



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – POSTRAD

Maria de Jesus Rodrigues Moreira Oller

**OS *CAMALEONS*, DE MARIA BELTRAN, E AS
ALTAS HABILIDADES EM VERSÃO COMENTADA**

Brasília - DF

Setembro de 2020

Maria de Jesus Rodrigues Moreira Oller

**Os *Camaleons*, de Maria Beltran, e as
altas habilidades em versão comentada**

Dissertação de Mestrado submetida ao programa de pós-graduação em Estudos da Tradução, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Ramos de Oliveira Harden

Brasília – DF
Setembro de 2020

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MOREIRA OLLER, Maria de Jesus Rodrigues. **Os Camaleons, de Maria Beltran, e as altas habilidades em versão comentada.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2020, 164 p. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução.

Documento formal, autorizando reprodução desta Dissertação de Mestrado para empréstimo, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta Dissertação de Mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

MM838c	Moreira Oller, Maria de Jesus Rodrigues Os Camaleons, de Maria Beltran, e as altas habilidades em versão comentada / Maria de Jesus Rodrigues Moreira Oller; orientador AlessandrA Ramos de Oliveira Harden. -- Brasília, 2020. 164 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Estudos de Tradução) - Universidade de Brasília, 2020. 1. Maria Beltran Jiménez. 2. Tradução de literatura infanto-juvenil. 3. Tradução comentada. 4. Livro paradidático. 5. Altas habilidades. I. Harden, AlessandrA Ramos de Oliveira , orient. II. Título.
--------	--

Maria de Jesus Rodrigues Moreira Oller

**Os *Camaleons*, de Maria Beltran, e as
altas habilidades em versão comentada**

Dissertação de mestrado submetida ao programa de pós-graduação em estudos da tradução, do instituto de letras da universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em estudos da tradução.

Aprovada em ____ de _____ de 2020

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alessandra Ramos de Oliveira Harden (POSTRAD/UnB)
Orientadora

Profa. Dra. Letícia Ma. Vieira de Souza Goellner (Pontificia Universidad
Catolica de Chile)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Júlio César Neves Monteiro (POSTRAD/UnB)
Examinador Interno

Prof. Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (POSTRAD/UnB)
Examinador Interno (Suplente)

Brasília – DF
Setembro de 2020

DEDICATÓRIA

A todos Eles... que me intrigam,
emocionam e inspiram.

Aos meus mais amados, por todo o
incentivo e o apoio infinito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Alessandra Ramos de Oliveira Harden, minha querida professora e orientadora, pela sua humanidade imensa, pelo seu apoio, pela sua orientação valiosa e enriquecedora, por não ter desistido de mim.

À autora e ilustradora Maria Beltran Jiménez, pela entrevista concedida, pelas conversas e trocas de ideias, por me ceder o seu projeto gráfico, de importância fundamental para a realização deste trabalho.

Ao Professor Dr. Júlio César Neves Monteiro, pela acolhida sempre amável, pelas considerações preciosas durante as aulas e na Banca de Qualificação, por participar da minha Banca de Defesa.

À Professora Dra. Letícia Vieira de Souza Goellner, pela amabilidade das palavras de incentivo e pela participação na minha Banca de Defesa.

À Professora Dra. Flávia Lamberti Arraes, pelos ensinamentos, pelo incentivo e por ter acreditado nas minhas possibilidades.

Ao Professor Dr. Hans Theo Harden, pela gentileza da ajuda na correção do *Abstract*.

Aos professores e ao pessoal do programa de pós-graduação em Estudos da Tradução, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, por seus ensinamentos, pelo diálogo e dedicação.

À Luciene do Rêgo da Silva, professora e amiga que me apresentou ao POSTRAD, me incentivou a participar da seleção ao Mestrado e a seguir em frente.

À Adriana Moellmann, essa pessoa maravilhosa, colega de Mestrado e amiga, de uma generosidade enorme, que, sem saber, evitou a minha desistência de tudo, mesmo na reta final.

Aos demais colegas da turma de Mestrado, pelos momentos inesquecíveis, pela convivência agradável e proveitosa.

Aos que têm a coragem de não abandonar um sonho, mesmo de longe, quando a vida mudou de rumo e tudo parece não fazer mais sentido, pelo exemplo.

Aos que me compreenderam, relevaram as minhas ausências e ainda tiveram a grandeza de me amparar, pelo que guardo deles no coração.

RESUMO

MOREIRA OLLER, M.J. *Os Camaleons, de Maria Beltran, e as altas habilidades em versão comentada*. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, Instituto de Letras – IL, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2020.

A literatura infantil/juvenil, inclusive o livro ilustrado, tem um espaço importante no mercado brasileiro, já que o sistema escolar incentiva a aquisição de livros para crianças e jovens. Nesse contexto, a literatura traduzida tem tido presença relevante, precedendo os autores brasileiros na formação da literatura nacional do gênero, que segue conquistando espaço na academia, especialmente no campo dos Estudos da Tradução. Maria Beltran é psicóloga, autora e ilustradora de um conto infantil em catalão, que reúne entretenimento e informações sobre altas habilidades, dedicado às crianças e jovens portadores destas características. A autora não é conhecida no Brasil e este estudo busca introduzi-la no país por meio da tradução de sua obra. O presente trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo, que trata da tradução ao português do Brasil, realizada por esta autora, da obra *Camaleons, els colors de les altes capacitats* (2018), da mencionada autora catalã, incluindo também o relato de um pouco da história do catalão e algumas reflexões sobre as línguas minoritárias. Neste estudo, discute-se a tradução de literatura infanto-juvenil no país e a sua relação com a educação, com base nas obras de Leonardo Arroyo (1990), Nelly Novaes Coelho (2010), Marisa Lajolo e Regina Zilbermann (2007), Heloisa Gonçalves Barbosa e Lia Wyler (2009). Procedem-se a considerações sobre os livros paradidáticos, recorrendo-se a publicação do MEC/SEF (1997) e ao artigo de Laguna (2012). Busca-se discutir também aspectos da tradução, referentes à ilustração (texto não verbal); adaptação de repertório adulto para crianças; tradução comentada, paratextos (discursos de acompanhamento e aspectos morfológicos), com base nos textos de Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (1996, 2001), Gérard Genette (2009), Linda Hutcheon (2011), Göte Klingberg (1986), Marie Hélène Torres (2011, 2016), entre outros autores. Este trabalho inclui também uma proposta de Introdução da Tradutora para uma eventual publicação da tradução, com a intenção de aportar ao leitor uma opção de suporte para a compreensão da mensagem da autora do livro.

Palavras-chave: Maria Beltran Jiménez. Tradução de literatura infanto-juvenil. Livro paradidático. Altas habilidades. Tradução comentada.

ABSTRACT

MOREIRA OLLER, M.J.R. *The Chameleons, by Maria Beltran, and the gifted children in commented version*. 2020. 164 f. Thesis (Master's degree in Translation Studies). Department of Foreign Languages and Translation - LET, Institute of Letters - IL, University of Brasilia - UnB, Brasilia, 2020.

Literature for children and adolescents, including illustrated books, is an important element in the Brazilian publishing industry, as the school system encourages the acquisition of books for children and young people. In this context, translated literature has had a relevant presence, preceding Brazilian authors in the formation of national literature of the genre, which continues to gain importance in academic discourse, especially in the field of Translation Studies. Maria Beltran is a psychologist, author and illustrator of a book for children in Catalan, which brings together entertainment and information about highly gifted children and young people, and dedicated to people with these characteristics. The author is not known in Brazil and this study seeks to introduce her to the country through the translation of her book. The present work is a qualitative research, which deals with the translation into Brazilian Portuguese of her work *Camaleons, els colors de les altes capacitats* (2018), also including a brief account of the history of Catalan and reflections on minority languages. In this study, the translation of children's and youth literature in Brazil and its relationship with education is discussed, based on the works of Leonardo Arroyo (1990), Nelly Novaes Coelho (2010), Marisa Lajolo and Regina Zilbermann (2007), Heloisa Gonçalves Barbosa and Lia Wyler (2009). Considerations on paradidactic books are being made, using the publication of MEC / SEF (1997) and the article by Laguna (2012). It also seeks to discuss aspects of translation, referring to illustration (non-verbal text); adaptation of adult repertoire for children; commented translation, paratexts (accompanying speeches and morphological aspects), based on the texts of Gunther R. Kress and Theo van Leeuwen (1996, 2001), Gérard Genette (2009), Linda Hutcheon (2011), Göte Klingberg (1986), Marie Hélène Torres (2011, 2016), among other authors. This work also includes a proposal for an Introduction by the Translator for an eventual publication of the translation, with the intention of providing the reader with support for understanding.

Keywords: Maria Beltran Jiménez. Translation of literature for children and adolescents. Paradidactic book. Gifted children. Commented translation.

RESUM

MOREIRA OLLER, M.J.R. *Els Camaleons, de Maria Beltran, i les altes capacitats en versió comentada*. 2020. 164 f. Tesi (Màster Universitari en els Estudis de la Traducció). Departament de Llengües Estrangeres i Traducció – LET, Institut de Lletres – IL, Universitat de Brasília – UnB, Brasília, 2020.

La literatura infantil / juvenil, incloent el llibre il·lustrat, té un lloc important en el mercat brasiler perquè el sistema escolar fomenta l'adquisició de llibres per a nens i joves. En aquest context, la literatura traduïda ha tingut una presència rellevant perquè ha precedit els autors brasilers en la formació de la literatura nacional del gènere. Avui dia, segueix conquerint espai a l'acadèmia, especialment en el camp dels Estudis de la Traducció. Maria Beltran és psicòloga, autora i il·lustradora d'un conte infantil en català, que reuneix entreteniment i informació sobre altes capacitats dedicat a nens i joves amb aquestes característiques. L'autora no és coneguda al Brasil i aquest estudi pretén introduir-la al país mitjançant la traducció al portugués brasiler de la seva obra *Camaleons, els colors de les altes capacitats* (2018). A més, també inclou un breu relat de la història del català i algunes reflexions sobre llengües minoritàries. Amb tot, es tracta d'una investigació qualitativa en la que es parla de la traducció de la literatura infantil i juvenil al país i la seva relació amb l'educació a partir de les obres de Leonardo Arroyo (1990), Nelly Novaes Coelho (2010), Marisa Lajolo i Regina Zilbermann (2007), Heloisa Gonçalves Barbosa i Lia Wyler (2009). Es fan consideracions sobre llibres paradidàctics mitjançant la publicació de MEC / SEF (1997) i l'article de Laguna (2012). També es busca discutir aspectes de la traducció, com són la il·lustració (text no verbal), l'adaptació del repertori adult per a nens, la traducció comentada i els paratexts (discursos d'acompanyament i aspectes morfològics), a partir dels textos de Gunther R. Kress i Theo van Leeuwen (1996, 2001), Gérard Genette (2009), Linda Hutcheon (2011), Göte Klingberg (1986), Marie Hélène Torres (2011, 2016), entre altres autores. Finalment, també inclou una proposta d'introducció de la traductora que té la intenció de proporcionar una opció de suport al lector per comprendre el missatge de l'autora de l'obra.

Paraules claus: Maria Beltran Jiménez. Traducció de literatura per a nens i adolescents. Llibre paradidàctic. Altes capacitats. Traducció comentada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. PARATEXTO ALTES CAPACITATS.	45
FIGURA 2. CAPA DE <i>CAMALEONS</i> ,	48
FIGURA 3. POSFÁCIO INTITULADO CAMALEONS.....	52
FIGURA 4. EXEMPLO DE PÁGINA DUPLA ILUSTRADA, COM O TEXTO TRADUZIDO AO PORTUGUÊS DO BRASIL.....	92
FIGURA 5. PÁGINA ILUSTRADA SOBRE O PERSONAGEM FRED.	96
FIGURA 6. CAPA E QUARTA CAPA.	102
FIGURA 7. CAPA E QUARTA CAPA COM O TEXTO TRADUZIDO.....	102
FIGURA 8. PÁGINA DUPLA ILUSTRADA. O CAMINHO DO CAMALEÃO.	104

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. PERGUNTAS DOS “CAMALEÕES” SOBRE ALTAS HABILIDADES E RESPOSTAS DE MARIA BELTRAN.....	46
TABELA 2. GRANDES PERSONAGENS DA HISTÓRIA HOMENAGEADOS POR MARIA BELTRAN JIMÉNEZ.	49
TABELA 3. ILUSTRAÇÃO E TEXTO EM CATALÃO	70
TABELA 4. ILUSTRAÇÃO E TEXTO TRADUZIDO	71
TABELA 5. ADAPTAÇÕES DE <i>A PEQUENA SEREIA</i> , DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN.	73
TABELA 6. RESUMO DAS ALTERAÇÕES DO ENREDO DE <i>A PEQUENA SEREIA</i>	74
TABELA 7. EEXEMPLO DA DISPOSIÇÃO INICIAL DO TEXTO ORIGINAL AO LADO DO TEXTO TRADUZIDO.	90
TABELA 8. EXCERTO DO TEXTO ORIGINAL E DA TRADUÇÃO PROPOSTA	99
TABELA 9. EXCERTO DO TEXTO ORIGINAL E DA TRADUÇÃO PROPOSTA.....	100
TABELA 10. PREFÁCIO. PÁGINAS DA EDIÇÃO ORIGINAL E DA TRADUÇÃO FEITA NESTE ESTUDO.	103
TABELA 11. TÍTULO DA OBRA. TRADUÇÃO PROPOSTA.....	109
TABELA 12. ESCLARECIMENTO DE ALGUMAS QUESTÕES.	110
TABELA 13. TEXTO VERBAL – <i>CAMALEONS</i> / CAMALEÕES.	111
TABELA 14. TABELA 14 – DEDICATÓRIA E PREFÁCIO.	116
TABELA 15. TABELA 15 – POSFÁCIO <i>CAMALEONS</i> / CAMALEÕES.....	117
TABELA 16. POSFÁCIO <i>ALTES CAPACITATS</i> / ALTAS HABILIDADES.	118
TABELA 17. POSFÁCIO <i>HOLA, CAMALEONS!</i> / OLÁ, CAMALEÕES!.....	119
TABELA 18. POSFÁCIO <i>QUI SÓN ELS CAMALEONS!</i> / QUEM SÃO OS CAMALEÕES!	122
TABELA 19. POSFÁCIO MARIA BELTRAN JIMÉNEZ.	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A LITERATURA INFANTIL TRADUZIDA, A EDUCAÇÃO E A OBRA EM ESTUDO	19
1.1 A TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL/JUVENIL NO BRASIL	19
1.2 A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO	30
1.2.1 O LIVRO PARADIDÁTICO	33
1.3 A AUTORA E AS PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NA SUA PRODUÇÃO	37
1.3.1. O <i>CENTRE KEPLER</i>	38
1.3.2 AS ALTAS HABILIDADES	39
1.4. A OBRA: DIVERSÃO E INFORMAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES	48
1.4.1 OS “CAMALEÕES”: A METÁFORA	51
1.5 O CATALÃO E AS LÍNGUAS MINORITÁRIAS: UMA REFLEXÃO	52
2. ORIENTAÇÃO TEÓRICA	61
2.1 O TEXTO NÃO VERBAL E O TRABALHO DO TRADUTOR	61
2.2 O REPERTÓRIO ADULTO PARA O ENTENDIMENTO DE CRIANÇAS	71
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS COMENTÁRIOS DA TRADUÇÃO	76
2.4 OS PARATEXTOS: EXPLICAÇÕES DE AUTORES E VISIBILIDADE DE TRADUTORES	81
3. A VISÃO DO TRADUTOR	85
3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	85
3.2 A PROPOSTA	89
3.3 O TEXTO NÃO VERBAL EM CAMALEÕES	93
3.4 OS JOVENS CAMALEÕES E O REPERTÓRIO ADULTO	98
3.5 <i>CAMALEÕES</i> : O DISCURSO DE ACOMPANHAMENTO	100
3.5.1 A INTRODUÇÃO DA TRADUTORA PARA UMA EVENTUAL PUBLICAÇÃO EM PORTUGUÊS	105
3.6 A TRADUÇÃO	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127

<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>131</u>
<u>APÊNDICE A</u>	<u>138</u>
<u>APÊNDICE B</u>	<u>145</u>
<u>ANEXO I – EXEMPLOS DE LIVROS PARADIDÁTICOS</u>	<u>162</u>
<u>ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DE MARIA BELTRAN PARA O USO DE SUA OBRA COM FINALIDADE ACADÊMICA</u>	<u>165</u>

INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho é a tradução realizada por esta autora, do catalão para o português do Brasil, do livro “*Camaleons, els colors de les altes capacitats*”, escrito e ilustrado por Maria Beltran Jiménez em 2018, com o objetivo de levar aos seus jovens leitores diversão e informação sobre altas habilidades intelectuais. A autora e ilustradora catalã é desconhecida do público e do mercado editorial brasileiros. Considerando-se a tradução no âmbito da literatura, busca-se introduzi-la no país por meio da tradução de sua obra, dedicada principalmente às crianças e jovens que têm essas características e às suas famílias. Segundo Maria Beltran Jiménez (2018), essas crianças e jovens têm uma forma diferente de viver as experiências do dia a dia. Estão cheios de indagações, buscando a explicação de tudo o que veem e sentem. Seu mundo é complexo e vivenciado intensamente (BELTRAN JIMÉNEZ, 2018, posfácio *Altes Capacitats*)¹. Compreendê-los e motivar o desenvolvimento de suas habilidades requer conhecimento especializado. Nesse contexto, a obra em estudo reúne orientações sobre altas habilidades em seus paratextos e um conto infantil refletindo em seus personagens, de forma divertida, o comportamento das crianças que têm essas características.

Maria Beltran é cofundadora e diretora do *Centre Kepler*, instituição de ensino diferenciada que se dedica à psicologia e à atenção a crianças e jovens com altas habilidades intelectuais, situada em Barcelona, na região espanhola da Catalunha. Essa atividade profissional contribuiu para o fortalecimento do estilo pessoal e característico da autora mencionada, evidenciado na obra em estudo, dirigida a um possível público leitor composto por crianças e jovens que têm essas habilidades, suas famílias, profissionais desse âmbito e pessoas interessadas nessa temática.

A escolha da obra foi influenciada pelo propósito de trabalhar neste projeto com um texto em catalão, considerando a minha experiência de muitos anos de residência na Catalunha. Além disso, não se conta com um grande número de obras da literatura infanto-juvenil catalã traduzidas ao português do Brasil. Assim, após uma pesquisa em sites de busca e livrarias nos dois países, escolhi esse título, que tem como foco as crianças e jovens com altas habilidades intelectuais, trazendo indicações úteis e agregando humor quando retrata alguma peculiaridade deste público ao lidar com as suas experiências do dia a dia. O seu projeto gráfico agradou, além da proposta de juntar a literatura infantil à apresentação de

¹ As páginas desse livro infantil ilustrado não são numeradas. Os posfácios da obra encontram-se detalhados no item 3.5 do capítulo 3 deste trabalho.

personalidades de áreas do conhecimento complexas, de forma a proporcionar lazer e aprendizado especialmente às crianças e jovens leitores. Na proposta de tradução de parte do livro apresentada no Apêndice B e nas ilustrações desta dissertação, foram usados os mesmos recursos gráficos da obra original, gentilmente cedidos pela autora e ilustradora para a realização deste trabalho. A justificativa para traduzir esse livro encontra-se no desafio de reproduzir tanto a sua forma quanto o seu conteúdo, a fim de proporcionar ao público alvo brasileiro, de uma forma divertida, as mesmas informações sobre altas capacidades intelectuais e, em muitos casos, as mesmas sensações de pertencimento e melhoria da autoestima.

Em visita ao *Centre Kepler*, houve a oportunidade de conversar com Maria Beltran Jiménez. Esse diálogo, em conjunto com as percepções pela leitura do seu conto infantil, proporcionou o reconhecimento da importância de um estudo sobre o seu livro, repleto de traços que a singularizam, pela temática e pelo próprio estilo de escrita e de ilustração. Compreender sua forma de expressão também demanda o entendimento do contexto em que sua produção foi elaborada, considerando o cenário onde a autora se desenvolve profissionalmente e a relação desses fatores com a sua forma de produção, em estreita relação com a psicologia e o ensino especializado na temática da sua obra.

A análise do panorama permite que se situe a autora em espaço compatível com sua proposta dentro do sistema literário, além de esclarecer a possibilidade de divulgação do possível livro traduzido de Maria Beltran Jiménez para um público determinado de leitores brasileiros que se interessem por obras desse gênero. Com características que poderiam ser comparáveis àquelas dos livros paradidáticos, seu conteúdo também é uma obra literária. O item 1.2 do presente trabalho trata da literatura infantil e a educação, incluindo o subitem 1.2.1, dedicado ao livro paradidático, apresentando a sua definição e as suas principais características segundo Laguna (2012), Batista (2018) e algumas publicações na página eletrônica do MEC.

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão melhor ao público-leitor, nesta pesquisa, foi traduzido também o conjunto de discursos de acompanhamento que compõem a obra, oferecendo uma visão mais abrangente da escritora e de suas peculiaridades, além de esclarecer eventuais dúvidas do leitor e introduzi-lo em uma busca mais aprofundada pelo conhecimento das características mais intrínsecas do tema em pauta. Além do teor psicológico, encontram-se na obra algumas referências breves a outras áreas, tais como astronomia, matemática, física e ciências naturais, despertando o interesse do jovem leitor pelas

personalidades desses campos mencionadas no livro. Portanto, nesta dissertação, foi observada também a forma como Maria Beltran aliou à literatura infantil alguns personagens de destaque em outras áreas do conhecimento, na vida real. Já na primeira leitura do livro, foi observada também a preocupação da autora em trazer ilustrações que interagem com o texto, do começo ao fim. Então, incluiu-se na pesquisa um estudo sobre a ilustração na literatura infantil como texto não verbal.

Questões de Pesquisa

Com este estudo, espera-se encontrar situações que ilustrem alguns questionamentos que serviram como ponto de partida para o trabalho realizado. Buscou-se responder a perguntas de pesquisa a partir da reflexão crítica acerca de cada tema abordado. Entre os assuntos em pauta, estão os livros paradidáticos, a ilustração na literatura infantil, os paratextos e a adaptação de repertório adulto para o entendimento de crianças e jovens.

As questões de pesquisa são as seguintes:

- 1) Quais são os aspectos mais relevantes da relação entre a ilustração e o texto escrito, que devem ser considerados na tradução de literatura infantil/juvenil?
- 2) Quais são os aspectos que o tradutor deve ter em conta no seu trabalho, quanto à adaptação de texto com repertório adulto para o entendimento do público infantil e juvenil?
- 3) Como os esclarecimentos nos paratextos do texto fonte e do texto alvo guiam o leitor e o tradutor?

Além de buscar respostas para os questionamentos expostos, pretende-se ainda disponibilizar uma literatura divertida às crianças e jovens brasileiros que possam ter interesse pela temática e que ainda não disponham de um material resultante da combinação de orientação sobre altas habilidades com literatura infanto-juvenil, apresentando algumas características de livro paradidático.

Objetivo Geral

O objetivo geral do presente trabalho é contribuir para a discussão sobre a tradução de literatura infantil/juvenil em termos de ilustração, paratextos, adaptação de repertório adulto para o entendimento de crianças e, para isso, traduzir a obra, identificar tanto as suas

características principais como aquelas da sua tradução ao português do Brasil, desenvolvendo uma pesquisa bibliográfica no âmbito dos Estudos da Tradução.

Objetivos específicos

Para tanto, os objetivos específicos foram:

1 - Identificar as características presentes na obra referentes à ilustração, à adaptação de texto de conteúdo tratado habitualmente entre adultos para o entendimento de crianças, aos livros paradidáticos e aos paratextos que devem ser observadas pelo tradutor em seu trabalho,

2 - Apresentar uma proposta de tradução de *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, observando os aspectos que devam ser considerados mais relevantes no processo de tradução.

3 - Apresentar comentários, com foco no processo de tradução realizado neste trabalho, discorrendo sobre as particularidades observadas.

Breve apresentação da base teórica

O estudo das ilustrações teve como base as visões de Kress e van Leeuwen (1996, 2001), Barthes (1970, 1977), Menegazzi e Debus (2018), Castro (2005), Lajolo e Zilberman (2017), Riche (2013) e Paes de Barros (2005, 2009). Trata da ilustração na literatura infanto-juvenil como discurso não verbal. A análise sobre adaptação de repertório adulto para o entendimento de crianças e jovens contemplou os ensinamentos de Nelly Coelho (2010), Linda Hutcheon (2006), Renata Munt (2008), Liberatti (2013), entre outros. Para a análise dos paratextos da obra selecionada, especialmente do seu discurso de acompanhamento, foram adotadas as teorias de Genette (2009) e Torres (2011). As considerações sobre tradução comentada foram baseadas em Torres (2016), Zavaglia, Renard e Janczur (2015).

Apresentação do conteúdo dos capítulos da Dissertação

A estrutura adotada nesta dissertação, ou seja, a forma com que os tópicos foram encadeados, de modo a fornecer uma perspectiva ampla que permita uma compreensão contextualizada dessa obra de Maria Beltran Jiménez, encontra-se descrita de modo sucinto a seguir. No capítulo 1, de contextualização, apresenta-se inicialmente um breve panorama da tradução de literatura infanto-juvenil no Brasil, com base nas obras de Leonardo Arroyo

(1990), Nelly Novaes Coelho (1991, 2010), Marisa Lajolo & Regina Zilbermann (2007), Heloisa Gonçalves Barbosa e Lia Wyler (2009) e outros autores. Assim, observou-se a relação marcante dessa modalidade de literatura com a educação e procedeu-se a um estudo dessa relação e dos livros paradidáticos, recorrendo-se a publicações do MEC/SEF (1997) e ao artigo de Laguna (2012).

Para que se possa compreender todo o objeto da dissertação, no capítulo 1 também foram apresentadas a autora catalã e a sua obra em estudo. Foram detalhados dados de sua vida pessoal, como sua formação e experiência laboral, o núcleo intelectual com o qual se relaciona, os aspectos relevantes para a produção da sua obra. Nesse sentido, apresentou-se o *Centre Kepler* de psicologia e atenção especializada para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais e suas famílias, instituição de grande influência na produção da autora, que já foi mencionada na página 8. Para um melhor entendimento do texto, no capítulo 1 também foram abordadas as altas habilidades e outros aspectos importantes da obra. Encerrando o capítulo mencionado, dedicado à contextualização do objeto de pesquisa, incluiu-se, ainda, o relato de um pouco da história do catalão e algumas reflexões sobre as línguas minoritárias.

No capítulo 2, foram abordados os aspectos teóricos das características da obra, como a ilustração (texto não verbal); a adaptação de repertório adulto para o entendimento de crianças; os livros paradidáticos e finalmente considerações sobre os paratextos (discursos de acompanhamento e aspectos morfológicos), de importância fundamental para o entendimento do trabalho, porque neles, mais especificamente nos posfácios, se encontram informações acerca do público que delimita o objeto de estudo, discorrendo sobre as altas habilidades e os portadores desta particularidade.

No capítulo 3, foi detalhada a metodologia adotada na elaboração do trabalho e foi aplicada a fundamentação teórica apresentada no capítulo 2, analisada por meio da elaboração de comentários da tradução realizada, em que são explicados fragmentos traduzidos e ilustrações. No final deste capítulo, encontra-se a tradução do texto integral da obra, apresentada em colunas com o texto fonte (em catalão) e a tradução proposta. O Apêndice A é uma proposta de Introdução da Tradutora para uma eventual publicação da tradução, com a intenção de aportar ao leitor uma opção de suporte para a compreensão da mensagem da autora da obra. No Apêndice B, encontra-se novamente a tradução de parte do livro infantil ilustrado de Maria Beltran Jiménez, em outro formato, composto pelo projeto gráfico original com o texto verbal traduzido ao português do Brasil.

1. A LITERATURA INFANTIL TRADUZIDA, A EDUCAÇÃO E A OBRA EM ESTUDO

Inicia-se o capítulo com um breve panorama da tradução de literatura infanto-juvenil no Brasil, com base nas obras de Leonardo Arroyo (1990), Nelly Novaes Coelho (1991, 2010), Marisa Lajolo e Regina Zilbermann (2017), Heloisa Gonçalves Barbosa e Lia Wyler (2009), entre outros autores. Considerando-se a relação dessa modalidade de literatura com a educação, procede-se a um estudo dos livros paradidáticos, recorrendo-se a publicações do MEC/SEF (1997), além do artigo de Laguna (2012). Como o livro em estudo nesta pesquisa trata de crianças e jovens com altas habilidades intelectuais, incluem-se, então, algumas considerações referentes aos alunos com estas características, segundo Renzulli e Reis (1997), Winner (1998), Fleith (2006) e Virgolim (2007).

Em seguida, coloca-se em pauta “*Camaleons, els colors de les altes capacitats*” e sua autora, Maria Beltran Jiménez, abordando a sua motivação para escrever a obra em estudo e os aspectos relevantes para a sua produção. Nesse sentido, conforme mencionado na Introdução do presente trabalho, considerou-se relevante a sua experiência vivenciada no Centro Kepler, instituição dedicada à atenção psicológica e à formação de crianças e jovens com altas habilidades, da qual a autora é cofundadora e diretora. Incluem-se, ainda, algumas reflexões referentes às línguas minoritárias com base em Ferraz (2007) e o relato de um pouco da história da língua da autora e da obra em estudo: o catalão, conforme Comellas-Casanova (2018) e a página eletrônica do *Institut Ramon Llull*².

1.1 A tradução de literatura infantil/juvenil no Brasil

As primeiras publicações de traduções para o público infantil surgiram no início do século XIX, quando foram editados os primeiros livros infantis no Brasil. Eram principalmente traduções de livros europeus. Inicialmente, eram traduções portuguesas, apresentando um texto de difícil compreensão para os brasileiros. Traduções de clássicos estrangeiros, sendo a produção local ainda pouco expressiva na época. As crianças tinham acesso apenas a livros que buscavam algum ensinamento moral, científico ou voltado para o sistema escolar.

² O Instituto Ramon Llull é um organismo público constituído pelos governos da Catalunha e das Ilhas Baleares, criado com a finalidade de difundir a língua e a cultura catalãs.

Para começar a segunda parte de seu livro *Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil*, Nelly Novaes Coelho (2010, p.217) escolheu 1808, ano que (parece existir um consenso geral) mudou para sempre a história do Brasil. A autora mostra como as medidas tomadas pelo governo português, para fazer da Colônia a sede da Monarquia, afetaram diretamente a cultura, a educação e a literatura no Brasil, especialmente no que diz respeito à Literatura Infantil. A atividade editorial no país começou em 1808, com a implantação oficial da Imprensa Régia. Surgiram, então, as primeiras publicações para o público infantil.

Leonardo Arroyo (1990, p.99) relata que, na segunda metade do Século XIX, diversos grandes clássicos da literatura universal foram traduzidos para o português. Muitas dessas obras foram traduzidas via francês. As obras de Júlio Verne merecem referência especial, no tocante à edição de livros traduzidos no Brasil. Foram inúmeros os seus reescretores. Nesse período, multiplicaram-se as traduções e adaptações de obras infantis. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007 p. 27), antes de 1880, circulavam apenas as traduções das obras *O Canário* (1856), *A Cestinha de Flores* (1858) e *Os Ovos de Páscoa* (1860), do Cônego Christoph von Schmid, que tinham sido bem-sucedidas em vendas na Europa. As traduções portuguesas continuavam chegando e, com o passar do tempo, as diferenças de linguagem se acentuavam cada vez mais. O idioma falado no Brasil se firmava. Entretanto, essas traduções tinham uma linguagem muito voltada para os padrões da norma culta, dificultando o entendimento do seu público principal: as crianças e os adolescentes.

Com a intenção de tornar os textos para crianças mais palatáveis e pelo seu esforço em traduzir obras para o público brasileiro, destacaram-se dois intelectuais: Carlos Jansen Müller e Figueiredo Pimentel. O seu trabalho dominou o mercado editorial até o século XX. Segundo informam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007),

Graças a eles, circulam, no Brasil, Contos seletos das mil e uma noites (1882), Robinson Crusóe (1885), Viagens de Gulliver (1888), As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen (1891), Contos para filhos e netos (1894) e D. Quixote de la Mancha (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos Contos da Carochinha (1894), nas Histórias da avozinha (1896) e nas Histórias da baratinha (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 27).

Jansen Müller, professor do Colégio Pedro II, era alemão de nascimento, mas dominava a língua portuguesa. Nazira Salem (1970, p.41) informa que o autor solicitava prefácios de grandes nomes das letras nacionais, o que conferia prestígio ao seu trabalho. Suas traduções, lançadas pela Editora Laemmert, foram prefaciadas por Machado de Assis (*Contos*

seletos de mil e uma noites), Silvio Romero (*Robinson Crusoe*), Ferreira de Araújo (*Dom Quixote*) e Rui Barbosa (*Viagens de Gulliver*).

Figueiredo Pimentel reuniu em *Contos da Carochinha* quarenta contos populares de diversos países, “alguns colhidos da tradição oral, outros, traduzidos” (Salem, 1970, p.3). Dentre esses contos, encontram-se *O Barba Azul*, *Aladim*, *João e Maria*, *A Bela e a Fera*, *O Pé de Feijão*, *A Moura Torta* e vários outros. Esse livro, editado em 1894, foi o primeiro da série Biblioteca Infantil Quaresma, que fez circular as histórias de Andersen, Perrault e dos irmãos Grimm.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p.27) destacam ainda as traduções do livro italiano *Cuore*, feitas por João Ribeiro em 1891, além das traduções e adaptações coordenadas por Arnaldo de Oliveira Barreto, que constituíram a Biblioteca Infantil Melhoramentos, a partir de 1915.

Essas traduções fizeram parte de um contexto de caminho ao progresso. Após a invenção da tipografia, inúmeros livros passaram a ser impressos, o que aguçou o interesse pela leitura da cultura clássica. Lajolo e Zilberman (2007, p. 15) afirmam que “a industrialização consistiu o fenômeno mais geral que assinalou o século XVIII. Foi qualificada de revolucionária e classificou o período, porque incidiu em atividades renovadoras dentro dos diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época”. A decadência do feudalismo, o êxodo rural, o incremento do comércio, a revolução industrial, o surgimento dos grandes centros urbanos e a consolidação da classe burguesa foram algumas das grandes transformações que geraram mudanças significativas na sociedade.

Até então, não havia uma literatura voltada especialmente para as crianças e jovens. Após a revolução industrial, vários fatores levaram à estabilização de um estereótipo familiar em que há uma divisão rígida do trabalho entre seus membros, cabendo ao pai a manutenção da família e à mãe, o cuidado da vida doméstica. Essa organização acabou beneficiando a criança. A partir desse momento, a preservação da infância passou a ocupar um lugar de certo prestígio social, o que motivou o surgimento de objetos industrializados (como brinquedos) e culturais (como livros infantis). Surgiram também ramos específicos nas ciências, como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria (LAJOLO & ZILBERMAN 2007, p.16). A evolução da sociedade e o surgimento da psicologia levaram à percepção de que as crianças precisavam de uma literatura que acompanhasse seu desenvolvimento psicológico e cognitivo. Daí o surgimento da literatura infanto-juvenil.

Nesse cenário, a instituição familiar alcançou um novo padrão que vislumbrou algumas mudanças quanto à concepção de “criança”, conceito que começava a ser remodelado. A escola também foi convocada a consolidar a ascensão da burguesia. Lajolo e Zilberman (2007, p. 16) afirmam que [...] tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, [...] urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. O encontro da família com a escola determina uma profunda mudança no desenvolvimento da sociedade, “o que mostra a complementariedade entre estas instituições” (LAJOLO & ZILBERMAN 2007, p. 16). O sistema escolar precisava passar por reformas de longo alcance, integrando também a produção literária para crianças e jovens, que, por um grande período, foi influenciada por obras estrangeiras traduzidas. Nas duas últimas décadas do Século XVIII, multiplicaram-se as traduções e adaptações de obras infantis, justificando apelos nacionalistas e pedagógicos estimulando o surgimento de livros infantis brasileiros, segundo informam Lajolo e Zilberman (2007, p.27).

O Século XX, período posterior, considerado de importância fundamental, foi marcado pela obra de Monteiro Lobato, que foi traduzida para vários idiomas. Além de suas criações originais, Lobato fez adaptações, recriações (como em *Fábulas*) e traduções. Em 1934, traduziu os clássicos de Andersen, Grimm e Perrault. Suas traduções incluem grandes obras, como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll; *Caninos Brancos*, de Jack London; *Novos Contos*, de Andersen; *Pinóquio*, de Collodi; entre outras. Como adaptações, podemos citar: *O Gato Félix* (1927), *D. Quixote para Crianças* (1936), *Os Doze Trabalhos de Hércules* (1944). Para Nelly Novaes Coelho (2010, p. 253-254), “a atuação de Lobato, como tradutor, foi [...] extremamente fecunda. Através dele, inúmeras obras importantes tornaram-se acessíveis aos leitores brasileiros [...]. Traduzir, para Lobato, era uma atividade fascinante”.

Não somente Nelly Novaes Coelho, mas grande parte dos críticos de Literatura Infantil Brasileira consideram Monteiro Lobato um “divisor de águas”, que separa o que havia antes e o que há hoje em termos de literatura para crianças e jovens no Brasil. Em 1920, com a publicação de “*Narizinho Arrebitado*”, iniciou-se a carreira do autor, prosseguindo até 1944, com o lançamento de “*Os Doze Trabalhos de Hércules*”. As inovações de sua obra abriram as portas de uma nova era na literatura infantil brasileira, com orientação marcadamente pós-modernista.

Ao discorrer sobre os motivos que levaram Lobato tanto ao sucesso como às críticas, Nelly Novaes Coelho (2010) conclui que dois fatores influenciaram no sentido da notoriedade

e da originalidade do autor: “a necessidade de ruptura com o sistema de vida tradicional” e “a defesa incondicional do homem-de-iniciativa”, ao contrário daquele que simplesmente aceita a vida como ela é. Contrapondo-se ao sentimentalismo e às tensões dramáticas em voga na época, Lobato propõe, tanto em suas criações como adaptações e traduções, a irreverência, o humor e a ironia, características típicas da infância, minimamente exploradas em obras precedentes. Desse modo, incentivou a liberdade de ação, o sentimento positivo, em que as situações podem ser resolvidas de forma simples, com inteligência e bom humor. Estimulou a criatividade do leitor e abriu assim um novo caminho para a literatura infantil brasileira.

A partir da publicação de “*A menina do narizinho arrebitado*” (1920), a criança passou a ter uma literatura elaborada sem os propósitos nacionalistas e/ou moralistas que imperavam até então. A personagem Emilia é uma criança inquisitiva, irreverente, que estimula a criatividade das crianças. Nelly Novaes Coelho (2010) atribui o sucesso da obra ao fato de que as crianças se identificam com as situações narradas e a compara com “*Alice no País das Maravilhas*” (Lewis Carroll, 1862), cujo enredo, segundo a autora, “funde o Real e o Maravilhoso em uma única realidade”.

Para Heloisa Gonçalves Barbosa e Lia Wyler (2009, p.342), a aproximação da Segunda Guerra Mundial ocasionou uma grande evolução na área, por dois motivos: o primeiro foi a importação de livros ter ficado muito difícil, circunstância que favoreceu o crescimento de empresas editoras locais. O segundo foi o crescimento dos Estados Unidos como potência mundial, enquanto o Brasil caía cada vez mais em sua esfera de influência, o que significou que o inglês logo substituiu o francês como principal idioma de origem em tradução. Hoje, a tradução de idiomas menos conhecidos, como o tcheco, é também feita, muitas vezes, indiretamente, via inglês.

A partir da década de 1930, segundo relatam as autoras, o negócio editorial começou a florescer no Brasil e com isso, as atividades de tradução. Este próspero negócio teve como ajuda o aumento da renda do público leitor, da alfabetização e do tempo de lazer. As diferenças crescentes entre o português brasileiro e o europeu também incentivaram os editores a encomendar novas traduções brasileiras, em vez de reimprimir as europeias, pois o público leitor no Brasil não estava mais tão disposto a aceitar o português europeu como alternativa.

Por suas atividades como tradutores, além de Monteiro Lobato, durante este período, as autoras destacam Érico Veríssimo (1905-1975), que começou a traduzir como um meio de complementar sua renda do jornalismo e logo conseguiu persuadir a Editora Globo, com sede

em Porto Alegre, a trazer traduções com um caráter mais literário do que os romances de detetive habituais, triviais, em que era especialista. Seus esforços foram bem sucedidos e posteriormente, ele tornou-se membro do Conselho Editorial da mencionada editora, onde coordenou a Coleção Nobel, que tinha a reputação de melhor coleção de ficção estrangeira publicada no Brasil. A Editora Globo trouxe mais tarde outra coleção de traduções de clássicos do mundo, chamada Biblioteca dos Séculos.

Nas décadas de 1930/1940, para os meninos, surgiram os heróis importados, os quadrinhos e as grandes novelas de aventuras da literatura europeia ou norte-americana, além do gênero policial, que fez de Sherlock Holmes (personagem do inglês Arthur Conan Doyle) o detetive mais famoso do mundo até hoje. Para as meninas, foram difundidas coleções conhecidas como Rosa ou Menina e Moça. Barbosa e Wyle (2009) relatam que nas décadas de 1940 e 1950, a principal editora de traduções era a Editora José Olympio, do Rio de Janeiro, que não só publicou obras dos principais escritores brasileiros da época, mas também lhes encomendou a tradução de trabalhos estrangeiros. Entre esses tradutores, comentam as autoras, estavam: Gastão Cruls, Manuel Bandeira, Raquel de Queirós, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Otávio de Faria, Lúcio Cardoso, Rubem Braga, Genolino Amado. Outras editoras do Rio de Janeiro e de São Paulo, como a Editora Civilização Brasileira, Pongetti, Martins, Diffel, Editora Nova Fronteira, também publicaram traduções regularmente. Mais uma vez, grandes escritores dobraram como tradutores: Godofredo Rangel, Agripino Grieco, Sérgio Milliet, Jorge de Lima, Marcos Santarrita, Antônio Callado, Estela Leonardos e Paulo Leminski traduziram ficção. Poetas e escritores como Guilherme de Almeida, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Nejar, Ledo Ivo e Ivan Junqueira traduziram poesia. Destacaram-se na tradução de drama Raimundo Magalhães Júnior, Guilherme Figueiredo e Millôr Fernandes, entre outros.

Na década de 1950, segundo Nelly Novaes Coelho (2010), a Literatura redescobre a fantasia, principalmente com a obra *“As Aventuras de Xisto”* (1957), de Lúcia Machado de Almeida, seguida por outros nomes. A literatura infantil deixa de ser refém da escola e passa a servir como entretenimento para as crianças. A partir dos anos 60, relata a autora, observou-se um aumento expressivo na quantidade de publicações de livros infantis, com a multiplicação de programas e instituições de fomento, aliada a uma ampliação dos investimentos da iniciativa privada. Como resultado desse contexto favorável, desenvolveu-se um comércio especializado e escritores consagrados, como Clarice Lispector, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, começaram a se dedicar também a esse campo.

Por outro lado, aponta Nelly Novaes Coelho (2010), surgiu paralelamente uma literatura que tinha como objetivo primordial a crítica aos problemas da sociedade contemporânea. A sua expressão máxima é *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo, “que traz a representação realista e violenta da vida social brasileira, abordando temas até então considerados tabus e impróprios para menores, em oposição a uma tradição que privilegiava a fantasia distanciada da realidade” (COELHO, 2010). Essa tendência causou certo escândalo, na medida em que batia de frente com o “mandamento” de não abordar situações problemáticas nos livros infantis, desconstruindo a imagem da criança obediente e passiva presente nos livros de orientação mais comercial. Alguns autores, seguindo outra linha, se dedicaram a recriar antigos temas de forma humorística, como no caso de Ana Maria Machado, em “*História Meio ao Contrário*” (1978), que apresenta a proposta de um conto de fadas invertido, onde o príncipe se casa com a pastora e a princesa vai cuidar da sua vida.

Em termos comerciais, a expansão do mercado favoreceu alguns gêneros, como a ficção científica e o mistério policial. Nessa linha, destacam-se “*O Gênio do Crime*” (1973), de João Carlos Marinho, e “*O Fantástico Homem do Metrô*” (1979), de Stella Carr. Nesse período, também a poesia ganhou um espaço dedicado à criança, apresentando um desenvolvimento considerável. Destacam-se, nesse campo, autores como Cecília Meireles com “*Ou isto ou Aquilo*” (1964), Mário Quintana com “*Pé de Pilão*” (1968), e Vinícius de Moraes com “*A Arca de Noé*” (1974).

Nelly Coelho (2010) menciona ainda Elias José, José Paulo Paes, Marina Colasanti, Mário Quintana, Roseana Murray, Sylvia Orthof, entre outros. Destaca também a parceria entre Vinícius de Moraes e Toquinho, que resultou em poemas e canções que até hoje marcam a infância de crianças de várias gerações. Nos anos 70, esse mesmo momento mostra-se propício para a expansão do teatro infantil e das histórias em quadrinhos, entre as quais se destacam os personagens de Ziraldo e Maurício de Sousa.

A Literatura da época nos revela nomes que ficariam para sempre consagrados, como os de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Sérgio Caparelli, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky, entre outros. Além disso, a ilustração passou a ter um papel ainda mais importante na obra infantil, sendo considerada por muitos um trabalho de coautoria. Destacam-se, nessa área, nomes como Ângela Lago, Ciça Fittipaldi, Helena Alexandrino, Ricardo Azevedo, Ziraldo, entre outros.

A partir do início dos anos 80, observa-se o surgimento de uma etapa com ênfase no projeto gráfico, que passou de simples complemento dos textos à condição de agente autônomo e autossuficiente. Essa tendência atingiu o seu ápice com o lançamento de *O Menino Maluquinho* (1980), de Ziraldo, sucesso absoluto de público e crítica, que inicia uma lista de livros que trazem os aspectos visuais como o centro e não mais como ilustração e reforço de significados confiados à linguagem verbal.

Também são de grande importância a internet, os *blogs* e *e-books*, além das redes sociais Twitter, Facebook, WhatsApp e Instagram, para citar apenas o básico do que hoje o jovem encontra quando liga seu computador para se conectar com o mundo. Mas, enquanto o computador ganhava espaço nas casas e nas salas de aula, o livro não desapareceu, como previam alguns. E nesses últimos anos, continuam a surgir leitores e pesquisadores de Lobato, dispostos a fazer o outro pensar, libertar o espírito. O livro infantil tem lugar garantido nas bibliotecas escolares, nas feiras de livros promovidas pelas escolas particulares e virou atração principal em diversas megalivrarias de shoppings.

Lamentavelmente, essa tendência editorial e mercadológica não teve reflexos fortes na academia. A literatura infanto-juvenil é uma área de estudo considerada ainda muito pouco explorada, tanto no cenário nacional como internacional. Nesse sentido, Zohar Shavit (1994) expõe que,

[...] no mundo acadêmico atual, a pesquisa em literatura infanto-juvenil não é realmente legitimada, não é muito respeitada e quando chega a ser tolerada, é vista como um campo de pesquisa periférico, insignificante. Em síntese: atualmente, a pesquisa em literatura infanto-juvenil sofre de um status inferior. E se não se fizer nada a esse respeito, essa situação continuará durante anos (SHAVIT, 1994, p. 4, tradução minha)³.

Contudo, essa tendência, comentada por Shavit em 1994, parece estar mudando. Em entrevista a Lia A. Miranda de Lima, publicada na revista *Belas Infâncias* em 2019, inclusive, mencionando o artigo de 1994, parcialmente citado acima (*Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children's Literature – A New Perspective for the Study*

³ In the academic world of today research of children's literature is not really legitimized, it is not highly respected, and if it is at all tolerated it is perceived as a peripheral and insignificant field of research. In short, research of children's literature suffers nowadays from an inferior status. And if nothing is done about it, this will continue for years to come. (SHAVIT, Zohar. *Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children's Literature – A New Perspective for the Study of the Field*. In Hans-Heino Ewers, Gertrud Lehnert und Emer O'Sullivan (Hrsgs.) **Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteratur-wissenschaft**. Metzler: Stuttgart, 1994, pp.3-15.

of the Field), a autora comenta a situação 25 anos depois. Em resposta à pergunta sobre a permanência dessa situação, ou não, seu posicionamento foi:

Sim e não. Acredito que na maior parte dos casos, a literatura infantil ainda é a ‘Cinderela dos estudos literários’. [...] Há uma sensação de que qualquer um pode escrever para crianças e de que todos podem fazer pesquisa em literatura infantil, já que ela é tão simples e tão dentro do alcance. Acredito que ainda existe uma atitude condescendente em relação à literatura infantil e ao seu estudo. (SHAVIT, 2019, entrevista).

Na mesma entrevista, Shavit observa que a maior parte dos pesquisadores de literatura infantil são mulheres e isso, infelizmente, é sempre uma espécie de sinal do estatuto inferior de um campo. Segundo ela, “um campo social dominado por mulheres goza de menos prestígio que um campo governado por homens. Geralmente, profissões nas quais quase não há mulheres gozam de uma posição de certa forma mais elevada”. Porém, nada disso impediu o avanço do reconhecimento da literatura infantil atualmente. A autora afirma, ainda, que,

Dito isto, vemos que de fato a literatura infantil começou a ganhar status como um campo acadêmico legítimo, não apenas nos cursos de educação ou pedagogia. Nesse sentido, acho que ela é uma “Cinderela melhorada”. O problema advém também da tendência de os estudiosos de literatura infantil abraçarem essa imagem e não ousarem trazer novos paradigmas; eles preferem agarrar-se a noções desgastadas ou teorias que antes eram usadas para o estudo da literatura adulta. Quando são aplicadas ao estudo da literatura infantil, não apenas porque frequentemente são inadequadas, mas porque adotam noções teóricas já desatualizadas, elas preservam o estatuto desprivilegiado do estudo da literatura infantil. É um círculo vicioso que cria entre os pesquisadores de literatura infantil um sentimento de estarem sendo deixados para trás. Mas isso nem sempre é verdade. Em alguns casos, é o estudo da literatura infantil que está na dianteira dos estudos culturais devido à sua capacidade de lançar luz sobre questões culturais complicadas. Assim, por um lado, os estudos sobre literatura infantil permanecem não muito ousados e um tanto conservadores e, ao mesmo tempo, parte da pesquisa feita é de fato inovadora e não poderia ter sido levada a cabo em nenhum outro campo de estudo, por causa da perspectiva única que oferece. (SHAVIT, entrevista 2019).

Após enfrentar diversos desafios durante seu desenvolvimento e estabelecimento como gênero literário no país, a literatura infantil hoje é muito rica e diversificada. Apresenta-se como campo de estudos no âmbito acadêmico e encontra-se cada vez mais inserida no meio digital. A tradução da literatura infantil e juvenil vem ganhando cada vez mais espaço e prestígio como área de pesquisa acadêmica. Além do número crescente de publicações na área, atualmente existem prêmios prestigiosos de tradução para crianças e jovens, com destaque para o Prêmio Hans Christian Andersen, de nível internacional, concedido pelo *International Board on Books for Young People* – IBBY e o Prêmio Jabuti, em nível nacional, concedido pela Câmara Brasileira do Livro – CBL e pela Fundação

Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, confirmando, de certa forma, a situação bastante positiva da tradução de literatura infantil e juvenil como área consolidada, principalmente no contexto dos Estudos da Tradução.

Ana Maria Machado obteve reconhecimento internacional em 2000, quando recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen, estimado como “o prêmio literário de literatura infanto-juvenil mais importante do mundo, [...] considerado o Nobel da literatura para crianças” (SANDRONI, 2005). Desde 2003, ocupa a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras.

Zohar Shavit, na entrevista mencionada, publicada na revista *Belas Infiéis* em 2019, comentou também a importância dos Estudos da Tradução para as pesquisas em literatura infantil. A cultura infantil e a literatura infantil, para a autora, “são sempre resultados de uma tradução ou ‘transferência’. As traduções [...] sempre nos permitem abordar certo objeto a partir de perspectivas várias e diversas”. Observa que a análise do trabalho do tradutor envolve sempre uma “desautomatização tanto do sistema fonte quanto do sistema alvo, quando uma multidão de questões são levantadas” e afirma que “tal análise às vezes se torna muito reveladora e você pode aprender muito sobre cada uma das culturas em questão – a alvo e a fonte. Como estou interessada na(s) cultura(s) em sentido geral, acho a análise das traduções muito instrumental para seu estudo”.

São inegáveis as relações existentes entre os Estudos da Tradução e a Literatura Infantil e Juvenil, segundo diversos autores. Nesse sentido, Emer O’Sullivan (2019) observa que “a tradução desempenhou um papel fundamental na história e no desenvolvimento da literatura infantil de todos os países e áreas de linguagem, enriquecendo as literaturas-alvo e revelando às crianças uma variedade de vozes essenciais para ampliar seus horizontes culturais” (O’SULLIVAN, 2019, p. 14, tradução minha).⁴

A importância da relação entre os Estudos da Tradução e a Literatura Infantil e Juvenil é realçada também porque “a tradução desse gênero literário talvez seja uma das mais antigas atividades de que se tem notícia” (AZENHA JUNIOR, 2015, p.209). Nesse panorama, a Literatura Universal tem lugar de destaque, já que se faz onipresente, em tradução. No entanto, podemos afirmar que muitas de suas características primitivas se fazem expressivas ainda na modernidade, como a adaptação, a tradução de obras estrangeiras e a utilização

⁴ Do original em inglês: [...] translation has played a key role in the history and development of the children’s literature of every country and language area, that it enriches target literatures, and exposes children to a variety of voices that is essential to widen their cultural horizons”.

desses materiais no contexto escolar. Não se poderia deixar de citar J. K. Rowling e o “fenômeno” Harry Potter, além de seu precursor J. R. R. Tolkien e seus seguidores.

Lia Wyler, tradutora no Brasil da famosa série mencionada, morou em cidades do Brasil e da Europa, mas radicou-se no Rio de Janeiro. Formou-se pela PUC-RJ, onde fez Licenciatura e Bacharelado em Letras Português-Inglês, com especialização em Tradução. Em 1995, na ECO-UFRJ, obteve o título de Mestre em Comunicação, defendendo a dissertação "A Tradução no Brasil: o ofício de incorporar o outro", na qual fala da condição de "invisibilidade" do tradutor⁵. Ganhou fama após a tradução dessa série de tanto sucesso.

Wyler vinha traduzindo livros desde 1969. Suas traduções incluem verbetes para enciclopédias, textos técnico-científicos, obras de divulgação científica, literatura culta e comercial de autores como Bruno Bettelheim, Margaret Atwood, Norman Mailer, Bashevis Singer, Chester Himes, Clarissa Pinkola- Estès, Muriel Spark, Stephen King, Tom Wolfe, Joyce Carol Oates, Conan Doyle, Nathan Englander, Sylvia Plath e vários outros⁶. Obteve o Prêmio Monteiro Lobato Tradução-Criança com a sua tradução da série Harry Potter de J.K.Rowling, já mencionada, na qual inventou vários termos. Wyler recebeu algumas críticas de fãs devido às traduções dos nomes de alguns personagens (Ron - Rony; Ginny - Gina; James Potter - Tiago Potter; Quidditch - Quadribol; Billywig - Gira-gira; Bowtruckle - Tronquilha; Muggle - Trouxa; Bill - Gui; Head-boy - Monitor-chefe; Snitch – Pomo), mas foi elogiada pela própria autora, J.K. Rowling. Em 2001, ganhou prêmios e o selo de “altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Em 2008, traduziu “Os Contos de Beedle”, “O Bardo” (obra paralela à série Harry Potter) e o último livro da famosa série mencionada: Harry Potter e as Relíquias da Morte.

Como pesquisadora, colaborou na primeira enciclopédia mundial de tradução, *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies* e publicou artigos de tradução em revistas especializadas do Brasil e do exterior. É também de sua autoria o livro "Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil" (Rocco, 2003), adotado em cursos universitários de tradução. O seu trabalho ressaltou a importância do papel do tradutor. A presente Dissertação inclui referências a obras da autora. De 1991 a 1993, exerceu a presidência do Sindicato Nacional dos Tradutores, cargo em que representou a categoria em júris de prêmios, reuniões ministeriais, congressos nacionais e internacionais. Faleceu aos 84

⁵ Entrevista, por Gisela Anauate: A tradução é uma ponte entre duas culturas, em **Revista Época**, edição de 26 de outubro de 2007.

⁶ Entrevista, por Flávia Tavares: Desconstruindo Harry Potter, em **O Estado de S. Paulo**, edição de 15 de julho de 2007.

anos, no dia 11/12/2018, no Rio de Janeiro, onde morava, fato que repercutiu nas redes sociais⁷, onde fãs da autora e tradutora lhe prestaram homenagens.

1.2 A literatura infantil e a educação

Até a segunda metade do Século XIX, segundo documentado por Silvio Romero (1885, apud LAJOLO & ZILBERMANN, 2007, p.26), a leitura que chegava às crianças e adolescentes eram “[...] histórias detestáveis e enfadonhas em suas impertinentes banalidades” e de compreensão difícil, pois a alfabetização era feita a partir de “velhos autos, velhas sentenças fornecidas pelos cartórios dos escrivães forenses”.⁸

Nelly Coelho (2010) cita a Carta Constitucional de 1823 e a vontade de D. Pedro II, de criar um Ministério da Instrução, entre outros projetos, como caminhos fundamentais para uma nova fase no desenvolvimento da educação no país. Em sua fala, porém “foi no entre-séculos⁹ [...] que o sistema escolar nacional passou por reformas de real alcance [...] e incorporou em sua área também a produção literária para crianças e jovens”(COELHO, 2010, p.220). Nesse período, a educação passava por transformações lentas. Em 1890, a cidade de São Paulo já era considerada um “centro pioneiro de renovação educacional”, porém a produção editorial não acompanhava esse desenvolvimento.

Lajolo & Zilbermann, (2007) comentam que as “lamentações da ausência de material de leitura e de livros para a infância brasileira” refletiam a concepção da época, no sentido da importância do hábito de ler para a formação do cidadão, papel esperado do sistema escolar que se pretendia implantar e expandir. Consequentemente, intelectuais, jornalistas e professores começaram a produzir livros infantis endereçados ao corpo discente das escolas e tidos como necessários para a consolidação do projeto de um Brasil moderno. Para os editores, abria-se um filão para seus negócios, segundo as autoras, “inevitavelmente magros num país de tantos analfabetos. Começaram a investir no setor infantil e escolar” (LAJOLO & ZILBERMANN, 2007, p.26-27).

⁷ Rafael Battaglia. «Lia Wyler, a tradutora de Harry Potter, morre aos 84 anos». **Super Abril**. 11 de dezembro de 2018.

⁸ ROMERO, Silvio. Prefácio, In: JANSEN, Carlos, trad. **Robinson Crusóé**. Rio de Janeiro, Laemmert, 1885. Apud Lajolo & Zilbermann, 2007, p.26.

⁹ Período definido pela autora como aquele compreendido entre 1861 e 1919, do “final do Império às vésperas do Modernismo”.

As “leituras escolares” começaram a surgir apenas a partir da segunda metade do século XIX e segundo Nelly N. Coelho, (1991, p.206), são “a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças” no Brasil. A natureza dessas obras era facilmente identificada pelas características que as acompanhavam, que a autora denomina “pilares do sistema educativo herdado”, definindo-os como: nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural e moralismo / religiosidade, pilares cujos resquícios podem ser encontrados nas obras destinadas a crianças e jovens muito tempo depois.

As obras citadas pela autora como pertencentes a essa época, chamada por ela de “entre-séculos”, vêm preencher uma lacuna de Literatura Infantil brasileira, mas, como afirma Edgard Cavalheiro (1972)¹⁰, “a literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão-somente o conto com fundo folclórico”. Alguns exemplos de obras dessa época são: *O Livro do Povo* (1861), de Antônio Marques Rodrigues; *Contos Infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida; *Livros de Leitura e Série Didática* (1890), de Felisberto de Carvalho; *Coisas Brasileiras* (1893), de Romão Puiggari; *Contos da Carochinha* (1896), de Figueiredo Pimentel; *O Livro da Infância* (1899), de Francisca Júlia e o italiano *Coração* (*Cuore*, 1886), de Edmondo De Amicis.

Já na virada do século, temos o primeiro livro de história em quadrinhos, *O Tico-Tico* (1905), lançado pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva, além de outras obras significativas que marcaram gerações, entre as quais *Era uma vez* (1908), de Viriato Correia, que ficaria mais conhecido mais tarde pelo livro *Cazuza* (1938), *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Saudade* (1919), de Tales de Andrade. Dois anos depois surgiria a obra que, segundo Nelly Novaes Coelho, inauguraria a Literatura Infantil Brasileira: *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), de Monteiro Lobato, livro de leitura para uso das escolas primárias.

Porém suas obras não eram uma unanimidade, principalmente nas escolas mais tradicionais e/ou religiosas. Seu trabalho despertou a ira de religiosos e moralistas, no Brasil e no mundo. Alguns de seus livros foram banidos de escolas e proibidos de circular em lugares como a própria cidade natal de Lobato, Taubaté (que hoje tem orgulho de ser intitulada Capital Nacional da Literatura Infantil¹¹), ou países como o Portugal de Salazar.

¹⁰ CAVALHEIRO, E. *Monteiro Lobato*. São Paulo, Brasiliense, 1972 apud COELHO, NN. 1991, p. 206.

¹¹ Folha de Londrina, 07/03/2011, fl.2. **Taubaté agora é a capital nacional da literatura infantil**. Disponível em: www.folhadelondrina.com.br/folha-2/taubate-agora-e-a-capital-nacional-da-literatura-infantil-741754.html

Paralelamente à expansão da Literatura Infantil Brasileira, com a publicação das obras de Monteiro Lobato, a Escola Brasileira passava por algumas transformações. A partir do movimento modernista de 1922, passou-se a dar mais atenção à educação de uma forma geral, exigindo-se a reformulação do processo pedagógico e administrativo das escolas.

A revolução de 1930 gerou mais tarde a renovação educacional, criando-se em novembro daquele ano o Ministério da Educação e Saúde Pública, concretizando o ensino no Brasil em primário, secundário e superior. No ano seguinte, foi realizado o primeiro Congresso Católico de Educação, em São Paulo. A Constituição de 1937 garante nova fase para a educação, sendo criados a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (São Paulo, 1936) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938).

Segundo Nelly Novaes Coelho (2010), “com a expansão da rede escolar, cresce também a produção de Literatura Infantil”. Além de Lobato, outros autores continuavam a publicar obras infantis, muitas delas com a “intencionalidade pedagógica” legitimada pelo “saber através do estudo”. Porém, segundo a autora, “além de Lobato e das obras clássicas traduzidas ou adaptadas, apenas alguns escritores atingiram a desejável literariedade”, citando, entre outros, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Orígenes Lessa e Viriato Correia.

Nas décadas de 1930/1940, surge a necessidade de uma literatura mais “didática”. Os livros de Lobato são proibidos nas escolas religiosas, acusados de desviar as crianças da “verdade”. Assim, surgiu uma literatura mais “documentária” e/ou “cotidiana”. Infantilizou-se a literatura e a linguagem, como artifício para se aproximar do leitor-criança. Os textos passaram a incentivar a obediência e a ordem, em contraposição à aventura e às travessuras. As histórias em quadrinhos também foram proibidas, mais tarde, com a acusação de que deixavam as crianças com preguiça de ler.

Na década de 1960, foi votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹², que exigia a democratização do ensino, estendendo a obrigatoriedade da escolarização para oito anos e promovendo a leitura como “habilidade formadora básica”, propondo fazer do texto literário o subsídio para o ensino da gramática (hoje chamada “gramática aplicada”).

Eliane Debus e Marie Hélène Torres (2016) relatam que, “na década de 1940, Lourenço Filho avaliava que 70% da produção literária destinada à criança brasileira consistia de traduções de textos estrangeiros”. Tal situação causava preocupação com a invisibilidade de uma produção nacional “que circulava em torno de meia dúzia de autores, o que persiste

¹² Lei 4.024, de 20/12/1961, reformulada em 1971 pela Lei 5.692.

até a década de 1970”, quando esse quadro começa a se modificar lentamente, afirmam as autoras, particularmente em função da Lei No. 5692 de 11 de agosto de 1971¹³, que fixava as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus. No final dessa década, o mercado editorial brasileiro ampliou a sua produção de obras de autores nacionais. Esse novo paradigma de educação suscitou uma grande demanda por novos textos literários. Surgiram então autores de peso, como Francisco Marins, Maria Heloisa Penteadó, Maria José Dupré, Clarice Lispector, José Mauro de Vasconcellos, entre outros nomes de reconhecida capacidade literária, que demonstram a relevância da literatura juvenil.

1.2.1 O Livro Paradidático

Nos tempos mais antigos, as crianças, segundo Regina Zilberman (2003), eram vistas como “adultos em miniatura” e não recebiam uma educação voltada para seus interesses. Esse panorama começou a mudar no século XVIII, com o surgimento dos livros infantis, um dos instrumentos que trouxeram mudanças significativas no contexto social da criança. Até acontecer essa transformação, a criança, como também relata Siqueira (2008), era vista como um pequeno adulto que participava e compartilhava dos mesmos eventos dos demais adultos.

Na Europa, os livros infantis surgiram entre o fim do século XVII e o início do século XVIII, quando a definição de instituições como a família, a escola e a igreja, se fazia mais forte, devido ao crescimento da burguesia, no período das mudanças sociopolíticas causadas pela industrialização e outras conquistas naqueles tempos. Essas mudanças, com a percepção da criança como um ser com necessidades diferentes de um adulto, favoreceram a aprendizagem e a absorção dos novos valores de sociedade pelas crianças daquela época.

Dentre os principais autores dos primeiros livros infantis, podemos destacar Hans Christian Andersen, mencionado no item 1.1 como um dos grandes autores das obras traduzidas por Figueiredo Pimentel. Andersen escrevia histórias voltadas para a educação por meio dos valores. Seus principais contos são: *O Patinho Feio* (1843), que retrata a discriminação; *O Soldadinho de Chumbo* (1838), numa demonstração das diferenças físicas; *A Roupas Nova do Imperador* (1837), retratando a farsa entre um ladrão que engana o rei, dentre outras. Nessa época, já se percebia a função pedagógica das histórias, com a finalidade

¹³ . Hoje, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi a que mencionamos, promulgada em 1961 (LDB 4024/61).

de educar as crianças por meio dos fatos que aconteciam nos contos. Nesse contexto, o item 1.2 trata do longo percurso da estreita relação dessa literatura com a escola e os seus principais desdobramentos no Brasil.

Atualmente, conta-se com livros didáticos e paradidáticos, que fazem parte de uma grade programática para que os alunos possam conhecer autores consagrados e absorver conhecimento de diversas áreas, por meio da literatura. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o livro didático é o material mais frequente no cotidiano escolar do aluno. Esse tipo de livro deve ser fonte atualizada de informações, além de conter textos de boa qualidade e propor atividades interessantes que facilitem a articulação do seu conteúdo ao conhecimento do aluno.

Além dos livros didáticos, que são predefinidos pelo Governo e, posteriormente, selecionados pelas escolas de acordo com o planejamento pedagógico de cada uma, conta-se também com os livros paradidáticos, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e funcionam como um material complementar – escolhidos livremente por cada unidade. Alzira Laguna (2012) relata que,

A partir de 1972, a administração do sistema escolar recomendou a adoção de autores nacionais em todas as séries escolares. Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas, como as de Machado de Assis, por exemplo. (LAGUNA, 2012, p.48).

A partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁴, os livros paradidáticos se fazem cada vez mais presentes no dia a dia escolar, pois muitas vezes trazem temas transversais que não são aprofundados no livro didático, além de enriquecerem a sequência didática e os planos de aula elaborados pelo professor.

Segundo os PCNs (referenciados na nota de rodapé), os livros paradidáticos têm a função de proporcionar aos professores a oportunidade do desenvolvimento de trabalhos voltados para valores como: bondade, amizade, respeito, honestidade, ecologia, meio

¹⁴ São diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, que orientam a educação. Adotados pelas redes pública e privada de ensino, sem caráter obrigatório na rede privada. Instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CEB nº 3, de 26/06/1998 (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Portal MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 19/02/2020).

ambiente, poluição, dentre outros. Além disso, ainda nos termos dos PCNs mencionados, para escolher bons materiais de apoio, é preciso levar em consideração as respectivas propostas pedagógicas e seu alinhamento aos conteúdos programáticos a serem abordados. A adequação à faixa etária e à realidade escolar também deve ser observada, visto que são fatores determinantes para a elaboração de uma boa estratégia educacional.

Alzira Laguna (2012) relata que “desde a década de 80 até o presente, as editoras têm investido num mercado considerado amplo e promissor. Hoje, os livros paradidáticos estão incorporados ao dia-a-dia da escola”. Para a autora, os livros paradidáticos atendem à Literatura e a todas as outras disciplinas, procurando ajudar os professores e enriquecer a vida do aluno. Além disso, com visual e temas adequados, esses livros procuram despertar o hábito da leitura e levantar questionamentos que antes ficavam à margem da vida escolar, com o objetivo de complementar informações de maneira leve e ágil.

As características dos livros paradidáticos relacionadas por Laguna (2012) são as seguintes: preços populares; longa vida editorial; direcionamento a crianças e jovens, além do espaço escolar; temas literários e transversais; linguagem mais acessível. Em termos de conteúdo, segundo a autora, temas que a escola jamais pensou em abordar encontram-se em livros de autores responsáveis “que procuram participar no salto cultural que o país quer dar”. Cita alguns exemplos: *Enquanto houver vida, viverei*, de Júlio Emílio Braz, conta a história de um jovem que contraiu Aids por meio de uma transfusão de sangue; *E agora, mãe?*, de Isabel Vieira, que mostra os conflitos de uma adolescente que engravidou; *Quem fica com Felipe?*, de Isa Lima Barreto, que trata de afeto e drogas, entre outros livros paradidáticos. Existem, ainda, tramas policiais, aventuras, clássicos da literatura brasileira, tudo com o objetivo maior de educar e despertar os jovens alunos para a leitura.

Com relação ao conteúdo dos livros paradidáticos, Laguna (2012) discorre ainda sobre os livros informativos, que se referem a disciplinas como História, Geografia, Química, Sociologia, Matemática. Geralmente, se reúnem em coleções, como por exemplo, a Polêmica ou a Desafios. Os títulos enriquecem o conteúdo acrescentando informações de forma agradável. As editoras, como relata a autora, “têm departamentos responsáveis por área de conhecimento e dispõem de um coordenador que possui domínio científico da matéria e ajuda o editor a escolher títulos e autores”.

Os livros informativos geralmente são escritos por professores/autores conceituados, que utilizam uma trama ficcional para introduzir, no decorrer da história, informações verídicas sobre o fato abordado. Laguna (2012) menciona, como exemplo, Waldemar de

Andrade Silva, que morou em uma aldeia indígena para viver as experiências que relata em *Lendas e mitos dos índios brasileiros*, tornando o tema “de alto valor em pesquisa, de grande interesse cultural”.

Os livros didáticos e paradidáticos são parecidos, porém diferentes, segundo Pollyana Batista (2018). Os livros didáticos ensinam o passo a passo para colocar em prática alguma atividade, trabalho ou orientação a ser seguida. Orientam o leitor sobre alguma ação. Já os livros paradidáticos cumprem o papel de aprofundamento conceitual, que o livro didático muitas vezes não consegue alcançar. Existem coleções paradidáticas para todas as etapas da escolaridade, que se prestam ao desenvolvimento de trabalhos com projetos. A leitura, as resenhas e os fichamentos têm sido os procedimentos mais difundidos em relação a esses materiais, segundo a autora mencionada.

Para Laguna (2012), com os livros paradidáticos surge uma nova esperança. Não existem apenas livros de leitura chamados de básicos ou didáticos. A indústria editorial se expandiu significativamente, percebendo que já existe uma literatura brasileira com caráter nacional e emancipada de modelos estrangeiros. Desde a década de 80 até o presente, as editoras têm investido em um mercado considerado amplo e promissor. Hoje, os livros paradidáticos estão incorporados ao dia-a-dia das escolas, que, portanto, apostam nesses livros para aprofundar o conhecimento sobre assuntos polêmicos, ampliando a discussão sobre temas de relevância e provocando o debate. No Anexo I, encontram-se exemplos de livros paradidáticos para o ensino básico e fundamental.

Laguna (2012), em citação já mencionada nesta seção, observa que a administração do sistema escolar recomendou a adoção de autores nacionais em todas as séries escolares e “os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de **autores brasileiros** produzirem para crianças e jovens” (grifo nosso). Talvez, por isso, na pesquisa bibliográfica realizada até o momento, não foram encontrados livros paradidáticos traduzidos.

Não foram localizados livros paradidáticos para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais, tema do livro traduzido neste trabalho. Foram encontrados artigos sobre a atenção na escola a alunos com essas características, a sua avaliação, as mudanças em relação ao modo de conceber e lidar com esses alunos, a construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação e outros aspectos da temática, dirigidos a educadores que trabalhem com essas crianças e jovens. Diversos livros sobre a temática também foram encontrados, dirigidos a professores e familiares dessas crianças e jovens,

trazendo diversas orientações sobre como lidar com portadores desse fenômeno, mas sem as características de livros paradidáticos e sem terem essas crianças e jovens como público alvo.

O Censo Escolar de 2016 registrou quase 16 mil estudantes com superdotação em todo o país, conforme informado no portal do MEC¹⁵. No entanto, não foram encontrados livros dirigidos a esses estudantes, dedicados a esclarecer esse público infanto-juvenil sobre a temática, como contos com informações sobre as altas habilidades e os portadores destas características, tratando o tema de maneira divertida, em linguagem adequada, buscando o melhor entendimento dessas questões por esses jovens leitores. Nesse sentido, a seguir, apresenta-se um livro que reúne tudo isso: *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, de Maria Beltran Jiménez, publicado em Barcelona em 2018, objeto desta Dissertação. No capítulo 3, retoma-se brevemente o tema dos livros paradidáticos, mencionando algumas características desse gênero encontradas no livro em estudo.

1.3 A autora e as principais influências na sua produção

Maria Beltran Jiménez é psicóloga especializada em Psicologia Educacional Infantil e tem pós-graduação universitária em Educação e Diagnostico de Altas Habilidades Intelectuais. Formadora de profissionais dedicados ao atendimento de crianças e jovens portadores de altas habilidades, coordena diversos projetos de divulgação e apoio nesse âmbito, tanto no meio escolar como em colaboração com algumas associações e entidades. Também é membro do Grupo de Trabalho de Altas Habilidades do Conselho Oficial de Psicologia e do Conselho de Pedagogos da Catalunha. É cofundadora do Projeto Órbita, associação de pesquisa e desenvolvimento de ferramentas para a detecção e intervenção de diferenças na aprendizagem.

No último paratexto da obra em estudo, intitulado “Maria Beltran Jiménez”, a autora relata que em 2012, em uma conversa de madrugada, “arrumando o mundo”¹⁶ nasceu uma ideia: um espaço onde as perguntas encontrassem resposta e onde os meninos e meninas mais curiosos pudessem se sentir em casa. Um lugar onde eles possam se reunir, compartilhar conjecturas e suposições; onde encontrem uma porta aberta à sua curiosidade e se sintam ouvidos. As razões para não iniciar o projeto, no dizer da autora catalã, eram muitas, mas o

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Consulta em 31/03/2020.

¹⁶ *Arreglant el món*. Maneira bem humorada que Maria Beltran usou para expressar reflexão em busca de soluções de questões que ela queria decidir.

entusiasmo pesou mais. E assim, se fez realidade o Centro Kepler, espaço de atenção a crianças e jovens com altas habilidades intelectuais e às suas famílias, do qual Maria Beltran Jiménez é cofundadora, diretora e psicóloga em funções atualmente.

No Centro Kepler, a autora teve a oportunidade de trabalhar na atenção a crianças e jovens com essas capacidades, vivenciando as suas experiências e adquirindo uma ampla visão do seu mundo e das suas necessidades, encontrando assim a motivação para escrever a obra em estudo.

1.3.1. O Centre Kepler

Em sua página eletrônica,¹⁷ o Centro Kepler é apresentado como um espaço dedicado à psicologia e à formação, especializado na atenção às crianças e jovens com altas capacidades intelectuais e às suas famílias, que promove, por meio do diagnóstico, da orientação individual e familiar, da elaboração de materiais didáticos e da coordenação com os centros educacionais, uma educação estimulante, adaptada às necessidades pessoais e acadêmicas deste público, que lhes permita desenvolver ao máximo as suas habilidades, em um ambiente de apoio repleto de oportunidades para se divertirem aprendendo. A instituição disponibiliza dois serviços relativamente diferenciados: workshops de formação e psicologia.

Quanto aos workshops ou oficinas de formação, o Centro oferece atividades extraescolares para alunos a partir de cinco anos, onde poderão se divertir aprendendo com atividades, construções, experiências e jogos. Matemática, Robótica, Criação de Videojogos, Invenções programáveis e um mundo de oportunidades para descobrir juntos o mundo fascinante que nos envolve! Nos meses de janeiro e de julho, durante um fim de semana, o Centro realiza atividades pontuais e cursos monográficos sobre temas específicos, como Eletrônica, Criação 3D, Robótica, Aerodinâmica e outros. Finalmente, durante as férias de verão e o recesso de Natal, o Centro realiza a Colônia de Férias científica e tecnológica de Natal e de Verão, respectivamente.

No serviço de psicologia, as necessidades pessoais, familiares e educacionais desses alunos recebem atenção integral, por meio de avaliação diagnóstica, orientação familiar, orientação acadêmica, intervenção psicoterapêutica individual e coordenação educacional.

¹⁷ www.centrekepler.com

As atividades do Centro Kepler são complementadas por oficinas que combinam recursos dos dois serviços oferecidos (formação e psicologia), como a oferta de técnicas de estudo (nas quais as sessões de organização e planejamento do estudo com reforço escolar são coordenadas) e os Workshops Flexíveis, voltados para alunos que se beneficiam de uma intervenção psicoterapêutica em habilidades interpessoais por meio de oficinas lúdicas em um pequeno grupo.

1.3.2 As altas habilidades

O fenômeno das altas habilidades/superdotação/talentos, segundo Ângela Virgolim (2007), é bastante diversificado:

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais (VIRGOLIM, 2007, p.11).

A temática vem sendo cada vez mais estudada, principalmente nas três últimas décadas. Vários pesquisadores vêm trabalhando com pessoas que têm essas características e descrevendo os sinais que são verificados com maior frequência nessas pessoas, mas ainda não há uma definição desses conceitos que seja amplamente aceita no meio científico e acadêmico, pois não existe um conjunto de características que sejam sempre encontradas em todos os portadores do fenômeno. Mesmo com este contexto, alguns pesquisadores estão buscando caracterizar as altas habilidades, termo que se refere a pessoas que têm capacidade mental significativamente acima da média. Refere-se como um talento à aptidão para atividades intelectuais, artísticas ou esportivas que parecem ser inatas, uma vez que a pessoa parece apresentar tais habilidades sem que se possa explicar como as aprenderam. Essas aptidões ou habilidades também são desenvolvidas por meio de esforço pessoal, mas pensar que essas pessoas não precisam ser ensinadas é um erro, pois conforme o posicionamento de Angela Virgolim, a seguir, elas precisam de uma educação diferenciada, que atenda a sua demanda de conhecimento:

Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população. (VIRGOLIM, 2007, p.11).

Ellen Winner (1998) caracteriza a pessoa que tem altas habilidades intelectuais a partir de cinco características principais: precocidade, rápida aprendizagem, criação de meios pessoais para resolução de problemas, autodidatismo e por apresentar uma “fúria por dominar”. A precocidade abrange o fato de crianças apresentarem domínio de alguma área em uma idade menor se comparada à média da população. Talvez a precocidade seja o fator mais proeminente e notado das altas habilidades, chamando muito a atenção da sociedade. Diretamente correlacionado com a precocidade, a característica de rápida aprendizagem remete ao fato de indivíduos apresentarem progresso de aprendizado mais rápido que o normal, dominando conteúdos com grande facilidade quando a área é correlacionada com a alta habilidade pessoal. Com isso, em idades menores, acabam atingindo conquistas que são próprias de adultos. Podemos citar como exemplos os casos de adolescentes prodígios que entram na faculdade precocemente ou mesmo o simples fato de uma criança já determinar conscientemente a área profissional que deseja seguir.

Já a criação de meios pessoais para resolução de problemas refere-se ao fato de superdotados frequentemente aprenderem de uma forma qualitativamente diferente, remetendo a uma insistência em fazer as coisas ao seu modo. Por exemplo, uma criança com alta habilidade em inteligência espacial pode desenvolver uma técnica de cálculo de adição e subtração a partir de formas e não a partir de números, o que demonstra o nível de criatividade que está relacionado com a superdotação, auxiliando na inventividade de soluções de problemas.

A ideia de meios pessoais de aprendizagem associa-se diretamente ao autodidatismo, pois junto à forma diferente de aprender está a capacidade de ensinar a si próprio. Segundo Winner (1998, p. 13), indivíduos superdotados necessitam apenas de tutoria ou ajuda dos adultos para dominar sua área de interesse. O autodidatismo não se manifesta de maneira generalizada, mas sim focado nos assuntos relacionados às áreas de domínio do superdotado.

A “fúria por dominar” refere-se à constatação de que crianças com altas habilidades são intrinsecamente motivadas a se desenvolverem naquilo em que são precoces. Possuem grande capacidade de concentração no que lhes interessa. Winner destaca a capacidade de entrarem em estado de fluxo, como vemos no seguinte trecho:

Elas experimentam estado de “fluxo”, quando estão engajadas em aprendizagem no seu domínio – estados ideais nos quais elas focalizam concentradamente e perdem a noção do mundo externo. A combinação afortunada de interesse obsessivo em um domínio com uma habilidade para aprender facilmente neste domínio conduz a alto desempenho. (WINNER, 1998, p.13).

Segundo a autora, essas crianças manifestam o potencial em sua área de domínio em uma idade anterior à esperada e apresentam uma facilidade maior para aprender do que as demais. Elas necessitam de pouco auxílio por parte dos adultos e são capazes de fazer descobertas por si próprias, encontrando novas maneiras para resolver problemas de sua área de interesse, o que demonstra, ainda, a existência de criatividade. Além disso, são intrinsecamente motivadas, exibindo um interesse intenso e obsessivo por dominar sua área de habilidade.

Segundo o Modelo dos Três Anéis, proposto por Joseph Renzulli, (1978, p. 182), a alta habilidade é o conjunto de três fatores: 1) habilidade acima da média (quando comparada com a habilidade de outras pessoas e que possa ser verificada de modo objetivo); 2) grande capacidade de envolvimento/comprometimento com determinada tarefa (uma forma refinada de motivação), bem como o alto grau de criatividade no desenvolvimento de soluções de problemas e 3) a presença destes fatores em algumas pessoas apenas em certos momentos e sob determinadas circunstâncias, ou seja, não é algo generalizado tanto em termos de habilidade, quanto em relação à presença temporal. Este diz respeito à capacidade de se envolver profundamente com atividades relativas à sua área de interesse, seja ela artística, acadêmica ou esportiva. Para o autor, é a interligação destes três traços que define as altas habilidades e a presença isolada de qualquer um destes traços não é suficiente para definir a superdotação, pois é na interação entre os três que se encontra a produção ou criação superior. Além disso, conforme no terceiro fator, o autor acredita que a superdotação possa vir a ser transitória.

Percebe-se, tanto na definição proposta por Winner quanto nos fatores propostos por Renzulli que as altas habilidades não têm precisão. A sua conceituação comumente se dá por meio de um conjunto de características e realizações, complexas e temporais, considerando fatores internos e externos que influenciam no processo de desenvolvimento do talento. A alta habilidade pode ser geral ou específica. Por exemplo, uma pessoa bem dotada intelectualmente pode ter um talento impressionante para a matemática, mas não demonstrar competências linguísticas igualmente fortes ou vice-versa. Quando combinado com um desafio curricular adequado e as diligências necessárias para adquirir e executar muitas habilidades aprendidas, a alta habilidade muitas vezes produz sucesso acadêmico excepcional. Um indivíduo com alto grau de habilidade geral de raciocínio lógico e numérico, por exemplo, não necessariamente terá a matemática como habilidade específica desenvolvida.

Depende do seu interesse, motivação e esforço em dominá-la. Porém, possui capacidade para dominar a matemática de modo mais precoce e inclusive desenvolver conteúdo novo a partir da criatividade para resolução de problemas.

Sendo assim, não se pode confundir altas habilidades com alto desempenho acadêmico. Uma pessoa com altas habilidades pode ser um aluno exemplar ou não. Capacidade não significa potencial efetivo. É possível que a própria superdotação seja um fator desencadeante do baixo desempenho escolar. As aulas teóricas e o ritmo lento do ensino pode levar à desmotivação do aluno, pois tudo lhe parece muito entediante, não gerando interesse na aprendizagem e sim um desvio de comportamento.

Jane Farias Chagas (2007, p.18) trata da superdotação escolar ou acadêmica e da superdotação criativa-produtiva ou talentosa, com base nos ensinamentos de Renzulli e Reis (1997)¹⁸. A primeira refere-se ao alto desempenho escolar a partir do uso de boa memória, grande atividade intelectual e processamento de informações complexas, além de pensamentos analítico, crítico e lógico. Já a segunda associa-se com a originalidade para a resolução de problemas, estando diretamente ligada à criatividade do indivíduo. Nesta conceituação, por exemplo, Pelé ou Maradona são considerados superdotados independentemente do seu desempenho acadêmico. A alta capacidade para encontrar soluções criativas no campo de futebol os coloca entre os casos de indivíduos excepcionais. Ou seja, é importante deixar de lado o estereótipo dos superdotados como excelentes alunos, crianças prodígios ou gênios que se formaram na faculdade aos 15 anos. As altas habilidades são muito mais abrangentes segundo os testes que medem este fenômeno.

Denise Fleith (2006, p.15) observa que as crianças com altas habilidades/superdotação em idade pré-escolar constituem “um grupo heterogêneo em termos de interesses, níveis de habilidades, desenvolvimento emocional, social e físico. Nesse sentido, podemos nos deparar com uma criança avançada do ponto de vista intelectual, mas imatura emocionalmente”. A autora alerta os professores para essa possível falta de sincronia entre desenvolvimento intelectual e afetivo ou físico: por exemplo, uma criança superdotada pode apresentar leitura precoce, porém ter dificuldade em manipular um lápis, pois suas habilidades motoras não estão totalmente desenvolvidas. Além disso, a habilidade superior demonstrada por essa criança pode ser resultado de uma estimulação intensa por parte das pessoas significativas de seu ambiente. Observa, ainda, que,

¹⁸ RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The school enrichment model: how to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

Ao atingir a idade escolar, o desenvolvimento dessa criança pode se normalizar e ela passar a apresentar um desempenho semelhante aos alunos de sua idade. Por isso, nem sempre uma criança precoce poderá ser caracterizada como superdotada. É essencial, portanto, acompanhar o desempenho dessa criança, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial. (FLEITH, D.S. 2006, p.15)

Buscando a identificação de crianças com altas habilidades/superdotação em idade pré-escolar, a autora relaciona, dentre as características mais comumente encontradas nessas crianças (Cline & Schwartz, 1999; Lewis & Louis, 1991)¹⁹, as seguintes: alto grau de curiosidade, boa memória, atenção concentrada, persistência, independência e autonomia, interesse por áreas e tópicos diversos, aprendizagem rápida, criatividade e imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para a sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias), habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas, facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos, habilidade para lidar com ideias abstratas, habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista, interesse por livros e outras fontes de conhecimento, alto nível de energia, preferência por situações/objetos novos, senso de humor, originalidade para resolver problemas.

Angela Virgolin (2007, p.11) refere-se às “características cognitivas e afetivas do superdotado, assim como suas necessidades sócioemocionais”. Para a autora, os alunos com altas habilidades precisam de serviços educacionais diferenciados, que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social. Observa que isso inclui métodos de ensino adaptados às suas necessidades especiais. Em sua visão sobre como reconhecer uma criança superdotada,

Torna-se importante entender alguns traços de personalidade típicas do grupo – como, por exemplo, o perfeccionismo, a grande necessidade de entender o mundo à sua volta, de ter a necessária estimulação mental, a intensidade dos sentimentos, o senso de humor, a não conformidade, a introversão. Pais e professores necessitam saber destas características peculiares para se colocarem em uma posição privilegiada para entender e guiar a criança em seu processo de desenvolvimento, de forma a ajudá-la a se tornar um adulto equilibrado e saudável (VIRGOLIM, 2007, p.11).

Observa-se, no entanto, que o presente trabalho não tem como foco o estudo das características das crianças e jovens com altas habilidades intelectuais. Trata-se de apresentar e traduzir um livro que tem como protagonistas algumas crianças com essas características,

¹⁹ CLINE, S. & SCHWARTZ, D. (1999). **Diverse populations of gifted children**. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

LEWIS, M. & LOUIS, B. (1991). Young gifted children. In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 365-381). Boston: Allyn and Bacon.

que foi escrito para esse público, trazendo informações sobre esse fenômeno em linguagem adequada para facilitar o seu entendimento por essas crianças e jovens, homenageando alguns personagens que se destacaram na história, além de proporcionar a leitura divertida de um conto infantil.

Na visão de Maria Beltran Jiménez (2018), “os meninos e meninas com altas habilidades intelectuais são, acima de tudo, meninos e meninas”.²⁰ Nesse sentido, em prosseguimento, inclui-se a tradução do paratexto que se encontra na parte final do livro, intitulado *Altes Capacitats*, contendo esclarecimentos da autora sobre crianças e jovens que têm essas habilidades. Os grifos da autora foram mantidos na tradução. Em seguida, a Figura 1 mostra essa página do livro:

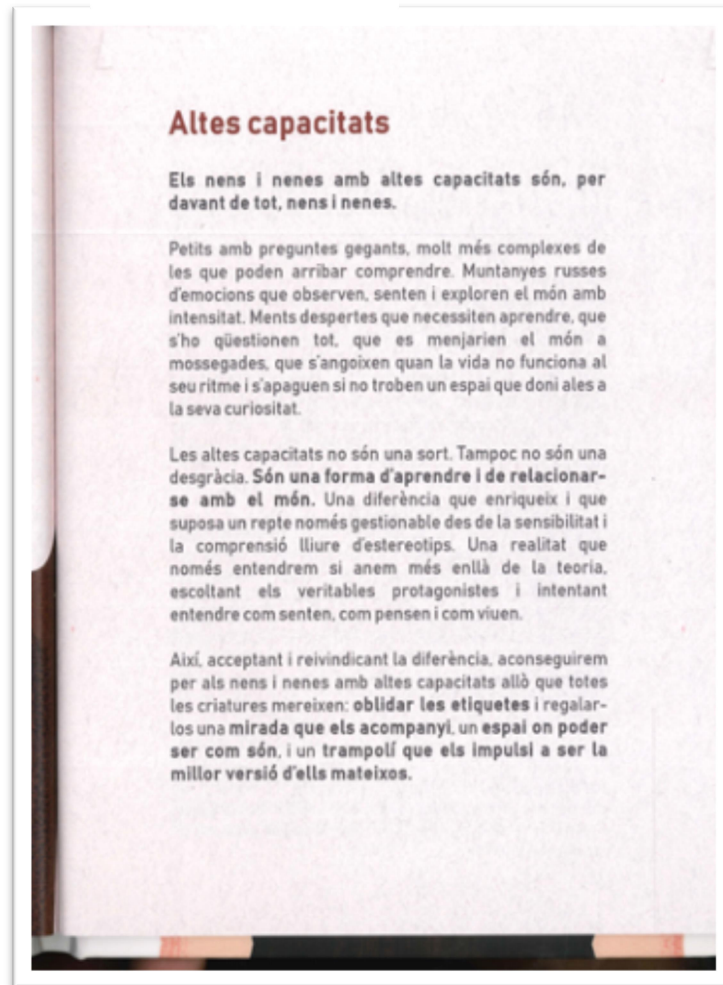
Pequenos com perguntas gigantes, muito mais complexas do que as que podem chegar a compreender. Montanhas russas de emoções que observam, sentem e exploram o mundo com intensidade. Mentes despertas que precisam aprender, que se questionam tudo, que se interessam intensamente por tudo no mundo, que se angustiam quando a vida não funciona ao seu ritmo e se apagam quando não acham um espaço que dê asas à sua curiosidade.

As altas habilidades intelectuais não são uma sorte. Tampouco são uma desgraça. São uma forma de aprender e de se relacionar com o mundo. Uma diferença que enriquece e que supõe um desafio administrável somente a partir da sensibilidade e da compreensão livre de estereótipos. Uma realidade que somente entenderemos se formos além da teoria, ouvindo os verdadeiros protagonistas e tentando entender como eles sentem, como pensam e como vivem.

Assim, aceitando e reivindicando a diferença, conseguiremos para os meninos e meninas com altas capacidades aquilo que todas as criaturas merecem: esquecer as etiquetas e presentear-lhes um olhar que os acompanhe, um espaço onde possam ser como são e um trampolim que lhes dê impulso para serem a melhor versão de si mesmos.

²⁰. *Camaleons, els Colors de les Altes Capacitats*. Beltran Jiménez, Maria (2018). Posfácio intitulado «Altes Capacitats». Tradução nossa. As páginas do livro não são numeradas.

Figura 1. Paratexto Altas capacidades.



Fonte: *Camaleons, els colors de les altas capacitats*. Beltran Jiménez (2018).

Em “*Hola, Camaleons!*”, outro paratexto encontrado na parte final do livro, a autora se dirige aos “camaleões”²¹, parte essencial do seu público alvo. Começa observando que eles seguramente terão muitas perguntas sobre o que tudo quer dizer, qual a explicação para tudo o que há. Acrescenta que é justo que, como protagonistas da sua história, eles recebam as respostas que merecem. Passa então a responder perguntas que ela considera frequentes, conforme a sua experiência, referentes às inquietações dessas crianças e jovens, tendo em conta o modo como eles fazem a pergunta e dando respostas que sejam de compreensão fácil para eles.

Para facilitar a compreensão do público leitor infantil e juvenil interessado em altas habilidades intelectuais, nesse paratexto, Maria Beltran apresenta várias informações no formato de perguntas e suas respostas. Esse conteúdo foi traduzido e organizado na Tabela 1, a seguir:

²¹ Crianças e jovens com altas habilidades intelectuais, no contexto da obra.

Tabela 1. Perguntas dos “camaleões” sobre altas habilidades e respostas de Maria Beltran

<p>Altas quê?</p>	<p>Altas habilidades é apenas uma expressão que nos explica uma parte de você. Quer dizer que você aprende de forma diferente da maioria: mais rápidamente e com mais intensidade. Não é bom nem é ruim. Simplesmente não é o mais habitual. Por isso, pode ser que às vezes você tenha se sentido diferente. É possível que as pessoas ao seu redor precisem de mais esforço e mais repetições para entenderem as coisas e é necessário nos assegurarmos de que você também encontre oportunidades de se empolgar, de se equivocar e de sentir satisfação com o que você aprende.</p>
<p>Eu tenho que demonstrar que tenho altas habilidades intelectuais?</p>	<p>Ter altas capacidades intelectuais não significa ter que demonstrar isso. Do mesmo modo que quem tiver dedos longos não tem nenhuma obrigação de ser pianista, ou quem souber falar alemão não tem por quê fazer isso o tempo todo. A capacidade intelectual não requer nenhuma exigência. Conhecer as suas habilidades lhe dá a liberdade de decidir quando e como você quer utilizá-las. Você não tem por que demonstrá-las a ninguém, mas também tem todo o direito a deixar que percebam as suas habilidades e pedir desafios em seu nível, se você quiser.</p>
<p>Por que eu tenho que me esforçar, se eu não preciso disso?</p>	<p>Imagine que um dia, você e os seus companheiros de classe vão participar de uma corrida. Quando vocês todos estiverem preparados para a largada, lhe dizem que não é preciso você competir, que vão lhe dar diretamente a medalha de vencedor sem você sequer ter corrido. Por outro lado, imagine você estar se preparando para a corrida durante meses, com constância e intensidade. Finalmente, no dia da corrida, você se esforça ao máximo e consegue ganhar o segundo lugar. Em qual das situações</p>

	<p>you would feel more pride? Many times we feel proud when we strive. For this we want you to face difficulties, so you can be satisfied with your dedication.</p>
<p>Por que me mandam fazer coisas diferentes na escola?</p>	<p>Imagine alguém que desde pequeno é mais alto e mais forte do que a maioria dos seus colegas. Todo o mundo ia dizer a essa pessoa que poderia ser muito bom jogador de basquete, mas se não aprender as normas, treinar com frequência, se esforçar, trabalhar em equipe e se divertir com o esporte, seguramente não será um bom jogador.</p> <p>As pessoas nascem com características diferentes, que nos dão vantagens ou inconvenientes, conforme o meio em que nos encontremos e os objetivos que nos propusermos. Mas as habilidades aprendidas com a perseverança ou a tolerância à frustração e ao erro somente se consegue adquirir com a prática. E são imprescindíveis para a nossa vida.</p>
<p>Eu tenho que dizer que tenho altas habilidades intelectuais?</p>	<p>As etiquetas nos ajudam a entender a realidade, mas se não sabemos o que elas significam, não nos servem de nada. Quando lhe perguntarem se você tem essas capacidades, em vez de dizer que sim ou que não, explique o que significa.</p> <p>Você pode dizer que aprende rapidamente e por isso não precisa se esforçar muito, que gosta de descobrir e pesquisar, que muitas coisas lhe interessam ou que às vezes, você fica entediado se não encontrar desafios. E também pode dizer que nem tudo é tão fácil, que você não sabe tudo, que também se equivoca e que precisa de ajuda, como qualquer outra pessoa.</p>

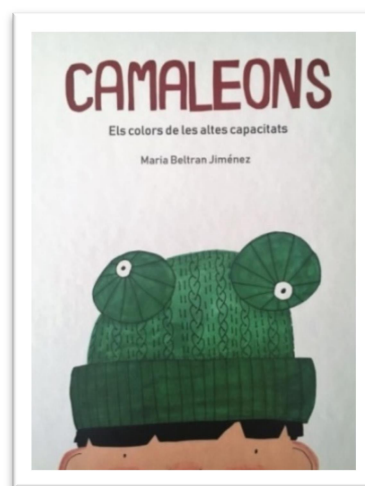
Maria Beltran encerra essa parte sugerindo aos jovens leitores que se tiverem mais dúvidas, perguntem, pesquisem, contem, reflitam, se ouçam e se façam ouvir. Que as pequenas e os pequenos sigam o “camaleão” que quiserem ser.

1.4. A obra: diversão e informações sobre altas habilidades

“*Camaleons, els colors de les altes capacitats*”, conforme o prefácio da obra, é a soma de histórias de muitos meninos e meninas com altas habilidades intelectuais e das suas famílias, que compartilharam com a autora catalã alguns momentos do seu dia a dia. São anedotas, comentários e aventuras que aproximaram a autora da realidade desses jovens, dos múltiplos enfoques das altas capacidades intelectuais dos protagonistas, pela mão de personagens reais, pelas experiências dos protagonistas. Esses meninos e meninas deram vida aos personagens da obra: o Hans, a Lise, o Fred, a Greta e o Rist, que nos ajudam a entender o quanto é estranho, complexo e intenso vivenciar o mundo “em sua pele”, como se expressa a autora, ou seja: a partir das perspectivas dessas crianças. Hans, o protagonista, é um garoto com muitas perguntas, mas poucas respostas (BELTRAN, 2018, início do conto). A última, que lhe preocupa mais que nenhuma outra, o levará a descobrir quem são os “camaleões”. Preocupado, ele pergunta:

- Professor K, eu estive pensando muito e... será que eu sou um extraterrestre?

Figura 2. Capa de *Camaleons, els colors de les altes capacitats* (2018)



Fonte: *Camaleons, els colors de les altes capacitats*. Beltran Jiménez (2018).

Assim, atraindo o interesse também de familiares de crianças e jovens que têm essas habilidades, de pessoas relacionadas ao seu ambiente, como professores e amigos, além dos demais interessados nessa temática, “*Camaleons, els colors de les altes capacitats*”, segundo


a sua autora, é um conto sobre meninos e meninas com altas habilidades intelectuais e também escrito para essas crianças e jovens,

[...] porque os verdadeiros protagonistas muitas vezes ficam esquecidos na literatura sobre altas habilidades intelectuais para psicólogos, pedagogos, mestres ou famílias. Ouvi-los e dar-lhes voz pode ser o passo decisivo para chegarmos a entendê-los e conseguirmos atendê-los.

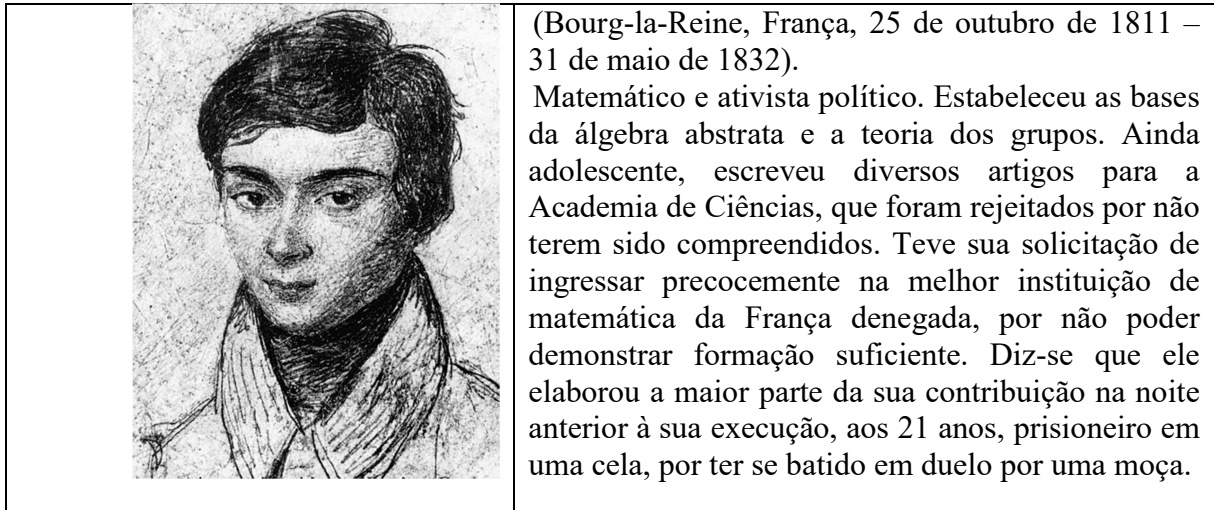
Por isso, pais e mães de camaleões, professores de camaleões, amigos de camaleões, irmãos de camaleões, vizinhos de camaleões... abram bem os seus olhos e fiquem de ouvidos atentos! Os camaleões têm uma mensagem para vocês (BELTRAN JIMÉNEZ, 2018. Prefácio, tradução minha).

A obra foi inspirada também em grandes personagens que nos deixaram um legado, inscrevendo seu nome na história. Na visão de Maria Beltran, a história está repleta de “camaleões”: pessoas muitas vezes incompreendidas, que decidiram usar disfarces. Tiveram que fazer isso para poderem lutar pela realização dos seus sonhos. São pessoas que foram postas de lado, ignoradas ou esquecidas pela memória coletiva (BELTRAN JIMÉNEZ 2018, Paratexto *Qui són els Camaleons?*). A autora faz uma homenagem a essas personalidades por meio dos nomes dos protagonistas do livro. Nas páginas finais, no paratexto da referência acima, a autora revela quem são, na história, os verdadeiros “camaleões”, homenageados em sua estória infantil. Na tabela a seguir, encontram-se as fotos dessas personalidades e alguns dos seus dados biográficos.

Tabela 2. Grandes personagens da história homenageados por Maria Beltran Jiménez.

	<p>HANS Johannes Kepler (Weil der Stadt, Alemanha, Sacro Império Romano-Germânico, 27 de dezembro de 1571 – Ratisbona, Alemanha. 15 de novembro de 1630). Astrônomo e matemático. Estudou o movimento dos planetas, estabelecendo uma base essencial para a teoria da gravitação universal. Filho de um mercenário e de mãe suspeita de praticar bruxaria, graças à sua tenacidade, conseguiu êxito apesar de ter que enfrentar grandes dificuldades na infância. A sua família o enviou a estudar, pois não podia se ocupar da hospedaria de sua mãe, por causa da sua saúde debilitada.</p>
	<p>LISE Lise Meitner (Viena, Áustria, 7 de novembro de 1878 – Cambridge, Inglaterra, 27 de outubro de 1968).</p>

	<p>Física. Estudou a radioatividade e a física nuclear. Teve um papel essencial no descobrimento e explicação da fissão nuclear. Nos tempos em que não era permitido que as mulheres estudassem, a sua paixão pela física e o apoio dos seus pais a levaram a ser admitida por Max Planck em seu laboratório universitário. Não era permitido o seu acesso ao edifício principal. Não recebia nenhuma compensação financeira. Desenvolveu conceitos-chave para o Projeto Manhattan, de criação da bomba nuclear, na qual se negou a participar.</p>
	<p>GRETA Margaret Hamilton (Paoli, Indiana, EUA, 17 de agosto de 1963 -) Cientista da computação e matemática. Considerada a primeira engenheira de software. Abandonou os estudos para que o seu marido pudesse acabar a sua graduação mas manteve o desejo de estudar. Elaborou à mão o programa informático dos computadores a bordo do Programa Apollo, da NASA, que enviou o homem à lua. Defende que os meninos e meninas aprendam a programar “para aprenderem a pensar”.</p>
	<p>FRED Alfred Wallace (Brynbuga [Usk, País de Gales], Reino Unido, 8 de janeiro de 1823 – Broadstone [Inglaterra], Reino Unido, 7 de novembro de 1913). Geógrafo e naturalista. Apesar de algumas das suas primeiras viagens terem sido um desastre, Wallace explorou a biodiversidade de grande parte do planeta. Definiu as bases da seleção natural, crucial para a explicação da teoria da evolução. Ao ler o manual de Wallace, Charles Darwin achou que era um magnífico resumo das suas próprias ideias e decidiu publicar o seu livro, que até então ele não tinha dado a conhecer por medo à rejeição.</p>
	<p>RIST Évariste Galois</p>



Fonte: baseado em *Camaleons, els colors de les altes capacitats*. Beltran Jiménez (2018, Paratexto *Qui són els Camaleons*, tradução minha).

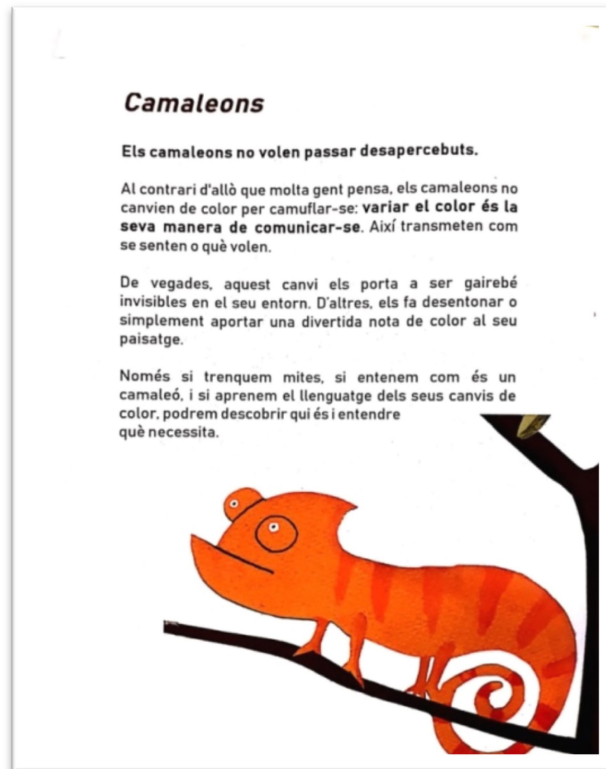
Assim, observa-se que a obra inclui elementos paratextuais presentes em forma de discurso de acompanhamento, com informações não somente sobre as altas habilidades intelectuais mas também sobre as personalidades relacionadas ao conto, em uma tentativa de ampliar o horizonte do jovem leitor. O item 2.4 do capítulo II trata dos paratextos, sua classificação e sua importância para o entendimento tanto do texto fonte como do texto traduzido, segundo os ensinamentos de Genette 2009 e Torres 2011. O item 3.5 trata mais especificamente dos paratextos da obra em estudo.

1.4.1 Os “camaleões”: a metáfora

Para Maria Beltran, os “camaleões” não querem passar despercebidos. Ao contrário do que muita gente pensa, eles não mudam de cor para se camuflarem. “Variar a cor é a sua maneira de se comunicarem. Assim transmitem como se sentem ou de que precisam.”²² Algumas vezes, observa a autora, essa mudança os torna quase invisíveis em seu ambiente. Outras vezes, os leva a desentoar ou simplesmente a aportar uma nota de cor divertida à sua paisagem. Assim, é preciso romper os mitos para entender como é um “camaleão”. Quando se aprender a linguagem das suas mudanças de cor, então será possível descobrir quem é ele e entender de que necessita.

²² Beltran Jiménez, Maria. “*Camaleons, els Colors de les Altes Capacitats*,” . Barcelona, 2018. Parte final do livro, no paratexto “*Camaleons*”. Tradução minha.

Figura 3. Posfácio intitulado Camaleons



Fonte: *Camaleons, el color de les altes capacitats*, Maria Beltran Jiménez (2018).

Como comenta Maria Beltran Jiménez, já que tudo se trata de mostrar as cores verdadeiras,²³ “direi que tenho a sorte e o orgulho de aprender a cada dia, de escutar reflexões surpreendentes, de compartilhar projetos de vida e de estar ao lado de pessoas maravilhosas, que me fazem não esquecer que **tudo começa perguntando-se por quê?**”²⁴.

1.5 O catalão e as línguas minoritárias: uma reflexão

Em vários países, ocorre a presença de mais de uma língua no mesmo território nacional, realidade que motiva a análise desse contato de línguas, com implicações no âmbito das questões socioculturais. A Suíça, por exemplo, é um país multilíngue, com quatro idiomas oficiais. O Canadá, outro exemplo, tem duas línguas oficiais. Nos dois países, o convívio das línguas é garantido por políticas sociais. Segundo Ferraz (2007), em muitos países, a

²³ No contexto da obra, as cores verdadeiras são a forma como os superdotados realmente são e como vivenciam as suas experiências, sem camuflar o que sentem.

²⁴ Beltran Jiménez, Maria. “*Camaleons, els Colors de les Altes Capacitats*”, paratexto intitulado Maria Beltran Jiménez, na última página do livro. Tradução minha.

existência de várias línguas no mesmo território nacional é marcada pelo maior prestígio social de uma delas, em detrimento das outras, situação que leva às mais diversas reações por parte das comunidades afetadas. Na Argélia, há o conflito entre os berberofones e o Estado argelino, com sua política de arabização. Na Bélgica, verifica-se a oposição entre as comunidades de Flandres e da Valônia. A autora também cita exemplos de lutas pela independência nacional com reivindicações linguísticas, como o que ocorre no Sri Lanka, com os “tamoues”, ou na Espanha, com os bascos (Vermees & Boutet, 1989, p. 8).

Quando uma comunidade linguística se fragmenta em outras comunidades linguísticas menores, segundo a autora, o usuário da língua tem condições de transitar por vários grupos linguísticos, isto é, experimentar as variações estabelecidas em seu código linguístico ou utilizar, em caso de comunidade plurilíngue, mais de um sistema de signos linguísticos. Alguns países apresentam situações muito complexas, como a Indonésia, cuja extensão territorial abarca quase três mil ilhas, onde coexistem cerca de 200 línguas (Calvet, 1996)²⁵. Na União Europeia, ao lado das línguas oficiais dos países membros, convivem 50 línguas minoritárias (EBNER, 2000).²⁶ Idiomas minoritários, muitas vezes, são línguas faladas por uma minoria étnica de certa região.

Ferraz (2007) designa como línguas minoritárias:

[...] aquelas faladas por grupos de pessoas num país que tem por oficial uma língua diferente, isto é, são línguas naturais, não criadas artificialmente, tradicionalmente usadas por parcelas da população de um país, e que não se confundem com dialetos da língua oficial (FERRAZ, 2007, p. 45).

Observa-se que motivos ou situações sócio-políticas, históricas, religiosas, também podem resultar na existência de línguas minoritárias. Poderia ser o caso do catalão, língua do livro em estudo no presente trabalho, mas há controvérsias. A seguir, apresentam-se alguns dados sobre essa língua, um pouco da sua história e algumas reflexões, segundo o *Institut Ramon Llull*²⁷, no sentido de que não se trata de uma língua minoritária.

A língua catalã é falada na Espanha, Andorra, França e Itália, com mais de 10 milhões de falantes. Na Espanha, o catalão é a língua oficial não só na Catalunha (região autônoma cuja capital é Barcelona), mas também nas Ilhas Baleares (Maiorca, Menorca, Ibiza e Formentera) e na maior parte da Região de Valência, que inclui as províncias de Alicante,

²⁵ CALVET, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

²⁶ EBNER, M. (2000) L'UE défend les langues du bout des lèvres. *Courrier International*, 486, p.42.

²⁷ http://www.ramonllull.net/sw_instituto/l_br/historiadalingua.htm.

Castellón e Valência, na costa do Mediterrâneo. Andorra é um pequeno país nos Pirineus, o único país do mundo onde o catalão é a língua oficial em todo o seu território. Na Itália, o catalão é falado na cidade de Alghero, Sardenha. A "nação catalã" é formada por todas essas áreas, juntamente com o Norte da Catalunha (*Catalunya del Nord*, que pelo Tratado dos Pirineus²⁸, assinado em 1659, é parte da França) e a Faixa de Aragão²⁹. Em Valência, geralmente as pessoas não dizem que falam catalão, mas sim valenciano. O mesmo acontece nas Ilhas Baleares, onde o povo diz que fala maiorquim, menorquim, ibicenco, formentera. Há algumas diferenças na pronúncia e no vocabulário, mas apesar de todas estas variantes, geralmente, as pessoas de Barcelona podem se comunicar sem problemas com os seus amigos em Ibiza ou Valência.

O catalão (*català*) é uma língua própria e não uma variante da língua espanhola. É um membro do Romance, que por sua vez, é um ramo das línguas Indo-Européias, que descendem na sua maior parte, do Latim. Os primeiros documentos escritos numa língua que pode ser reconhecida como catalão, ao invés do latim vernacular, datam de cerca de 1000 anos atrás. O catalão, então, pertence à família das línguas românicas, como o castelhano. É uma evolução do latim vulgar, também conhecido como latim vulgar falado ou latim. Ambas as línguas são ainda atribuídas ao mesmo subgrupo, das línguas ibero-românicas, junto com o português e o galego. Por isso, algumas palavras em português descendem do catalão: beldade, convite, disfarçar, papel, veludo, rubi, e muitas outras. Mas dentro deste subgrupo, o catalão ocupa uma posição especial: ele é muitas vezes citado como uma língua ponte entre os dois subgrupos românicos: o ibero-românico e o galo-romano (francês, provençal e occitano).

São relativamente poucos os autores catalães conhecidos entre os falantes de outras línguas. Alguns exemplos: Ramon Llull foi o primeiro autor na Europa Ocidental a escrever sobre ciência e filosofia, numa linguagem moderna. Outros importantes escritores mais antigos são Joanot Martorell (*Tirant lo Blanc*) e os poetas Ausiàs March e Jacint Verdaguer. Entre os autores importantes do último século, incluem-se Quim Monzó, Mercè Rodoreda e Manuel de Pedrolo, que foram traduzidos para vários idiomas.

²⁸ O Tratado dos Pirineus (em francês: *Traité des Pyrénées*, em espanhol: *Tratado de los Pirineos*, em catalão: *Tractat dels Pirineus*), também denominado de Paz dos Pirineus ou Paz de 1659, foi um acordo de paz entre França e Espanha. Além de colocar fim à guerra franco-espanhola, estabeleceu o casamento entre Luís XIV, o Rei-Sol, e a infanta Maria Teresa de Habsburgo, filha do rei espanhol Filipe IV. A Espanha perdeu os territórios de Rossilhão, Cerdanha, Artois e alguns lugares de Flandres.

²⁹ Faixa de Aragão (em catalão *Franja d'Aragó* ou *Franja de Ponent*; em aragonês *Francha de Levant*; e em castelhano *Franja de Aragón*) é o território de língua catalã que abrange a zona mais oriental de da província espanhola de Aragão, limítrofe com a Catalunha.

Pere Comellas, professor da Universidade de Barcelona, expõe “só um pouco de história”, em artigo publicado em 2018, na Revista de Letras, da Universidade Federal do Ceará. O autor relata que no século XII, uma parte da Catalunha de hoje consistia em vários condados que dependiam do Reino Franco. Faziam fronteira entre o mundo islâmico e o cristão, ao norte e ao sul dos Pireneus. Depois que esses territórios se tornaram independentes do Reino Franco e depois da união com o Reino de Aragão, na Península Ibérica, começou uma expansão que chegou a dominar um vasto território, incluindo: ao leste, a Sardenha, a Sicília e o Reino de Nápoles; e ao sul, o que passou a ser o Reino de Valência e as Ilhas Baleares.

Inicialmente, o Reino de Aragão usava o latim como língua administrativa e depois passou a usar o catalão e o aragonês, que foi aos poucos substituído pelo castelhano e seu território histórico foi-se reduzindo, até ficar enquadrado somente nos vales pirenaicos do Aragão. Hoje, apenas poucos milhares de pessoas falam aragonês. O catalão, pelo contrário, continuou a ser a língua popular, apesar das mudanças políticas e da hegemonia crescente do castelhano na administração, primeiro com a união de reinos (1492) e depois com a Espanha como Estado unitário e centralizado (1714).

O modelo linguístico adotado por essa unificação é o de “um Estado, uma língua”. Desde os inícios do projeto de construção do Estado-nação espanhol, tratava-se de dar ao castelhano a hegemonia, o que significava, de um lado, substituir o latim em determinados usos documentais (particularmente na justiça, área em que ainda tinha certo papel) e, de outro, impedir às línguas diferentes do castelhano o acesso, primeiro, à administração política (particularmente a justiça), depois, aos usos prestigiados e, finalmente, a toda a cena pública. Essa ideologia, com frequência, é atribuída ao jacobinismo republicano da Revolução Francesa, mas parece ter uma tradição muito mais antiga. Temos disso alguns testemunhos. Já em 1492, na primeira gramática do castelhano (NEBRIJA, 1492)³⁰, aparece a ideia de, nas possessões da monarquia, situar o espanhol no lugar que supostamente ocupou o latim no Império Romano. Existia, portanto, o projeto linguístico de tornar hegemônica a língua imperial. O projeto imperial da monarquia hispânica, nesse momento, é fundamentalmente ibérico: no mesmo ano da publicação da gramática, caiu o reino de Granada. Contudo, esse projeto foi aplicado com rigor nas possessões americanas.

³⁰ NEBRIJA, Antonio de. *Grammatica Antonii Nebrissensis* [...]. Salamanca: [s.n.], 1492. Disponível em: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1>. Acesso em 03/04/2020.

Não muito depois, em 1539, o rei Francisco I da França ditou a *Ordonnance du Villers-Cotterêts*, que obrigava a redigir em francês qualquer documento relacionado com a justiça. A essas alturas, a ordem visava a substituir o latim, mas também estabelecia especificamente o francês como língua do Estado, acima de outras variedades linguísticas, como o occitano literário, com uma tradição escrita consolidada. A ideologia de “um Estado, uma língua” já fazia parte, portanto, das monarquias europeias do século XVI. Esse exemplo foi seguido por outros reinos, como Portugal, com relação às suas possessões na América, conforme evidencia o famoso *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*, do Marquês de Pombal, de 1757 (FARACO, 2016, p.98-99, apud COMELLAS-CASANOVA, 2018). Para Comellas (2018), fica explícito que não se trata de substituir o latim, mas as línguas dos súditos, conforme a seguinte transcrição de parte do documento citado:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência que ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do príncipe que os conquistou se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua que chamaram geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora se conservaram. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos, as meninas que pertencerem às escolas, e todas aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa na forma que sua majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual e temporal do estado (COMELLAS-CASANOVA, 2018, p.27).

Entretanto, quanto ao catalão, a monarquia espanhola tinha unificado sob seu domínio todos os territórios da Península Ibérica, com exceção de Portugal, que tinha recuperado a sua independência em 1640. Mas as línguas e até a legislação, diferenciada nos reinos antigos, se mantinham. O projeto de imposição linguística continuava vigente e ganhava força, como ideologia. Em 1712, por exemplo, o rei Filipe V ditou a “*Instrucción secreta de algunas cosas que deben tener presente los Corregidores del Principado de Cataluña por el ejercicio de sus empleos*”. A instrução diz: “*Pondrá el mayor cuidado en introducir la lengua castellana, a cuyo fin dará las providencias mas templadas y disimuladas para que se consiga el efecto, sin que se note el cuidado*”. A monarquia tinha

consciência da oposição e da resistência que medidas abertamente castelhanizadoras iriam suscitar na população e por isso, recomendou introduzir a língua com cautela.

Finalmente, em 1792, na França revolucionária, a Convenção encomendou ao abade Henri Grégoire um relatório sobre as línguas da república. Grégoire, já no título desse relatório, foi explícito quanto ao projeto que estava propondo e a sua ideologia: “*Rapport sur la nécessité et les moyens d’anéantir les patois et d’universaliser l’usage de la langue française*”. A repressão linguística e a imposição de uma só “língua nacional” ganham forma “republicana”, nacionalista moderna (COMELLAS-CASANOVA, 2018, p.28)

No que se refere à fala popular, segundo Pere Comellas-Casanova (2018, p. 28), o sucesso das medidas legislativas contra as línguas na Espanha, até o século XX, foi relativo “como o foram as portuguesas contra a língua geral no Brasil; vejam Farraco (2016) a respeito”. O espanhol tornou-se logo hegemônico nos usos mais formais e o catalão desapareceu da esfera política. Também é verdade que as classes mais altas e as mais próximas dos empregos públicos adotaram o espanhol. Porém, as classes populares (incluindo o baixo clero, profissionais, comerciantes etc.) continuaram a usar sempre o catalão. Até meados do século XX, uma parte importante das classes populares do campo mal falavam espanhol, apesar de terem sido alfabetizadas (pouco) só nessa língua, a qual, no entanto, compreendiam principalmente graças à mídia, especialmente a televisão (COMELLAS-CASANOVA, 2018, p. 28).

O século XX, para o autor, marca um ponto de inflexão: os instrumentos legislativos, executivos e judiciais, com impacto nos espaços formais e do poder, apesar de existirem já há muito tempo, são pouco efetivos na fala popular. A isso, acrescentou-se a influencia de novos instrumentos, como a escolarização massiva, a rádio, a imprensa, a televisão, o cinema, o incremento da capacidade do Estado de espalhar sua propaganda. Diversos recursos provocaram uma perda de diversidade linguística muito considerável na Europa. Línguas como o provençal ou o occitano, com milhões de falantes, sofreram um processo de substituição linguística que as deixou territorialmente fragmentadas e socialmente minoritárias. O catalão, por exemplo, na parte da França onde é falado historicamente, sofreu, em palavras do autor, “uma erosão vertiginosa no seu uso popular depois da Segunda Guerra Mundial” (COMELLAS-CASANOVA, 2018, p.28). O autor observa que testemunhas como o professor Alà Baylac, da Universidade de Perpignan, situam esse momento como determinante na decisão das pessoas de abandonarem o catalão nessa zona e se tornarem falantes monolíngues francófonos.

Na Espanha, relata Comellas-Casanova (2018), as políticas linguísticas do Estado foram na mesma direção que as da França, ou seja, no sentido de considerar a língua (no caso, o espanhol) como um elemento fundamental da cidadania e encarar o resto de línguas históricas do território como uma ameaça. No entanto, seja porque chocaram com uma resistência organizada maior por parte das comunidades linguísticas, ou porque o Estado não soube gerir o assunto, como fez a França, os resultados foram bastante diferentes. Pelo menos o galego, o basco e o catalão sobreviveram com alguma vitalidade e continuaram sendo fatores identitários de grande importância.

No caso do catalão, a partir dos anos vinte (principalmente dos anos sessenta do século XX), sucessivas vagas de migrantes, em sua maioria hispanofalantes do sul da Espanha, se instalaram na Catalunha, ou seja, em território linguístico catalanófono. Por isso, a pressão migratória foi acrescentada às políticas linguísticas. Dessa forma, o espanhol penetrou nos usos mais populares em todos os territórios, embora com distinta intensidade, segundo o componente demográfico. Depois da ditadura do general Francisco Franco (1939-1975), houve um movimento profundo de reivindicação do catalão no País Valencià, no arquipélago Balear e especialmente na Catalunha. Iniciou-se então uma operação de revitalização, baseada principalmente em dois campos: o legislativo e o ensino.

Segundo publicações do *Institut Ramon Llull*³¹ e do *Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya*³², o catalão tem algumas características das línguas minoritárias, como uma população bilinguizada e a pertença dos territórios a estados mais extensos onde a língua da maioria é outra, mas não pode ser considerado como língua minoritária, porque tem também aspectos que o tornam diferente disso. Nesse sentido, comenta-se, a seguir, vários motivos que, segundo as instituições mencionadas, situam o catalão entre as **línguas europeias de demografia reduzida**, como o seu estatuto jurídico, a sua demografia, a sua presença crescente nos meios de comunicação há 25 anos, o seu equipamento linguístico e a sua presença no mundo das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Por força de estatuto jurídico, o catalão é oficial no Estado soberano de Andorra e, ao lado do castelhano, também em três comunidades autônomas espanholas: Catalunha, Valência e Ilhas Baleares. Esse fato abrange uma presença muito significativa na Administração

³¹ El català, una llengua amb història. Barcelona: Institut Ramon Llull, p 8-12. Disponível em http://www.ramonllull.net/sw_instituto/l_br/historiadalingua.htm. Consulta em 24.02.2020.

³² Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Mapes per a l'estudi de la llengua catalana. 2. ed. Barcelona: Eumo, 1992, p. 25-33.

Pública, além do ensino obrigatório dessa língua no sistema educativo. Na Catalunha, o catalão é também a língua veicular da educação e tem presença destacável na universidade.

Em termos de demografia, o número de pessoas que falam catalão é superior ao daqueles que falam finlandês ou dinamarquês. Equipara-se ao das pessoas que falam sueco, grego ou português na Europa. Quanto à sua situação sociolinguística, não foi abandonado pelos seus falantes e é transmitido de modo intergeracional com normalidade. Também foi observada a presença crescente do catalão nos meios de comunicação há 25 anos, apesar da inexistência de um espaço audiovisual para toda a comunidade catalano-falante. Atualmente, a Catalunha conta com três canais de televisão (TV3, K3/33, 3/24) de grande aceitação popular, que emitem 100% em catalão, além de um canal por satélite. A Comunidade Valenciana conta com dois canais públicos: o Canal 9, parcialmente em valenciano, e o Punt 2, que emite 100% em valenciano. O Governo das Ilhas Baleares criou a televisão IB3, que também emite parcialmente em catalão. Cabe, ainda, acrescentar um número crescente de televisões locais e as desconexões territoriais de cadeias públicas estatais. Em relação à rádio, as diversas emissoras públicas autonômicas da Catalunha (icatfm, Catalunya Informació, Catalunya Música, Catalunya Cultura, Com Ràdio) e da Comunidade Valenciana (Canal 9), junto com algumas emissoras privadas (Rac 1, FlaixFM. Entre outras) e um grande número de emissões locais garantem uma presença destacável do catalão nas ondas (mais de 50%, muito variável segundo os territórios). A presença da língua na imprensa quotidiana representa apenas 20% da difusão total, apesar da existência de vários jornais exclusivamente em catalão: *Avui*, *El Punt*, *Regió 7*, *Diari de Girona* e *El Nou 9* na Catalunha; o *Diari de Balears* em Maiorca; o *Diari d'Andorra* e o *Periòdic d'Andorra* no Principado de Andorra, além das versões catalãs dos jornais *El Periódico*, *Segre* e do semanário *El Temps*, editado em Valência. Também existem umas 250 revistas e publicações especializadas ou de âmbito local, de periodicidade variável. Por outro lado, esta situação é compensada pela proliferação de jornais digitais.

Quanto à sua tradição e vitalidade literária, existem textos escritos em catalão, ininterruptamente, desde o século XII e atualmente conta-se com mais de 1.200 autores literários vivos. Todos os anos, publicam-se uns 10.000 volumes em catalão, 12,1% do total do Estado espanhol. Quanto ao seu equipamento linguístico, o catalão é um idioma plenamente codificado, normatizado e padronizado com um total consenso acadêmico. Os seus recursos linguísticos e estudos sobre gramática, lexicografia, etimologia, dialetologia, terminologia, história da língua ou onomástica são comparáveis com os das grandes línguas

neolatinas. Além disso, dotou-se de ferramentas terminológicas necessárias para poder estar presente em todos os novos âmbitos tecnológicos. Neste contexto, destaca-se a página eletrônica www.termcat.cat do *Centre de Terminologia TERMCAT*, que disponibiliza vários recursos online como dicionários, neoloteca³³, informações sobre critérios terminológicos, normas, além de produtos gráficos multimídia em diversos formatos, como pôsteres e infografias interativas, entre outros.

No que se refere à sua presença no mundo das TIC, as instituições mencionadas citam informação do Softcatalà 2005 (a partir da base de dados do buscador Google): o catalão é hoje em dia a vigésima sexta língua da Internet, com 7.140.000 páginas. É a décima nona pelo número relativo de webpages indexadas por falante, à frente do castelhano (24ª. Posição), do português (31ª.) e do chinês (33ª.). O uso global do catalão supera 50% nos sites de caráter comercial na Catalunha, com grandes diferenças segundo os setores. Além disso, existem versões catalãs da maioria dos softwares e sistemas operacionais, e algumas grandes firmas já tomaram a decisão de incorporar o catalão como uma opção linguística de série para os seus produtos. Os grandes motores de busca oferecem os seus serviços também em catalão. Como fato extraordinário, cabe assinalar que a *Internet Corporation for Assigned Names and Numbers* (ICANN) aprovou, em 16 de setembro de 2005, a criação do domínio .cat, que é o primeiro do mundo fundamentado em uma definição puramente cultural e linguística. A proposta foi apresentada por iniciativa social e recebeu o apoio de mais de 68.000 entidades, organismos e particulares.

³³ Ferramenta de busca online do significado de diversos neologismos, formados por palavras ou por expressões.

2. ORIENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda determinados aspectos teóricos das características encontradas na obra de Maria Beltran Jiménez em estudo, considerados importantes para o trabalho do tradutor, como a ilustração (texto não verbal); a adaptação de repertório adulto para o entendimento de crianças e jovens; os paratextos (discursos de acompanhamento e aspectos morfológicos), de importância fundamental para o entendimento do livro, pois neles se encontram informações acerca do público que delimita o objeto de estudo, discorrendo sobre as altas habilidades intelectuais e os portadores desta particularidade. Inclui também reflexões sobre a tradução comentada e sobre a crítica da tradução.

2.1 O texto não verbal e o trabalho do tradutor

A literatura destinada ao público infanto-juvenil normalmente traz um pouco mais de cor e movimento. Percebe-se a característica de incluir textos não verbais (imagens) com maior frequência do que as obras da literatura adulta. Esses textos, constituídos pelas ilustrações, desempenham um importante papel nas obras desse gênero, uma vez que atraem e prendem a atenção do leitor. Além da linguagem verbal, apresentam muitas imagens, com uma grande diversidade de cores e de recursos gráficos.

Na cultura ocidental, a linguagem verbal tem sido considerada o modo dominante de comunicação, com a escrita tendo status mais alto do que a fala e os outros modos semióticos, como ilustrações, fotos, grafites, considerados apenas como "suportes ilustrativos da coisa real" (Kress, 1993, p.3). Porém, com o surgimento da televisão nos meios de comunicação e com a ampla e massiva utilização de imagens em jornais, revistas, Internet, propaganda, a tese da dominância da linguagem verbal ficou abalada. As imagens passaram a compor o sentido dos textos juntamente com a modalidade escrita, com forte carga semântica, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo.

Com o decorrer do tempo, os meios de comunicação em massa, os livros didáticos, os romances, os livros para crianças e jovens, entre outros, passaram a agregar figuras, cores, *layouts* e tipografia, em vista do dinamismo proporcionado pela conexão entre as palavras e a imagem. Essa relação entre modalidades verbal e visual integra o conceito de

multimodalidade,³⁴ fenômeno em que diferentes modos semióticos, ou seja, diferentes "línguas" (como idiomas, representações visuais, gestos) são combinadas e integradas em situações comunicativas. Em uma conversa face-a-face, por exemplo, além dos elementos verbais, integram-se postura, gestos, expressões faciais, etc.; em uma revista, é comum a combinação de língua escrita, imagens, tipografia, entre outros. Os estudos de multimodalidade começaram a se desenvolver principalmente a partir dos anos 1990, com impulsos provenientes de áreas como a semiótica, que se debruça sobre todas as construções textuais, sejam elas traçadas através da linguagem escrita, oral e/ ou visual. Neste contexto, emerge o conceito de multimodalidade. No dizer de Dionísio (2005; 2011), a Multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011). A multimodalidade abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 171), “é multimodal qualquer texto cujo significado se realize por mais de um código semiótico”. Tanto a fala quanto a escrita apresentam características multimodais, por exemplo, a entonação, a gesticulação, o tamanho, a cor e a forma dos caracteres, assim como a escolha do material. Portanto, em princípio, todo e qualquer texto seria multimodal. Em meio a mudanças das práticas sociais, no decorrer no século XX, outros recursos semióticos passaram a se relacionar com a linguagem verbal, de modo que hoje em dia é bastante comum a produção de textos multimodais nas diversas comunicações. Entra em cena o texto multimodal. Entretanto, utilizaremos o termo *multimodal* para definir textos formados por elementos verbais e visuais, em oposição aos textos somente verbais.

O primeiro pensamento dirige-se às palavras quando se fala de signo, mas as imagens também são parte desse grupo, pois a modalidade imagética transmite mensagens assim como a modalidade escrita. Valorizar somente a modalidade escrita como principal modo semiótico é como explicar apenas parte do panorama comunicacional. A palavra ilustração vem do verbo ilustrar, que significa transmitir conhecimento, instruir, elucidar, explicar. As imagens transmitem mensagens, assim como a escrita. Observa-se que as figuras representam mais do que o fator ornamental. As imagens convertem-se em informação não verbal e tornam-se um meio de comunicação.

³⁴Estudos sobre multimodalidade encontram-se em Kress e van Leeuwen (1996,2006), _____ (2001), Pereira (2008) entre outros autores.

Preferiu-se aqui introduzir apenas a questão do diálogo texto-imagem, chamando genericamente de emprego de recursos não verbais, se bem que hoje em dia, esse tema abrange formas variadas, abrigando as histórias em quadrinhos, os *e-books*, os *games*, as telas dos celulares. No entanto, a base do presente trabalho é um conto com ilustrações: um livro ilustrado.

Entre os semiólogos da segunda metade do século XX, Roland Barthes destacou-se pelos estudos com foco nos signos de linguagens não-verbais. Contribuiu com o avanço dos estudos semiológicos ao produzir trabalhos que trataram da semiose humana em temas como moda, comida, entretenimento, arte, música e fotografia. Na visão de Barthes (1977)³⁵, a imagem e o texto se inter-relacionam de três maneiras distintas:

a) ancoragem: texto apoiando imagem. O texto escrito tem a função de conotar e direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem;

b) ilustração: imagem apoiando texto. A imagem é que esclarece o texto, expandindo a informação verbal;

c) relay: texto e imagem são complementares. Há uma integração das linguagens. São exemplos os *cartoons* e as tiras cômicas.

Entende-se que a função da imagem, em relação ao texto e ao processo de assimilação da mensagem pictórica, depende do modo como ela estiver apresentada, considerando-se as três modalidades descritas acima. Para atingir um determinado receptor, o ilustrador deve moldar seu objeto de trabalho de maneira que o leitor se sinta atraído. Conforme o gênero em questão, pode-se recorrer às noções de boa fotografia ou desenho, layout apropriado, esquemas gráficos etc.

Conforme mencionado anteriormente, Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1996; 2006), introduziram a noção de multimodalidade das formas de representação que compõem uma mensagem. Para sistematizar o estudo da modalidade visual, Kress e van Leeuwen (1996) lançaram a Gramática Visual, que apresenta parâmetros para observação dos elementos que compõem imagens, tomando-os não mais como “figuras”, mas como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe estrutural. Em sua Teoria da Semiótica Social, examinam as maneiras das imagens comunicarem significado, considerando os elementos e estruturas formais do design visual, (cor, perspectiva, enquadramento e

³⁵ Roland Barthes, *Rhetoric of image* (1977, apud Kress e van Leeuwen, 1996, p. 16). Publicado inicialmente em: *Communications*. “Rhéthorique de l’image”. Paris: Centre d’Études des Communications de Masse, École Pratique des Hautes Études, 1970, nº 15.

composição). Para os autores, na semiótica, a noção fundamental é o signo: “Nosso livro é sobre signos, ou, como preferimos dizer, sobre a criação de signos. Discutiremos formas ("significantes") como cor, perspectiva e linha, bem como a maneira como essas formas são usadas para formarem sentido("significados)” (KRESS & VAN LEEUWEN 1996, p. 5)³⁶. Baseando-se em uma grande variedade de exemplos (desenhos infantis, ilustrações de livros didáticos, fotojornalismo, imagens publicitárias e belas artes), além de formas tridimensionais (escultura e arquitetura), os autores demonstram as diferenças e semelhanças entre a gramática da linguagem e a da comunicação visual:

Assim como as gramáticas da linguagem descrevem como as palavras se combinam em frases, parágrafos e textos, nossa "gramática" visual descreve a maneira como as pessoas e lugares retratados se combinam nas "representações" visuais de maior ou menor complexidade e extensão (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.1, tradução minha)³⁷.

A analogia com a linguagem, observam os autores, não significa que as estruturas visuais sejam como as estruturas linguísticas. Tanto as estruturas visuais como as estruturas linguísticas formam significados, indicando assim diversas interpretações de uma experiência e formas diferentes de interação social. Os significados que podem ser percebidos por meio da linguagem e da comunicação visual coincidem em parte: algumas coisas podem ser expressadas visual e verbalmente, mas também divergem parcialmente, pois assim como existem coisas que podem ser “ditas” somente visualmente, também há coisas que podem ser expressadas apenas verbalmente. No entanto, mesmo quando algo pode ser "dito" tanto de modo visual quanto verbal, a maneira como será dito é diferente. O que é expressado na linguagem por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, por exemplo, na comunicação visual, é expressado por meio da escolha entre os usos diversos da cor ou estruturas composicionais diferentes.

A partir da gramática do design visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996) é possível verificar os diferentes modos de representação de um texto não-verbal, sendo que cada um deles é uma maneira diferente de representar o mundo. Os autores descrevem duas

³⁶ Our book is about signs, or, as we would rather put it, about sign-making. We will be discussing forms (“signifiers”) such as colour, perspective and line, as well as the way in which these forms are used to realize meanings (“signifieds”). (KRESS E VAN LEEUWEN 1996, p.5, tradução nossa).

³⁷ Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual “grammar” will describe the way in which depicted people places and things combine in visual “statements” of greater or lesser complexity and extension (KRESS E VAN LEEUWEN 1996, p.1 Introduction: the grammar of visual design).

estruturas de representações básicas, que relacionam seus elementos diferentemente uma da outra: uma representação narrativa e outra conceitual. A primeira delas descreve os participantes em uma ação, em um processo de transformação; enquanto que a segunda é estática e descreve os participantes como eles são, em termos de classe, estrutura ou significado.

Os autores também observam que:

[...] as imagens continuam a desempenhar um papel muito importante, não somente em textos para crianças. Atualmente, jornais, revistas, materiais de relações públicas, anúncios e muitos tipos de livros envolvem uma interação complexa de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos. Além disso, esses elementos combinam-se em designs visuais, por meio de layout (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.15, tradução minha)³⁸.

É na proposta de uma Gramática Visual que os autores argumentam a necessidade de um letramento visual, na medida em que a comunicação visual está se tornando cada vez mais um domínio crucial nas diversas redes de práticas sociais das quais participamos. Por isso, “não ser ‘visualmente letrado’ começará a atrair sanções sociais. ‘Letramento visual’ começará a ser uma questão de sobrevivência, principalmente no ambiente de trabalho”³⁹ (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p.3). Na medida em que passamos de uma cultura dominada pela linguagem para uma cultura em que a alfabetização visual se torna cada vez mais importante, a leitura de imagens é essencial para qualquer pessoa interessada em comunicação, mídia e artes.

As imagens presentes na obra em estudo fazem referência ao texto verbal ou o complementam. Portanto, os textos verbal e não verbal não se contradizem, sendo que há uma forte influência das imagens no texto verbal.

O livro ilustrado, para Douglas Menegazzi e Eliane Debus,

[...] é um dos principais formatos contemporâneos de livros literários para a infância, pois é projetado para valorizar as relações entre texto, imagem e suporte para a articulação da narrativa. Isso tem tornado o livro ilustrado contemporâneo uma importante ferramenta educacional na formação de leitores e motivado inúmeras pesquisas nas áreas de Educação, Letras e Artes, entre outras (MENEGAZZI; DEBUS, 2018, p. 273).

³⁸ Do original em inglês: “[...] images continue to play a very important role, and not just in texts for children. Newspapers, magazines, public relations materials, advertisements and many kinds of books today involve a complex interplay of written text, images and other graphic elements, and what is more, these elements combine together into visual designs, by means of layout”.

³⁹ Do original em inglês: “not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions. ‘Visual literacy’ will begin to be a matter of survival, especially in the workplace”.

No que se refere à história infantil, as imagens contidas em livros para crianças geralmente mostram pessoas ou seres, com ênfase nas ações e nos personagens das histórias, elementos básicos e essenciais desse gênero. Quanto à disposição pictórica, observa Elisa Castro (2005, p.27), a frequência depende da faixa etária do leitor, já que a atenção de um receptor mais jovem se dará pela proporção maior de figuras em detrimento das palavras. A autora observa, ainda, que para cativar a criança, o livro infantil deverá ter uma função lúdica, dominada pela imagem. É a ilustração que, sem dúvida, surge como “uma segunda natureza da obra infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 13). Assim, a inter-relação entre o texto e a ilustração nos livros infantis proporciona às crianças uma maior interação com a obra, porque, além da faceta linguística, pode-se compreender a mensagem total ou parcialmente por meio do desenho – representação gráfica presente na vida da criança desde o período de desenvolvimento cognitivo. Portanto, o tradutor de livros infantis precisa ter em mente que a coexistência dos fatores linguístico e visual determina a abordagem a ser adotada no processo tradutório.

Germana H.P. de Sousa e Lia A.M. de Lima (2019, p.75) observam que a demarcação de categorias de livro ilustrado conforme a relação entre imagem e texto pode ser problemática. As autoras apontam que os estudiosos do tema têm empregado terminologias diversas, considerando especialmente o vocabulário empregado pelos profissionais da área como autores, ilustradores, editores, entre outros agentes envolvidos no processo. Sousa e Lima (2019) observam que

[...] quando se fala em livro ilustrado, podem-se imaginar diversos espaços que a ilustração ocuparia na obra: textos mais extensos com ilustrações relativamente pequenas e espaçadas, como as *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, ilustradas por Pauline Bayes; textos curtos com grandes ilustrações, como as obras de David McKee ou Maurice Sendak; ou várias gradações entre esses exemplos (SOUSA; LIMA, 2019, p.75-76).

As autoras citam Sophie Van der Linden (2008), que se refere ao livro ilustrado [*livre illustré*] como “aquele no qual a primazia é dada ao texto e a imagem tem a função ilustrativa. O álbum ilustrado [*álbum illustré*] seria um ‘objeto híbrido, apresentando uma preponderância das imagens, mas permanecendo próximo do livro ilustrado em sua organização e na prioridade conferida ao texto’ (VAN DER LINDEN, 2008, p. 51). O texto verbal é o principal responsável pela narrativa, e as imagens permanecem subordinadas ao texto” (SOUSA; LIMA, 2019, p.77).

Em suas reflexões sobre “o ilustrado do livro”⁴⁰, Lia Miranda de Lima e Germana Henriques Pereira (2019, p.77) também fazem referência a Peter Hunt⁴¹, que diferencia “livro-ilustrado” de “livro com ilustrações”:

No “livro-ilustrado”, os elementos visuais são responsáveis por expressar uma boa parcela da complexidade da narrativa. Exatamente por isso, defende Hunt, essa categoria de livro tem sido desprezada pela crítica, pois a linguagem verbal pode parecer mais simples do que em livros que se apoiam somente nela. Contudo, é exatamente essa interação texto-imagem que torna o “livro-ilustrado” especialmente complexo e interessante. Ao citar o escritor e ilustrador britânico Philip Pullman, Hunt (2010) menciona o diferente fluxo de leitura que existe nos “livros-ilustrados”, pois vários elementos são visualizados simultaneamente, não importando tanto qual lemos primeiro. Ademais, texto e imagem podem se relacionar em uma infinidade de relações (SOUSA; LIMA, 2019, p.77)

O projeto gráfico do livro, na análise de Douglas Menegazzi e Eliane Debus (2018, p. 275), também é uma das principais formas pelas quais o leitor terá contato com a narrativa e, a partir das condições gráficas, terá também maior proximidade e interação com a história. A qualidade de um livro ilustrado, apontam os autores mencionados, também se deve ao seu projeto gráfico, que abrange aspectos de diagramação, tipografia, qualidades estilísticas dos textos e das ilustrações, acabamentos gráficos, entre outros. “O livro infantil ilustrado pode ser percebido nesse encontro, na junção de aspectos artísticos da literatura e das artes visuais em um projeto aprimorado à produção em série para o público infantil” (MENEGAZZI; DEBUS, 2018, p.276). Tradicionalmente compreendido como ferramenta de letramento, tratado como veículo educacional, a partir das décadas de 1970 e 1980 começou a ser percebido como objeto visual, por meio das Artes Gráficas e do Design. Isto se deve não apenas à importância que este produto literário infantil tem alcançado, mas também aos aspectos pragmáticos do design, como o incremento dos sistemas de produção gráfica, a profissionalização dos produtores e editores e o desenvolvimento do mercado editorial.

Rosa Maria Cuba Riche (2013) aponta o crescimento da publicação de estudos teóricos sobre a imagem e a ilustração nos livros para crianças e jovens nos últimos anos, com a presença de títulos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros em catálogos das editoras, aprofundando o tema e seus diferentes matizes, sob perspectivas diversas. A autora relata que ilustradores premiados, como Rui de Oliveira, Graça Lima, Ricardo Azevedo, Ângela Lago, Ciça Fitipaldi, Eva Furnari e Roger Mello, publicam “reflexões sobre o fazer criativo, e a academia abre espaço para esse viés dos estudos da imagem nos congressos de Artes Visuais e Literatura”. Considerando as tendências e a evolução da ilustração, a FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil), criou em 1993 a categoria Ilustrador

⁴⁰ A Dissertação de Mestrado da Profa. Dra. Lia Miranda de Lima, orientada pela Profa. Dra. Germana Henriques Pereira de Sousa, deu origem ao livro **Traduções para a primeira infância: o livro ilustrado traduzido no Brasil**. Coleção Estudos da Tradução – Volume 6. Campinas, SP. Pontes Editores, 2019. “O ilustrado do livro” é o título do item 1.2.2 de ambos.

⁴¹ HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Revelação. “Concorrer ao Prêmio Hans Christian Andersen na categoria ilustrador é uma realidade para alguns brasileiros, como Rui de Oliveira, Roger Mello, Ziraldo entre outros” (CUBA RICHE, 2013, P.261). A importância e o reconhecimento dos profissionais dessa área são constatados pelos prêmios nacionais e internacionais que obtiveram:

Rui de Oliveira, com *A Bela e a fera*, recebeu o Prêmio Jabuti de 1995 e o de Melhor Livro de Imagem da FNLIJ. *Herói Fanfarrão e sua Mãe Bem Valente* foi também considerado o melhor livro ilustrado pela FNLIJ. *A Tempestade* (2002) foi indicado para a lista de honra do IBBY, além de ganhar o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ. Já *Cartas Lunares* (2005), além de receber o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ, foi agraciado com o Prêmio da Academia Brasileira de Letras. Em 2006 e 2008, Rui foi indicado pela FNLIJ para concorrer ao Prêmio Hans C. Andersen patrocinado pelo *International Board on Books for Young People* – IBBY na categoria ilustração. Recebeu, segundo informações do site, 4 vezes o Prêmio Jabuti de ilustração da Câmara Brasileira do Livro, além de mais de 25 prêmios como ilustrador no Brasil e no exterior. Roger Mello, outro ilustrador, além dos muitos prêmios recebidos no Brasil e no exterior, foi também finalista do Prêmio Hans C. Andersen em 2010 e 2012 (RICHE, 2013, p.262).

Riche observa que a literatura infantil e juvenil se renova, vivendo tempos de mudanças, reclamando para si enfoques multidisciplinares e “a pesquisa texto & imagem acompanha esse percurso. A qualidade das ilustrações e o profissionalismo dos ilustradores, alçados ao status de autores, atrai a atenção de pesquisadores de áreas como a psicologia, a linguística, a filosofia, a comunicação, além das artes visuais” (CUBA RICHE, 2013, p.261).

Traduzir para criança não é necessariamente mais simples nem menos trabalhoso do que a tradução de outro gênero textual. O contexto de recepção do texto traduzido deve sempre ser levado em conta, tanto na tradução de literatura infanto-juvenil quanto em qualquer outro tipo de tradução. Na visão de Elisângela Liberatti (2013), o texto não verbal é uma característica comum da literatura infanto-juvenil que não deve ser ignorada na tradução,

sendo que os textos verbal e não verbal não podem se contradizer. Como na tradução muitas vezes somente o texto verbal é modificado, ficando o texto não verbal imutável, o tradutor pode passar por complicações em traduções em que o texto conta com texto não verbal, uma vez que figuras e cores não têm significados universais (LIBERATTI, 2013, p.17).

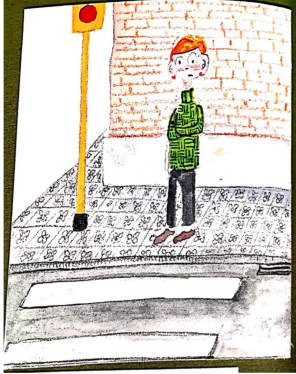
No processo tradutório, a linguagem não verbal também tem um papel crucial no texto traduzido. As imagens trazem à tradução de literatura infanto-juvenil mais um desafio, devido ao fato de que, na maioria dos casos, imagens e figuras podem não ser traduzidas, por questões editoriais, até mesmo de tempo e dinheiro, segundo a autora mencionada. Com isso, cores, figuras ligadas à mitologia e a crenças populares, símbolos, formato de balões para expressar as falas ou pensamentos, etc. normalmente não são reeditados no texto alvo, o que pode causar falhas na interpretação de uma dada cultura.

Cláudia Graziano Paes de Barros (2009, p. 166), referindo-se a sua tese de doutorado apresentada em 2005, disponibiliza quatro estratégias de observação que podem ser utilizadas pelo tradutor em sua leitura de um texto com ilustrações. São elas:

- 1) Seleção e verificação das informações verbais: faz-se a leitura do código alfabético e ativa-se a capacidade de compreensão e apreciação do texto, com o objetivo de compreender o significado da mensagem em sua totalidade.
- 2) Organização das informações da sintaxe visual: observa-se os elementos imagéticos para selecionar e organizar as informações que contribuem na construção da significação.
- 3) Integração das informações verbais e não verbais: combinam-se as informações verbais e pictóricas, de forma a construir o sentido do texto.
- 4) Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais: ativa-se as habilidades linguístico-discursivas e de leitura, juntamente com a organização e observação das informações, levando o leitor a compreender o todo da mensagem.

Portanto, as estratégias citadas sugerem que “a ilustração deve ser vista primordialmente como uma forma de interpretação [...] que influencia na percepção da obra” (PEREIRA, 2008, p. 78). Esse conceito, que deve estar presente durante o fazer tradutório, pode ser comprovado com a observação da gravura e de alguns trechos retirados de *Camaleons* (p.18 do PDF).

Tabela 3. Ilustração e texto em catalão


	<p>- Desculpi, senyor! Potser no ho sap: Les normes de trànsit diuen que està prohibit creuar en vermell.</p> <p>(p.18 do PDF do livro, na 1ª caixa de diálogo. Grifos nossos).</p>
---	---

Fonte: *Camaleons, els colors de les altes capacitats*. Beltran Jiménez (2018).

Conforme a classificação de Barthes (1977), essa representação de Fred se insere no grupo das ilustrações, ou seja, apoia e expande o texto verbal. Os grifos no texto do quadro mostram a ligação existente entre a modalidade verbal e a visual em questão: as normas de trânsito dizem que é proibido atravessar em vermelho, quando na ilustração, Fred está de pé na calçada, junto a uma passarela de pedestres, ao lado do sinal vermelho. Verifica-se, então, que as ilustrações estão intrinsecamente relacionadas ao texto e, por isso, o tradutor que opta por preservar a mensagem pictórica precisa atentar aos detalhes da imagem e adaptar seu produto final conforme o “mundo mostrado” (KRESS, 2003, p. 1).

Observe a seguir a tradução do trecho mencionado:

Tabela 4. Ilustração e texto traduzido.

<p>- Desculpe! Talvez o senhor não saiba, mas pelas normas de trânsito, é proibido atravessar a rua com o sinal vermelho.</p>	
---	--

Fonte: *Camaleons, els colors de les altes capacitats*. Beltran Jiménez (2018).

Pode-se afirmar que a tradução de textos infantis ilustrados não é apenas um processo de transposição de palavras de uma língua para outra. A tradução desse gênero também leva em conta a mensagem pictórica, que auxilia tanto na compreensão do texto, quanto na sua recriação. Consciente dessas noções, o tradutor poderá aplicar as técnicas de tradução que melhor se adequarem ao gênero textual e ao contexto de chegada, para poder criar um texto multimodal harmônico e coerente com o original.

2.2 O repertório adulto para o entendimento de crianças

Nelly Coelho faz uma distinção entre Literatura Infanto-Juvenil e Literatura Adulta. Em sua visão, a definição sobre se uma obra é considerada infanto-juvenil ou adulta é feita com base no público receptor, ou seja, para quem essa obra foi escrita. A autora explica que “em essência, sua natureza [a da literatura infanto-juvenil] é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (COELHO, 2000, p. 29).

Partindo-se da concepção de literatura adulta e de literatura infanto-juvenil de Coelho, entende-se que ambas possuem conteúdos semelhantes, porém, a primeira é direcionada para adultos e a segunda, para a criança e o jovem, o que significa que apesar de primar pelo uso de linguagem mais simples, não deve ocorrer a redução artística nessas obras. De acordo com Cunha (2006, p.70), “a obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto. Difere apenas na complexidade de concepção: a obra será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa”.

Nesse contexto, em concordância com o que foi discutido por Renata Mundt (2008), entende-se como literatura infanto-juvenil aquela que foi escrita para crianças e jovens, publicada com foco nesse público-alvo ou lida por ele. Também é importante lembrar que estamos falando de um processo assimétrico, do qual participam várias instâncias: uma literatura produzida por adultos e comprada geralmente por adultos, os quais funcionam como público intermediário entre os textos e seus leitores finais (MUNT 2008, p.4). Portanto, os adultos são, geralmente, responsáveis por decidir o que a criança e o jovem gostariam de ler, o que seria adequado para eles e qual seria sua capacidade de leitura. Essa assimetria tem consequências para o trabalho do tradutor, que deve considerar todas as instâncias que participam desse processo,

[...] cada qual com sua visão da criança, tentando sempre respeitar o princípio máximo de qualquer tradução que é o respeito ao original. Além disso, naturalmente, a tradução também inclui a imagem que o tradutor adulto tem da criança de sua cultura e da cultura de partida, pois esta vai influenciar várias de suas decisões tradutológicas (MUNDT 2008, p.4).

Segundo Hutcheon (2011), a “história” é o denominador comum quando se trata de adaptações, ou seja, aquilo que é de fato adaptado e que outros elementos constituintes podem ou não ser transportados de um texto a outro, como linguagem, enredo, personagens, presença de ilustrações e outros recursos que auxiliam na compreensão do texto. Os textos-alvo passam por uma espécie de filtro, já que a literatura infanto-juvenil é geralmente produzida por adultos e as pessoas envolvidas em sua produção julgam o que é ou não adequado para seu público-alvo, o que costuma acarretar em procedimentos que, em maior ou menor medida, adaptam o texto-alvo ao propósito estabelecido.

Os elementos considerados problemáticos, em geral, são títulos, nomes próprios, alimentos, fenômenos temporais, elementos da fauna e da flora, lugares e referências históricas, culturais ou literárias, costumes e hábitos, trocadilhos, expressões idiomáticas, onomatopeias, ilustrações, dialetos, entre outros (Munt 2008, p.2). As adaptações de segmentos como esses, considerados problemáticos, podem ser necessárias, tornando acessíveis à criança ou ao jovem aqueles aspectos que se apresentariam como obstáculos à leitura, já que é mais fácil partir do conhecido (ou dado) para chegar ao desconhecido (ou novo). Porém, algumas adaptações podem também implicar uma visão da criança e do jovem como leitores incapazes, com soluções tradutórias que achatam o texto em clichés e estereótipos, abrindo mão de acrescentar novas informações a esse público-alvo.

Outro aspecto relevante na discussão da adaptação de literatura infanto-juvenil é o enredo em si, às vezes julgado como inadequado para o público-alvo. Há uma tendência a se considerar a adaptação sob o ponto de vista da intenção comunicativa e do destinatário. Muitas vezes, em contos de fadas, por exemplo, observa-se a adaptação do enredo de modo a poupar os personagens de grandes sofrimentos. A Sereiazinha ou Pequena Sereia, de Hans Christian Andersen, sentia-se como se facas atravessassem seus pés a cada passada e seu fim é transformar-se em espuma do mar após a morte. Essa, no entanto, não é a versão mais conhecida da história, muito mais benévola com a ex-sereiazinha, que recebe até um final feliz – tão difundido na literatura voltada para esse público. Diogo Santos (2018) analisa entre outros aspectos, as adaptações do enredo de três publicações do conhecido conto de Andersen, especificadas no quadro a seguir:

Tabela 5. Adaptações de *A Pequena Sereia*, de Hans Christian Andersen.

Texto original	Adaptação de Muriel Molhant (2010)	Adaptação de Ronne Randall (2014)	Adaptação em Coleção Contos Clássicos [2016?]
 <p>ANDERSEN, Hans. Christian. Histórias maravilhosas de Andersen. Ash e Higton(org.) São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.</p>	 <p>A pequena sereia. Adaptação de MOLHANT, Muriel. São Paulo: Edições SM, 2010.</p>	 <p>RANDALL, Ronne. A pequena Sereia. São Paulo: Girassol, 2014. Não paginado.</p>	 <p>COLEÇÃO CONTOS CLÁSSICOS. A pequena sereia. Caxias do Sul, RS: Culturama, [2016?].</p>

Fonte: baseado em Diogo Santos (2018). *A Sereiazinha: Conto original e adaptações, uma análise crítica*.

O quadro a seguir apresenta um resumo das alterações feitas no enredo das adaptações, o que supostamente predominou e o que foi retirado de essencial:

Tabela 6. Resumo das alterações do enredo de *A Pequena Sereia*.

Enredo	1ª adaptação – 2010	2ª adaptação - 2014	3ª adaptação – [2016?]
Modificação da estória	<p>-Ação da personagem principal está vinculada apenas em conseguir o amor do príncipe.</p> <p>-O príncipe é retratado de forma leviana, pois se interessa pela sereiazinha, mas casa-se com outra sem haver justificativa para isso;</p> <p>- A sereiazinha morre e não conquista a imortalidade da alma.</p>	<p>-Tanto a ilustração quanto o texto retratam uma personagem feliz;</p> <p>-A sereiazinha canta para o príncipe quando o resgata em vez de beijá-lo;</p> <p>- O príncipe acorda e vê de relance a sereiazinha;</p> <p>- As irmãs aconselham a sereiazinha a ir procurar a bruxa;</p> <p>-Ao tomar a forma humana, aparece vestida usando sapatos prateados ao invés de nua;</p> <p>-Imediatamente, o príncipe reconhece a sereiazinha ao vê-la;</p> <p>-O príncipe a pede em casamento e, quando a beija, esta recupera sua voz;</p> <p>-Casaram-se e a sereiazinha ganha um nome: Marina.</p>	<p>Tanto a ilustração quanto o texto retratam uma personagem feliz;</p> <p>-O príncipe sabe que quem o salvou do naufrágio fora uma sereia;</p> <p>-A bruxa é chamada de feiticeira;</p> <p>-As irmãs da sereiazinha convencem a bruxa a lhe devolver sua voz;</p> <p>-O príncipe reconhece a sereiazinha em forma humana pela voz;</p> <p>-O príncipe casa-se com a sereiazinha.</p>
O que foi retirado do enredo	<p>-Não há a avó da sereiazinha, personagem que lhe conta sobre a imortalidade da alma;</p> <p>-A moça que encontra o príncipe após o naufrágio não aparece;</p> <p>-A busca pela imortalidade da alma não é abordada.</p>	<p>- Ausência da avó;</p> <p>-O conflito existencial da personagem principal;</p> <p>-O sofrimento causado por suas escolhas;</p> <p>-A conquista da imortalidade da alma;</p> <p>-O suicídio da personagem principal, que escolhe morrer a matar seu grande amor.</p>	<p>-O conflito existencial da personagem principal;</p> <p>-O sofrimento causado por suas escolhas;</p> <p>-A conquista da imortalidade da alma;</p> <p>-O suicídio da personagem principal, que escolhe morrer a matar seu grande amor.</p>
O que se conservou da história original	<p>-O desejo de todas as sereias de subirem à superfície;</p> <p>-O envolvimento da personagem principal com o príncipe;</p> <p>-As viagens à superfície, à morada da bruxa, ao palácio do príncipe;</p> <p>-A poção feita pela</p>	<p>A ida à superfície;</p> <p>-O naufrágio;</p> <p>-A moça que encontra o príncipe na área após o naufrágio;</p> <p>-A ida da sereiazinha à morada da bruxa;</p> <p>-O amor da sereiazinha pelo príncipe.</p>	<p>-A avó que narra as histórias sobre a vida dos humanos;</p> <p>-O naufrágio;</p> <p>-Uma das irmãs sabia onde o príncipe morava.</p> <p>-O amor da sereiazinha pelo príncipe.</p>

	bruxa; -O acordo feito pelas irmãs da sereiazinha com a bruxa; -A escolha de morrer a ter que matar o príncipe.		
--	---	--	--

Fonte: baseado em Diogo Santos (2018). *A Sereiazinha: Conto original e adaptações, uma análise crítica*.

Liberatti (2013, p.8) aponta a questão da censura, que leva à purificação, como ponto limitador na tradução de literatura infanto-juvenil. Culturas diferentes veem a criança e o jovem de maneira diferente e entendem o que é adequado e inadequado para esse público de maneira diversa. A purificação, termo cunhado por Klingberg (1986), ocorre quando o texto fonte é adaptado para o conjunto de valores da cultura alvo. Temas tabus para determinada cultura, como erotismo, escatologia, crianças com comportamentos inadequados, adultos pecadores, morte etc, tendem a ser purificados na recepção do texto pela cultura alvo. Os conteúdos e temas purificados na literatura infanto-juvenil levam em consideração os valores dos responsáveis pela criança: pais, escolas, professores, editoras, críticos etc.

No capítulo 3, foram comentadas algumas características desse tema na tradução realizada neste trabalho. No entanto, observa-se que o texto fonte é dirigido ao público infantil e juvenil de forma adequada ao seu entendimento, em termos de enredo, linguagem, ilustrações, por exemplo. Com o objetivo de aportar não só diversão, mas especialmente esclarecimentos ao público alvo, conforme já foi mencionado, o conteúdo do livro em estudo inclui temas ligados a áreas complexas do conhecimento e, em particular, à psicologia, no que se refere às peculiaridades da vivência do dia a dia desse público alvo, aportando conhecimento e orientações para quem tiver que lidar com altas habilidades. A obra discorre sobre tema tratado mais habitualmente entre adultos, como pais, professores, terapeutas e outros.

No entanto, Maria Beltran traz a temática para a literatura infanto-juvenil, adaptando esse conteúdo para crianças e jovens, usando uma linguagem adequada ao entendimento desse público, além da metáfora do camaleão,⁴² de ilustrações divertidas e de um estilo próprio, desenvolvido com a experiência de quem lida com esse tema constantemente, na direção de uma instituição especializada na educação e atenção psicológica aos portadores de altas

⁴² Detalhada no capítulo 1 deste trabalho.

habilidades. No capítulo 3, como já mencionado, retoma-se o tema, com comentários de exemplos específicos da tradução proposta neste trabalho.

2.3 Considerações sobre os comentários da tradução

Nos Estudos da Tradução, o gênero textual tradução comentada é muito frequente no âmbito acadêmico, especialmente em trabalhos de conclusão de curso, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Entretanto, trata-se de gênero pouco discutido e ainda em construção, segundo Zavaglia, Renard e Janczur (2015). Em suas reflexões, as autoras questionam:

[...] realizar uma tradução comentada seria explicá-la, explicitando os procedimentos e estratégias adotados? Seria criticá-la, analisando-a de maneira aprofundada e apresentando seus fundamentos teóricos e epistemológicos? Seria complementá-la, arrematando-a, por acréscimos enciclopédicos, históricos ou contextuais? E de que modo? Qual sua forma? Qual sua função? Qual sua natureza? Haveria um consenso entre tradutores, pesquisadores ou editores sobre o que seria uma tradução comentada? (ZAVAGLIA; RENARD; JANCZUR, 2015, p.331).

As autoras apresentam considerações iniciais, para as quais observam não ter sido desenvolvida ainda qualquer metodologia e a cujos questionamentos afirmam não pretender responder. Buscam incitar à reflexão sobre o tema em contexto acadêmico. Observam que duas denominações são frequentemente encontradas: “tradução comentada” e “tradução anotada”, conforme demonstrado em uma pesquisa sobre publicações acadêmicas desse tipo em bancas de universidades brasileiras, em números de revistas disponíveis online e em traduções publicadas por editoras. Porém o conteúdo desses trabalhos analisados não aponta características que justifiquem uma diferenciação em termos de sua natureza, função ou forma. Constataram que em alguns casos, os autores usam as duas denominações: “tradução anotada e comentada” (ZAVAGLIA; RENARD; JANCZUR, 2015, p.333).

Zavaglia, Renard e Janczur (2015) relatam, ainda, que “Williams e Chesterman, em sua obra *The Map*⁴³, no item *Areas in Translation Research* e no subitem *Texts Analysis and Translation*, trazem *translation with commentary* e *annotated translation* como formas de nomear esse mesmo gênero textual”. Elas observam que segundo os autores citados, “uma tradução com comentários (ou tradução anotada) é uma forma de pesquisa introspectiva e retrospectiva em que o tradutor traduz um texto e, ao mesmo tempo, escreve um comentário a

⁴³ WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. *The Map: a beginner's guide to doing research in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

respeito de seu processo de tradução”. Na citação de Williams e Chesterman (2002, p.7), “tradução com comentários” é tratada como sinônimo de “tradução anotada”, que aparece entre parênteses como uma explicação. Segundo as autoras mencionadas, os comentários feitos pelo tradutor podem ser apresentados de formas diferentes, como “discussões sobre a tarefa de traduzir, análise do texto-fonte e do contexto em que ele foi escrito ou justificativas sobre os problemas enfrentados e as soluções propostas no decorrer do processo tradutório” (ZAVAGLIA; RENARD; JANCZUR, 2015, p.333). Por tanto, toda e qualquer análise crítica envolvendo os textos fonte e alvo pode caracterizar o que chamam de tradução com comentários ou anotada. Assim, em traduções comentadas como teses e dissertações, os comentários constituem peritextos variados, como apresentações, análises e notas, que podem ser comparados a prefácios, posfácios e notas de rodapé ou de fim de volume, encontrados em traduções publicadas por editoras (ZAVAGLIA; RENARD; JANCZUR, 2015, p.336).

Luana Freitas, Marie H el ene Torres e Walter Costa (2016) apontam que nos últimos 15 anos, a tradução comentada adquiriu um formato acadêmico.

Trata-se basicamente de traduzir um texto, geralmente literário, inédito em português do Brasil e comentar a partir de teorias da tradução, mas não somente. A estrutura recorrente em estudos desse gênero é que original e tradução são incorporados ao corpo textual em apresentação bilingue e em colunas como capítulo da dissertação ou da tese. A análise que segue a tradução representa o aparato crítico, isto é, o comentário de tradução que permite entender como funciona o processo de elaboração da tradução e traz argumentos teóricos quanto às escolhas que o tradutor-pesquisador fez bem como os efeitos destas no texto traduzido (FREITAS; TORRES; COSTA, 2016, p.10)

Assim, verifica-se que os comentários da tradução têm duas características de importância considerável: a de reunir a teoria e a prática, abrindo o caminho para a crítica da tradução e a de constituir o espaço em que o tradutor pode se expressar, adquirindo visibilidade. Motivam o pesquisador a uma autoanálise sobre a tradução e abrem espaço para explicações e posicionamentos acerca do seu trabalho. “O comentário explica e teoriza de forma clara e explícita o processo de tradução, os modelos de tradução e as escolhas e decisões feitas pelos tradutores” (TORRES, 2016, p.15).

Considerando a tradução comentada como um gênero acadêmico-literário, Marie H el ene Torres (2016, p.16) identifica as suas principais características como:

1. O caráter autoral: tradução e comentário são do mesmo autor;
2. O caráter metatextual (o texto dentro do texto): a própria tradução comentada por inteiro inclui a tradução integral do objeto do comentário, dentro do corpo textual;

3. O caráter discursivo-crítico: a tradução comentada mostra o processo de tradução para o entendimento das escolhas e estratégias do tradutor, além de analisar os efeitos ideológicos, políticos, literários e outros, referentes a essas decisões;
4. O caráter descritivo: o comentário de tradução parte de uma tradução existente e, portanto, reflete sobre tendências tradutórias e efeitos ideológico-políticos das decisões de tradução;
5. O caráter histórico-crítico: todo comentário teoriza sobre uma prática de tradução, alimentando dessa forma a história da tradução e a história da crítica de tradução.

Na literatura comentada, o que se pode analisar depende do texto em estudo e do tradutor, segundo a autora. O tradutor deve considerar também a sua faceta de comentarista e pesquisador. Percebe-se que há uma grande variedade de possibilidades de enfoque. Para Marie Hélène Torres, não é possível analisar e comentar tudo. O tradutor deve fazer as suas escolhas em função dos objetivos prefixados e das prioridades estabelecidas (TORRES, 2016, p.19).

Sousa (2017, p.55) entende que a tradução comentada “é um gênero textual em construção, em que o tradutor produz comentários sobre sua própria tradução e sobre o processo tradutório”. A autora observa que os comentários podem ser compostos por análises do texto original e do contexto em que a obra foi produzida, assim como da influência e importância desse contexto na escrita do texto original. Além de comentários sobre a tarefa tradutória e sobre o produto da tradução, a tradução comentada tem um caráter crítico e não possui uma única forma de ser expressa, não possui um formato fixo e obrigatório. Segundo a autora mencionada, nesses comentários, o tradutor poderá justificar as suas escolhas e soluções, relatar problemas encontrados durante o processo tradutório e incorporar fatores intertextuais que influenciaram e colaboraram para a sua produção do texto traduzido. Além disso, a tradução comentada confirma a importância da própria realização da tradução.

Os comentários da tradução também são um espaço da crítica da tradução, que é um vínculo essencial entre a teoria da tradução e a sua prática. É também um exercício agradável e didático, particularmente quando se está fazendo a crítica da tradução feita por outra pessoa, segundo Peter Newmark (1988, p.184). Esse exercício se intensifica, argumenta ainda o autor, quando se tratar de duas ou mais traduções do mesmo texto, pois se pode perceber que um texto pode ser traduzido de formas diferentes, dependendo do método preferido pelo tradutor. A crítica de tradução, segundo Newmark (1988, p.185) é um componente essencial de um

curso de tradução, por três motivos: em primeiro lugar, melhora, sem sofrimento, a competência do aluno como tradutor; em segundo lugar, porque expande o seu conhecimento e a sua compreensão de sua própria língua e da língua estrangeira, assim como do tema tratado nos textos, possivelmente; em terceiro lugar, porque ao apresentar opções, ajudará o aluno a classificar (e ordenar) as suas ideias sobre tradução.

O autor expõe, ainda, a sua visão do conteúdo de qualquer crítica abrangente de uma tradução, incluindo cinco tópicos: (1) uma breve análise do texto fonte enfatizando sua intenção e seus aspectos funcionais; (2) a manifestação do tradutor quanto à sua interpretação da finalidade do texto fonte, o seu método de tradução e o provável público leitor da tradução; (3) uma comparação detalhada da tradução com o original, que seja seletiva, porém representativa; (4) uma avaliação da tradução tanto nos termos do tradutor, como nos termos do crítico; (5) quando for o caso, uma avaliação do local provável da tradução na cultura da língua-alvo ou do tema do texto.

Vários autores manifestam suas visões e propõem seus métodos de crítica da tradução. Entre eles, Valentín Garcia Yebra (1994, p.430), defendendo que toda crítica científica deve ser fundamentada em aspectos teóricos. Para criticar, ou seja, para julgar uma tradução; para que se possa dizer se ela é boa ou ruim; para saber se algo está bem ou mal feito e por que está bem ou mal feito, é necessário saber como se deve fazer conforme a teoria. Assim, esse como fazer é ensinado pela teoria, que tem a missão de indagar e descrever esse como proceder. Em suma, a crítica da tradução pressupõe uma teoria da tradução. Para poder dizer se uma tradução está bem feita ou não, é necessário saber como se deve fazer e isso é ensinado pela teoria da tradução.

A tradução, segundo Garcia Yebra (1994, p.430), pode ser entendida de duas formas: como o processo tradutório ou como o seu resultado, isto é, como a ação de traduzir ou como o efeito desta ação: o texto produzido. A teoria da tradução, como teoria, se dedica mais à tradução como processo tradutório do que à tradução como resultado (o texto-alvo). O resultado da tradução, a obra produzida pelo tradutor, é propriamente o objeto de estudo, o campo de trabalho da crítica da tradução. Garcia Yebra (1994, p.431) resume a teoria da tradução no que ele chamou de “regra do ouro da tradução”. Sua formulação é a seguinte: “dizer tudo o que o original diz, não dizer nada que o original não diga e dizer tudo com a correção e a naturalidade que a língua para a qual se traduz permitir”.

Resumindo ainda mais, o autor se expressa da seguinte forma: não omitir, não acrescentar e não alterar. Isso vale, segundo Garcia Yebra, para qualquer tipo de texto. A

aplicação desse preceito negativo pode ser mais difícil em uns textos do que em outros. Mas o ideal de toda tradução seria: não omitir nenhum elemento semântico do original, não acrescentar nenhum elemento novo, nem mudar aqueles elementos que constituem o texto por outros. Essa regra pode ser cumprida com relativa facilidade na tradução de textos científicos e até mesmo na tradução de prosa literária que não seja poética, mas inclusive ao traduzir este tipo de textos, só os bons tradutores alcançam o ideal. E na tradução de poemas em versos, nem mesmo os bons tradutores costumam cumprir a norma citada, observa o autor.

Segundo Garcia Yebra (1994, p. 439), a alteração de elementos semânticos do original é a praga mais comum nas traduções ruins ou de qualidade média. Citar exemplos da ocorrência dessas alterações e comentá-las daria matéria suficiente para um volume. Sabe-se que a tradução consta de duas fases, observa Garcia Yebra: a fase da compreensão do texto original e a fase da expressão de seu conteúdo na língua alvo. As alterações deste conteúdo podem se produzir em qualquer uma das duas fases, mas são muito mais frequentes as que se produzem por má compreensão do texto original. Cometem-se erros de tradução por falta de compreensão do texto original ao traduzir de qualquer língua. O autor comenta que exemplificar as alterações de sentido do original produzidas ao expressar seu conteúdo na língua alvo requereria mais tempo do que ele dispõe. Nesse sentido, Garcia Yebra (1994, p.446) observa, ainda, que o tradutor literário não deve ignorar a realidade extralinguística reflexada no texto que traduz. Conhecer a matéria tratada nos textos não é obrigação apenas do tradutor de obras científicas.

A missão do crítico, ainda segundo o autor mencionado (1994, p.431), é mostrar se na tradução julgada, se alcançou ou não o ideal. E se não se alcançou, dizer e explicar por quê, expondo os desvios da tradução em relação ao texto original. Quando se conseguir chegar à tradução ideal, também é missão do crítico manifestá-lo e fazer um elogio fundamentado do mérito do tradutor. Infelizmente, são muito mais frequentes as traduções de qualidade ruim ou média. E a sua crítica fundamentada pode ser instrutiva para os tradutores desejosos de se aperfeiçoarem.

No capítulo 3 do presente trabalho, encontram-se comentários sobre a tradução do texto selecionado e dos paratextos que compõem a obra, desenvolvidos com base na teoria apresentada neste capítulo 2, tratando dos aspectos relevantes observados na tradução realizada.

2.4 Os paratextos: explicações de autores e visibilidade de tradutores

Uma obra literária, como se compreende, não se constitui somente de seu texto principal. É composta por vários elementos que a acompanham. Existe a manifestação icônica, que expande, ilustra e facilita a compreensão da mensagem pelo leitor e outros elementos significativos, que contribuem para a sua composição. Genette (2009, p. 9) afirma que tudo aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõem como tal a seus leitores denomina-se paratexto: o nome do autor, título da obra, prefácio, posfácio, notas, epígrafe, ilustrações etc.

Entende-se, então, que o termo “paratexto” abrange todo o material que serve o texto principal – sua razão de ser – e essa funcionalidade determina o essencial de sua conduta e de sua existência (GENETTE, 2009, p. 17). Os paratextos são, portanto, os elementos que rodeiam o texto e preparam-no para a leitura (OLIVEIRA HARDEN, 2010, p. 89), pois fornecem a seu receptor informações, interpretações e impressões sobre diversas seções de uma mesma obra.

Gérard Genette (2009, p.10-11), classifica o paratexto em duas modalidades paratextuais: peritexto e epitexto. Os elementos peritextuais compõem uma categoria espacial marcada pela continuidade ou unidade da obra, circundando o texto dentro do seu próprio espaço, como por exemplo, o nome do autor, os títulos e intertítulos e toda materialidade daí advinda: as indicações de coleção, capa, ilustração etc, além dos discursos de acompanhamento como prefácios e posfácios. Os elementos epitextuais também estão situados no entorno do texto, porém a uma distância marcada por uma descontinuidade em relação à obra. Dividem-se em públicos (aqueles que tomam forma nos suportes midiáticos, como as publicações em revistas, as entrevistas do autor, debates, resenhas etc.), e privados (correspondências e diários que, com o tempo, podem passar a integrar a obra). Para o autor, sejam estes recursos verbais ou não, os paratextos são acompanhamentos, propriamente ditos e servirão para apresentar o texto.

Observa-se que uma pesquisa considerando não apenas o sistema literário, mas também o contexto cultural no qual uma obra está inserida (cultura-fonte) e também aquele no qual ela será inserida (cultura-alvo), conta com o auxílio de epitextos para a apresentação e propagação de obras. Matérias que apresentem a obra, como entrevistas, resenhas etc., constituem um grupo de epitextos que são paratextos externos, mas que se relacionam com o texto principal e contribuem para sua apresentação e propagação.

Os discursos de acompanhamento, segundo Genette (2009, p.11), não são de produção nem leitura obrigatórias e não possuem uma forma fixa. A necessidade e as escolhas

do tipo de paratexto mais adequado para determinada obra se definirão conforme os gêneros textuais, as épocas, a cultura na qual aquela edição será lançada, além das características dos autores ou dos tradutores. E alguns desses discursos, como notas ou glossários, são direcionados a um tipo específico de leitor.

Ainda que a leitura dos discursos de acompanhamento não seja obrigatória, entende-se que eles ilustram e enriquecem o conhecimento do texto, não apenas para leitores que estão sendo apresentados àquele sistema literário, autor ou gênero, mas também aos leitores que se interessam por informações adicionais. Note-se que alguns elementos paratextuais dirigem-se ao público em geral, como, por exemplo, uma entrevista. Já o prefácio de um livro é direcionado para o leitor daquele texto.

A tradução não é apenas uma transferência linguística, pois inclui também aspectos culturais, sociais e históricos do texto-fonte, ou seja, do outro. No caso da literatura traduzida, considera-se que as notas são os paratexto que dão mais liberdade ao tradutor, como mediador entre duas culturas e duas línguas. “Seus comentários, contidos em uma nota [...], são, pois, significativos para o público-leitor, que pode, por meio deles, entender as razões que o levaram a tomar certas decisões, tornando-se, assim, uma forma de dialogar com o leitor” (PESSOA, 2009, p. 41-42). Para uma visibilidade completa no sistema literário de chegada, além do texto principal, é importante que o leitor disponha de recursos adjacentes que permitam esse conhecimento dos fatores que cercam a essência da obra.

É também nesse espaço que a voz do tradutor pode se fazer mais clara e direta, podendo conter comentários e observações que diminuam a estranheza de alguns traços da obra traduzida, especialmente para o leitor não especializado. O leitor crítico também busca nesses textos a fonte para um estudo da obra para maior conhecimento. No âmbito dos paratextos, os tradutores e os autores podem falar sobre seu trabalho, para apresentar e justificar suas escolhas, citar alguns dos impasses enfrentados e as soluções encontradas. “Muitas vezes, [os tradutores] discorrem sobre a obra em si ou sobre o autor, ou, ainda, limitam-se a dar explicações, em notas, sobre conceitos ou termos que pareçam estranhos ao leitor da tradução” (PESSOA, 2009, p. 21). Portanto, os paratextos editoriais se constituem em elementos que contribuem para a produção de sentido e orientam a recepção da obra traduzida.

Torres (2011) mostra como os textos de acompanhamento autenticam e legitimam a obra no contexto da língua de chegada, assim como, na contramão desse movimento, podem ser identificadas marcas naturalizadoras em torno do texto traduzido ou nele próprio, no

processo tradutório. A autora também analisa as capas, contracapas e capa interna, além do texto da contracapa (*prière d'insérer* ou *press release*), dando a esse tipo de estudo a denominação de análise morfológica. Em sua obra, Torres (2011) analisa o paratexto em dois tempos: primeiramente as capas, contracapas, página de rosto (que nomeou de aspectos ou índices morfológicos) e depois, as introduções, advertências, os prefácios e posfácios, ou seja, o discurso de acompanhamento. Outros elementos constitutivos do texto, como os intertítulos, as notas de pé de página ou ainda os glossários inseridos no corpo do texto, foram analisados, não como paratextos, mas como metatextos, ou seja: o(s) texto(s) dentro do texto.

O discurso de acompanhamento e o aspecto morfológico constituem paratexto importante para a visualização da literatura traduzida. Torres chama de aspecto “morfológico” o aspecto externo dos livros. A autora entende por “índices morfológicos”

[...] todas as indicações que figuram nas capas externas – frente e verso – e nas capas internas dos livros (página de rosto, páginas do falso título etc.) e que trazem detalhes sobre o estatuto das traduções, ou seja, a maneira pela qual elas são percebidas conforme os elementos informativos que apresentam (TORRES, 2011, v.1, p. 17).

O “discurso de acompanhamento”, para a autora, é qualquer marca paratextual, como prefácio, pareceres, etc. considerados por Chevrel (1989, p.38, apud Torres 2011) como lugar onde frequentemente a ideologia aparece de forma mais clara.

Torres (2011) relata que para a sua análise de romances traduzidos para o francês, consultou trabalhos análogos, como as introduções, os prefácios e as notas de José Lambert nos *Contes fantastiques* de Hoffmann, o estudo de Lambert e Katrin van Bragt em *The Vicar of Wakefield* de Goldsmith, em língua francesa, assim como textos teóricos fundamentais, como os de Gideon Toury, *In Search of a Theory of Translation* e *Descriptive Translation Studies and Beyond*, de Lambert & Hendrik van Gorp em *On Describing Translation*, além do método de análise de traduções de Antoine Berman, *Pour une critique des traductions: John Donne*.

A partir desses trabalhos, relata Torres, foi definido um esquema preciso para delimitar a visualização das traduções, baseado em alguns questionamentos prévios que servem de vetor para a análise:

- Como se apresenta a tradução?
- O que nos mostra o paratexto?
- O texto traduzido apresenta-se como uma tradução assumida?

Torres observa que segundo sua pesquisa, quando se for verificar se os textos traduzidos apresentam-se ou são percebidos na cultura de chegada como sendo a tradução, será possível deduzir algumas indicações mais precisas sobre o estatuto desses textos na cultura de chegada. Por essa ótica de pesquisa da visualização (e, portanto, do estatuto das traduções), Toury (1995, p.32) nos dá a noção de “tradução assumida” (*assumed translations*), ou seja, aquela em que “todos os enunciados são apresentados ou vistos como estando dentro da cultura-alvo”. Portanto, para a autora, pode-se empreender um reconhecimento de tudo o que está em torno dos textos.

Vale ainda ressaltar que o discurso de acompanhamento é independente do texto principal. O leitor é capaz de compreender a mensagem transmitida sem o seu auxílio. No entanto, esses paratextos constituem intervenção no sentido de situar melhor o leitor em relação ao assunto, característica que “ocorre, muitas vezes, devido à necessidade de se adaptar um texto para um público específico com características singulares” (ACCÁCIO, 2010, p. 26). Esse é o caso da obra em estudo, sobre um tema que costuma ser tratado entre adultos. Maria Beltran discorre sobre a matéria (altas habilidades intelectuais) de maneira que as crianças e jovens possam entender, se divertir e aprender sobre suas próprias circunstâncias, ou seja, altas habilidades intelectuais, em um conto divertido, incluindo paratextos com esclarecimentos bem práticos sobre o assunto, colocados de forma bem acessível e de fácil entendimento para esse público. O item 3.5 do capítulo 3 trata das características dos paratextos de *Camaleons, els colors de les altes capacitats*.

3. A VISÃO DO TRADUTOR

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação metodológica que orientou o caminho percorrido na elaboração da presente Dissertação. Também foram comentadas as principais características do livro *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, de Maria Beltran Jiménez (2018), como a ilustração, o repertório adulto para o entendimento de crianças e a importância dos paratextos para uma compreensão melhor da obra. Estão ainda incluídas a análise e a aplicação das reflexões teóricas apresentadas no capítulo 2, por meio de comentários de alguns aspectos observados na tradução realizada, em que são explicados fragmentos traduzidos e ilustrações. Nesta pesquisa, foi elaborado ainda um paratexto, conforme detalhado no item 3.5.1 deste capítulo e que compõe o Apêndice A. Trata-se de uma Introdução da Tradutora, produzida para integrar o discurso de acompanhamento de uma eventual publicação da versão da obra em língua portuguesa. No final do capítulo, encontra-se a tradução do texto integral da obra, apresentada em colunas com o texto fonte (em catalão) e a tradução proposta. Observa-se que no Apêndice B, a tradução de parte do livro é novamente apresentada, em outro formato: em imagens, compostas pelo projeto gráfico original com os textos traduzidos ao português do Brasil.

3.1 A abordagem metodológica

O objeto da pesquisa realizada para conduzir este trabalho é o livro *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, de Maria Beltran Jiménez (2018). No Capítulo 1, obra e autora foram amplamente apresentadas. Na Introdução, encontram-se detalhados os objetivos da Dissertação, incluindo a tradução da obra mencionada e a identificação de suas principais características.

As publicações recentes sobre as tendências e os métodos de pesquisa no âmbito dos Estudos da Tradução, segundo Lan, Dong e Chiu (2009, p.178) contemplam, entre outros autores, a visão de Williams e Chesterman (2002)⁴⁴, com foco na descrição de processos e métodos de pesquisa na área, incluindo detalhes e explicações em profundidade, mas de fácil compreensão. Classificam a pesquisa como conceitual e empírica ou qualitativa e quantitativa. Nesse sentido, os autores observam que:

⁴⁴ Williams, J. & Chesterman, A. (2002). **The map: A beginner's guide to doing research in translation studies**. Manchester: St. Jerome Publishing.

A diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa é que a primeira descreve a qualidade do objeto de pesquisa para facilitar o seu entendimento, enquanto a segunda aporta dados para análise estatística, a fim de investigar, descrever e explicar os fenômenos de tradução ou até prever a possibilidade da ocorrência desses fenômenos. (LAN; DONG; CHIU; 2009, p. 179, tradução minha)⁴⁵.

Para a pesquisa em questão, foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, considerando-se que os objetivos desse tipo de abordagem estão centrados na tentativa de compreensão do tema.

No dizer de Uwe Flick, a pesquisa qualitativa:

Visa a entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos humanos e sociais, analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando, pela observação, as interações e comunicações que estejam se desenvolvendo e investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações (FLICK, in ANGROSINO, 2009, p.8)⁴⁶.

Ou seja, “os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural” (ANGROSINO, 2009, p. 9). No âmbito das ciências sociais, esta abordagem se caracteriza por tratar o objeto de pesquisa sem preocupação em medir ou quantificar os dados coletados, considerando a existência de uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, apresentando um nítido enfoque nos valores, crenças, relações, símbolos e ideias.

Nesse sentido, foram pesquisados aspectos do livro em referência que são importantes para o tradutor, tendo como recorte temático o estudo das características da obra detalhadas no Capítulo 2, referentes a ilustração, adaptação de repertório adulto para o entendimento do leitor infantil/juvenil e paratextos. Esta pesquisa foi realizada em nível exploratório, pois se trata de uma visão geral, aproximativa, no sentido de desenvolver e esclarecer ideias para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para estudos posteriores no âmbito da tradução de literatura infanto-juvenil.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para a investigação que auxiliou nesta pesquisa, em se tratando de um estudo orientado pela perspectiva qualitativa em nível exploratório, buscou-se a obtenção de dados por intermédio da revisão bibliográfica em fontes documentais escritas, desenvolvida por meio do embasamento em materiais já elaborados,

⁴⁵ The difference between qualitative and quantitative research is that the former describes the quality of the research object to facilitate its understanding, while the latter provides data for statistical analysis in order to explore, describe and explain translation phenomena or even predict the possibility of phenomena occurring. (Yu-su Lan; Da-hui Dong; Andrew Chiu. 2009, p.179).

⁴⁶ Uwe Flick é o coordenador da Coleção Pesquisa Qualitativa, que inclui o volume **Etnografia e Observação Participante**, de Michael Angrosino (2009). A Citação acima está na página 8, no prefácio, de sua autoria.

como livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e informações em meios eletrônicos, além da realização de uma entrevista com a autora da obra em análise. Para Dencker (2007, p. 152) a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida a partir de material já elaborado: livros e artigos científicos”. A autora observa, ainda, que

[...] a pesquisa bibliográfica permite grau de amplitude maior, economia de tempo e possibilita o levantamento de dados históricos. A principal limitação da pesquisa bibliográfica, entretanto, é a possibilidade de reprodução dos erros das fontes consultadas. Isso faz com que se recomende que o pesquisador procure sempre a fonte original quando for fazer uma citação (DENCKER, 2007, p. 152).

Portanto, as informações que constam na dissertação elaborada são oriundas não somente de fontes documentais e escritas, mas também da entrevista com Maria Beltran Jiménez, a autora do livro traduzido, privilegiando a sua narrativa para a compreensão da obra. O quadro interpretativo é o da compreensão, a partir do referencial teórico já mencionado, apresentado no Capítulo 2, compreendendo a ilustração na literatura infantil, a adaptação de repertório adulto e os paratextos.

O modo de investigação foi o estudo de caso, pois se trata de um estudo da tradução de uma obra particular, permitindo o seu conhecimento amplo e detalhado. Nesse aspecto, o estudo de caso “reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível, com vistas a apreender a totalidade de uma situação. Por isso, ele recorre a técnicas de coleta das informações igualmente variadas (observações, entrevistas, documentos)” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 224-225).

Neste aspecto, Dencker (2007) afirma que o estudo de caso

É o estudo profundo e exaustivo de determinados objetos ou situações. Permite o *conhecimento em profundidade* dos processos e das relações sociais. O uso da técnica de estudo de caso é recomendável na fase inicial das investigações, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Possibilita grande flexibilidade, mas não permite a generalização dos resultados. A principal dificuldade é a exigência de maior experiência e treinamento do pesquisador.

O estudo de caso pode envolver exame de registros, observação de ocorrência de fatos, entrevistas estruturadas e não-estruturadas ou qualquer outra técnica de pesquisa. O objeto do estudo de caso, por sua vez, pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, um conjunto de organizações ou até mesmo uma situação (DENCKER, 2007, p. 155).

Gil (2006, p. 72-73), afirma que essa técnica “é caracterizada pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

No item 2.3 do capítulo 2, foi detalhada a visão de vários autores sobre a tradução comentada, que ao longo dos últimos 15 anos adquiriu um formato acadêmico (FREITAS; TORRES; COSTA, 2016, p.10). Como se viu, trata-se de gênero textual frequente no meio acadêmico, em trabalhos de conclusão de Mestrado e teses de Doutorado, por exemplo. Nessas pesquisas, a tradução inédita de um texto é comentada a partir de teorias da tradução e a estrutura do trabalho incorpora, como capítulo, o texto original e a tradução proposta, com apresentação bilíngue e em colunas. Nos comentários da tradução, o arcabouço teórico da pesquisa fundamenta a análise do tradutor. Torres (2016, p.18) considera a tradução comentada como um gênero acadêmico-literário e trata das suas principais características, conforme detalhado no mencionado item 2.3. A seguir, retomam-se brevemente as cinco características apontadas por Torres (2016), indicando como elas se refletem nesta pesquisa:

1. O caráter autoral: tradução e comentário são do mesmo autor:

Como se trata de pesquisa realizada no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, a tradução da obra em estudo, apresentada no capítulo 3 e no Apêndice 1, assim como as análises e os comentários apresentados no mesmo capítulo 3 são desta mesma autora, configurando o caráter autoral.

2. O caráter metatextual (o texto dentro do texto): a própria tradução comentada por inteiro inclui a tradução integral do objeto do comentário, dentro do corpo textual:

A presente Dissertação inclui em seu capítulo 3 a tradução do texto completo do livro infantil em análise, apresentando o texto original em catalão e a proposta de tradução ao português do Brasil no formato de colunas. Assim, o texto do livro encontra-se integralmente dentro do texto desta Dissertação, configurando o seu caráter metatextual.

3. O caráter discursivo-crítico: a tradução comentada mostra o processo de tradução para o entendimento das escolhas e estratégias do tradutor, além de analisar os efeitos ideológicos, políticos, literários e outros, referentes a essas decisões:

Os comentários e as reflexões apresentados no capítulo 3 desta Dissertação de Mestrado explicam detalhes do processo de tradução, esclarecendo algumas escolhas da tradutora.

4. O caráter descritivo: o comentário de tradução parte de uma tradução existente e, portanto, reflete sobre tendências tradutórias e efeitos ideológico-políticos das decisões de tradução:

No âmbito desta pesquisa, foi realizada a tradução da obra em estudo e esse processo gerou os comentários, sendo, portanto, posteriores à tradução. Esses comentários descrevem e esclarecem as escolhas do tradutor.

5. O caráter histórico-crítico: todo comentário teoriza sobre uma prática de tradução, alimentando dessa forma a história da tradução e a história da crítica de tradução:

As reflexões e os comentários da tradução apresentados em diversos itens deste trabalho, especialmente no capítulo 3, têm fundamento na teoria discutida no capítulo 2 e se referem ao objeto de pesquisa contextualizado no capítulo 1. Portanto, refletem conjuntamente o caráter histórico-crítico da Dissertação.

Em suma, a metodologia que norteou a realização deste trabalho foi a abordagem qualitativa, em nível exploratório, associando a pesquisa bibliográfica em fontes documentais escritas e a entrevista da autora do livro traduzido, tendo a compreensão como quadro interpretativo, a partir do referencial teórico apresentado no capítulo 2. A presente Dissertação tem características do gênero textual tradução comentada, detalhado no item 2.3, apresentando a visão de diversos autores sobre esta modalidade de apresentação de trabalho e de pesquisa no âmbito dos Estudos da Tradução.

3.2 A proposta


Com a realização do presente trabalho, como já foi mencionado, propõe-se a tradução para o português do Brasil, do livro *Camaleons, els colors de les altes capactats*, de Maria Beltran Jiménez (2018), atuando de modo que o processo tradutório seja explorado: não se trata apenas de oferecer o seu produto, que é a tradução, mas apresentando também metodologia, fundamentação teórica, reflexões e comentários das principais características identificadas. A possibilidade de associar a prática tradutória e a teorização deste processo é encontrada nos Estudos da Tradução. Neste caso, é a observação do que foi abordado nos capítulos anteriores, especialmente da explanação no que se refere à ilustração na literatura infantil, à adaptação de repertório adulto para o entendimento de crianças, aos paratextos e às

considerações sobre os comentários da tradução, como caminhos para a análise do trabalho realizado. Foram destacados aqui os pontos considerados relevantes.

Em entrevista com Maria Beltran Jiménez, foram esclarecidas algumas questões significativas para complementar a análise da obra em catalão e para a sua tradução. Na ocasião, ela contou como se deu seu contato com a literatura infantil. Falou também sobre as experiências no seu trabalho com crianças e jovens portadores de altas habilidades, forte motivação em sua obra como autora e ilustradora, conforme amplamente abordado no Capítulo 1 desta pesquisa, onde foram relatados fatos da própria vida da autora, sua habilidade como psicóloga especializada na atenção de crianças e jovens que têm altas habilidades e como formadora de profissionais para atendê-los na escola e no seu dia a dia. Também foi abordada a atuação da autora no Centre Kepler, em Barcelona, dedicado a atividades escolares especializadas e à atenção psicológica nesse âmbito.

Para a realização do presente estudo, foi utilizada a primeira edição da obra, de 2018, da própria autora, ISBN 978-1-38-845638-2, que contém 46 páginas. No item 3.5 deste capítulo, sobre os paratextos da obra, encontra-se a Figura 2 – capa e quarta capa do livro referido. No início do processo tradutório realizado nesta pesquisa, foi adotada a disposição do texto original por página única e do texto traduzido em colunas lado a lado. Cada página do livro ilustrado foi copiada em um quadro de modo a possibilitar a elaboração do texto traduzido na coluna ao lado, como o exemplo mostrado, em tamanho reduzido, na Tabela 7 a seguir. Esta disposição permite a visualização mais clara das partes correspondentes, com uma percepção da totalidade do significado, abrangendo o texto verbal e a ilustração como texto não verbal. Também permite uma análise das decisões tomadas pelo tradutor.

Tabela 7. Exemplo da disposição inicial do texto original ao lado do texto traduzido.

Página do livro traduzido	Proposta de tradução
 <p>De vegades, però, el Fred es preocupava per les coses que aprenia o li costava trobar amb qui compartir els seus increïbles descobriments.</p> <p>Com vole que menys tranquil si els lèmurs s'estan extingint??</p> <p>No t'ho creuràs, he explicat a classe el procés de momificació que vam veure al museu... i no els ha interessat gens ni mica!</p>	<p>Mas, às vezes, o Fred ficava preocupado com as coisas que aprendia ou tinha dificuldade para encontrar com quem compartilhar os seus descobrimentos incríveis.</p> <p>Como é que eu posso comer tranquilo, se os lêmures estão se extinguindo?</p> <p>Você não vai acreditar: eu expliquei na aula o processo de mumificação que nós vimos no</p>

	museu... e ninguém se interessou nem um pouquinho!
--	--

Fonte: da autora. Elaborado com base em *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, Maria Beltran Jiménez, 2018.

No texto final em língua portuguesa para o Brasil foram considerados vários fatores que dizem respeito ao texto original analisado. A autorreflexão crítica do processo tradutório permitiu o encontro da prática com as teorias apresentadas nos capítulos anteriores, refletido na realização dos comentários da tradução. Considera-se que as escolhas do tradutor mais consciente são embasadas em visões que refletem o estudo do texto selecionado e também o caminho que foi percorrido para concluir a tradução.

Após uma primeira revisão da tradução ao português do Brasil, foi utilizado o formato de imagem, juntando o texto às ilustrações originais, em página dupla, como se pode ver no exemplo mostrado na Figura 4 abaixo. Isso foi possível graças à autora da obra. Maria Beltran cedeu gentilmente o projeto gráfico de seu livro para essa pesquisa. No item 3.3, encontram-se comentários referentes às ilustrações no conto traduzido. No Apêndice B, encontra-se novamente a obra traduzida, no projeto gráfico original com o texto verbal em português.

Figura 4. Exemplo de página dupla ilustrada, com o texto traduzido ao português do Brasil.



Fonte: *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, Maria Beltran Jiménez, 2018 (tradução minha).

A temática central escolhida trata das altas habilidades, assunto abordado no Capítulo 1, item 1.3.2. Maria Beltran explora figuras e sentidos em contextos infantis frequentes em seu âmbito de trabalho como psicóloga especializada, para tratar do contexto de forma fácil de ser entendido por crianças. Em sua escrita, pode-se perceber certo gosto pelo tema, além da sua experiência no trato de questões desse âmbito. A apreciação desse fenômeno particular é importante para o entendimento da sua obra e da relação de sua produção com a sua própria história, como diretora e cofundadora de um centro especializado, dedicado a essa questão.

O possível público leitor brasileiro do conto traduzido seria como o do país da sua autora, ou seja, constituído por crianças e jovens que têm altas habilidades, seus familiares, pessoas relacionadas ao seu ambiente (como professores e amigos), além dos demais interessados nessa temática. Em algumas escolhas, buscou-se retirar de textos produzidos no Brasil alguns indicativos de soluções e caminhos para uma tradução de maneira prática, que seja aceita por esses possíveis leitores, especialmente com referência às altas habilidades, tema abordado na obra, aportando características que poderiam ser consideradas semelhantes àquelas dos livros paradidáticos, conforme as considerações a seguir.

Entre as características do livro paradidático, mencionadas no item 1.2.1 do capítulo 1, na visão de Alzira Laguna (2012), estão a sua linguagem mais acessível e o seu direcionamento a crianças e jovens. Esse é o caso do livro em estudo, pois foi escrito para esse público, em linguagem de compreensão fácil e com ilustrações de cores vivas, chamativas, em página dupla, como abordado no item 3.3. A obra apresenta uma característica adicional: seus personagens são portadores de altas habilidades intelectuais e se comportam como tal em seu dia a dia, trazendo ao leitor informações sobre o tema de um modo leve, natural e divertido. É uma forma diferente de trazer conhecimentos e orientações sobre esse assunto, dialogando diretamente com as crianças, quando muitas outras obras sobre a temática são dirigidas aos adultos que se ocupam delas.

No que se refere ao conteúdo dos livros paradidáticos, ainda em termos de Laguna (2012), conforme detalhado no item 1.2.1 mencionado, nestas obras encontram-se temas não abordados habitualmente pela escola, que esperam assim aprofundar o conhecimento sobre assuntos polêmicos, ampliando a discussão sobre temas de relevância e provocando o debate. O enredo do conto traduzido nesta pesquisa apresenta uma visão das altas habilidades intelectuais ao tratar do comportamento dos portadores desse fenômeno, espelhado no dos seus protagonistas. Os esclarecimentos sobre esse tema são aprofundados nos paratextos do livro, com informações importantes e orientações práticas sobre como lidar com essa temática no dia a dia. Alguns deles estão dirigidos especialmente aos camaleões⁴⁷. O item 3.5 trata mais detalhadamente dos paratextos.

Batista (2018) observa que esses livros cumprem o papel de aprofundamento conceitual que o livro didático nem sempre consegue alcançar. Também aponta que existem coleções paradidáticas para todas as etapas da escolaridade. Opina-se que o conteúdo da obra em estudo nesta pesquisa abrange conhecimentos práticos significativos referentes à temática que apresenta, abordados de forma natural e divertida, em linguagem acessível a crianças e leigos no assunto, com ilustrações interessantes, incluindo, portanto, as características de livros paradidáticos mencionadas, para as primeiras etapas da escolaridade.

3.3 O texto não verbal em camaleões

Como detalhado no item 2.1, na história infantil, as imagens que ilustram os livros para crianças são elementos básicos e essenciais desse gênero e geralmente mostram pessoas

⁴⁷ Como já mencionado no item 1.4.1 Os “Camaleões” – a metáfora, trata-se de crianças e jovens com altas habilidades.

ou seres, com ênfase nas ações e nos personagens das histórias. A inter-relação entre o texto e a ilustração nos livros infantis proporciona às crianças uma maior interação com a obra, porque além da faceta linguística, pode-se compreender a mensagem total ou parcialmente por meio do desenho – representação gráfica presente na vida da criança desde o período de desenvolvimento cognitivo. As imagens também transmitem mensagens, não só os textos. As figuras representam mais do que o fator ornamental. As imagens convertem-se em informação não verbal e tornam-se um meio de comunicação. Portanto, o tradutor de livros infantis precisa ter em mente que a coexistência dos fatores linguístico e visual determina a abordagem a ser adotada no processo tradutório.

Ainda no capítulo 2, encontram-se as observações de Sousa e Lima (2019, p. 75) sobre a visão de vários autores com referência aos diversos espaços que a ilustração ocupa na obra (textos mais extensos com ilustrações pequenas e espaçadas, textos curtos com grandes ilustrações). Em sua análise, as autoras incluíram a visão de Van der Linden (2008), que se refere ao livro ilustrado como sendo “aquele no qual a primazia é dada ao texto e a imagem tem a função ilustrativa”. A base do presente trabalho é um conto infantil, com textos curtos e grandes ilustrações, com diversas páginas duplas. As imagens da obra, geralmente tem a função ilustrativa. Assim, considera-se que *Camaleões* é um livro infantil ilustrado.

Quanto às ilustrações e o texto verbal, Kossoski, Monteiro e Harden (2020) discutem a tradução de HQs e a influência da justaposição entre texto e imagem no processo tradutório, por meio da análise do romance gráfico *Cumbe*, de Marcelo D’Salet, que em sua visão, apresenta uma linguagem verbal e visual própria. Observam que “de maneira simples, a linguagem dos quadrinhos consiste na justaposição entre o signo verbal e o visual. No entanto, em um nível mais complexo, tal relação contígua compõe a narrativa das HQs em seus mais variados formatos” (p.206). Segundo os autores,

É comum pensar na imagem do tradutor como alguém que interpreta e descodifica mensagens verbais de uma língua para outra. Porém, no caso do tradutor de quadrinhos faz-se necessário haver um conhecimento que vá além daquele centrado nos pares linguísticos, mas também um que inclua um estudo e análise interpretativos de imagens e como estas se inter-relacionam com o texto escrito no decorrer da narrativa. (KOSSOSKI; MONTEIRO; HARDEN; 2020, p.207).

Assim, para os autores mencionados, o tradutor precisa de uma bagagem linguística, imagética e cultural que possibilite a leitura como um todo, pois inicia o processo tradutório partindo da relação entre texto e imagem, observando de que maneira os elementos de quadros, balões e traços dão ritmo à narrativa, como essas interpretações influenciam as escolhas de linguagem, como isso pode ser passado para outra língua e cultura, observando

que todas essas questões devem ser consideradas antes e durante o processo da tradução (p.208).

Na visão de Roland Barthes (1977), detalhada também no capítulo 2, a imagem e o texto se inter-relacionam de três maneiras distintas: ancoragem, ilustração e relay. Observa-se que as imagens e o texto da obra em estudo se inter-relacionam na forma de ilustração nos termos dessa classificação do autor, caracterizada pela imagem apoiando o texto, pois o esclarece, expandindo a informação verbal. Nesse sentido, no capítulo mencionado, foi reproduzida e analisada uma das ilustrações do livro, conforme a citada classificação.

O livro ilustrado, para Douglas Menegazzi e Eliane Debus, “é um dos principais formatos contemporâneos de livros literários para a infância, pois é projetado para valorizar as relações entre texto, imagem e suporte para a articulação da narrativa.” (MENEGAZZI e DEBUS, 2018, p. 273). Os autores ressaltam ainda a importância do projeto gráfico do livro, como uma das principais formas pelas quais o leitor terá contato com a narrativa: maior proximidade e interação com a história a partir das condições gráficas, que abrangem aspectos de diagramação, tipografia, qualidades estilísticas dos textos e das ilustrações, acabamentos gráficos, entre outros.

Observa-se que o texto não verbal é uma característica importante, frequente na literatura infantil, que não deve ser ignorada na tradução. Quanto à leitura de um texto com ilustrações a ser realizada pelo tradutor em seu trabalho, foram detalhadas também no capítulo 2 as estratégias de observação que podem ser utilizadas, apresentadas por Paes de Barros (2009), para o entendimento de todos os aspectos importantes a serem refletidos na tradução. O autor apresenta quatro etapas: seleção e verificação das informações verbais; organização das informações da sintaxe visual; integração das informações verbais e não verbais; percepção do todo unificado de sentido que se compõe por meio da integração dos materiais verbais e não verbais.

Como a obra em estudo é um livro ilustrado, diversas partes do texto podem ser lidas aplicando as estratégias de observação apresentadas por Paes de Barros (2009). Por tanto, foi escolhida a ilustração na Figura 5 abaixo, para uma leitura utilizando esse procedimento, conforme apresentado a seguir:

Figura 5. Página ilustrada sobre o personagem Fred.



Fonte: *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, Maria Beltran Jiménez, 2018 (tradução minha).

1. Seleção e verificação das informações verbais:

Texto da narração, no alto da página:

Este é o Fred. Era muito difícil encontrar um assunto que não interessasse a ele. Animais, máquinas, arte, astronomia...

Ele precisava aprender sempre coisas novas e entender tudo o que acontecia ao seu redor.

Fala de Fred, na parte inferior da ilustração:

Eu sei que o carro quebrou. Quero saber, exatamente: o que foi que quebrou?

Pela narração, verifica-se que Fred está sendo apresentado, que era uma pessoa que se interessava por muitos temas (como animais, máquinas, arte, astronomia), que precisava aprender sempre coisas novas e entender tudo ao seu redor. Pela fala de Fred, verifica-se que ele sabe que o carro quebrou, mas quer saber exatamente que parte do carro foi que quebrou.

2. Organização das informações da sintaxe visual:

Vê-se uma página ilustrada, emoldurada de verde, de um livro aberto, com um dedo à esquerda. Na ilustração deste livro aberto, um menino ruivo, de semblante sério, usando óculos, aponta para um carro vermelho estacionado ao lado da calçada, com o capô levantado, com uma nuvem de fumaça saindo de uma peça quadrada à esquerda.

3. Integração das informações verbais e não verbais:

Um narrador apresenta Fred como uma pessoa que se interessava por muitos temas (como animais, máquinas, arte, astronomia), que precisava aprender sempre coisas novas e entender tudo ao seu redor. A página ilustrada, emoldurada de verde, de um livro aberto, mostra Fred, um menino ruivo, de semblante sério, usando óculos, que aponta para um carro vermelho estacionado ao lado da calçada. O capô do carro está levantado. Uma nuvem de fumaça sai de uma peça quadrada à esquerda. Fred, o menino da ilustração neste livro, diz que sabe que o carro quebrou, mas quer saber exatamente que parte do carro foi que quebrou.

4. Percepção do todo:

Um narrador tem em mãos um livro aberto em uma página ilustrada emoldurada em verde. Ele apresenta Fred a alguém, dizendo:

- Este é o Fred. Era muito difícil encontrar um assunto que não interessasse a ele. Animais, máquinas, arte, astronomia... Ele precisava aprender sempre coisas novas e entender tudo o que acontecia ao seu redor.

Na página do livro mostrada pelo narrador, vê-se Fred, um menino ruivo, de semblante sério, usando óculos, que aponta para um carro vermelho estacionado ao lado da calçada. O capô do carro está levantado e de uma peça quadrada, que fica do lado esquerdo do carro, está saindo uma nuvem de fumaça. Pelas palavras do narrador, o menino parece observador e inquieto. Fred, minucioso, diz que sabe que o carro quebrou, mas quer saber exatamente qual é a parte (ou peça) do carro que quebrou.

Observa-se que segundo Paes de Barros (2009, p. 166), seguindo essas etapas de leitura e observação, chega-se a uma percepção do todo unificado de sentido, que se compõe através da integração dos textos verbal e não verbal: ativam-se habilidades linguístico-discursivas e de leitura juntamente com a organização e observação das informações, levando o leitor a compreender o todo da mensagem.

As imagens presentes na obra em estudo estão de acordo com o texto proposto, apresentando cores atraentes. Fazem referência ao texto verbal ou o complementam. Portanto,


os textos verbal e não verbal não se contradizem, sendo que há uma forte influência das imagens no texto, aspecto importante para o trabalho do tradutor.

3.4 Os jovens camaleões e o repertório adulto

Iniciamos o item 2.2 do capítulo 2 com a reflexão de Nelly Coelho (2000) e Renata Munt (2008), distinguindo a literatura adulta da literatura infanto-juvenil com base no público receptor. Nesta perspectiva, *Camaleons, els colors de les altes capacitats* apresenta características de literatura infanto-juvenil, pois foi escrito para crianças e jovens com altas habilidades, interessando também aos adultos do seu ambiente, como pais e demais parentes, amigos, professores, entre outros. Outra característica significativa dessa literatura é a presença de mais ilustrações (tema abordado nos itens 2.1 e 3.3), do que o habitual na literatura adulta. Observa-se ainda que o conteúdo do livro foi criado para divertir e esclarecer o leitor sobre as altas habilidades, apresentando informações sobre tema habitualmente discutido entre adultos, tratado de uma forma menos complexa, fazendo uso de linguagem mais simples, de modo apropriado ao entendimento de leigos e crianças. O tradutor, como se sabe, deve considerar todos esses aspectos, que participam do processo de tradução. Eles influenciam nas suas decisões, acarretando em procedimentos que, sempre considerando o princípio do respeito ao original, adaptam o texto-alvo ao propósito estabelecido (Mundt 2008). Tais procedimentos visam à funcionalidade do texto traduzido, no que possa favorecer a compreensão do leitor. A visão de Mundt (2008) vai ao encontro dos ensinamentos de Bastin (2014), advertindo quanto aos recursos de adaptação, no sentido de que se deve considerar, acima de tudo, a função do texto, que precisa “absolutamente ser preservada na adaptação” (BASTIN, 2014, p.76).

Um dos segmentos considerados problemáticos, às vezes julgado como inadequado para o público-alvo segundo Hutcheon (2011) e Mundt (2008), já citados no item 2.2, são os costumes e hábitos. Neste contexto, Klingberg (1986) menciona crianças com comportamentos inadequados como tema tabu para determinada cultura, que tendem a ser purificados na recepção do texto pela cultura alvo, levando em consideração os valores dos responsáveis pela criança (pais, escolas, professores e outros). Essa situação se reflete na Tabela 8. A personagem do conto não quer tomar banho e sua fala, para a cultura alvo, pode parecer desafiadora, demonstrando teimosia, coisa de menina atrevida. Na tradução proposta, optou-se por suavizar um pouco esse comportamento, mas tomando-se o cuidado de não alterar o enredo e sempre respeitando a finalidade do texto.

Tabela 8. Excerto do texto original e da tradução proposta

Imagem da página do livro	Texto original	Tradução literal	Tradução proposta
	<p>Em retraieu que sempre vull tenir la raó... però és que gairebé sempre la tinc!</p> <p>No és que no em vulgui dutxar, és que si em dutxo perdré una capa de pell i estaré menys protegida contra infeccions. Que voleu que em posi malalta?</p>	<p>Recriminam-me que sempre quero ter a razão... mas é que quase sempre a tenho!</p> <p>Não é que não me queira banhar, é que se me banho perderei uma capa de pele e estarei menos protegida contra infecções. Que querem que me ponha enferma?</p>	<p>Vocês se queixam de que eu sempre quero ter razão! Mas é que eu quase sempre estou certa!</p> <p>Não é que eu não queira tomar banho, mas quando a gente se banha, perde uma camada de pele e fica menos protegida das infecções. Vocês não querem que eu fique doente, não é?</p>

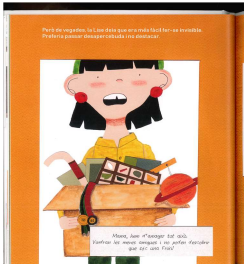
Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

No enredo de *Camaleões*, Maria Beltran Jiménez trata com naturalidade o modo como se comportam seus personagens portadores de altas habilidades, em suas vivências diárias, levando os jovens leitores portadores dessas características a se identificarem com o comportamento dos personagens do conto, sem se sentirem constrangidos por seu jeito muitas vezes diferente de lidar com as situações do dia a dia. Essa particularidade do conto se enquadra na visão de Mundt (2008) também mencionada no item 2.2, no sentido de que as adaptações desses segmentos podem ser necessárias para tornar acessível à criança ou ao jovem aqueles aspectos que poderiam ser um obstáculo à leitura, pois é mais fácil partir do conhecido para chegar ao novo.

Em entrevista a Lia Miranda de Lima publicada em Sousa e Lima (2019), o tradutor Ivo Barroso comenta as “especificidades da tradução de textos para crianças” e “considera a adequação da linguagem como seu principal desafio: ‘não pode ser vulgar nem tatibitate, mas igualmente não pode ser preciosa nem doutoral’. Ele demonstra ainda preocupação com os aspectos sonoros do texto e a performance do leitor” (SOUSA; LIMA; 2019, p.166). A linguagem do livro traduzido nesta pesquisa é geralmente descomplicada e acessível ao entendimento de crianças e jovens, seguindo a tendência a se considerar a adaptação sob o ponto de vista da intenção comunicativa e do destinatário, como aponta Mundt (2008),

conforme comentado no item 2.2. Observa-se essa preocupação tanto no conto como nos paratextos, onde a autora dá esclarecimentos importantes sobre as altas habilidades e homenageia os personagens de outras áreas do conhecimento de forma que as crianças entendam e aprendam. No entanto, no segmento da tradução que se observa na Tabela 9, as palavras desapercebida e destacar, no texto da narração, foram substituídas, com o propósito de facilitar a compreensão das crianças. Também foi acrescentada a expressão um pouquinho na fala da personagem, adaptada com a mesma intenção.

Tabela 9. Excerto do texto original e da tradução proposta

Imagem da página do livro	Texto original	Tradução literal	Tradução proposta
	<p>Però de vegades, la Lise deia que era més fàcil fer-se invisible. Preferia passar desapercebuda i no destacar.</p> <p>- Mama, hem d'amagar tot això. Vindran les meves amigues i no podem descobrir que sóc una friki!</p>	<p>Mas, às vezes, a Lise dizia que era mais fácil fazer-se invisível. Preferia passar desapercebida e não destacar.</p> <p>- Mamãe, hemos de esconder tudo isso. Virão as minhas amigas e não podem descobrir que sou uma nerd!</p>	<p>Mas, às vezes, a Lise dizia que era mais fácil ficar invisível. Preferia ser discreta e não aparecer.</p> <p>Mamãe, nós temos que esconder isso tudo. As minhas amigas vêm aí e elas não podem descobrir que eu sou um pouquinho nerd!</p>

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

3.5 Camaleões: o discurso de acompanhamento

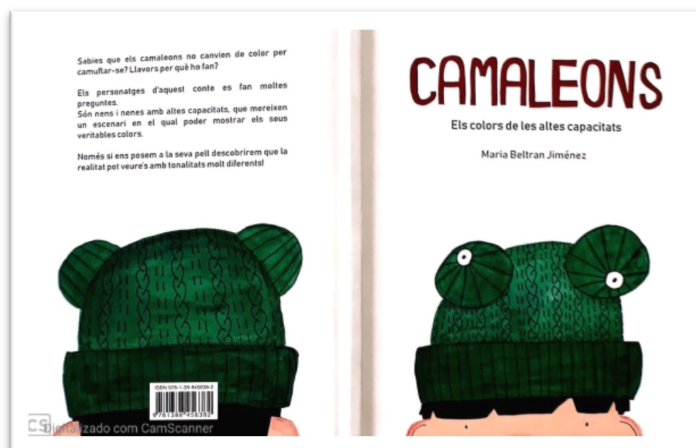
Além do texto em si, os livros incluem outros elementos contendo informações adicionais e explicações diversas, como detalhado no capítulo 2, no item sobre os paratextos. Nesta seção, descrevem-se os aspectos morfológicos do livro, ou seja, aspectos externos da edição utilizada neste estudo, como capa e quarta capa. Também foram detalhadas algumas características dos seus discursos de acompanhamento (prefácio e posfácios).

A capa da edição de 2018, utilizada nesta pesquisa, é composta pela imagem, ocupando metade da extensão da folha, de parte do rosto de uma criança (de frente), usando um gorro verde adornado com duas bolas formando olhos (de camaleão?). O fundo é branco,

sem nenhum outro elemento. O nome da obra está centralizado no alto, ocupando quase toda a extensão horizontal da folha, destacando a palavra *CAMALEONS*, em letras grandes, de cor chamativa. Logo abaixo, em letras menores, está o restante do título: *Els colors de les altes capacitats*, em preto. O nome da autora está um pouco abaixo, também centralizado e em preto, com menos destaque. O livro é de tamanho A4, capa dura.

Na quarta capa da obra, a metade da extensão da página também é ocupada pela imagem da metade da cabeça da criança de boné verde, de costas. No alto, está um breve texto sobre o livro, começando com as perguntas “você sabia que os camaleões não mudam de cor para se camuflarem? Então, por que fazem isso?” (BELTRAN JIMÉNEZ 2018, tradução minha). No centro da parte inferior da página, encontra-se um retângulo de fundo branco, contendo o ISBN e o código de barras correspondente. A Figura 6 abaixo mostra o efeito da ilustração da capa e da quarta capa do livro. A Figura 7 mostra a capa e a quarta capa com o texto traduzido, com o mesmo projeto gráfico da obra original.

Figura 6. Capa e quarta capa.



Fonte: *Camaleons, Els colors de les altes capacitats*.
Maria Beltran Jiménez, 2018.

Figura 7. Capa e quarta capa com o texto traduzido.



Fonte: *Camaleons, Els colors de les altes capacitats*.
Maria Beltran Jiménez, 2018 (tradução minha).

O livro em estudo apresenta vários outros paratextos já mencionados, que foram total ou parcialmente traduzidos como parte do Capítulo I, levando-se em conta os esclarecimentos da autora neles incluídos. São informações e orientações essenciais para a contextualização da obra, que é o objetivo do capítulo mencionado.

Dentre os paratextos, nos termos de Genette (2009, p. 9), em citação no item 2.4 do capítulo 2, destacamos o discurso de acompanhamento, o qual, conforme Torres (2011), é constituído pelas introduções, advertências, prefácios e posfácios, como especificado também no item 2.4 mencionado. O discurso de acompanhamento da obra em estudo, que detalhamos a continuação, é composto pelo prefácio e cinco posfácios.

No Prefácio, a autora apresenta o conto e algumas das suas características principais. Observa que as histórias de meninos e meninas com altas habilidades intelectuais e suas famílias, que compartilharam com ela alguns momentos do seu dia a dia, são as pessoas que deram vida aos personagens do conto. A parte inferior da página está ilustrada com a imagem do gorro verde adornado com olhos de camaleão (Tabela 10)

Tabela 10. Prefácio. Páginas da edição original e da tradução feita neste estudo.



Fonte: *Camaleons, Els colors de les altes capacitats*. Maria Beltran Jiménez, 2018.

As duas páginas seguintes ao prefácio, reproduzidas na Figura 8, são ocupadas por uma ilustração em folha dupla, de fundo branco, com a imagem das pegadas e a metade do corpo de um camaleão. No alto, em letras de cor viva, está a palavra *camaleons*.

Figura 8. Página dupla ilustrada. O caminho do camaleão.



Fonte: *Camaleons, Els colors de les altes capacitats*. Maria Beltran Jiménez, 2018.

Os posfácios são o espaço onde a autora inclui várias indicações e informações sobre as altas habilidades. Alguns deles estão dirigidos especialmente às crianças e jovens portadores desse fenômeno.

Em “*Camaleons*”, Maria Beltran indica algumas características das pessoas com altas habilidades intelectuais recorrendo à metáfora do camaleão, que nesse caso, ao contrário do que muita gente pensa, não muda de cor para se camuflar, mas sim como uma forma de se comunicar, para expressar como se sente ou de quê necessita.

Em “*Altes Capacitats*”, paratexto traduzido no Capítulo I, a autora trata das altas habilidades intelectuais como uma forma diferente de aprender e de se relacionar com o mundo, uma diferença que enriquece e que supõe um desafio com o qual somente se poderá lidar a partir da sensibilidade e da compreensão livre de estereótipos.

Em “*Hola, Camaleons!*”, Beltran se dirige aos jovens leitores respondendo a perguntas frequentes de quem lida com essa situação, esclarecendo dúvidas sobre de que se trata e como vivenciar o dia a dia, no caso dos que têm altas habilidades intelectuais. No Capítulo I, encontra-se a tradução desse paratexto também.

Em “*Qui són els Camaleons?*”, Maria Beltrán revela ao leitor quem são os personagens do conto na vida real. A autora faz assim uma homenagem a personagens importantes da história, que foram ignorados ou esquecidos pela memória coletiva. Observa que a história está cheia de camaleões, para ela, pessoas muitas vezes incompreendidas, que decidiram ou que tiveram que se disfarçar para poderem lutar pela realização dos seus sonhos. Esses personagens são Johannes Kepler, Lise Meitner, Margaret Hamilton, Alfred Wallace e Évariste Galois. Esse paratexto também se encontra traduzido no Capítulo I.

O último paratexto refere-se à própria Maria Beltran Jiménez, relatando dados da sua biografia, além de como surgiu a ideia da fundação do *Centre Kepler*, instituição já mencionada, dedicada à psicologia e à formação, no âmbito da atenção aos superdotados e às suas famílias.

Nesse sentido, destaca-se o estilo de Maria Beltran, seu modo divertido de se expressar, usando, ainda, uma linguagem de fácil compreensão para crianças e jovens, embora tratando de conteúdo habitualmente de âmbito dos adultos.

Além disso, trata-se de informações auxiliares fundamentais sobre o tema, contendo conhecimentos sobre as altas habilidades intelectuais para esclarecimento do público alvo. Esse aspecto confere à obra características semelhantes àquelas dos livros paradidáticos, tema abordado no Capítulo I.

3.5.1 A Introdução da Tradutora para uma eventual publicação em português

Além das reflexões discutidas neste trabalho e dos comentários da tradução que se encontram neste Capítulo 3, especialmente no item 3.6 com a tradução do texto integral de *Camaleons, els colors de les altes capacitats* em formato de colunas, o material produzido nesta pesquisa inclui mais dois trabalhos em apêndice: uma segunda apresentação da tradução do livro todo, em outro formato, composto pelo projeto gráfico original da obra com o texto verbal traduzido, encontrada no Apêndice B e uma Introdução da Tradutora, que está no Apêndice A. Trata-se de um paratexto produzido para integrar o discurso de acompanhamento de uma possível publicação da versão da obra em língua portuguesa. O discurso deste texto, dirigido ao possível público alvo brasileiro, é mais abrangente, tratando da autora e suas características mais relevantes, além de incluir comentários sobre a obra traduzida como um todo e sobre alguns aspectos considerados importantes, referentes ao trabalho do tradutor, esclarecendo a intenção tradutória e o caminho seguido, em palavras menos técnicas, para

facilitar a compreensão da mensagem pelos jovens leitores. A importância da proposta deste paratexto está na convicção de que todas essas informações podem ser interessantes para o leitor brasileiro, promovendo a melhor compreensão da mensagem da autora do livro.

Conforme discutido no item 2.4 do capítulo 2, a produção e a leitura dos discursos de acompanhamento não são obrigatórias, mas a existência desses recursos aporta um enriquecimento à obra. Entende-se que eles ilustram o conhecimento do texto, não apenas para leitores que estão sendo apresentados àquele sistema literário, autor ou gênero, mas também aos leitores que se interessam por informações adicionais. Além disso, nesse espaço, a voz do tradutor pode se fazer mais clara e direta, podendo conter comentários e observações que diminuam a estranheza de alguns traços da obra traduzida, especialmente para o leitor não especializado, como já comentado no mencionado item 2.4. É o espaço onde os tradutores e os autores podem falar sobre seu trabalho, para apresentarem e justificarem suas escolhas, citando alguns dos impasses enfrentados e as soluções encontradas, discorrendo sobre a obra e o autor, entre outras explicações, contribuindo para a produção de sentido e orientando a recepção da obra traduzida. Assim, a Introdução da Tradutora constitui o local da voz desta autora, reunindo informações sobre Maria Beltran e algumas particularidades da sua escrita, apresentando a temática do conto, seus paratextos, além de uma visão resumida e simplificada sobre o processo tradutório executado. Então, conforme informado acima, no Apêndice A, encontra-se o paratexto em questão.

3.6 A tradução

Para a realização deste estudo, como já mencionado, foi utilizada a edição de 2018 do livro *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, de Maria Beltran Jiménez. No capítulo 1, o conto, a autora e as influências principais em sua obra foram apresentados detalhadamente.

O conto trata de um menino chamado Hans, que parecia preocupado e, como se interessava por muitas coisas, fazia muitas perguntas ao seu professor orientador. Um dia, Hans lhe perguntou: “será que eu sou um extraterrestre?” O professor respondeu que achava que ele era um “camaleão” e então, mostrou ao menino um álbum sobre uns “camaleões” que ele tinha conhecido há muito tempo. O álbum, que se vê nas ilustrações do livro, apresenta alguns meninos e meninas que, como Hans, se inquietavam e faziam muitas perguntas, se comportando algumas vezes de forma diferente do habitual. O professor contou a Hans um pouco da história de cada um desses jovens, mostrados nesse álbum ilustrado que tinha em

mãos. Finalmente, o professor explicou a Hans que os camaleões podem mudar de cor e que eles não fazem isso para passarem despercebidos, mas para expressarem de quê precisam e como se sentem. Ele conta a Hans que os protagonistas do álbum também são camaleões e que é difícil vê-los tal como são, porque eles se disfarçam de meninos agitados, distraídos, teimosos, tímidos, brincalhões, inseguros, perfeitos... Falou um pouco sobre cada um deles, enquanto folheava o álbum. No final, disse a Hans que se os camaleões tiverem sorte, alguém os descobrirá e talvez eles encontrem outros camaleões que os acompanhem pelo caminho, como no caso dos personagens do álbum. Terminou dizendo que se não nos deixarmos enganar pelos disfarces e olharmos com atenção, poderemos ver as cores verdadeiras dos camaleões e descobrir que eles podem estar bem perto de nós. Não se sabe a idade dos protagonistas, mas a narrativa e as ilustrações levam ao entendimento de que são crianças.

Na apresentação da autora, no capítulo 1, foram mencionadas a sua formação em psicologia, a sua formação acadêmica no âmbito das altas habilidades e a sua experiência como diretora e cofundadora de um centro de ensino e atenção psicológica a crianças e jovens portadores destas características, como influência significativa em sua produção. Observa-se que nos personagens do conto, Maria Beltran Jiménez espelhou a personalidade e o comportamento desses meninos e meninas, com quem ela se relaciona no dia a dia, em seu trabalho. Outro detalhe interessante da obra é a homenagem que a autora faz a personalidades da história, por meio dos nomes dos personagens do conto, como também foi detalhado no capítulo mencionado. Portanto, os nomes dos personagens do conto não foram alterados na tradução proposta, para não descaracterizar a homenagem que a autora presta a personalidades da vida real.

O conto é predominantemente narrativo, em linguagem coloquial, de fácil compreensão dos jovens leitores. Quanto à tipografia, os caracteres se apresentam em tamanho adequado e legível, parecendo apropriados para a leitura de uma criança. Observa-se a presença de letras coloridas em vários trechos. As falas dos personagens do álbum dos camaleões se encontram em destaque, em quadros nas ilustrações, sendo que a narração, em poucas linhas, está em textos por separado, na parte superior das páginas. Esse recurso, mantido na proposta de tradução, oferece um enriquecimento à obra. Na reprodução escrita de uma fala, a visualização da cena onde ela acontece é importante para se entender melhor o contexto. Além disso, os textos pequenos favorecem a leitura e o entendimento do jovem receptor, ficando o maior destaque para as ilustrações, que são expressivas e, muitas delas, maiores do que o próprio texto.

A observação dessas características do texto do livro ilustrado⁴⁸, com a percepção de todo o significado (verbal e não verbal), auxilia o tradutor em seu trabalho. Considerando-se a multimodalidade do livro em estudo, característica apresentada no referencial teórico no capítulo 2, em que a representação do texto é feita com o uso de, no mínimo, dois códigos semióticos, foi analisada a interação entre as imagens e as palavras no item 3.3. Ficou decidido não alterar os elementos visuais da obra.

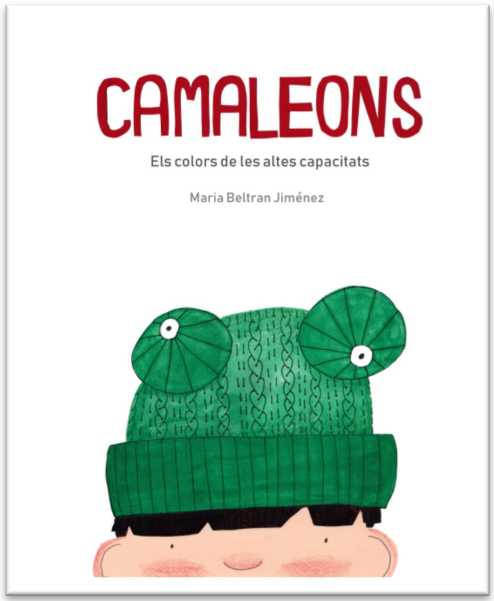
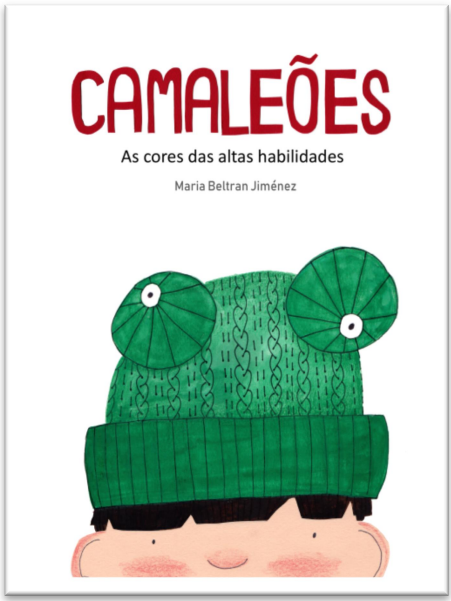
A reflexão sobre o referencial teórico apresentado revela a relevância de alguns elementos que devem ser considerados no ato tradutório, devendo ser observados com a finalidade de alcançar uma tradução satisfatória. Buscou-se utilizar opções de tradução coerentes com os objetivos do texto – informar, instruir e divertir, atentando para a reprodução de características presentes na literatura infantil.

Outra característica marcante do livro, abordada nos itens 2.4 e 3.5, encontra-se na paratextualidade. Esse conceito abrange tanto fatores verbais quanto visuais, ou seja, o paratexto é toda a informação que auxilia o texto principal – título, prefácio, posfácio, notas, ilustrações etc. No entanto, além do prefácio, foi dado maior destaque aos posfácios e às ilustrações, pois aparecem abundantemente no original e abordam elementos do tema, no âmbito das altas habilidades.

A capa do livro é dura, resistente, de dimensões 21 x 26 cm. O título do conto ressalta os “camaleões” e menciona as “cores das altas habilidades”, metáfora detalhada no capítulo 1. Na tabela abaixo, observa-se a tradução proposta para o título:

⁴⁸Reflexões sobre a relação texto/imagem nos livros ilustrados encontram-se em NIKOLAJEVA e SCOTT (2011) e VAN DER LINDEN (2008).

Tabela 11. Título da obra. Tradução proposta.

Capa do livro	Tradução proposta
	

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

A tradução literal do título foi considerada a melhor opção, tendo-se em conta a leitura a ser feita em termos da metáfora do camaleão, que desperta a curiosidade e a fantasia do leitor, atraindo o interesse pelo tema da obra. No entanto, a palavra *capacitats* do original em catalão, que significa literalmente capacidades em português, foi substituída por habilidades, porque os textos sobre a temática no Brasil assim se referem a esse fenômeno.

Expressões encontradas no texto original foram traduzidas no próprio texto proposto, sem a utilização de esclarecimentos em notas de rodapé. Optou-se por manter o sentido na tradução, sem qualquer alteração do enredo. Para uma compreensão melhor dessa perspectiva, na tabela 12 a seguir, foram apresentados alguns exemplos, ressaltados em negrito, mostrando a tradução literal e a tradução proposta.

Tabela 12. Esclarecimento de algumas questões.






Texto original	Tradução literal	Tradução proposta
- Um extraterrestre, Hans? Jo penso que ets més aviat um camaleó!	- Um extraterrestre, Hans? Eu penso que tu és mais breve um camaleão!	- Um extraterrestre, Hans? Eu acho que você parece mais um camaleão!
- Mira, aquesta és la Lise. Li encantava fer parar boig tothom amb idees de bomber i preguntes impossibles...	- Olha, essa é a Lise. A ela encantava fazer parar louco todo mundo com ideias de bombeiro e perguntas impossíveis...	- Olhe! Esta é a Lise. Ela adorava deixar todo o mundo maluco, com umas ideias esquisitas e perguntas impossíveis...
I sempre, sempre, volia tenir l'última paraula!	E sempre, sempre queria ter a última palavra!	E sempre, sempre achava que tinha razão!
Alguns, fins i tot , han arribat a dir que la podrien confondre amb um moble!	Alguns, até e tudo, chegaram a dizer que a poderiam confundir com um móvel!	Alguns até chegaram a dizer que ela se destacava tão pouco que poderia ser confundida com um móvel!
Ments despertes que necessiten aprendre, que s'ho qüestionen tot, que es menjarien el món a mossegades , que se ...	Mentes despertas que necessitam aprender, que se questionam tudo, que comeriam o mundo em mordidas, que se...	Mentes despertas que precisam aprender, que se questionam tudo, que se interessam intensamente por tudo no mundo, que se...

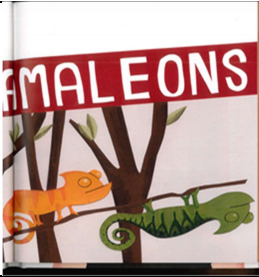
Fonte: MOREIRA OLLER, 2020 (grifos nossos).

A seguir, encontram-se algumas tabelas com excertos do texto original e a tradução proposta. Cada célula da tabela do texto integral do conto corresponde a uma página do livro, conforme aparece na obra. Nesta tabela, como se trata de páginas duplas ilustradas, as páginas foram apresentadas em quatro colunas, sendo duas para o texto original e duas para a tradução proposta, dispostas em páginas ímpares e páginas pares, com unidades de tradução⁴⁹ separadas em parágrafos. Desta forma, a visualização da tabela fica mais próxima da disposição do texto no livro. Nas duas colunas referentes ao texto original, quando as páginas do livro têm somente ilustração (sem texto verbal), elas foram reproduzidas em tamanho pequeno, sendo que nas colunas correspondentes na tradução proposta, apenas foi informado: página sem texto verbal. As palavras ressaltadas em negrito ou itálico foram traduzidas, sendo que esses recursos foram mantidos, considerando-se que foram empregados pela autora para a expressividade do texto original. A Tabela 13 apresenta a proposta de tradução do texto verbal do conto. As Tabelas 14 a 19 apresentam a da dedicatória, do prefácio e dos posfácios da obra.

⁴⁹ Reflexões sobre as unidades de tradução encontram-se em ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Celia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com Autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.

Tabela 13. Texto verbal – *Camaleons / Camaleões*.



Texto fonte		Tradução proposta	
Página ímpar	Página par	Página ímpar	Página par
		(Página sem texto verbal)	CAMALEÕES
<p>Fa uns dies que el Hans sembla preocupat. No juga a pilota, no fa avions de paper, a classe té el cap als núvols i es passa el dia mirant l'infinít.</p> <p>El senyor K és el seu tutor aquest curs, i ja sap que el Hans està així perquè alguna pregunta estranya li ronda pel cap.</p>		<p>O Hans parece preocupado há dias! Não joga bola, não faz aviãozinho de papel, está com a cabeça lá nas nuvens durante as aulas e passa o dia olhando para o infinito.</p> <p>Este ano, o Senhor K é o professor do Hans e já sabe que ele está assim porque tem alguma pergunta estranha dando voltas na cabeça dele.</p>	(Página sem texto verbal)
El Hans li há fet moltíssimes preguntes, des que es coneixen!	Però, fins ara, el senyor K ha pogut donar-li molt poques respostes.	O Hans tem feito muitas perguntas a ele, desde que se conhecem!	Mas até agora, o Professor K só pôde dar bem poucas respostas.
<p>La pregunta d'avui és una mica diferente:</p> <p>- Senyor K, hi he estat donant moltes voltes i... Sóc un extraterrestre? Ha deixat anar el Hans.</p>		<p>A pergunta de hoje é um pouco diferente:</p> <p>- Professor K, eu estive pensando muito e... será que eu sou um extraterrestre? Deixou escapar o Hans.</p>	(Página sem texto verbal)
<p>El senyor K somriu...</p> <p>Aquesta vegada sí, que el pot ajudar!</p> <p>- Un extraterrestre, Hans? Jo pensó que ets més aviat un camaleó!</p>		<p>O Professor K sorriu...</p> <p>Desta vez, ele pode ajudar o Hans, sim!</p> <p>- Um extraterrestre, Hans? Eu acho que você parece mais um camaleão!</p>	(Página sem texto verbal)

<p>- Aquest àlbum és molt especial per mi. Tracta sobre uns <i>Camaleons</i> que vaig conèixer fa molt i molt de temps.</p>		<p>- Este álbum é muito especial para mim. É sobre uns Camaleões que eu conheci há muitíssimo tempo.</p>	<p>(Página sem texto verbal. Vê-se parte da palavra CA-MALEÕES iniciada na ilustração na página anterior)</p>
<p>Et presento el Fred. Era molt difícil trobar un tema que no li interesses: animals, maquines, art, astronomia... Necessitava sempre aprendre coses noves i entendre tot allò que passava al seu voltant.</p> <p>Já ho sé, que s'ha espatllat el cotxe... Vull dir, exactament, què s'hà espatllat?</p>	<p>De vegades, però, el Fred es preocupava per les coses que aprenia o li costava trobar amb qui compartir els seus increïbles descobriments.</p> <p>Com vols que mengi tranquil si els lèmurs s'estan extingint?</p> <p>No t'ho creuràs, he explicat a classe el procés de momificació que vam veure al museu... i no els há interessat gens ni mica !</p>	<p>Este é o Fred. Era muito difícil encontrar um assunto que não interessasse a ele. Animais, máquinas, arte, astronomia... Ele precisava aprender sempre coisas novas e entender tudo o que acontecia ao seu redor.</p> <p>Eu já sei que o carro quebrou. O que eu quero saber, exatamente, é: que parte do carro quebrou?</p>	<p>Mas, às vezes, o Fred ficava preocupado com as coisas que aprendia ou tinha dificuldade para encontrar com quem compartilhar os seus descobrimentos incríveis.</p> <p>Como é que eu posso comer tranquilo, se os lêmures estão se extinguindo?</p> <p>Você não vai acreditar: eu expliquei na aula o processo de mumificação que nós vimos no museu... e ninguém se interessou nem um pouquinho!</p>
<p>El Fred sempre intentava fer-ho tot perfecte. Anar bem pentinat, fer bona lletra, ajudar els altres, dir si us plau i gràcies... Sabia que així agradava als mestres, a la mare, i al pare, i no entenia que els altres no es portessin tan bé com ell.</p> <p>Disculpi, senyor! Potser no ho sap: les normes de trànsit diuen que està prohibit creuar en vermell.</p> <p>He fet enfadar la mare. Doncs no miraré la tele ni jugaré a l'ordnador ni menjaré postres ni tindrè conte de bona nit!</p>	<p>Però no sempre aconseguia controlar-ho tot i llavors s'enrabiava. No suportava que la vida fos plena de canvis, imprevistos, ensurts i sorpreses!</p> <p>Que no anem a la platja? Què vol dir que no anem a la platja?!!</p>	<p>O Fred sempre tentava fazer tudo com perfeição. Andava bem penteado, fazia letra bonita, ajudava os outros, dizia "por favor" e "obrigado"... Ele sabia que assim, agradava aos professores, à sua mãe e ao seu pai. Não entendia que os outros não se comportassem tão bem, como ele.</p> <p>Desculpe! Talvez o senhor não saiba, mas pelas normas de trânsito, é proibido atravessar a rua com o sinal vermelho.</p>	<p>Mas nem sempre ele conseguia controlar tudo e então, ficava bravo. Não suportava que a vida fosse cheia de mudanças, imprevistos, sustos e surpresas!</p> <p>O quê? Não vamos para a praia? O que é isso? Como não vamos à praia?!!!</p>

<p>És impossible trobar un bon amic. Tots fan alguna cosa malament!</p>		<p>Eu fiz a minha mãe se zangar! Então eu não vou mais ver televisão, não vou jogar no computador nem comer sobremesa e antes de dormir, ninguém vai ler um conto pra mim!</p> <p>É impossível achar um bom amigo! Todos fazem alguma coisa mal feita!</p>	
<p>- Mira, aquesta és la Lise. Li encantava fer parar boig tothom amb idees de bomber i preguntes impossibles... I sempre, sempre, volia tenir l'última paraula!</p>	<p>Em retraieu que sempre vull tenir la raó... però és que gairebé sempre la tinc!</p> <p>No és que no em vulgui dutxar, és que si em dutxo perdre una capa de pell i estaré menys protegida contra infeccions. Que voleu que em posi malalta?</p>	<p>- Olhe! Esta é a Lise. Ela adorava deixar todo o mundo maluco, com umas ideias esquisitas e perguntas impossíveis... E sempre, sempre achava que tinha razão!</p>	<p>Vocês se queixam de que eu sempre quero ter razão! Mas é que eu quase sempre estou certa!</p> <p>Não é que eu não queira tomar banho, mas quando a gente se banha, perde uma camada de pele e fica menos protegida das infecções! Vocês não querem que eu fique doente, não é?</p>
<p>Però de vegades, la Lise deia que era més fàcil fer-se invisible. Preferia passar desapercebuda i no destacar.</p> <p>Mama, hem d'amagar tot això. Vindran les meves amigues i no podem descobrir que sóc una friki!</p>	<p>De fet, a l'escola mostrava una cara molt diferent. "Podria fer-ho molt millor", "Cal que s'esforci més", li deien els Mestres. Alguns, fins i tot, han arribat a dir que la podrien confondre amb un moble!</p> <p>Jo sí que m'esforço! M'he hagut d'esforçar a calcular quina nota havia de treure a l'examen per aprovar l'assignatura. I mira, just um 5</p> <p>Que no puc estudiar el dia abans? Pero si jo estudio el mateix dia de l'examen, a</p>	<p>Mas, às vezes, a Lise dizia que era mais fácil ficar invisível. Preferia ser discreta e não aparecer.</p> <p>Mamãe, nós temos que esconder tudo isso. As minhas amigas vem aí e elas não podem descobrir que eu sou um pouquinho nerd!</p>	<p>De fato, na escola, ela se mostrava muito diferente. "Você pode fazer isso muito melhor!", "Precisa se esforçar mais!", diziam os professores. Alguns até chegaram a dizer que ela se destacava tão pouco que poderia ser confundida com um móvel!</p> <p>Mas eu sim que me esforço! Eu tive que me esforçar para calcular a nota que eu tinha que tirar para ser aprovada na matéria e olha só! Apenas 5!</p> <p>Se eu não podia</p>

	<p>l'autobús!</p> <p>Els pares em diuen “només t’ho diré una vegada”. Doncs que a l’escola m’expliquin les coses « només una vegada!»</p>		<p>estudar na véspera? Mas eu estudo é no mesmo dia da prova, no ônibus!</p> <p>Os meus pais me dizem: “Eu só vou lhe dizer uma vez!”. Então, que na escola também me expliquem as coisas “só uma vez”.</p>
<p>Aquesta és la Greta! Era tot un nervi, el seu cap no parava mai... i el seu cos tampoc! Llàstima que al món les coses no passaven tan ràpid com ella volia...</p> <p>És que no puc dormir perquè no puc apagar el cervel! Tinc moltes coses interessants per pensar, dormir és perdre el temps!</p>	<p>Veus aquest 8, com de bé l’he fet? Doncs així t’imagines tots els altres!</p> <p>Mama, em podeu desapuntar de l’escola? És que tot el que fem aquest curs ja ho sé. I em torneu a apuntar el curs que ve quan hi hagi coses noves!</p> <p>Crec que a l’escola m’haurien de pagar un sou perquè faig de professora a quasi tota la classe...</p>	<p>Esta é a Greta! Ela era puro nervo! A sua cabeça não parava nunca... e nem o seu corpo! Pena que no mundo, as coisas não aconteciam tão depressa quanto ela queria...</p> <p>É que eu não consigo dormir porque não posso apagar o meu cérebro! Tenho muitas coisas interessantes para pensar. Dormir é uma perda de tempo!</p>	<p>Olhe como eu fiz este 8 bem feito! Pois é assim que você pode imaginar os outros todos.</p> <p>Mamãe, vocês podem me tirar da escola? É que eu já sei tudo o que nós estamos estudando este ano. E vocês voltam a me matricular no ano que vem, quando tiver matéria nova!</p> <p>Eu acho que a escola tinha que me pagar um salário, porque é como se eu fosse a professora da turma quase toda...</p>
<p>Tenia una gran imaginació! I, gràcies a aquesta, vivia aventures increïbles. Deixant-la volar, podia convertir-se en pirata, cowboy, astronauta o guerrer jedi!</p> <p>Perdona, no t’estava escoltant. Pensava que passaria si ajuntessis un centaure amb un unicorn.</p> <p>Sí que són els meus amics... Però per què he de jugar amb ells si m’ho passo millor sola?</p>	<p>Però la fantasia també té el seu costat fosc i li jugava males passades... Li venien al cap tota mena de pensaments que de vegades no aconseguia controlar.</p> <p>Pare! Què han fet avui els terroristes mentre jo dormia?</p> <p>Si aconseguix escalar la canonada del carrer i tallar el cable de l’alarma i passar per sobre la reixa i obrir el candau de la porta del pati, llavors sí,</p>	<p>Tinha muita imaginação e graças a isso, vivia aventuras incríveis. Deixando-a voar, podia se transformar em pirata, cowboy, astronauta ou guerreira jedi!</p> <p>Desculpe, eu não estava lhe ouvindo. Pensava no que ia acontecer se você juntasse um centauro com um unicórnio.</p> <p>Eu sei que são os meus amigos... mas por que eu tenho que brincar com eles, se eu me divirto</p>	<p>Mas a fantasia também tem o seu lado obscuro e lhe pregava peças... Por sua cabeça, passavam pensamentos de todo tipo, que às vezes, ela não conseguia controlar.</p> <p>Papai! O que foi que os terroristas fizeram hoje, enquanto eu estava dormindo?</p> <p>Se um ladrão conseguir escalar o encanamento da rua e cortar o cabo do alarme e passar por</p>

	que un lladre pot entrar a casa!	mais sozinha?	cima da grade e abrir o cadeado da porta do pátio, então ele pode entrar na nossa casa, sim!
I, per últim, el Rist! Des que era ben petit la gent deia als seus pares que semblava un senyor vellet perquè utilitzava paraules molt complicades i feia reflexions sorprenents! Però llavors... Adam i Eva eren micos o eren dinosaures?	Tot i això, de vegades no s'acabava d'entendre amb els seus companys. Era com si parlessin idiomes diferents. No hi há dret! La professora agafa un conte i només el llegeix ella, pero jo també sé llegar i vull llegir-lo! Em sembla que no saben que parlant s'arreglen millor les coses que mossegant...	E por último, o Rist! Desde que ele era bem pequeno, as pessoas diziam aos seus pais que ele parecia um senhor velhinho, porque usava palavras muito complicadas e fazia reflexões surpreendentes! Mas então... Adão e Eva eram macacos ou eram dinossauros?	Com tudo isso, às vezes, ele não se entendia muito bem com os seus colegas. Era como se falassem idiomas diferentes. Não é justo! A professora pega um conto e só ela que lê! Mas eu também sei ler e quero ler esse livro! Parece que eles não sabem que conversando, se resolve melhor as coisas do que mordendo...
Semblava com si algú hagués pujat el volum als sentits del Rist. Allò que sentia, veia, tocava o tastava el portava a una muntanya russa de sensacions... no sempre agradables. El que menys m'agrada de l'escola és el menjador. No és pel menjar, és pels nens de la classe, que criden molt!	Captava les emocions del seu voltant com si tingués una antena i sovint es preocupava més pels altres que per ell mateix. Promet-me que no explicaràs a la meva mare que estic trist, perquè llavors es posarà ella trsta. Ja sé que no em tracta gaire bé pero no deixaré de jugar amb ell perquè això no es fa, amb un amic.	Parecia que alguém tinha subido o volume dos sentidos do Rist. Tudo o que ele via, ouvia, tocava ou provava o levava a uma montanha russa de sensações... não sempre agradáveis. O que eu gosto menos da escola é o refeitório. Não é pela comida. É por causa dos meninos da classe, que gritam muito.	Captava as emoções ao seu redor como se tivesse uma antena e sempre se importava mais com os outros do que com ele mesmo. Você me promete que não vai contar para a minha mãe que eu estou triste? Senão, ela vai ficar triste. Eu já sei que ele não me trata muito bem, mas eu não vou deixar de brincar com ele, porque isso não se faz com um amigo.
Els camaleons podem canviar de color. No ho fan per passar despercebuts sinó per explicar què necessiten o com se senten. Els protagonistes d'aquest àlbum també són		Os camaleões podem mudar de cor. Não fazem isso para passarem despercebidos, mas sim para expressar de què necessitam ou como se sentem.	(Página sem texto verbal)

<p>camaleons. Costen de veure tal com són perquè es posen disfresses.</p>		<p>Os protagonistas deste álbum também são camaleões. É difícil ver tal e como eles são, porque eles usam disfarces.</p>	
<p>Disfresses de nens moguts, distrets, tossuts, tímids, bromistes, invisibles, esbojarrats, insegurs, perfectes...</p>	<p>Si tenen sort, algú els descobreix, i potser troben altres camaleons que els acompanyen en el camí, com em va passar a mi, am la Lise, la Greta i el Rist!</p>	<p>Eles se disfarçam de meninos agitados, distraídos, teimosos, tímidos, brincalhões, invisíveis, malucos, inseguros, perfeccionistas...</p>	<p>Se tiverem sorte, alguém os descobrirá. E talvez encontrem outros camaleões que os acompanhem no caminho, como aconteceu comigo, com a Lise, a Greta e o Rist.</p>
<p>Si no ens deixem enganyar per les seves disfresses i ens hi fixem bé, podrem veure els seus colors de veritat, Hans. I descobrirem quants camaleons hi há bem a prop nostre.</p> <p>Paraula de camaleó!</p>		<p>Se não nos deixarmos enganar pelos seus disfarces e prestarmos bastante atenção, poderemos ver as suas cores verdadeiras, Hans. E descobriremos quantos camaleões existem bem perto de nós.</p> <p>Palavra de camaleão!</p>	<p>(Página sem texto verbal)</p>

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

Tabela 14. Tabela 14 – Dedicatória e Prefácio.

Texto fonte	Tradução proposta
<p>Als qui tenen més preguntes que respostes.</p> <p>I als que les han tingut.</p>	<p>Aos que têm mais perguntas do que respostas.</p> <p>E aos que as tiveram.</p>
<p>Pròleg</p> <p>Camaleons és la suma d'històries de molts nens i nenes amb altes capacitats i de les seves famílies, que han compartit amb mi alguns instants del seu dia a dia. Anècdotes, comentaris i aventures que ens apropen a la cara i la creu de les altes</p>	<p>Prefácio</p> <p>Camaleões é a soma das histórias de muitos meninos e meninas com altas habilidades e das suas famílias, que compartilharam comigo alguns momentos do seu dia a dia. Anedotas, comentários e aventuras que nos aproximam das vantagens e dificuldades das altas</p>

<p>capacitats de la mà de personatges reals.</p> <p>Els i elles han donat vida al Hans, la Lise, el Fred, la Greta i el Rist, que ens ajuden a entendre com d'estrany, complex i intens es viu el món des de la seva pell.</p> <p>Camaleons és un conte sobre i per a nens i nenes amb altes capacitats. Perquè els veritables protagonistes queden sovint oblidats en la literatura sobre altes capacitats per a psicòlegs, mestres o famílies. Escoltar-los i donar-los veu pot ser el pas decisiu per arribar-los a entendre i aconseguir-los atendre.</p> <p>Per axò, pares i mares de camaleons, mestres de camaleons, amics de camaleons, germans de camaleons, veïns de camaleons... Obriu bé els ulls i pareu bé les orelles! Els camaleons tenen un missatge per a vosaltres.</p>	<p>habilidades pela mão de personagens reais.</p> <p>Eles e elas deram vida ao Hans, à Lise, ao Fred, à Greta e ao Rist, que nos ajudam a entender como é estranho, complexo e intenso vivenciar o mundo na sua pele.</p> <p>Camaleões é um conto sobre (e para) meninos e meninas com altas habilidades. Porque os verdadeiros protagonistas ficam muitas vezes esquecidos na literatura sobre altas habilidades para psicólogos, pedagogos, mestres ou famílias. Escutá-los e dar-lhes voz pode ser o passo decisivo para se chegar a entendê-los e conseguir atendê-los.</p> <p>Por isso, pais e mães de camaleões, professores de camaleões, amigos de camaleões, irmãos de camaleões, vizinhos de camaleões... Abram bem os olhos e fiquem de ouvidos atentos! Os camaleões têm uma mensagem para vocês.</p>
---	--

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

Tabela 15. Tabela 15 – Posfácio *Camaleons* / *Camaleões*.

Texto fonte	Tradução proposta
<p>Camaleons</p> <p>Els camaleons no volen passar despercebuts.</p> <p>Al contrari d'allò que molta gent pensa, els camaleons no canvien de color per camuflar-se: variar el color és la seva manera de comunicar-se. Així transmeten com se senten o què volen.</p>	<p>Camaleões</p> <p>Os camaleões não querem passar despercebidos.</p> <p>Ao contrário do que muita gente pensa, os camaleões não mudam de cor para se camuflarem: variar a cor é a sua maneira de se comunicar. Assim transmitem como se sentem ou o que querem.</p>

<p>De vegades, aquest canvi els porta a ser gairebé invisibles en el seu entorn. D'altres, els fa desentonar o simplement aportar una divertida nota de color al seu paisatge.</p> <p>Només si trenquem mites, si entenem com és un camaleó, i si aprenem el llenguatge dels seus canvis de color, podrem descobrir qui és i entendre què necessita.</p>	<p>Às vezes, esta mudança os torna quase invisíveis no seu ambiente. Outras vezes, os faz desentonar ou simplesmente aportar uma divertida nota de cor à sua paisagem.</p> <p>Somente se quebrarmos mitos, se entendermos como é um camaleão e se aprendermos a linguagem das suas mudanças de cor, poderemos descobrir quem ele é, e entender o que necessita.</p>
--	---

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

Tabela 16. Posfácio *Altes capacitats* / *Altas habilidades*.

Altes capacitats	Altas habilidades
<p>Els nens i nenes amb altes capacitats són, per davant de tot, nens i nenes.</p> <p>Petits amb preguntes gegants, molt més complexes de les que poden arribar comprendre. Muntanyes russes d'emocions que observen i exploren el món amb intensitat. Ments despertes que necessiten aprendre, que s'ho qüestionen tot, que es menjarien el món a mossegades, que s'angoixen quan la vida no funciona al seu ritme i s'apaguen si no troben un espai que doni ales a la seva curiositat.</p> <p>Les altes capacitats no són una sort. Tampoc no són una desgracia Són una forma d'aprendre i de relacionar-se amb el món. Una diferència que enriqueix i que suposa un repte només gestionable des de la sensibilitat i la comprensió lliure d'estereotips. Una realitat que només</p>	<p>Os meninos e meninas com altas habilidades são, acima de tudo, meninos e meninas.</p> <p>Pequenos com perguntas gigantes, muito mais complexas do que as que podem chegar a compreender. Montanhas russas de emoções que observam, sentem e exploram o mundo com intensidade. Mentess despertas que precisam aprender, que se questionam tudo, que se interessam intensamente por tudo no mundo, que se angustiam quando a vida não funciona ao seu ritmo e se apagam quando não acham um espaço que dê asas à sua curiosidade.</p> <p>As altas habilidades não são uma sorte. Tampouco são uma desgraça. São uma forma de aprender e de se relacionar com o mundo. Uma diferença que enriquece e que supõe um desafio administrável somente a partir da sensibilidade e da compreensão livre de estereótipos. Uma realidade que somente</p>

<p>entendrem si anem més enllà de la teoria, escoltant els veritables protagonistes i intentant entendre com senten, com pensen i com viuen.</p> <p>Axí, acceptant i reivindicant a diferència, aconseguirem per als nens i nenes amb altes capacitats allò que totes les criatures mereixen: oblidar les etiquetes i regalar-los una mirada que els acompanyi, un espai on poder ser com són i un trampolí que els impulsi a ser la millor versió d'ells mateixos.</p>	<p>entenderemos se formos além da teoria, ouvindo os verdadeiros protagonistas e tentando entender como eles sentem, como pensam e como vivem.</p> <p>Assim, aceitando e reivindicando a diferença, conseguiremos para os meninos e meninas com altas habilidades aquilo que todas as crianças merecem: esquecer as etiquetas e presentear-lhes um olhar que os acompanhe, um espaço onde possam ser como são e um trampolim que lhes dê impulso para serem a melhor versão de si mesmos.</p>
---	---

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

Tabela 17. Posfácio *Hola, Camaleons!* / *Olá, Camaleões!*

<p>Hola, Camaleons!</p> <p>Benvolgut camaleó,</p> <p>Segurament tindràs moltes preguntes sobre què vol dir tot plegat. I és just que, sent protagonista de la història, rebis les respostes que mereixes:</p> <p>- Altes què?</p> <p>Altes capacitats (AC) és només una paraula que ens explica una part de tu. Vol dir que aprens de forma diferent a la majoria: més ràpid i amb més intensitat. No és bo ni és dolent, simplement no és el més habitual. Per això, potser de vegades t'has sentit diferent. És possible que les persones del teu voltant necessitin més esforç i més repeticions per entendre les coses i cal que ens assegurem que tu també trobes oportunitats d'engrescar-te, d'equivocar-te i de gaudir amb el que aprens.</p> <p>- He de demostrar que tinc AC?</p> <p>Tenir altes capacitats no vol dir haver-ho de demostrar. De la mateixa manera que algú amb</p>	<p>Oi, Camaleões!</p> <p>Estimado camaleão!</p> <p>Seguramente você terá muitas perguntas sobre o que quer dizer tudo isso. E é justo que, como protagonista da história, você receba as respostas que merece:</p> <p>- Altas quê?</p> <p>Altas habilidades é apenas uma expressão que nos explica uma parte de você. Quer dizer que você aprende de forma diferente da maioria: mais rapidamente e com mais intensidade. Não é bom nem é ruim. Simplesmente não é o mais habitual. Por isso, pode ser que, às vezes, você tenha se sentido diferente. É possível que as pessoas ao seu redor precisem de mais esforço e mais repetições para entenderem as coisas e é necessário nos assegurarmos de que você também encontre oportunidades de se empolgar, de se equivocar e de sentir satisfação com o que você aprende.</p> <p>- Eu tenho que demonstrar que tenho altas habilidades?</p>
---	---

els dits llargs no té cap obligació de ser pianista o algú que sap parlar alemany no té perquè fer-ho en tot moment, **la capacitat intel·lectual no comporta cap exigència**. Conèixer les teves habilitats et dóna la llibertat de decidir quan i com les vols utilitzar. No tens perquè demostrar-les a ningú però també tens tot el dret de deixar-les veure i de demanar reptes al teu nivell, si ho vols.

- Per què m'he d'esforçar, si no em cal?

Un dia, tu i els teus companys de classe participeu a una cursa. Quan esteu tots preparats per la sortida et diuen que no cal que competeixis: et donaran directament la medalla de guanyador, sense ni tan sols haver-hi corregut. D'altra banda, imagina estar-te preparant per la cursa durant mesos, amb constància i intensitat.

Finalment, el dia de la cursa, t'esforces al màxim i aconseguixes guanyar el segon premi. En quina de les situacions sentiries més orgull? Sovint ens sentim orgullosos quan ens hi hem esforçat. Per això, volem que afrontis dificultats: perquè puguis estar **satisfet** de la teva dedicació!

- Per què a l'escola em fan fer coses diferents?

Imagina algú que, des de petit, és més alt i fort que la majoria dels seus companys. Tothom li diu que podria ser molt bon jugador de bàsquet però si no n'aprèn les normes, entrena amb constància, s'hi **esforça, treballa en equip i gaudeix** amb l'esport segur que no serà bon jugador.

Les persones naixem amb característiques diferents, que ens suposen avantatges o inconvenients segons l'entorn que trobem i els objectius que ens proposem. Però habilitats apreses com la **perseverança** o la **tolerància a la**

Ter altas habilidades não significa ter que demonstrar isso. Do mesmo modo que quem tiver dedos longos não tem nenhuma obrigação de ser pianista, ou quem souber falar alemão não tem por quê fazer isso o tempo todo. **A capacidade intelectual não requer nenhuma exigência**. Conhecer as suas habilidades lhe dá a liberdade de decidir quando e como você quer utilizá-las. Você não tem porquê demonstrá-las a ninguém, mas também tem todo o direito de deixar que percebam as suas habilidades e de pedir desafios ao seu nível, se você quiser.

- Por que eu tenho que me esforçar, se eu não preciso disso?

Imagine que um dia, você e os seus companheiros de classe vão participar de uma corrida. Quando vocês todos estiverem preparados para a largada, lhe dizem que não é preciso você competir, que vão lhe dar diretamente a medalha de vencedor sem você sequer ter corrido. Por outro lado, imagine você estar se preparando para a corrida durante meses, com constância e intensidade.

Finalmente, no dia da corrida, você se esforça ao máximo e consegue ganhar o segundo lugar. Em qual das situações você sentiria mais orgulho? Muitas vezes nos sentimos orgulhosos quando nos esforçamos. Por isso, queremos que você enfrente dificuldades, para poder estar **satisfeito** com a sua dedicação.

- Por que me mandam fazer coisas diferentes na escola?

Imagine alguém que desde pequeno é mais alto e mais forte do que a maioria dos seus colegas. Todo o mundo ia dizer a essa pessoa que poderia ser muito bom jogador de basquete, mas se não aprender as

<p>frustració i a l'error només s'aconsegueixen amb la pràctica i són imprescindibles per la nostra vida.</p> <p>- He de dir que tinc AC?</p> <p>Les etiquetes ens ajuden a entendre la realitat però, si no sabem què volen dir, no ens serveixen de res. Quan et preguntin si tens AC, en comptes de dir « sí » o « no », explica'ls què vol dir!</p> <p>Pots dir que aprens ràpid i per això no et cal esforçar-t'hi gaire, que t'agrada descobrir i investigar, que t'interessen moltes coses o que de vegades t'avorreixies si no trobes reptes. I també pots dir que no tot t'és fàcil, que no ho saps tot, que també t'equivoques i que necessites ajuda, com qualsevol altra persona.</p> <p>Si tens més dubtes, pregunta, investiga, explica, reflexiona, escolta't i fes-te sentir.</p> <p>Petita, petit, sigues el camaleó que vulguis ser!</p>	<p>normas, treinar com freqüència, se esforçar, trabalhar em equipe e se divertir com o esporte, seguramente não será um bom jogador.</p> <p>As pessoas nascem com características diferentes, que nos dão vantagens ou inconvenientes, conforme o meio em que nos encontremos e os objetivos que nos propusermos. Mas, somente se consegue adquirir as habilidades aprendidas com a perseverança ou a tolerância à frustração e ao erro, com a prática. E são imprescindíveis para a nossa vida.</p> <p>- Eu tenho que dizer que tenho altas habilidades?</p> <p>As etiquetas nos ajudam a entender a realidade, mas se não sabemos o que elas significam, não nos servem de nada. Quando lhe perguntarem se você tem essas capacidades, em vez de dizer que sim ou não, explique o que isso significa.</p> <p>Você pode dizer que aprende rapidamente e por isso não precisa se esforçar muito, que gosta de descobrir e pesquisar, que muitas coisas lhe interessam ou que às vezes, você fica entediado se não encontrar desafios. E também pode dizer que nem tudo é tão fácil, que você não sabe tudo, que também se equivoca e que precisa de ajuda, como qualquer outra pessoa.</p> <p>Se você tiver mais dúvidas, pergunte, pesquise, conte, reflita, escute a si mesmo e se faça ouvir.</p> <p>Garota, garoto, seja o camaleão que você quiser ser!</p>
--	---

Tabela 18. Posfácio *Qui són els Camaleons!* / *Quem são os Camaleões!*

<p>Qui són els Camaleons?</p> <p>La història és plena de camaleons. Persones sovint incompreses, que han decidit posar-se disfresses o que han hagut de fer-ho per perseguir els seus somnis. Homes, dones, nois, noies, que han quedat arraconats, ignorats o oblidats per la memòria col·lectiva. Els protagonistes de <i>Camaleons</i> els han vulgut fer un petit homenatge a través dels seus noms :</p> <p>HANS</p> <p>Johannes Kepler (Weil der Stadt, Alemanya, Sacre Imperi Romanogermànic, 27 de desembre de 1571 – Ratisbona, Alemanya, 15 de novembre de 1630). Astrònom i matemàtic. Va estudiar el moviment dels planetes, establint una base essencial per a la teoria de la gravitació universal. Fill d'un mercenari i d'una mare sospitosa de practicar la bruixeria, va aconseguir l'èxit tot i haver d'afrontar grans dificultats durant la infantesa gràcies a la seva tenacitat. La seva família el va enviar a estudiar perquè, per la seva mala salut, no podia fer-se càrrec de la casa d'hostes de la seva mare.</p> <p>LISE</p> <p>Lise Meitner (Viena, Àustria, 7 de novembre de 1878 – Cambridge, Anglaterra, 27 d'octubre de 1968). Física. Va estudiar la radioactivitat i la física nuclear. Va tenir un paper essencial en el descobriment i explicació de la fissió nuclear. En un temps en què a les dones no se'ls permetia</p>	<p>Quem são os Camaleões?</p> <p>A história está cheia de camaleões. São pessoas muitas vezes incompreendidas, que decidiram usar disfarces ou que tiveram que fazer isso para lutar pelos seus sonhos. Homens, mulheres, rapazes, moças que ficaram no canto, ignorados ou esquecidos pela memória coletiva. Os protagonistas de <i>Camaleões</i> quiseram fazer uma pequena homenagem a eles, por meio dos seus nomes.</p> <p>HANS</p> <p>Johannes Kepler (Weil der Stadt, Alemanha, Sacro Império Romano-Germânico, 27 de dezembro de 1571 – Ratisbona, Alemanha, 15 de novembro de 1630). Astrônomo e matemático. Estudou o movimento dos planetas, estabelecendo uma base essencial para a teoria da gravitação universal. Filho de um mercenário e de mãe suspeita de praticar bruxaria, graças à sua tenacidade, conseguiu êxito apesar de ter que enfrentar grandes dificuldades na infância. A sua família o enviou a estudar, pois não podia se ocupar da hospedaria de sua mãe, por causa da sua saúde debilitada.</p> <p>LISE</p> <p>Lise Meitner (Viena, Áustria, 7 de novembro de 1878 – Cambridge, Inglaterra, 27 de outubro de 1968). Física. Estudou a radioatividade e a física nuclear. Teve um papel essencial no descobrimento e explicação da fissão nuclear. Nos tempos em que não era permitido que as mulheres estudassem, a sua</p>
--	--

estudiar, la seva passió per la física i el suport dels seus pares la va portar a ser acceptada per Max Planck per entrar al seu laboratori universitari. No se li permetia accés a l'edifici principal ni rebia cap compensació econòmica. Va desenvolupar conceptes clau per al Projecte Manhattan, de creació de la bomba nuclear, en què es va negar a participar.

GRETA

Margaret Hamilton

(Paoli, Indiana, EUA, 17 d'agost de 1936 -).

Científica computacional i matemàtica. Considerada la primera enginyera de software. Va abandonar els estudis perquè el seu marit pogués acabar la seva carrera però va mantenir el desig d'estudiar. Va elaborar, a mà, el programa informàtic dels ordinadors a bord del Programa Apollo de la NASA, que va enviar un humà a la Lluna. Defensa que els nens i nenes aprenguin a programar "perquè aprenguin a pensar"

FRED

Alfred Wallace

(Brynbuga, Regne Unit, 8 de gener de 1823 – Broadstone, Regne Unit, 7 de novembre de 1913).

Geògraf i naturalista. Tot i que alguns dels seus primers viatges van ser un desastre, Wallace va explorar la biodiversitat de gran part del planeta. Va definir la selecció natural, crucial en l'explicació de la teoria de l'evolució. Al llegir el manual de Wallace, Charles Darwin va trobar que era un magnífic resum de les seves pròpies idees i es va decidir a publicar el seu llibre, que fins aleshores no havia donat a conèixer per por al

paixão pela física e o apoio dos seus pais a levaram a ser admitida por Max Planck em seu laboratório universitário. Não era permitido o seu acesso ao edifício principal. Não recebia nenhuma compensação financeira. Desenvolveu conceitos-chave para o Projeto Manhattan, de criação da bomba nuclear, na qual se negou a participar.

GRETA

Margaret Hamilton

(Paoli, Indiana, EUA, 17 de agosto de 1936 -).

Cientista da computação e matemática. Considerada a primeira engenheira de software. Abandonou os estudos para que o seu marido pudesse acabar a sua graduação, mas manteve o desejo de estudar. Elaborou a mão o programa informático dos computadores de bordo do Programa Apollo, da NASA, que enviou o homem à lua. Defende que os meninos e meninas aprendam a programar "para aprenderem a pensar".

FRED

Alfred Wallace

(Brynbuga [Usk, País de Gales], Reino Unido, 8 de janeiro de 1823 – Broadstone [Inglaterra], Reino Unido, 7 de novembro de 1913).

Geógrafo e naturalista. Apesar de algumas das suas primeiras viagens terem sido um desastre, Wallace explorou a biodiversidade de grande parte do planeta. Definiu a seleção natural, crucial para a explicação da teoria da evolução. Ao ler o manual de Wallace, Charles Darwin achou que era um magnífico resumo das suas próprias ideias e decidiu publicar o seu livro, que até então ele não tinha dado a conhecer, por medo à rejeição.

<p>rebuig.</p> <p>RIST</p> <p>Évariste Galois (Bourg-la-Reine, França, 25 d'octubre de 1811 – 31 de maio de 1832).</p> <p>Matemàtic i activista polític. Va establir les bases de l'àlgebra abstracta i la teoria de grups. D'adolescent, va escriure diversos articles per l'Acadèmia de Ciències, que van ser rebutjats per incomprendibles. Va demanar entrar de forma prematura a la millor institució matemàtica de França, sent-li denegat per no poder demostrar suficient formació. Es diu que va elaborar la major part de la seva contribució la nit abans de la seva execució, als 21 anys, captiu en una cel·la per haver-se batut en duel per una noia.</p>	<p>RIST</p> <p>Évariste Galois (Bourg-la-Reine, França, 25 de outubro de 1811 – 31 de maio de 1832).</p> <p>Matemático e ativista político. Estabeleceu as bases da álgebra abstrata e a teoria dos grupos. Ainda adolescente, escreveu diversos artigos para a Academia de Ciências, que foram recusados por não terem sido compreendidos. Teve sua solicitação de ingressar precocemente na melhor instituição de matemática da França denegada, por não poder demonstrar formação suficiente. Diz-se que ele elaborou a maior parte da sua contribuição na noite anterior à sua execução, aos 21 anos, prisioneiro em uma cela, por ter se batido em duelo por uma moça.</p>
--	---

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

Tabela 19. Posfácio Maria Beltran Jiménez.

<p>Maria Beltran Jiménez</p> <p>L'any 2012, en una conversa de matinada arreglant el món, va néixer una idea: un espai on les preguntes trobessin resposta i on els nens i nenes més curiosos poguessin sentir-se a casa. On trobar-se, compartir inquietuds, trovar una porta oberta per la seva curiositat i sentir-se escoltats. Les raons per no iniciar el projecte eren moltes però la il·lusió va pesar més. I així va fer-se realitat el Centre Kepler.</p> <p>Podria dir que sóc psicòloga, especialitzada en psicologia educativa infantil i experta universitària en Educació i Diagnòstic d'Altes</p>	<p>Maria Beltran Jiménez</p> <p>No ano de 2012, em uma conversa de madrugada, consertando o mundo, nasceu uma ideia: um espaço onde as perguntas encontrassem resposta e onde os meninos e meninas mais curiosos se sentissem em casa. Onde pudessem se encontrar, compartilhar conjecturas e suposições, encontrar uma porta aberta para a sua curiosidade e se sentir ouvidos. As razões para não iniciar o projeto eram muitas, mas o entusiasmo pesou mais. E assim se fez realidade o Centre Kepler.</p> <p>Poderia dizer que sou psicóloga, especializada em psicologia educacional infantil e especialista</p>
---	---

<p>Capacitats Intel·lectuals. Co-fundadora, directora i psicòloga al Centre Kepler, espai d'atenció a nens i joves amb altes capacitats intel·lectuals i a les seves famílies. Formadora em altes capacitats i coordinadora de diversos projectes de divulgació i suport en aquest àmbit, dins l'entorn escolar i en col·laboració amb associacions i altres entitats. Membre del Grup de Treball d'Altes Capacitats del COPC i del COPeC. Co-fundadora del Projecte Òrbita, associació de recerca i desenvolupament d'eines de detecció i intervenció de diferències d'aprenentatge.</p> <p>Però, ja que tot plegat tracta sobre mostrar els veritables colors, diré que tinc la sort i l'orgull d'aprendre cada dia, d'escoltar reflexions sorprenents, de compartir projectes de vida i de ser al costat de persones meravelloses que em fan no oblidar que tot comença preguntant-se “per què?”.</p> <p>www.centrekepler.com www.facebook.com/centrekepler www.twitter.com/centrekepler</p>	<p>universitária em Educação e Diagnostico de Altas Habilidades Intelectuais. Co-fundadora, diretora e psicóloga do Centre Kepler, espaço de atenção a crianças e jovens com altas habilidades intelectuais e às suas famílias. Formadora em altas habilidades intelectuais e coordenadora de diversos projetos de divulgação e apoio neste âmbito no meio escolar e em colaboração com associações e outras entidades. Membro do Grupo de Trabalho de Altas Habilidades do COPC [<i>Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya</i>] e do COPeC [<i>Col·legi de Pedagogos de Catalunya</i>]. Co-fundadora do Projeto Órbita, associação de pesquisa e desenvolvimento de ferramentas de detecção de diferenças de aprendizagem e intervenção.</p> <p>Mas, já que tudo se trata de mostrar as cores verdadeiras, direi que tenho a sorte e o orgulho de aprender a cada dia, de ouvir reflexões surpreendentes, de compartilhar projetos de vida e de estar ao lado de pessoas maravilhosas que me fazem não esquecer que tudo começa perguntando-se “por quê?”.</p> <p>www.centrekepler.com www.facebook.com/centrekepler www.twitter.com/centrekepler</p>
--	--

Fonte: MOREIRA OLLER, 2020.

Além das reflexões e dos comentários da tradução que foram desenvolvidos neste capítulo 3, no Apêndice A, conforme detalhado no subitem 3.5.1, encontra-se a Introdução da Tradutora, um paratexto produzido para integrar o discurso de acompanhamento de uma eventual publicação da versão da obra em língua portuguesa. O discurso deste texto é dirigido ao possível público alvo brasileiro, tratando das características mais relevantes da autora e incluindo comentários sobre a obra. Também são comentados alguns aspectos importantes do

trabalho da tradutora, com esclarecimentos em palavras menos técnicas, de fácil compreensão pelos jovens leitores.

O capítulo 3 incluiu também o texto integral da obra em estudo e a sua tradução, apresentados no formato de colunas, como detalhado no item 3.6. Entretanto, no Apêndice B, encontra-se novamente parte do livro infantil ilustrado, mas em outro formato, composto pelo projeto gráfico original e os textos verbais em português do Brasil, aportando assim mais qualidade à visão da obra de Maria Beltran Jiménez traduzida. Desta forma, pode-se entender o significado completo das páginas mostradas, formado pela combinação do texto verbal e a percepção pelas imagens, como abordado nos capítulos 2 e 3 (itens 2.1 e 3.3) deste trabalho, em uma apresentação bem mais atrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo tradutório gerou comentários de aspectos relevantes para o entendimento da tradução. Esses comentários foram feitos com embasamento em análises de diversos fatores relacionados ao texto. Para essas análises, foram considerados detalhadamente os ensinamentos de vários autores citados no presente trabalho. Considera-se que a aplicação prática da crítica analítica de uma tradução ocorre não somente durante o processo tradutório, mas também no transcurso do processo de revisão da tradução, quando se percebe e observa atentamente elementos importantes levantados após a análise do texto-alvo, o qual constitui o seu campo de trabalho.

Observou-se, ainda, que os comentários da tradução, de caráter predominantemente descritivo, são o instrumento utilizado pelo tradutor não somente para justificar suas escolhas e as soluções que adota na realização do seu trabalho, mas também na análise do texto-fonte, de todo o seu contexto e dos principais elementos que compõem os sistemas envolvidos no processo tradutório. Assim, considera-se que os comentários da tradução constituem um paratexto essencial para a crítica analítica de uma tradução.

Para este estudo, foi selecionado o livro infantil ilustrado intitulado *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, edição de 2018, um texto multimodal escrito e ilustrado por Maria Beltran Jiménez, autora catalã desconhecida pelo público e pelo mercado editorial brasileiros. Buscou-se introduzir a autora catalã no país, por meio da tradução de sua obra, dedicada principalmente às crianças e jovens que têm altas habilidades. Foram traduzidos o conto e os seus discursos de acompanhamento, processo que motivou comentários de aspectos fundamentais para o entendimento do texto fonte e da sua tradução. Os comentários do texto selecionado foram embasados na análise de fatores relevantes para o tradutor, considerando o arcabouço teórico apresentada nesta dissertação.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu a identificação de razões para traduzir o conto e de um direcionamento para esse processo. Com a finalidade de discutir aspectos relevantes da tradução de literatura infantil/juvenil, foram definidos caminhos que contribuiriam para a realização da pesquisa de maneira satisfatória. O primeiro objetivo definido contempla a identificação e o estudo das características mais relevantes da obra, que devem ser observados pelo tradutor em seu trabalho, como a ilustração, a adaptação de repertório adulto para o entendimento de crianças e os paratextos, considerados especialmente

importantes neste caso, pois neles se encontram explicações sobre as altas habilidades, tema do livro, que se remete às características dos livros paradidáticos.

Em atenção ao segundo objetivo estabelecido, de apresentar uma proposta de tradução de *Camaleons, els colors de les altes capacitats*, observando os aspectos que devam ser considerados importantes pelo tradutor, buscou-se produzir um trabalho que atraísse a atenção do provável público leitor brasileiro, em um ato consciente, fundamentado na teoria apresentada nesta pesquisa, além de funcional, ou seja, com foco nos pequenos portadores de altas habilidades e demais pessoas envolvidas com a temática, tal como ocorre com o texto original em relação aos leitores catalães. A produção da autora é interessante para a literatura infanto-juvenil e a psicologia, sendo que outras áreas do conhecimento também foram mencionadas em seu livro.

O terceiro objetivo, de apresentar comentários, com foco no processo de tradução, discorrendo sobre as características observadas e as estratégias adotadas, foi atendido essencialmente no capítulo 3. Constituiu o caminho para a análise das características da obra, em termos do arcabouço teórico apresentado nos capítulos anteriores, além da elaboração dos comentários dos excertos do texto original e da tradução proposta.

A forma como os tópicos foram encadeados neste trabalho, especificada na Introdução, proporciona uma perspectiva que permite uma compreensão contextualizada dessa obra de Maria Beltran Jiménez, além de ir revelando as respostas aos questionamentos que definiram o foco do trabalho realizado. A primeira questão de pesquisa centra-se na relação entre a ilustração e o texto escrito, aspecto importante que deve ser considerado pelo tradutor em seu trabalho. Os ensinamentos de autores reconhecidos, apresentados no capítulo 2, mostraram como o sentido de um texto é formado. Como se viu nessa parte do trabalho, o significado não se compõe somente de texto verbal, mas também inclui em sua formação o que se expressa por meio das ilustrações. Esse tema foi retomado no capítulo 3, no item 3.3, em que se trata da ilustração da obra em estudo. Essa análise é importante para o tradutor porque para uma realização consciente do seu trabalho, é necessário o entendimento de todos os elementos e características do texto fonte, em todos os seus aspectos, apreendendo o seu significado completo. Mas além de compor o significado, apoiando e expandindo o texto verbal, a ilustração também tem outro viés muito agradável: atrai o interesse do leitor, enfeita a obra, pode até dar um toque de beleza, constituindo-se em arte.

No que se refere à adaptação de texto com repertório adulto para o entendimento do público infantil, objeto da segunda questão de pesquisa, no capítulo 2 foram abordados alguns

aspectos importantes para o tradutor, retomados no capítulo 3, em relação ao livro traduzido nesta pesquisa. Viu-se que a temática do texto foi tratada de modo menos complexo, usando linguagem mais simples, apropriada ao entendimento dos jovens leitores e de leigos no assunto. Essa característica influenciou nas escolhas do tradutor, que deve considerá-la, sem deixar de respeitar o texto original (MUNDT 2008). Também observou-se que elementos do texto fonte, como linguagem, enredo, personagens, ilustrações e outros recursos podem ser adaptados, pois passam pelas escolhas das pessoas envolvidas na produção do texto alvo, que julgam o que é adequado para o público receptor (HUTCHEON 2011; MUNDT 2008). Quando o texto fonte é adaptado aos valores da cultura alvo, ocorre a purificação (KLINBERG 1986) em que temas tabus para determinada cultura, como erotismo, escatologia, crianças com comportamentos inadequados, adultos pecadores, morte etc, tendem a ser purificados na recepção do texto pela cultura alvo, levando em consideração os valores dos responsáveis pelo leitor criança: pais, escolas, professores, editoras, críticos etc. As adaptações podem ser necessárias, tornando acessíveis à criança ou ao jovem aqueles aspectos que se apresentariam como obstáculos à leitura (MUNDT 2008).

A terceira pergunta é referente aos esclarecimentos nos paratextos e o seu papel no trabalho do tradutor. Conforme detalhado no item 2.4 do capítulo 2, os paratextos constituem o espaço em que autores e tradutores incluem informações e explicações, ilustrando e enriquecendo o conhecimento. Assim, tornam-se fundamentais para o entendimento completo do texto e do contexto da sua produção, guiando o leitor na sua compreensão da obra e o tradutor em seu trabalho. O discurso de acompanhamento é independente do texto e a mensagem transmitida (pelo texto) pode ser compreendida sem a sua ajuda (do discurso de acompanhamento), mas é importante para situar melhor o leitor em relação ao assunto da obra. Entende-se que os paratextos interessam duplamente ao tradutor, pois além de aportarem maior conhecimento do texto fonte, fator essencial para uma tradução consciente, eles também constituem, no texto alvo, o local onde o tradutor pode se expressar: falar sobre seu trabalho, esclarecer suas escolhas, entre outras manifestações.

A presente dissertação apresenta as características de tradução comentada, que ao longo dos últimos 15 anos, adquiriu um formato acadêmico (FREITAS et al 2016, p.10). O item 2.3 do capítulo 2 (orientação teórica), apresenta a visão de diversos autores sobre o tema, que foi retomado no item 3.1 (abordagem metodológica). Considerada como gênero acadêmico-literário, a tradução comentada é encontrada frequentemente em trabalhos de conclusão de mestrado e teses de doutorado. Os comentários da tradução reúnem a teoria e a

prática tradutória. Também constituem o espaço em que o tradutor se expressa e adquire visibilidade. Torres (2016, p.16) trata das principais características da tradução comentada, que foram refletidas neste trabalho, conforme analisado no item 3.1.

As observações acerca da tradução realizada trouxeram algumas conclusões, no entanto, como se trata de uma pesquisa qualitativa em nível exploratório, espera-se que essa dissertação desperte a motivação para estudos futuros, levando a novas pesquisas envolvendo os temas da fundamentação teórica apresentada, incluindo, no âmbito da literatura infanto-juvenil, a influência da semiótica no conjunto texto - ilustração, os aspectos descritivos, a linguagem empregada, as adaptações e outras características, o que seria importante para os Estudos da Tradução.

Com base na fundamentação teórica e na análise apresentadas neste trabalho, pode-se afirmar que a tradução vai além da passagem de um texto em um idioma para outro, pois envolve aspectos culturais e conhecimentos multidisciplinares. Observa-se que a tradução tem história e epistemologia conhecidas. Na Antiguidade, já era destacado o papel da tradução na formação e na transmissão do conhecimento. O trabalho do tradutor envolve pesquisa, reflexão e habilidade para redigir, além de memória e percepção. O processo tradutório requer estratégias adquiridas não somente pela prática, mas essencialmente pela formação e pela constante atualização do tradutor. A elaboração de traduções bem sucedidas requer mais do que um dicionário e o conhecimento linguístico do par de idiomas de trabalho. Nesse sentido, Hurtado Albir afirma que “a competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores.” (2005 p.19).

Oustinoff (2011, p.10) também observa que a tradução é mais que uma simples operação linguística. Para o autor, as línguas são inseparáveis da diversidade cultural, “essa diversidade vital que a ONU, por meio da UNESCO, pretende defender, a fim de evitar a proliferação de conflitos decorrentes do choque de culturas neste século XXI”. Observa-se que diversos autores afirmam que traduzir envolve mais do que passar um texto de um idioma para outro, fato demonstrado no abrangente referencial teórico apresentado. Assim, traduzir apropriadamente é possível a partir de uma formação especializada do tradutor, de seu exercício consciente da profissão e de sua qualificação contínua.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.
- AMORIM, L. M. **Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas**, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Coleção Pesquisa Qualitativa (coord. Uwe Flick). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- AZENHA JUNIOR, J. Tradução & literatura infantil e juvenil. In: AMORIM, Lauro Maia et al. **Tradução & [recursos eletrônicos]: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. p. 209-232. ISBN 978-85-68334-61-4.
- BAKER, M; SALDANHA, G. (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2nd edition. London: Routledge, 2009.
- BARBOSA, Heloisa Gonçalves e WYLER, Lia. *Brazilian Tradition*. **Routledge encyclopedia of Translation Studies**, 2nd. Edtion. Ed. Mona Baker e Gabriela Saldanha. London: Routledge, 2009, pp.338-344.
- BARTHES, Roland . “Rhéthorique de l’image”. In : **Codmmunications**. Paris: Centre d’Études des Communications de Masse, École Pratique des Hautes Études, 1970, nº 15.
- BARTHES, Roland. **Image Music Text** Londres: Fontana, 1977.
- BARTHES, Roland. “A retórica da imagem”, In: **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BASTIN, Georges L. *Adaptation, The Paramount Communication Strategy*. Université de Montréal, 2014. p. 73.
- BATISTA, Pollyana. Livros paradidáticos: o que são? Em **Estudo Prático – Literatura**. 16/07/2018. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/livros-paradidaticos-o-que-sao/>. Consulta em 27.01.2019.
- BELTRAN Jiménez, Maria. *Camaleons, El Color de les Altes Capacitats*. CreateSpace Independent Publishing Platform (2018).ISBN-10:1987573145. ISBN-13:978-1987573145.
- BERMAN, Antonie. **A prova do estrangeiro**. Tradução de Maria Emília Pereira. Chanut. Bauru: EDUSC, 2002 [1984].
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Consulta em 31/03/2020.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CASTRO, Elisa. **Literatura infantil e ilustração: imagens que falam.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Minho, Braga, 2004/5.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades, In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores.** Porto alegre: Artmed, 2007.

COELHO, Nelly N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil.** 4. ed. São Paulo, Ática, 1991.

COELHO, Nelly N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.** São Paulo: Nacional, 2006.

COELHO, Nelly N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo.** 5. ed. Barueri: Manole, 2010.

COMELLAS-CASANOVA, Pere. O ecossistema linguístico catalão e os discursos contrários à revitalização. UFC, Centro de Humanidades. **Revista de Letras**, no. 37, vol. 2, jul./dez. 2018. Consulta em 25/02/2020. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46799/1/2018_art_pcomellascasanova.pdf.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática.** São Paulo: Ática, 1994. (18. ed. São Paulo: Ática, 2006).

DEBUS, Eliane Santana Dias & TORRES, Marie-Hélène Catherine. Apresentação: Sobre a tradução de livros infantis e juvenis. **Cadernos de Tradução.** (Florianópolis, Online), V. 36, nº 1, p. 10-15, jan-abr/2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n1p10>. Consulta em 22.02.2020.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa em Turismo: Planejamento, Métodos e Técnicas,** 9ed. São Paulo: Futura, 2007.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa.** São Paulo: Parábola, 2016.

FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Revistas USP. Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 09, p. 43-73, 2007. Disponível em www.revistas.usp.br/flp/issue/view/4915. Consulta em 24.02.2020

FLEITH, Denise de Souza. Altas habilidades/superdotação. In: **BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Especial**. Coleção Saberes e Práticas da Inclusão-Educação Infantil, v. 8. Brasília: 2006.

FLICK, Uwe. Prefácio. In: Angrosino, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Coleção Pesquisa Qualitativa, coord: Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luana Ferreira de; TORRES, Marie Hélène Catherine; COSTA, Walter. **Literatura Traduzida. Tradução Comentada e Comentários da Tradução**. Coleção TransLetras, v.2. Fortaleza, Substância, 2016.

GARCIA YEBRA, Valentín. **Traducción: Historia y Teoría**. Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos, Madrid, 1994.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HURTADO Albir, A. A Aquisição da Competência Tradutória. Aspectos Teóricos e Práticos. Em **Competência em Tradução. Cognição e Discurso**. Pagano, Magalhaes e Alves (org.). UFMG, 2005.

HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation**. Londres: Routledge, 2006.

_____. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

KLINGBERG, G. **Children's Fiction in the Hands of the Translators**. Bloms Boktryckeri, Lund, 1986.

KOSSOSKI, Carolina. MONTEIRO, Júlio César. HARDEN, Alessandra. A relação entre texto e imagem em Cumbe: uma análise da tradução do conto Sumidouro. UFPR, **Revista X**, v. 15, n.2, p.203-220, 2020.

KRESS, Gunther R. **Explanation in Visual Communication**. London: University of London, 1993.

_____. **Literacy in the new media age**. Routledge: Taylor & Francis, 2003.

KRESS, Gunther R.; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd ed. Londres: Taylor & Francis, 2006.

_____. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication.** Londres: Arnold, 2001.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 2, p. 43-52, aug. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em: 29 jan. 2019. doi: <https://doi.org/10.22287/ag.v0i2.81>.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias.** São Paulo: Editora Ática, 1985.

_____. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias.** 6ª edição. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Literatura Infantil: uma nova/outra história.** Curitiba: PUCPress, 2017.

LAMBERT, José. «Echanges littéraires et traduction: discussion d'un projet», em JS Holmes, J. Lambert et R. Van den Broeck, editores, **Literature and Translation. New Perspectives in Literary Studies.** Leuven, Acco, 1978.

_____. Sobre a descrição de traduções. Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres e Lincoln P. Fernandes. In: LAMBERT, José. **Literatura e Tradução.** Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

LAMBERT, José; VAN GORP, Hendrik. On describing translations. In: HERMANS, Théo. (ed.) **The manipulation of literature: studies in literary translation.** New York: St Martins, 1985.

LAN, Yu-su; DONG, Da-hui; CHIU, Andrew. Research Trend and Methods in Translation Studies: A Comparison between Taiwanese and International Publications. **Compilation and Translation Review.** Vol. 2, No. 2 (September 2009), 177-191.

LIBERATTI, Elisângela. A literatura Infanto-Juvenil Traduzida, o Texto Não Verbal e a Purificação. **Revista Escrita, PUC Rio.** Ano 2013. Número 17. ISSN 1679-6888.

LIMA, Lia A. Miranda. Interview with Zohar Shavit. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 257-276, 2019. DOI: [10.26512/belasinfieis.v8.n3.2019.26342](https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v8.n3.2019.26342).

MACHADO, M. Z. V.; MARTINS, A. G.; PAIVA, A.; PAULINO, G. (Orgs.). **Escolhas Literárias em Jogo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARINHO, J. M. **A Convite das Palavras: motivações para ler, escrever e criar.** São Paulo: Biruta, 2009.

MENEGAZZI, Douglas & DEBUS, Eliane. O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. Unisinos. **Calidoscópio.** Vol. 16, n.2, p.273-285, mai/ago 2018.

MONTEIRO, Júlio César Neves. Ensino de tradução: algumas reflexões sobre a prática de tradução no par espanhol-português (141-152). In: FERREIRA, Alice M. A.; SOUSA, Germana H. P. de; GOROVITZ, Sabine (Orgs.). **Ensaio de Teoria e Prática de Tradução.** Brasília: Editora UnB, 2014.

MUNDT, Renata de Souza Dias. **A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação?** In: XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008. P.1-10. USP – São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/RENATA_MUNDT.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

NEBRIJA, Antonio de. **Grammatica Antonii Nebrissensis [...]**. Salamanca: [s.n.], 1492. Disponível em: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1>. Acesso em 03/04/2020.

NEWMARK, Peter. **A Textbook of Translation**. Prentice Hall, 1988.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011

NORD, Christiane. **Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analyses**. Editions Rodopi B.V., Amsterdam – New York, NY 2005.

OITTENEN, Riitta. **Translating for Children**. Garland Publishing Inc, London, 2000.

OLIVEIRA HARDEN, A. R. **Brazilian translators in Portugal 1785-1808: ambivalent men of science**. Dublin, 2010. Tese (Doutorado em Estudos Hispânicos e Lusófonos) – University College Dublin, Dublin, 2010.

O'SULLIVAN, Emer. Translating children's literature: what, for whom, how, and why. A basic map of actors, factors and contexts. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 13-35, 2019.

OUSTINOFF, Michael. **Tradução: história, teorias e métodos**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. **Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Capacidades de Leitura de Textos Multimodais. **Polifonia** (UFMT), v. 16, n.19, p. 161-186, 2009. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/986/764>.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a Tradução e o Tradutor. Em **Traduzir com Autonomia**. ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. São Paulo: Contexto, 2000.

PEREIRA, Nilce Maria. **Traduzindo com imagens: a imagem como reescritura, a ilustração como tradução**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Tradução). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PESSOA, Mariluce Filizola Carneiro. **O paratexto e a visibilidade do tradutor**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RENZULLI, Joseph. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

_____. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davis (Eds.) **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Texto e Ilustração no livro para crianças e jovens: a produção de sentidos. In: **Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 11**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

_____. **A Formação do Leitor Literário em Casa e na Escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SALEM, Nazira. **História da literatura infantil**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SANDRONI, Cícero, « Sob o domínio da imaginação». **Jornal do Brasil** (Rio de Janeiro) 23/02/2005. Academia Brasileira de Letras. Disponível em <http://www.academia.org.br/artigos/sob-o-dominio-da-imaginacao>. Consultado em 17/02/2020.

SANTOS, Diogo F. dos (2018). A sereiazinha: Conto original e adaptações, uma análise crítica. Em **Maxwell PUC-Rio**, disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34106/34106.PDF> consulta em 01.04.2020.

SIQUEIRA, Eloisa. Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n.2**. Goiânia, 2008.

SOUSA, Mauí C. B. **Tradução Comentada de contos fantásticos de Silvina Ocampo**: Uma seleção de narrações sobre a infância. Dissertação de Mestrado. POSTRAD-UnB. Brasília, 2017. Orientador: Prof. Dr. Júlio César Neves Monteiro.

SHAVIT, Zohar. “*Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children’s Literature – A New Perspective for the Study of the Field*”. In Hans-Heino Ewers, Gertrud Lehnert und Emer O’Sullivan (Hrgs.) **Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft**, Metzler: Stuttgart, 1994, 3-15

_____. Entrevista. [2019]. Entrevistadora: Lia Miranda de Lima. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 257-276.

TORRES, Marie Hélène, DEBUS, Eliane Santana. Sobre a tradução de livros infantis e juvenis. **Cadernos de Tradução**, v. 36, n.1(2016). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2016v36n1p10>.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. **Traduzir o Brasil Literário – Paratexto e discurso de acompanhamento**. Tradução de Marlova Aseff e Eleonora Castelli. v. 1. Tubarão: Copiart, 2011. [: Francês].

TORRES, Marie-Hélène Catherine. Por que e como pesquisar a tradução comentada? In: **Literatura Traduzida. Tradução Comentada e Comentários da Tradução**. Coleção TransLetras, v.2. Fortaleza, Substância, 2016.

TOURY, Gideon. **In search of a theory of translation**. Tel Aviv: Porter Institute, 1980.

_____. **Descriptive translation studies and beyond**. Rev. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins, 1995.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs.) **Multilinguíssimo**. Trad. Celene. M. Cruz et al. Campinas: Editora Unicamp.1989.

VIRGOLIM, Ângela. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC, Sec. de Educação Especial, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map: a beginner's guide to doing research in Translation Studies**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades** (S. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WYLER, Lia. Um Modo de Traduzir Brasileiro. **Cadernos de Tradução**, v.1, n.4(1999), disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5535/4993>.

_____. **Línguas, Poetas e Bacharéis: uma Crônica da Tradução no Brasil**. Rio de Janeiro, Rocco, 2003.

ZAVAGLIA, Adriana; RENARD Carla e JANCZUR Christine. A tradução comentada em contexto acadêmico: reflexões iniciais e exemplos de um gênero textual em construção. **Aletria** (Revista de Estudos de Literatura, Faculdade de Letras / UFMG), v. 25, n. 2 (2015) Belo Horizonte.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A

INTRODUÇÃO DA TRADUTORA

A autora e ilustradora de *Camaleons, els colors de les altes capacitats* (2018) é a psicóloga catalã Maria Beltran Jiménez, especializada em Psicologia Educacional Infantil e titular de pós-graduação universitária em Educação e Diagnostico de Altas Habilidades Intelectuais. Formadora de profissionais dedicados ao atendimento de crianças e jovens que têm altas habilidades, coordena diversos projetos nesse âmbito, tanto no meio escolar como em colaboração com algumas associações e entidades na Catalunha. Desde 2012, é cofundadora e diretora do Centro Kepler, em Barcelona, espaço de atenção a crianças e jovens com estas características e às suas famílias. O último paratexto do livro, intitulado “Maria Beltran Jiménez”, inclui dados biográficos da autora e revela sua ideia de um espaço onde as perguntas possam encontrar respostas; onde os meninos e meninas mais curiosos se sintam em casa. Um lugar onde eles possam se reunir e compartilhar as suas conjecturas; onde encontrem uma porta aberta à sua curiosidade e se sintam ouvidos. No mencionado Centro Kepler, a autora tem a oportunidade de trabalhar na atenção a crianças e jovens com essas capacidades, vivenciando as suas experiências e assim, adquiriu uma ampla visão do seu mundo e das suas necessidades, encontrando a motivação para escrever o conto traduzido.

No Prefácio, a autora relata que “*Camaleons, els colors de les altes capacitats*” é a soma de histórias de muitos meninos e meninas com altas habilidades intelectuais que ela conheceu e das suas famílias. São anedotas, comentários e aventuras que aproximaram a autora da realidade desses jovens, dos múltiplos enfoques das altas habilidades intelectuais vividos por personagens reais. Esses meninos e meninas deram vida aos personagens da obra: o Hans, a Lise, o Fred, a Greta e o Rist. São “camaleões”, forma carinhosa e divertida que a autora usa, referindo-se a eles. O protagonista, Hans, é um garoto com muitas perguntas, porque se interessa por muitas coisas, mas que encontra poucas respostas (BELTRAN JIMÉNEZ, 2018, início do conto). A última coisa que lhe inquietava mais, o leva a descobrir quem são os “camaleões”. Preocupado, ele pergunta:

- “Professor K, eu estive pensando muito e... será que eu sou um extraterrestre?” (tradução minha, ver p.152).

Para Maria Beltran, ao contrário do que muita gente pensa, os “camaleões” não mudam de cor para se camuflarem. “Variar a cor é a sua maneira de se comunicarem. Assim transmitem como se sentem ou o que querem.” Então, no contexto da obra, as cores

verdadeiras são a forma como os “camaleões” realmente são e como vivenciam as suas experiências do dia a dia, sem esconder o que sentem. Atraindo o interesse também de familiares de crianças e jovens que têm essas habilidades, de pessoas relacionadas ao seu ambiente (como professores e amigos), além dos demais interessados nessa temática, “*Camaleons, els colors de les altes capacitats*”, segundo a sua autora, é um conto sobre meninos e meninas com altas habilidades intelectuais, também escrito para essas crianças e jovens,

[...] porque os verdadeiros protagonistas muitas vezes ficam esquecidos na literatura sobre altas habilidades intelectuais para psicólogos, pedagogos, mestres ou famílias. Escutá-los e dar-lhes voz pode ser o passo decisivo para chegarmos a entendê-los e conseguirmos atendê-los.” (BELTRAN JIMÉNEZ, 2018, ver p.148, Prefácio, tradução minha).

A obra foi inspirada também em personagens da história que nos deixaram um legado, mas que, para a autora, não obtiveram o reconhecimento que merecem. Essas pessoas foram postas de lado, ignoradas ou esquecidas:

A história está cheia de camaleões. São pessoas muitas vezes incompreendidas, que decidiram usar disfarces ou que tiveram que fazer isso para lutar pelos seus sonhos. Homens, mulheres, rapazes, moças que ficaram no canto, ignorados ou esquecidos pela memória coletiva. Os protagonistas de *Camaleões* quiseram fazer uma pequena homenagem a eles, por meio dos seus nomes. (BELTRAN JIMÉNEZ 2018, ver p.160, tradução minha).

Assim, a autora faz uma homenagem a algumas personalidades da vida real, por meio dos nomes dos protagonistas do conto. Nas páginas finais, no paratexto onde se encontra a referência acima, revela-se quem são, na realidade, os “camaleões”. Esses homenageados são: Johannes Kepler (HANS), Lise Meitner (LISE), Margaret Hamilton (GRETA), Alfred Wallace (FRED) e Évariste Galois (RIST). Neste posfácio, intitulado “Quem são os camaleões?” (tradução minha, ver p.160), a autora apresenta dados biográficos destas celebridades. Portanto, a obra inclui informações não somente sobre as altas habilidades intelectuais, mas também sobre personalidades relacionadas ao conto, que se destacaram em outras áreas do conhecimento. Essa particularidade desperta a curiosidade do jovem leitor e lhe aporta a motivação para ampliar os seus horizontes. Na tradução, não houve dificuldade em manter inalterados os nomes dos personagens do conto, com a intenção de não descaracterizar a homenagem que Maria Beltran presta a estes protagonistas da vida real.

O livro inclui várias informações sobre as altas habilidades, com alguns textos dirigidos especialmente às crianças e jovens portadores desse fenômeno. No posfácio

“Camaleões”, Maria Beltran indica algumas características dessas pessoas, recorrendo à metáfora do camaleão, que não muda de cor para não ser percebido, mas como uma forma de se comunicar, expressando como se sente e o que quer; de quê está precisando. Em “Altas Habilidades”, a autora trata desta questão como uma forma diferente de aprender e de se relacionar com o mundo, uma diferença que enriquece e que supõe um desafio com o qual somente se poderá lidar a partir da sensibilidade e da compreensão.

Em “Oi, Camaleões!”, Beltran Jiménez se dirige ao jovem leitor respondendo a perguntas frequentes, esclarecendo dúvidas sobre de que se trata e como vivenciar o dia a dia, no caso dos que têm altas habilidades. Em “Quem são os Camaleões?”, como comentado acima, Maria Beltrán revela ao leitor quem são os personagens do conto na vida real. O último texto do livro, também mencionado acima, refere-se à autora, relatando dados da sua biografia, além de como surgiu a ideia da fundação do Centre Kepler.

Maria Beltran Jiménez ainda não é conhecida pelo público e pelo mercado editorial do Brasil. A presente tradução busca apresentar a escritora e ilustradora catalã ao leitor brasileiro. Possuidora de grande imaginação, entre outras particularidades, a autora destaca-se por seu estilo, seu modo divertido de se expressar, usando uma linguagem de fácil compreensão para crianças e jovens, embora tratando de conteúdo habitualmente de âmbito dos adultos. Em sua escrita, pode-se perceber o seu gosto pelo tema, além da sua experiência no trato de questões desse âmbito. A apreciação desse fenômeno particular é importante para o entendimento da sua obra e da relação de sua produção com a sua própria história, como diretora e cofundadora de um centro especializado, dedicado a esse tema.

Algumas questões importantes para o entendimento da obra e para a sua tradução foram esclarecidas em entrevista com Maria Beltran Jiménez, que falou também sobre a sua experiência de trabalho com crianças e jovens que têm altas habilidades, forte motivação em sua obra, como autora e ilustradora. Traduzir *Camaleons, els colors de les altes capacitats* foi um trabalho que além do conhecimento do par de idiomas envolvidos (catalão e português), exigiu pesquisa e reflexão, especialmente quanto à linguagem da escritora e a temática do livro. Algumas escolhas foram feitas com base em opções retiradas de textos produzidos no Brasil, na busca de alguns indicativos de soluções e caminhos para uma tradução de maneira prática, que seja aceita pelos possíveis leitores, especialmente com referência às altas habilidades. O primeiro exemplo está no título do livro, cuja tradução literal foi considerada a melhor opção, tendo-se em conta a sua leitura em termos da metáfora do camaleão, que desperta a curiosidade e a fantasia do jovem leitor, atraindo o seu interesse. No entanto, a

palavra *capacitats* do original em catalão, que significa literalmente capacidades em português, foi substituída por habilidades, porque os textos sobre a temática no Brasil não se referem a esse fenômeno como altas capacidades e sim como altas habilidades. A abordagem deste tema em diversos segmentos da obra configura ainda características semelhantes às daquelas dos livros paradidáticos.

Na tradução apresentada, foi utilizado o formato de imagem, juntando o texto traduzido ao português do Brasil às ilustrações originais, em página dupla. As imagens que ilustram o livro traduzido são elementos básicos e essenciais. Geralmente mostram os personagens, com ênfase nas suas ações e no seu comportamento. Esta característica é importante e não foi ignorada na tradução. A relação entre o texto e a ilustração proporciona ao leitor uma maior interação com a obra. Pode-se compreender a mensagem total ou parcialmente por meio do desenho. As imagens convertem-se em informação e se tornam um meio de comunicação. Buscou-se considerar não somente o texto, mas também o fator visual para determinar a abordagem a ser adotada no trabalho. As imagens da obra têm, em geral, a função ilustrativa, apoiando o texto, pois o esclarecem, expandindo a informação verbal. Na reprodução escrita de uma fala, a visualização da cena onde ela acontece é importante para se entender melhor o contexto. Esta forte influência das imagens é um aspecto importante que foi considerado neste trabalho, porque a percepção de todo o significado (verbal e não verbal) é fundamental para o trabalho do tradutor. Ficou decidido não alterar os elementos visuais da obra.

Nesta tradução, também levou-se em conta a seguinte questão: os costumes e hábitos dos personagens infantis às vezes podem ser considerados inadequados para o público, conforme os valores dos responsáveis pela criança (pais, escolas, professores e outros). Essa situação se reflete no comportamento de Lise (ver p.156), que não quer tomar banho. O seu comportamento poderia parecer desafiador, demonstrando teimosia, coisa de menina atrevida, principalmente na última frase. O texto original desta fala é o seguinte:

- Em retraieu que sempre vull tenir la raó... però és que gairebé sempre la tinc! No és que no em vulgui dutxar, és que si em dutxo perdré una capa de pell i estaré menys protegida contra infeccions. Que voleu que em posi malalta?

A tradução literal seria:

- Recriminam-me que sempre quero ter a razão... mas é que quase sempre a tenho! Não é que não me queira banhar, é que se me banho perderei uma capa de pele e estarei menos protegida contra infecções. Que querem que me ponha enferma?

Na tradução apresentada (ver p. 156), optou-se por suavizar um pouco esse comportamento, mas tomando-se o cuidado de não alterar o enredo:

- Vocês se queixam de que eu sempre quero ter razão! Mas é que eu quase sempre estou certa! Não é que eu não queira tomar banho, mas quando a gente se banha, perde uma camada de pele e fica menos protegida das infecções. Vocês não querem que eu fique doente, não é?

Na tradução de textos para crianças, a adequação da linguagem é considerada como uma questão importante, que foi cuidadosamente observada nesta versão. Como já mencionado, a linguagem do livro traduzido é geralmente descomplicada e acessível ao entendimento de crianças e jovens. Verificou-se essa preocupação tanto no conto como nos demais textos (prefácio e posfácios), onde a autora dá informações importantes sobre as altas habilidades e homenageia os personagens de outras áreas do conhecimento, de forma que as crianças entendam e aprendam. Com esse mesmo propósito, optou-se por algumas breves adaptações, por exemplo, na tradução do texto da narração sobre Lise e da sua fala (ver p.157). O texto em catalão é o seguinte:

“Però de vegades, la Lise deia que era més fàcil fer-se invisible. Preferia passar desapercebuda i no destacar.

- Mama, hem d'amagar tot això. Vindran les meves amigues i no podem descobrir que sóc una friki!”

As palavras *desapercebuda* e *destacar* foram substituídas, com o propósito de facilitar a compreensão das crianças. Também foi acrescentada a expressão um pouquinho na fala da personagem, adaptada com a mesma intenção. Esse segmento foi traduzido da seguinte forma:

Mas, às vezes, a Lise dizia que era mais fácil ficar invisível. Preferia ser discreta e não aparecer. “- Mamãe, nós temos que esconder isso tudo. As minhas amigas vêm aí e elas não podem descobrir que eu sou um pouquinho nerd! (p.157).

Atualmente, não se pode contar com muitas opções de material de apoio para traduções envolvendo o catalão, como dicionários e outras ferramentas. Para a tradução de várias expressões encontradas no texto original, foi fundamental a vivência de muitos anos de residência na Catalunha e a assessoria preciosa dos catalães da família desta tradutora. Várias expressões encontradas no texto original foram traduzidas no próprio texto proposto, sem a utilização de esclarecimentos em notas de rodapé. Optou-se por manter o sentido na tradução, sem qualquer alteração do enredo. Para uma compreensão melhor dessa perspectiva, a seguir,

encontram-se alguns exemplos, ressaltados em negrito, mostrando o texto em catalão, seguido da sua tradução literal e da tradução proposta:

1) - *Um extraterrestre, Hans? Jo penso que ets **més aviat** um camaleó!*

- Um extraterrestre, Hans? Eu penso que tu és mais cedo um camaleão!

- Um extraterrestre, Hans? Eu acho que você parece mais um camaleão!

2) - *Mira, aquesta és la Lise. Li encantava **fer parar boig** tothom amb **idees de bomber** i **preguntes impossibles**...*

- Olha, essa é a Lise. A ela encantava fazer parar louco todo mundo com ideias de bombeiro e perguntas impossíveis...

- Olhe! Esta é a Lise. Ela adorava deixar todo o mundo maluco, com umas ideias esquisitas e perguntas impossíveis...

3) *I sempre, sempre, volia **tenir l'última paraula!***

E sempre, sempre queria ter a última palavra!

E sempre, sempre achava que tinha razão!

4) *Alguns, **fins i tot**, han arribat a dir que la podrien **confondre amb um moble!***

Alguns, até e tudo, chegaram a dizer que a poderiam confundir com um móvel!

Alguns até chegaram a dizer que ela se destacava tão pouco que poderia ser confundida com um móvel!

5) *Ments despertes que necessiten aprendre, que s'ho **qüestionen tot**, que es **menjarien el món a mossegades**, que se ...*

Mentes despertas que necessitam aprender, que se questionam tudo, que comeriam o mundo em mordidas, que se...

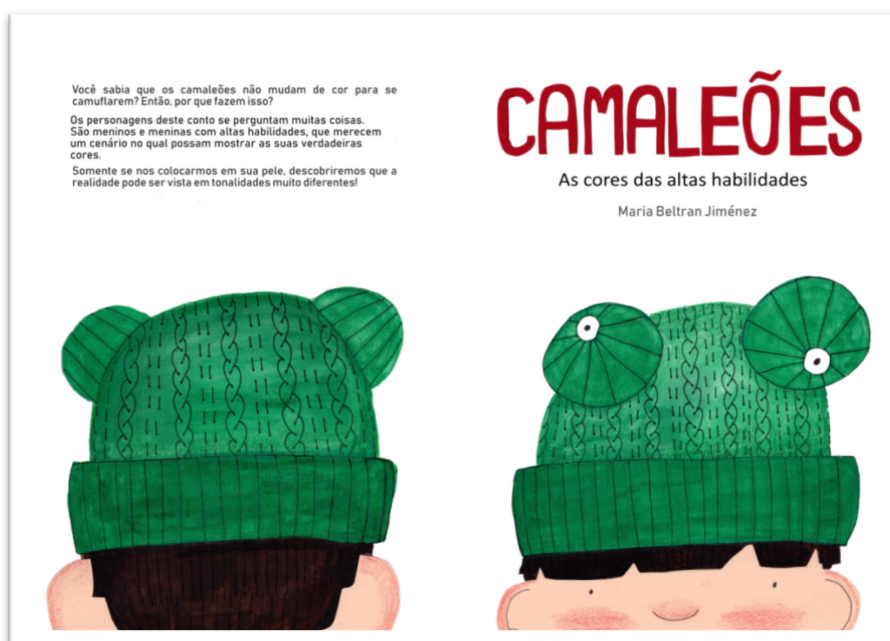
Mentes despertas que precisam aprender, que se questionam tudo, que se interessam intensamente por tudo no mundo, que se...

O público leitor brasileiro desse conto traduzido seria como o do país da sua autora, ou seja, formado por crianças e jovens que têm altas habilidades, seus familiares, pessoas relacionadas ao seu ambiente (como professores e amigos), além dos demais interessados nessa temática. Foi importante a tradutora se colocar no lugar do leitor, pois a sua interpretação e o seu envolvimento são aspectos fundamentais para se conseguir transmitir da melhor forma a mensagem da autora. O tradutor, como se sabe, deve considerar todos esses aspectos, que participam do processo de tradução, influenciando nas suas decisões, acarretando em procedimentos que, sempre considerando o princípio do respeito ao original, visam à funcionalidade do texto traduzido, no que possa favorecer a compreensão do leitor. Buscou-se utilizar opções de tradução coerentes com os objetivos do texto: informar, e divertir, considerando-se ainda a especificidade do público alvo e atentando-se para a reprodução de características presentes na literatura infantil, como as ilustrações, elementos básicos e essenciais desse gênero. O projeto gráfico original foi mantido no livro traduzido.

MARIA MOREIRA OLLER

APÊNDICE B**PARTE DO LIVRO ILUSTRADO TRADUZIDO AO PORTUGUÊS DO BRASIL⁵⁰**

A seguir, apresenta-se parte do livro, no formato de imagens, composto pelo projeto gráfico original com o texto traduzido. Na primeira página, estão a quarta capa e a capa.



⁵⁰ O projeto gráfico original com o texto traduzido é apresentado em páginas duplas.

Você sabia que os camaleões não mudam de cor para se camuflarem? Então, por que fazem isso?

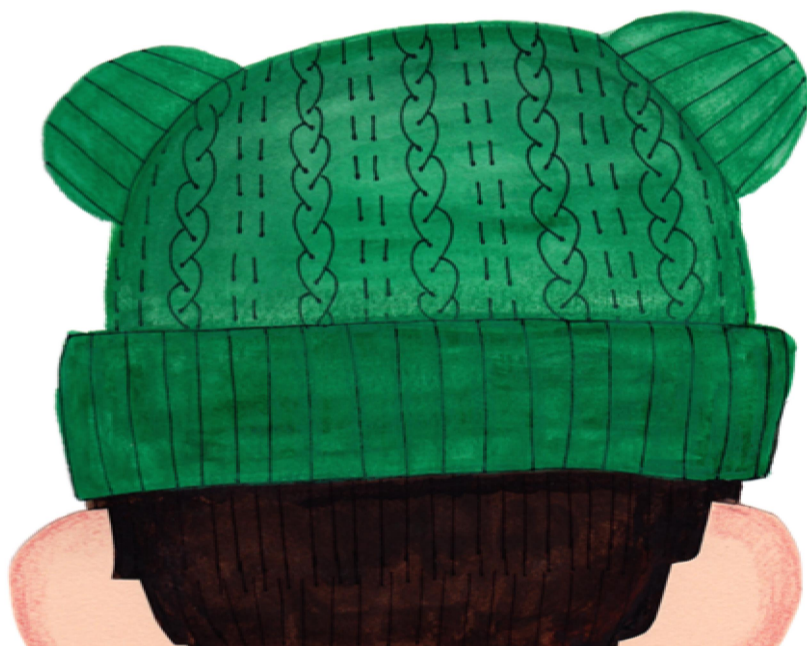
Os personagens deste conto se perguntam muitas coisas. São meninos e meninas com altas habilidades, que merecem um cenário no qual possam mostrar as suas verdadeiras cores.

Somente se nos colocarmos em sua pele, descobriremos que a realidade pode ser vista em tonalidades muito diferentes!

CAMALEÕES

As cores das altas habilidades

Maria Beltran Jiménez



**Aos que têm
mais perguntas
do que respostas.**

E aos que as tiveram.

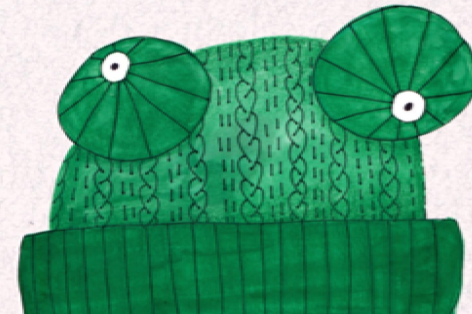
Prefácio

Camaleões é a soma das histórias de muitos meninos e meninas com altas habilidades e das suas famílias, que compartilharam comigo alguns momentos do seu dia a dia. Anedotas, comentários e aventuras que nos aproximam das vantagens e dificuldades das altas habilidades pela mão de personagens reais.

Eles e elas deram vida ao Hans, à Lise, ao Fred, à Greta e ao Rist, que nos ajudam a entender como é **estranho, complexo e intenso** vivenciar o mundo na sua pele.

Camaleões é um conto sobre (e para) meninos e meninas com altas habilidades. Porque os verdadeiros protagonistas ficam muitas vezes esquecidos na literatura sobre altas habilidades para psicólogos, pedagogos, mestres ou famílias. **Escutá-los e dar-lhes voz** pode ser o passo decisivo para se chegar a entendê-los e conseguir atendê-los.

Por isso, pais e mães de camaleões, professores de camaleões, amigos de camaleões, irmãos de camaleões, vizinhos de camaleões... Abram bem os olhos e fiquem de ouvidos atentos! Os camaleões têm uma mensagem para vocês.

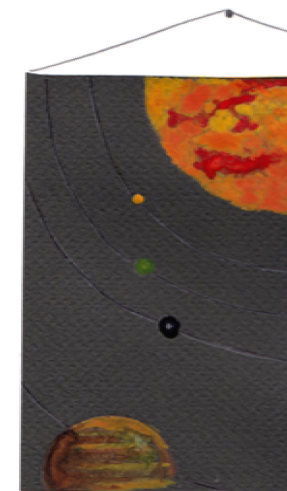


CAMALEÕES



O Hans parece preocupado há dias!
Não joga bola, não faz aviãozinho de papel, está
com a cabeça lá nas nuvens durante as aulas e
passa o dia olhando para o infinito.

Este ano, o Senhor K é o professor do Hans e já
sabe que ele está assim porque tem alguma
pergunta estranha dando voltas na cabeça dele.



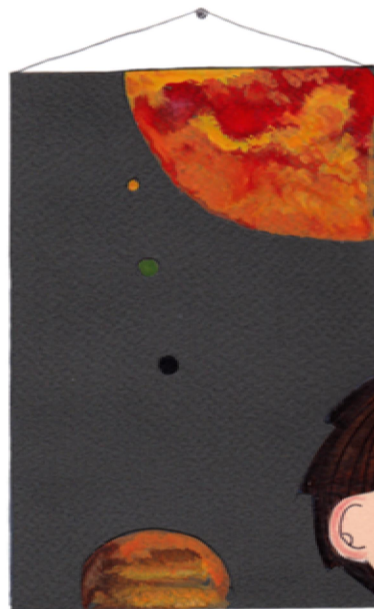


O Hans tem feito muitas perguntas a ele, desde que se conheceram!



Mas até agora, o Professor K só pôde dar bem poucas respostas.





A pergunta de hoje é um pouco diferente:

- Professor K, eu estive pensando muito e...
será que eu sou um extraterrestre?
Deixou escapar o Hans.

O Professor K sorriu...
Desta vez, ele pode ajudar o Hans, sim!

- Um extraterrestre, Hans? Eu acho que você
parece mais um camaleão!



- Este álbum é muito especial para mim.
É sobre uns Camaleões que eu conheci
há muitíssimo tempo.



O Fred sempre tentava fazer tudo com perfeição. Andava bem penteado, fazia letra bonita, ajudava os outros, dizia "por favor" e "obrigado"...

Sabia que assim, agradava aos professores, à sua mãe e ao seu pai. Não entendia que os outros não se comportassem tão bem, como ele.



Desculpe! Pode ser que o senhor não saiba, mas pelas normas de trânsito, é proibido atravessar a rua com o sinal vermelho.

Eu fiz a minha mãe se zangar! Então eu não vou mais ver televisão, não vou jogar no computador nem comer sobremesa e antes de dormir ninguém vai ler um conto pra mim!



É impossível achar um bom amigo. Todos fazem alguma coisa mal feita!



Mas nem sempre ele conseguia controlar tudo e então, ficava bravo. Não suportava que a vida fosse cheia de mudanças, imprevistos, sustos e surpresas!



*O quê? Não vamos para a praia?
O que é isso? Como não vamos à praia?!?!*



**Olhe! Esta é a Lise. Ela adorava deixar todo o mundo maluco, com suas ideias esquisitas e perguntas impossíveis...
E sempre, sempre achava que tinha razão!**



**Vocês se queixam de que eu sempre quero ter razão!
Mas é que eu quase sempre estou certa!**

**Não é que eu não queira tomar banho, mas quando a gente se banha, perde uma camada de pele e fica menos protegida das infecções!
Vocês não querem que eu fique doente, não é?**

Mas, às vezes, a Lise dizia que era mais fácil ficar invisível. Preferia ser discreta e não aparecer.



De fato, na escola, ela se mostrava muito diferente. "Você pode fazer isso muito melhor!", "Precisa se esforçar mais!", diziam os professores. Alguns até chegaram a dizer que ela se destacava tão pouco que poderia ser confundida com um móvel!



Mas eu sim que me esforço! Eu tive que me esforçar para calcular a nota que eu tenho que tirar no exame para ser aprovada na matéria. E olhe só, apenas 5!

Os meus pais me dizem: "Eu só vou lhe dizer uma vez!". Então, que na escola também me digam as coisas "só uma vez!"



Eles se disfarçam de meninos agitados, distraídos, teimosos, tímidos, brincalhões, invisíveis, malucos, inseguros, perfeccionistas...

Se tiverem sorte, alguém os descobrirá. E talvez encontrem outros camaleões que os acompanhem no caminho, como aconteceu comigo, com a Lise, a Greta e o Rist.



Camaleões

Os camaleões não querem passar despercebidos.

Ao contrário do que muita gente pensa, os camaleões não mudam de cor para se camuflarem. Variar a cor é a sua maneira de se comunicar. Assim transmitem como se sentem ou o que querem.

Às vezes, esta mudança os torna quase invisíveis no seu ambiente. Outras vezes, os faz desentoar ou simplesmente aportar uma divertida nota de cor à sua paisagem.

Somente se quebrarmos mitos, se entendermos como é um camaleão e se aprendermos a linguagem das suas mudanças de cor, poderemos descobrir quem ele é e entender o que necessita.



Altas habilidades

Os meninos e meninas com altas habilidades são, acima de tudo, meninos e meninas.

Pequenos com perguntas gigantes, muito mais complexas do que as que podem chegar a compreender. Montanhas russas de emoções que observam, sentem e exploram o mundo com intensidade. Mentes despertas que precisam aprender, que se questionam tudo, que se interessam intensamente por tudo no mundo, que se angustiam quando a vida não funciona ao seu ritmo e se apagam quando não acham um espaço que dê asas à sua curiosidade.

As altas habilidades não são uma sorte. Tampouco são uma desgraça. São uma forma de aprender e de se relacionar com o mundo. Uma diferença que enriquece e que supõe um desafio administrável somente a partir da sensibilidade e da compreensão livre de estereótipos. Uma realidade que somente entenderemos se formos além da teoria, ouvindo os verdadeiros protagonistas e tentando entender como eles sentem, como pensam e como vivem.

Assim, aceitando e reivindicando a diferença, conseguiremos para os meninos e meninas com altas capacidades aquilo que todas as crianças merecem: esquecer as etiquetas e presentear-lhes um olhar que os acompanhe, um espaço onde possam ser como são e um trampolim que lhes dê impulso para serem a melhor versão de si mesmos.

Quem são os *Camaleões*?

A história está cheia de camaleões. São pessoas muitas vezes incompreendidas, que decidiram usar disfarces ou que tiveram que fazer isso para lutar pelos seus sonhos. Homens, mulheres, rapazes, moças, que ficaram no canto, ignorados ou esquecidos pela memória coletiva. Os protagonistas de *Camaleões* quiseram fazer uma pequena homenagem a eles, por meio dos seus nomes:



HANS Johannes Kepler

(Weil der Stadt, Alemanha, Sacro Império Romano-Germânico, 27 de dezembro de 1571 – Ratisbona, Alemanha, 15 de novembro de 1630).
Astrônomo e matemático. Estudou o movimento dos planetas, estabelecendo uma base essencial para a teoria da gravitação universal. Filho de um mercenário e de mãe suspeita de praticar bruxaria, graças à sua tenacidade, conseguiu êxito apesar de ter que enfrentar grandes dificuldades na infância. A sua família o enviou a estudar, pois não podia se ocupar da hospedaria de sua mãe, por causa da sua saúde debilitada.



LISE Lise Meitner

(Viena, Áustria, 7 de novembro de 1878 – Cambridge, Inglaterra, 27 de outubro de 1968).
Física. Estudou a radioatividade e a física nuclear. Teve um papel essencial no descobrimento e explicação da fissão nuclear. Nos tempos em que não era permitido que as mulheres estudassem, a sua paixão pela física e o apoio dos seus pais a levaram a ser admitida por Max Planck em seu laboratório universitário. Não era permitido o seu acesso ao edifício principal. Não recebia nenhuma compensação financeira. Desenvolveu conceitos-chave para o Projeto Manhattan, de criação da bomba nuclear, na qual se negou a participar.



GRETA Margaret Hamilton

(Paoli, Indiana, EUA, 17 de agosto de 1963 –)
Ciecientista da computação e matemática. Considerada a primeira engenheira de software. Abandonou os estudos para que o seu marido pudesse acabar a sua graduação, mas manteve o desejo de estudar. Elaborou a mão o programa informático dos computadores de bordo do Programa Apollo, da NASA, que enviou o homem à lua. Defende que os meninos e meninas aprendam a programar "para aprenderem a pensar".



FRED Alfred Wallace

(Brynbuga [Usk, País de Gales], Reino Unido, 8 de janeiro de 1823 – Broadstone [Inglaterra], Reino Unido, 7 de novembro de 1913).
Geógrafo e naturalista. Apesar de algumas das suas primeiras viagens terem sido um desastre, Wallace explorou a biodiversidade de grande parte do planeta. Definiu a seleção natural, crucial para a explicação da teoria da evolução. Ao ler o manual de Wallace, Charles Darwin achou que era um magnífico resumo das suas próprias ideias e decidiu publicar o seu livro, que até então ele não tinha dado a conhecer, por medo à rejeição.



RIST Évariste Galois

(Bourg-la-Reine, França, 25 de outubro de 1811 – 31 de maio de 1832).
Matemático e ativista político. Estabeleceu as bases da álgebra abstrata e a teoria dos grupos. Ainda adolescente, escreveu diversos artigos para a Academia de Ciências, que foram recusados por não terem sido compreendidos. Teve sua solicitação de ingressar precocemente na melhor instituição de matemática da França denegada, por não poder demonstrar formação suficiente. Diz-se que ele elaborou a maior parte da sua contribuição na noite anterior à sua execução, aos 21 anos, prisioneiro em uma cela, por ter se batido em duelo por uma moça.

Maria Beltran Jiménez

No ano de 2012, em uma conversa de madrugada consertando o mundo, nasceu uma ideia: um espaço onde as perguntas encontrassem respostas e onde os meninos e meninas mais curiosos se sentissem em casa. Onde pudessem se encontrar, compartilhar inquietações, encontrar uma porta aberta para a sua curiosidade e se sentir ouvidos. As razões para não iniciar o projeto eram muitas, mas o entusiasmo pesou mais. E assim se fez realidade o **Centre Kepler**.

Poderia dizer que sou **psicóloga**, especializada em psicologia educacional infantil e **especialista universitária em Educação e Diagnostico de Altas Habilidades Intelectuais**. Co-fundadora, diretora e psicóloga do Centre Kepler, espaço de atenção a crianças e jovens com altas habilidades intelectuais e às suas famílias. Formadora em altas habilidades intelectuais e coordenadora de diversos projetos de divulgação e apoio neste âmbito no meio escolar e em colaboração com associações e outras entidades. Membro do Grupo de Trabalho de Altas Habilidades do COPC [Col-legi Oficial de Psicologia de Catalunya] e do COPeC [Col-legi de Pedagogos de Catalunya]. Co-fundadora do Projeto Órbita, associação de pesquisa e desenvolvimento de ferramentas de detecção de diferenças de aprendizagem e intervenção.

Mas, já que tudo se trata de mostrar as cores verdadeiras, direi que tenho a sorte e o orgulho de aprender a cada dia, de ouvir reflexões surpreendentes, de compartilhar projetos de vida e de estar ao lado de pessoas maravilhosas que me fazem não esquecer que **tudo começa perguntando-se "por quê?"**.

www.centrekepler.com
www.facebook.com/centrekepler
www.twitter.com/centrekepler

ANEXO I – EXEMPLOS DE LIVROS PARADIDÁTICOS

Em <https://www.estudopratico.com.br/livros-paradidaticos-o-que-sao/> encontram-se os seguintes exemplos de livros paradidáticos para o ensino básico e fundamental:

Lista de livros paradidáticos para a educação infantil

- Fauna Divertida 2, 3 e 4 (Editora Libris)
- Crocodilo (Ed. Todo Livro)
- Vamos Acordar! (Caramelo – Livros Educativos)
- Coleção Olhinhos Agitados (Editora Todo Livro)
- Vamos Dormir! (Caramelo – Livros Educativos)
- O Que Há na Casa de Bonecas? (Caramelo – Livros Educativos)
- Livro Infantil Seu Soninho, Cadê Você? (Ed. Companhia das Letrinhas)

Lista de livros paradidáticos para o ensino fundamental

- A Droga da Obediência, de Pedro Bandeira. Editora: Moderna
- A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga. Editora: Casa Lygia Bojunga
- Extraordinário, de R.J. Palacio. Editora: Intrínseca
- Meu pé de laranja lima, de José Mauro de Vasconcelos. Editora: Melhoramentos
- A Palavra Mágica, de Moacyr Sclyar. Editora: Moderna
- Eu me chamo Antônio, de Pedro Gabriel. Editora: Intrínseca
- O dia do Curinga, de Jostein Gaarder. Editora: Companhia das Letras
- O Alienista e o Enfermeiro, de Machado de Assis
- Amyr Klink – Cem dias entre céu e mar, de Amyr klink. Editora: Compahania de bolso
- Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto
- Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. Editora: Ática
- Maus, de Art Spiegelman. Editora: Companhia das Letras

Na página eletrônica de referência, também se encontram relacionados como livros paradidáticos, com comentários, os seguintes:

Oriente Médio: de Nelson Bacic Olic. Paradidático para discutir a atual posição do Oriente Médio e do mundo em relação aos conflitos causados por esses lados opostos. Segundo a Editora Moderna, essa obra trata de “Um barril de pólvora prestes a explodir. Esta é a imagem tradicionalmente associada ao Oriente Médio, uma região estrategicamente situada entre o Ocidente e o mundo oriental, berços das mais antigas civilizações e de três religiões monoteístas. Hoje, além do petróleo, a água é fonte crescente de preocupações. Neste contexto, a falta de solução para a questão Palestina, as ações militares recentes dos Estados Unidos contra o Afeganistão e o Iraque e os desdobramentos da Primavera Árabe colocam enormes desafios para o futuro da região”.

123 Respostas Sobre Drogas, de Içami Tiba, educador de renome nacional. A Scipione é a editora da obra. Questões como o “tabagismo, a maconha, o crack, a cola, a heroína, a cocaína e outras drogas são discutidas através de perguntas e respostas esclarecedoras, estabelecendo um diálogo franco e aberto com o leitor. 123 repostas sobre drogas aborda um tema muito oportuno e de grande interesse para os adolescentes”.

A América que os Europeus Encontraram. Da Atual Editora, a obra é bastante utilizada nas disciplinas de história, geografia e literatura. Isso porque trata sobre a história do desenvolvimento econômico, cultural, social e político dos americanos frente aos europeus. É uma exaltação ao povo antes da colonização europeia e como boa parte da riqueza que temos hoje é graças aos esforços desse povo e não dos colonizadores.

O Escravidão no Brasil, de Mário Maestri. Busca a compreensão de como a escravidão aconteceu e suas terríveis implicações para a sociedade.

O Mundo Globalizado. O autor, Alexandre de Freitas Barbosa, traz à tona todas as novas realidades que passaram a existir após a globalização. De acordo com a apresentação da obra nas livrarias online, “este livro apresenta uma análise da globalização, explicando como ela surge, as esferas em que avança de forma mais rápida e aquelas em que se mostra mais restrita, e apontando as várias – e, às vezes, até opostas – interpretações sobre esse processo histórico, bem como os desafios e as potencialidades que pode trazer consigo”.

O que é Ideologia? de Marilena Chauí, na “Coleção Primeiros Passos”. Uma narrativa simples e direta para explicar aos estudantes o que é ideologia. Na visão da autora, nada mais é do que “um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da

exploração e da dominação. Por intermédio dela, tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo”.

A Burguesia Brasileira. Esse paradidático de Jacob Gorender é um dos mais utilizados nas escolas porque traça um “raio X” de como se formou a burguesia brasileira, que teve sua origem ligada ao fim do escravismo colonial e não ao capitalismo. A apresentação da obra deixa clara sua narrativa: “a burguesia brasileira pôde crescer e chegar a ser a classe dominante, sem precisar realizar uma revolução”. Esse cenário deixou marcas e características únicas na burguesia brasileira.

ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DE MARIA BELTRAN PARA O USO DE SUA OBRA COM FINALIDADE ACADÊMICA



CENTRE KEPLER

PSICOLOGIA · ALTES CAPACITATS · FORMACIÓ

JUSTIFICANT D'AUTORITZACIÓ

Amb aquest document jo, Maria Beltran Jiménez, autoritzo a que tant el text com les imatges de l'obra Camaleons siguin utilitzats per Maria Jesus Moreira Oller; alumna del Màster Acadèmic en Estudis de la Traducció de la Universitat de Brasília, sempre i quan no sigui per finalitats comercials.

Barcelona, 29 de juliol de 2019,

Maria Beltran Jiménez
Psicòloga
Psicòloga col·legiada n°20220

CENTRE KEPLER

Centre d'Altes Capacitats Kepler S.C.P.
J65852006 · www.centrekepler.com