva de Aquino; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Tradução em período de pandemia: distanciamento de crianças surdas na escola e a literatura como linguagem viva. **Cadernos de Tradução**, [S. l.], v. 45, p. 159-181, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdetraducao/article/view/105900. Acesso em: 13 dez. 2024.

BAHAN, Ben. Face-to-face tradition in the American Deaf Community. In: BAUMAN, H.-Dirksen L.; NELSON, Jennifer L.; ROSE, Heidi M. (ed.). **Signing the body poetic.** Berkeley: University of California Press, 2008. Disponível em: http://content.ucpress.edu/pages/9424/9424.ch01.pdf. Acesso em: 12 abr. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Seguei Botcharov. 3. reimp. São Paulo: Editora 34, 2020. 174 p.

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 15-32, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462004000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 5 dez. 2024.

FERNANDES, Ana Maria. Alfabetização e letramento: definição de conceitos, apresentação de alguns dados sobre fracasso escolar e discussão do papel social da escola. **Revista Linguasagem,** v. 13, n. 1, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUNTZE, Marlon; GOLOS, Debbie; ENNS, Charlotte. Rethinking literacy: broadening opportunities for visual learners. **Sign Language Studies**, v. 14, n. 2, p. 203-224, Winter 2014. DOI: https://doi.org/10.1353/sls.2014.0002.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar et al. Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte do contar histórias para o desenvolvimento de crianças surdas. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos,** n. 6/7, p. 97-106, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1205/1472. Acesso em: 6 maio 2024.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v13n3/10.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, Fedor Ivanovich. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 101 p.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. **IX ANPED Sul:** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/4114736-Adaptacao-e-traducao-em-literatura-surda-aproducao-cultural-surda-em-lingua-de-sinais.html. Acesso em: 6 maio 2015.

NASCIMENTO, Vinícius. Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 461-492, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/kJrDfHvSNDXtndcD9Kh6pby/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2024.

NOVOGRODSKY, Rama; FISH, Sarah; HOFFMEISTER, Robert. The acquisition of synonyms in American Sign Language (ASL): toward a further understanding of the components of ASL vocabulary knowledge. **Sign Language Studies**, v. 14, n. 2, p. 225-249, Winter 2014. DOI: https://doi.org/10.1353/sls.2014.0003.

PAVANELLI-ZUBLER, Élidi Priscila; MOREIRA-LEITE, Joana Rodrigues; MASO, Luci Terezinha Kroetz Fernandes. O dialogismo na era digital. **Paidéia**, v. 11, n. 16, 2014.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-62.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia et al. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. 101 p.

SANTOS, José Carlos dos; ZANATTA, Deisi Luzia. A construção do leitor literário em sala de aula: uma proposta de prática de leitura com O pátio das sombras e Epitáfio. **Revista Literatura em Debate,** v. 19, n. 34, p. 54-69, 2024. DOI: https://doi.org/10.31512/19825625.2024.19.34.54-69. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4732. Acesso em: 19 dez. 2024.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. A tradução audiovisual acessível no projeto "Cada encontro eu conto um conto": disseminando a literatura por meio da tradução intersemiótica de contos em Libras. **Caligrama: Revista de Estudos Românicos**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 153–172, 2024. DOI: https://doi.org/10.17851/2238-3824.29.2.153-172. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/53937. Acesso em: 20 dez. 2024.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. **Librando:** compartilhando literatura surda. 2019. Monografia (Especialização) – Curso de Linguagens e Educação a Distância, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199885. Acesso em: 6 maio 2024.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. **Traduções infantis para Libras: o conto como mediador de aquisição sinalar.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176676. Acesso em: 6 maio 2024.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 101 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Cada Encontro Eu Conto um Conto**. Projeto de extensão. Disponível em: https://cadaencontroumconto.paginas.ufsc.br/. Acesso em: 02 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1991. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.df. Acesso em: 17 dez. 2024.

---

**SOBRE A AUTORA**

**Michelle Duarte da Silva Schlemper**
Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2024). Mestre em Estudos da Tradução pela UFSC (2016). Especialista em Linguagens e Educação EaD pela UFSC (2019). Graduada em Letras Libras/bacharelado pela UFSC (2024). Graduada

em Letras Libras/Licenciatura pela UFSC (2018), e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2009). Membro e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - InterTrads, registrado no CNPq. Coordenadora dos projetos de Extensão UFSCacessível, Cada Encontro eu Conto um Conto e Librando: Compartilhando Literatura Surda. Tem se dedicado a pesquisas no campo dos Estudos da Tradução; Tradução audiovisual acessível; Tradução Literária (par linguístico Libras/Português); Formação de tradutores; Literatura Infantil e Libras; Literatura e Cultura Surda.
E-mail: michelle.schlemper@ufsc.br

Artigo recebido em 20/12/2024.
Artigo aceito em 19/05/2025.