



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
TRADUÇÃO**

BRENDA ROCIO RUESTA BARRIENTOS

**OS QUADRINHOS DA MAITENA NO ENSINO DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA: à Luz da Tradução Funcionalista**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Florianópolis
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
TRADUÇÃO

Brenda Rocio Ruesta Barrientos

**OS QUADRINHOS DA MAITENA NO ENSINO DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA: à Luz da Tradução Funcionalista**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Tradução da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção de Grau
de Mestre em Estudos da
Tradução.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Damiani Costa

Área de Concentração: Processos de retextualização.

Linha de Pesquisa: Lexicografia, tradução e ensino de línguas estrangeiras.

Florianópolis
2014

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.**

Barrientos, Brenda Rocio Ruesta

Os quadrinhos da Maitena no ensino de espanhol língua estrangeira : à luz da tradução funcionalista / Brenda Rocio Ruesta Barrientos ; orientadora, Maria José Damiani Costa - Florianópolis, SC, 2014.

250 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Tradução no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 3. Interculturalidade.
4. Quadrinhos. I. Costa, Maria José Damiani. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

BRENDA ROCIO RUESTA BARRIENTOS

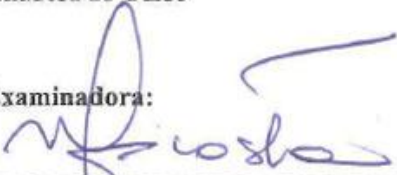
**OS QUADRINHOS DA MAITENA NO ENSINO DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA: À LUZ DA TRADUÇÃO
FUNCIONALISTA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção de Título de Mestre em Estudos da Tradução e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de junho de 2014.

Profª Dra. Andréia Guerini
Coordenadora do Curso

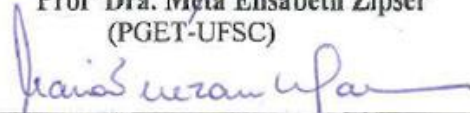
Banca Examinadora:



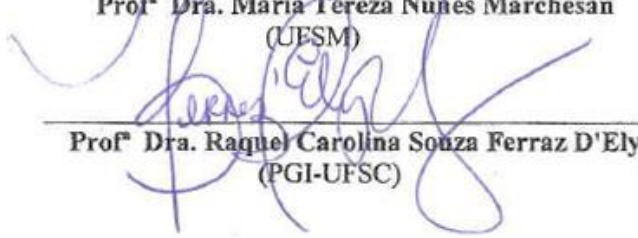
Profª Dra. Maria José Damiani Costa
Orientadora (PGET-UFSC)



Profª Dra. Mota Elisabeth Zipser
(PGET-UFSC)



Profª Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan
(UESM)



Profª Dra. Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely
(PGL-UFSC)

Para mis amados padres,
Elizabeth Barrientos Inca y
Manuel Ruesta Orejuela, que
viven en Perú.

AGRADECIMENTOS

Há 15 anos, uma garotinha de 21 anos de idade saiu sozinha da sua terra natal, Lima - Peru em busca de um sonho: ter a oportunidade de estudar no Brasil. Ela percorreu 5 dias em estradas de ônibus (feliz pelo seu desejo de realizar seus sonhos e com lágrimas escorrendo por deixar as pessoas quem ela amava...) entre Peru, Chile, Argentina, até cruzar a fronteira e chegar finalmente, com um pouco de medo, mas feliz no Brasil.

Aquele sonho agora, depois de tanto tempo, por fim foi realizado! Estou muito feliz por isso! Então, chegou o momento de agradecer:

Agradeço primeiramente aos meus pais, por te me dado a vida e me ensinado a ser forte para lutar por tudo aquilo que sonho e acredito, mesmo distante deles...

Agradeço também à minha orientadora Maria José Damiani Costa, que desde a minha entrada na graduação na UFSC me alentou para acreditar no meu potencial e que sempre soube, com palavras carinhosas e seu abraço sincero, me confortar em momentos difíceis... (Muchas gracias, mi Zequiña querida! Soy eternamente grata).

Agradeço ao meu amor, meu esposo Martin Tews, por todo seu carinho, cuidado, compreensão e companheirismo nos momentos felizes e principalmente nos momentos mais difíceis de desânimo: quando eu pensava que seria impossível terminar este trabalho, ele sempre (com todo o seu amor) me deu força e me fez sentir novamente esperança...

Agradeço em especial o amor de duas famílias: a família de Marize Lippel e a família de Soraya D'Ávila, que me acolheram com todo o seu amor e fizeram eu me sentir parte integrante delas; elas foram imprescindíveis para poder suportar por 15 anos a falta da minha família peruana, aqui no Brasil (Amo vocês! Serão sempre as minhas famílias do Brasil).

Agradeço a *todos* meus queridos amigos, que souberam me dar carinho e apoio e que aguentaram também as minhas inúmeras ausências por conta da minha vida acadêmica.

Agradeço em especial o carinho das minhas amigas: Soraya, Marize Lippel, Thais Lippel, Mimicha, Janete, Patito Caucau, Sandrita, Letis, Jujíña, Tati Pink, Camis... muito obrigado a *todas!*

Agradeço a toda equipe de Língua Espanhola IV do Curso de Letras Espanhol Modalidade a Distância do ano 2012/2 pelo apoio e contribuição com a realização desta pesquisa. Agradeço também a recepção positiva e colaboração dos alunos participantes do projeto e as tutoras-polo.

Agradeço a este MARAVILHOSO Brasil! Sou e serei eternamente grata ao universo por ter aprendido tanto nesta longa trilha nesta terra que eu amo!

Finalmente, agradeço ao universo conspirador e à grande energia criadora do poder supremo por me dar vida, luz, amor, paz, força, fé e esperança. Graças ao universo por me permitir sentir tamanha alegria que invade a minha alma pelo término deste trabalho!

Seja o que for que você faça ou
sonhe que possa realizar, dê
partida a ele. A coragem tem
genialidade, força e magia em
sua essência.

Goethe

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na interface dos Estudos da Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. Assim, o presente estudo tem como objetivo geral investigar de que forma a prática de traduzir em uma perspectiva comunicativa e funcionalista pode ser uma ferramenta didática eficaz para à conscientização dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE) sobre a diversidade linguística-cultural da língua estrangeira (LE) e língua materna (LM). A pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol a Distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os participantes que contribuíram para a realização da pesquisa foram alunos regularmente matriculados na disciplina de Língua Espanhola IV, oferecida na 4ª fase do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. A presente pesquisa se caracteriza por ser de cunho qualitativo. A metodologia aplicada foi pela construção e desenvolvimento de uma sequência didática (SD) História em Quadrinhos (HQs) da Maitena, dividida três etapas: i) observação e análise comparativa das HQs; ii) tradução das HQs; iii) seminário de apresentações. Analisamos os resultados obtidos dessas três etapas desenvolvidas nessa SD. Os resultados mostram que o professor de LE pode elaborar sequências didáticas que promovam e incentivem o diálogo intercultural no processo de aprendizagem de LE por meio da prática de tradução. A escolha da perspectiva funcionalista da tradução contribuiu significativamente – como prática dialógica, crítica e reflexiva – para a conscientização dos aprendizes sobre o reconhecimento da diversidade linguística-cultural, tanto da LM como da LE. Os resultados da implementação da SD comprovaram que nas tarefas tradutórias eles foram capazes de compreender os enunciados de forma mais ampla, pois perceberam que, para além da composição estrutural das línguas espanhol e português, há nelas uma rede de significações ideológicas, as quais representam linguisticamente e culturalmente determinadas comunidades. Dessa forma, comprovou-se a relevância do uso da tradução como ferramenta pedagógica significativa no processo de ensino-aprendizagem de LE, a fim de tratar a língua de forma contextualizada, motivadora e diversificada.

Palavras-chave: Tradução no ensino-aprendizagem de LE. Interculturalidade. Quadrinhos.

RESUMEN

Esta investigación se inserta en la interfaz de los Estudios de Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo general investigar cómo la práctica de la traducción bajo una perspectiva comunicativa y funcionalista puede ser una herramienta didáctica eficaz para la concienciación de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) sobre diversidad lingüística y cultural de la lengua extranjera (LE) y de la lengua materna (LM). La investigación se realizó en la carrera de Letras Español -Modalidad a Distancia de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Los participantes que contribuyeron en esta investigación fueron los estudiantes matriculados en la asignatura de Lengua Española IV, ofrecida en el cuarto ciclo de la carrera de Letras Español - Modalidad a Distancia de la UFSC. La naturaleza de esta investigación es cualitativa. La metodología aplicada fue a través de la construcción y desarrollo de una secuencia didáctica (SD) Historietas de Maitena, dividida en tres etapas: i) observación y análisis comparativo de las historietas; ii) traducción de la historietas; iii) seminario de presentaciones. Se analizan los resultados obtenidos del desarrollo de esas tres etapas de la SD. Los resultados de la implementación de la SD muestran que el profesor de LE puede elaborar secuencias didácticas que promuevan y fomenten el diálogo intercultural en el proceso de aprendizaje de la LE a través de la práctica de la traducción. La elección de la perspectiva de traducción funcionalista contribuyó de manera significativa - como práctica dialógica, crítica y reflexiva - para la concienciación de los estudiantes sobre el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de la LM y la LE. Los resultados mostraron que a través de las tareas de traducción los alumnos fueron capaces de comprender los enunciados de manera más amplia, pues se dieron cuenta de que, además de la composición estructural de las lenguas española y brasileña, existe una red de significados ideológicos que representan lingüística y culturalmente dichas comunidades. Así se ha comprobado la pertinencia del uso de la traducción como herramienta pedagógica significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE con el fin de tratar la lengua de forma contextualizada, motivadora y diversa.

Palabras-clave: Traducción en la enseñanza y aprendizaje de LE. Interculturalidad. Historietas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A tradução como forma de comunicação intercultural mediada (NORD, 2009).....	61
Figura 2a - Histórias em quadrinhos de Maitena - Tira cômica <i>Algunos típicos desencuentros entre los hombres y las mujeres al acecho</i> (Argentina)	99
Figura 2b - Histórias em quadrinhos de Maitena - Tira cômica: <i>Algunos típicos desencuentros entre los hombres y las mujeres al acecho</i> (Espanha).....	102
Figura 3 - Introdução ao Tópico III – <i>Historietas</i>	113
Figura 4 - Texto introdutório sobre as HQs no AVEA.....	114
Figura 5 - Imagem do AVEA com dados biográficos e vídeo da entrevista com Maitena.....	115
Figura 6 - Estruturação da SD no AVEA.....	118
Figura 7 - Postagem da tarefa em grupo no AVEA.....	120
Figura 8 - Postagem da tarefa final dos grupos no AVEA.....	123
Figura 9 - Postagem das respostas individuais dos alunos no AVEA.....	125
Figura 10 - Texto-fonte (TF) e integral da tira <i>Las mujeres y su relación con el piropo</i> , publicada na Argentina.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens de ensino que usaram a tradução como ferramenta didática.....	36
Quadro 2 - O Modelo de Christiane Nord (1991).....	69
Quadro 3 - Princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN).....	90
Quadro 4 - O Modelo de Christiane Nord (1991) aplicado à tira cômica – Figura 2a.....	100
Quadro 5 - O Modelo de Christiane Nord (1991) aplicado à tira cômica – Figura 2b.....	103
Quadro 6- Esquema organizacional do Tópico III – Historietas da disciplina de Língua Espanhola IV do Curso de Letras Espanhol – EaD/UFSC	116
Quadro 7 - Respostas dos grupos à pergunta Quem escreve as HQs?	129
Quadro 8 - Respostas dos grupos à pergunta Com qual propósito a autora escreve as HQs?.....	131
Quadro 9 - Respostas dos grupos às perguntas Você encontrou diferenças nas HQs? De que tipo são essas diferenças?	134
Quadro 10 - Respostas dos grupos à pergunta Por que você acha que tem essas diferenças?.....	137
Quadro 11 - Respostas dos grupos à pergunta Para qual público se destinam?.....	139
Quadro 12 - Respostas dos grupos à pergunta Qual é o tema das HQs?.....	140
Quadro 13 - Tradução do título geral da HQ.....	147
Quadro 14 - Traduções apresentadas pelos nove grupos da tira Las mujeres y su relación con el piropo.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS

CF	– Cultura-Fonte
CM	– Cultura-Meta
FE	– Fatores Extratextuais
FI	– Fatores Intratextuais
HQs	– Histórias em Quadrinhos
LC	– Língua de Chegada
LE	– Língua Estrangeira
LF	– Língua-Fonte
LM	– Língua Materna
SD	– Sequência Didática
TF	– Texto-Fonte
TP	– Texto de Partida
TT	– Texto Traduzido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 TRADUÇÃO E ENSINO	31
1.1 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS E O USO DA TRADUÇÃO.....	31
1.2 A TRADUÇÃO COMO TÉCNICA DIDÁTICA NOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS	35
1.3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA	39
1.3.1 A Tradução Pedagógica (TP)	43
1.4 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	50
1.5 O FUNCIONALISMO ALEMÃO: A TRADUÇÃO COMO COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL	57
1.5.1 Contribuições de Christiane Nord: modelo de Análise Textual	66
2 LÍNGUA, GÊNEROS TEXTUAIS E INTERCULTURALIDADE	71
2.1 BAKHTIN: A PALAVRA COMO SIGNO IDEOLÓGICO E DE ENUNCIÇÃO	71
2.1.1 Gêneros textuais no contexto de ensino	74
2.2 O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA	76
2.2.1 A cartunista Maitena Burundarena e os seus quadrinhos	79
2.3 SOBRE QUADRINHOS E TRADUÇÃO	82
2.4 A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	86
2.4.1 Características da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)	90
3 METODOLOGIA	95
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA NATUREZA DA PESQUISA.....	95
3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	96
3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	96
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE TEXTUAL DAS HQs	97
3.5 DESCRIÇÃO DOS TEXTOS-FONTE	105
3.6 CONTEXTO EDUCATIVO.....	107

3.6.1 Curso de Letras Espanhol – Modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	107
3.6.2 Elaboração da disciplina Língua Espanhola IV	110
3.6.3 Objetivos da disciplina Língua Espanhola IV	110
3.6.4 Estrutura da disciplina Língua Espanhola IV	111
3.7 PERFIL DOS PARTICIPANTES	111
3.8 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) DE MAITENA	112
3.8.1 Introdução e contextualização	113
3.8.2 Estrutura das tarefas na SD <i>Historietas</i>	116
3.8.3 Primeira etapa – Observação e análise das HQs	118
3.8.4 Segunda etapa – Tradução das HQs (tiras cômicas) . 121	
3.8.5 Terceira etapa – Seminário de apresentações	124
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	127
4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PRIMEIRA ETAPA – OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DAS HQs	127
4.1.1 Etapa 1: análise comparativa das HQs de Maitena	128
4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA – TRADUÇÃO DAS HQs - TIRAS CÔMICAS	144
4.2.1 Resultados e discussão acerca da tradução do título geral da tira cômica	147
4.2.2 Resultados e discussão da tradução dos quadrinhos	149
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TERCEIRA ETAPA – QUESTIONÁRIO	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	181
ANEXO I - Primeira etapa: observação e análise das histórias em quadrinhos - Texto tarefa	191
ANEXO II A - Segunda etapa - Tradução das histórias em quadrinhos	202
ANEXO II B - Segunda etapa – Tradução das histórias em quadrinhos – Texto-tarefa	211
ANEXO III - Questionário Final Aplicado - Tópico III Historietas	221
ANEXO IV - Termo de Consentimento de Pesquisa	250

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, no âmbito de ensino de línguas estrangeiras (LE), tem-se discutido de forma veemente a necessidade de adotar, em sala de aula, práticas de ensino que sigam um viés prioritariamente comunicativo. Isso significa que o professor de LE, no seu fazer pedagógico, deve buscar promover práticas pedagógicas que privilegiem processos de interação social, mediados *por meio e com* a língua, de forma dialógica e reflexiva.

Neste sentido, guiar nessa orientação implica, necessariamente, contrapor àquelas velhas metodologias de ensino de LE que concebem o ensino-aprendizagem enfatizando o estudo dos aspectos formais de estruturas morfossintáticas descontextualizadas à situação comunicativa da qual emergem. Assim, como consequência desse olhar tão limitado perante a língua, nos impede que, no processo de ensino-aprendizagem de LE, o fenômeno da língua seja compreendido como um todo: dinâmico, plural e heterogêneo.

Por esse motivo e pelo conhecimento que temos da prática docente no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil há 12 anos, consideramos relevante conceber esse processo de ensino-aprendizagem como prática social, que envolve processos de construção e produção de sentidos sociointeracionistas guiados por propósitos comunicativos nas mais diversas situações sócio-históricas-culturais.

Com base, portanto, no dialogismo de Bakhtin, consideramos que a língua é um fenômeno social dotado de práticas, que são constructos sociais, históricos e culturais diversificados. Com base nessa visão, acreditamos ser importante que o professor de LE procure, no seu fazer pedagógico, pesquisar ferramentas de ensino que contribuam para ampliar a compreensão e o enriquecimento da visão dos alunos sobre o reconhecimento dos componentes sociolinguísticos e discursivos produzidos em diversos espaços culturais da língua-alvo, e também capacitá-los para agir, pela linguagem, em relação dialógica com a sua própria língua materna.

Nesse sentido, conforme tais direcionamentos, nas últimas décadas tem-se discutido de forma veemente sobre a

recapitulação do protagonismo da tradução como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Tais discussões se entrelaçam na interface dos Estudos da Tradução e na Didática de ensino de línguas, reflexões advindas tanto no campo teórico quanto no campo aplicado nos convidam à ampliar a visão para um novo olhar sobre a prática de traduzir, entendida como um processo didático eminentemente comunicativo e possibilitador, além de tudo, de um diálogo intercultural entre LE e LM.

Assim sendo, dentro da Abordagem Comunicativa em interface com os Estudos da Tradução, diversos pesquisadores como Malmkjaer (1998); Costa (1988); Vilela (1997); Hargreaves (2004); Bohunovsky (2009, 2011); Melo (2012), entre outros defendem a postura da reinserção da tradução no ambiente de ensino de LE. De forma geral, tais autores coincidem na sua percepção positiva sobre seu uso e afirmam que a recusa que muitos professores, ainda hoje, manifestam contra o uso da tradução em sala de aula é advindo do estigma negativo das práticas tradutórias como técnica didática desenvolvidas no clássico Método Gramática-Tradução.

Vale lembrarmos que nesse método a prática de tradução era concebida enfatizando exercícios de memorização de palavras descontextualizadas e de traduzir textos literários, pois o objetivo de ensino era o aprendizado de línguas clássicas, como o grego e o latim. (LEFFA, 1988) Em conformidade com aqueles pesquisadores supracitados, observamos que atualmente, sob um viés Comunicativo, é possível admitir a reinserção da prática de traduzir no ambiente de ensino de LE, de forma que nessa práxis seja possível ultrapassar aquela visão restrita e conseqüentemente se evidenciem, além de tudo, posturas pedagógicas predispostas em prol da conscientização dos nossos alunos sobre a tradução dos textos como um processo comunicativo, social, histórico e culturalmente contextualizado.

Acreditamos que isso é possível ser alcançado pela prática de traduzir em sala de aula de LE, conforme os postulados da teoria funcionalista da tradução: concebida como um processo comunicativo de diálogo entre culturas. Em outras palavras, a tradução é entendida, nessa perspectiva, como um processo de comunicação intercultural. (NORD, 1991)

Assim, consideramos nesta pesquisa que essa prática didática representa uma ação pedagógica potencial das múltiplas formas de compreensão do mundo, pois, ao traduzir textos no ambiente de ensino, o aluno não está simplesmente interpretando signos verbais isolados de uma língua de partida (LP) para uma língua de chegada (LC): ele está interpretando, sobretudo, sistemas culturais que se originaram em um tempo/espaço, em uma cultura-meta, e que terão de ser recontextualizados (pela tradução) na língua/cultura-alvo.

Desta forma, Nord (1991) afirma que a habilidade tradutória reúne três características básicas:

- 1) a tradução é uma ação, ou seja, uma situação comunicativa inserida num contexto de situação real, autêntico;
- 2) todo texto (traduzido ou não) tem uma função;
- 3) a função do texto só é realizada a partir do momento de sua recepção pelo destinatário, o que significa que todo texto é predominantemente prospectivo, voltado ao leitor final, na língua de chegada. (NORD, 1991, *apud* POLCHLOPEK; ZIPSER, 2008, p. 64)

Como podemos perceber, este processo é visto como uma *ação comunicativa* socialmente situada em espaços culturais nos quais se constrói e produz sentido por meio de textos (sejam orais ou escritos) de acordo com os propósitos comunicativos a serem alcançados pelos seus interlocutores.

Desse modo, reiteramos que a tradução é concebida como um processo de *comunicação intercultural*, que por si emana processos de diálogo e interpretação ativa entre culturas, já que são considerados, no ato de traduzir, não somente os aspectos linguísticos dos textos, mas também os sociopragmáticos da situação onde são produzidos e inseridos esses textos.

Também ressaltamos que em consonância com essa visão sobre a tradução pelo viés funcionalista e guiados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, 1999) que orientam de forma significativa as práticas didáticas na educação linguística brasileira, julgamos nesta investigação a teoria de gêneros textuais como veículo para o ensino de LE relevante, em vista

que os gêneros textuais são *trazidos* e *traduzidos* para o ambiente de ensino de forma que objetivem o seu entendimento, por parte dos alunos como "artefatos culturais construídos historicamente pelos seres humanos". (MARCUSCHI, 2010, p.31)

Assumir esta postura pedagógica dentro do ambiente educativo implica concebê-lo como um espaço privilegiado para a expansão do fenômeno da linguagem em busca da compreensão e do diálogo das diversidades culturais linguísticas mediadas *por meio* e *com* a língua e corporificadas pela diversidade de gêneros textuais. Isto significa que, muito além da produção de enunciados entre interlocutores para fins comunicativos, devemos pensar na língua como um *meio* que nos permite, por excelência, transitar por diferentes saberes, e nos proporciona abertura para um melhor reconhecimento de nossa identidade cultural – construída por sujeitos sócio-históricos –, o que nos possibilita promover, no ambiente de ensino, a tolerância com a diversidade cultural do outro e, dessa forma, pode favorecer o diálogo intercultural.

Portanto, pautada pelos princípios funcionalistas da tradução e compartilhando pelo conceito de língua defendido por Bakhtin, defendemos nesta pesquisa o uso de exercícios de tradução como ferramenta didática no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), a fim de possibilitar aos aprendizes sobre a conscientização dos aspectos linguísticos-culturais da LM e da LE.

Ressaltamos também que as inquietações das quais impulsionaram a idealização, construção e desenvolvimento desta investigação são fruto das reflexões advindas da nossa participação como pesquisadora do Grupo Tradução e Cultura (TRAC/UFSC)¹, que possibilitou ter um olhar abrangente sobre o nosso conceito de tradução e conseqüentemente nos conscientizar sobre a sua implicação e relevância no contexto de ensino de LE.

¹ O TRAC é um grupo de pesquisa vinculado a UFSC/CNPq que estuda, analisa, publica e divulga (artigos, teses, dissertações, anais de congressos) a relação de Tradução e Cultura no âmbito da interface Tradução-Jornalismo e Tradução e Ensino de Línguas, fundamentado na teoria funcionalista para os estudos tradutórios. Esse grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Meta Elizabeth Zipser e Maria José Damiani Costa, do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina (DLLE/UFSC).

Assim sendo, buscamos responder às seguintes perguntas:

- *Que papel desempenha a tradução - no viés funcionalista - no contexto de ensino-aprendizagem de LE, dentro da abordagem comunicativa, em uma perspectiva intercultural?*
- *Como o professor de LE pode construir práticas pedagógicas que efetivem lidar com a língua-linguagem em uma perspectiva de diálogo entre culturas?*

Defendemos a pesquisa na área dos Estudos Aplicados da Tradução em interface com a Didática (ensino de LE), pois acreditamos que essa intersecção pode nos permitir (docentes e aprendizes) refletir sobre as diferentes formas de agir, traduzir e interpretar a cultura do outro. Por isso, acreditamos que a tradução como meio de comunicação intercultural pode ser uma via efetiva para promover a alteridade.

Em função do exposto, definimos os seguintes objetivos desta pesquisa:

- a) Construir e desenvolver um percurso didático para o ensino de ELE com base nos pressupostos funcionalistas de tradução, tendo por foco o gênero história em quadrinhos (HQs) de Maitena.
- b) Verificar se uso de HQs na prática de tradução, durante o processo ensino-aprendizagem de ELE, pode ser uma ferramenta eficaz para a construção de sentidos e para a promoção do diálogo intercultural entre LE e LM.
- c) Observar se as tarefas tradutórias de HQs se constituem, eventualmente, como práticas pedagógicas para ampliar a visão dos aprendizes sobre a diversidade linguística da LE e LM.
- d) Avaliar quais aspectos interculturais – segundo a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) - emergem no processo tradutório das HQs.

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa é relevante, pois visa buscar alternativas para desenvolver a prática tradutória dentro de sala de aula, de maneira que contribua para a ampliação do conhecimento e de pesquisas na área dos Estudos Aplicados da Tradução em interface com o ensino de LE. Além

disso, consideramos que ela pode contribuir para desmistificar velhas posturas que enquadram a prática de tradução como uma mera decodificação de signos linguísticos, que procura certa literalidade e equivalência subjugadas ao texto original.

Como mencionamos anteriormente, temos como objetivo geral desenvolver a prática tradutória dentro de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), o que, de acordo com o mapeamento do campo disciplinar dos Estudos da Tradução (ET) proposto por Holmes (1972) em *The name and nature of translation studies*, se localiza dentro dos Estudos Aplicados da Tradução.

Entretanto, ainda com base nesse mapeamento – relativo ao Estudo Aplicado da Tradução –, acrescentamos que o desenvolvimento de práticas de tradução com aprendizes de ELE implica a escolha de um modelo teórico-prático, que, neste caso, será pautado pela tabela de análise textual do modelo funcionalista proposto por Christiane Nord (1991).

Por fim, segundo o mapeamento de Williams e Chesterman (2002) proposto no livro **The Map**, uma vez que nossa proposta é trabalhar a tradução do gênero textual história em quadrinhos (HQs) da Maitena, localizamos esta pesquisa dentro da área de Tradução de Gêneros. Consideramos importante essa delimitação e classificação, pois não podemos ignorar o fato de que todo texto, seja oral ou escrito, de acordo com a teoria de gêneros textuais de Bakhtin (2003), além de ser uma manifestação linguística concreta do uso real da língua, é, também, uma prática social culturalmente diversificada, situada em tempo e espaço determinados, com fins comunicativos.

No que dizemos respeito à organização deste trabalho, estruturamos este estudo da seguinte forma:

Capítulo I - Tradução e Ensino: apresentamos um breve histórico do ensino de línguas e o uso da tradução; a tradução pedagógica dentro da Abordagem Comunicativa; reflexões e contribuições sobre o papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras; a teoria funcionalista da tradução; as contribuições de Nord (Modelo de análise textual, 1991).

Capítulo II - Língua, Gêneros Textuais e Interculturalidade: expomos as contribuições de Bakhtin sobre a palavra como signo ideológico; os gêneros textuais no contexto de ensino; o uso dos

quadrinhos em sala de aula; a cartunista argentina Maitena e seu quadrinhos; os quadrinhos e a tradução.

Capítulo III – Metodologia: apresentamos as perguntas, a caracterização, os objetivos e os procedimentos da pesquisa; o procedimento de análise textual das tiras cômicas de Maitena; a descrição dos textos-fonte; o contexto educativo de realização de pesquisa e a proposta da sequência didática com os quadrinhos de Maitena, dividida em três etapas.

Capítulo IV - Resultados e Discussão dos Dados: divulgamos os resultados obtidos nas três etapas da sequência didática e as discussões à luz da fundamentação teórica desta pesquisa. Para finalizar o trabalho, apresentamos as nossas considerações finais retomando e respondendo às perguntas de pesquisa e as conclusões sobre o resultado da pesquisa.

1 TRADUÇÃO E ENSINO

Destinamos este primeiro capítulo para fazer um breve esclarecimento para o leitor a respeito da prática de traduzir que esteve presente, como ferramenta de ensino, desde épocas que se remontam ao Período Clássico no Método Gramática-Tradução até o período atual, na Abordagem Comunicativa. Desta forma, podemos compreender como a concepção e o entendimento da práxis (tradução) influenciaram diretamente as práticas pedagógicas sobre o exercício de tradução, por parte dos professores, no ensino de línguas.

Nesta seção também destacamos algumas contribuições atuais de diferentes pesquisadores da área de Estudos da Tradução em interface com Ensino de Línguas, bem como explicitamos as bases teóricas sobre a tradução sob o viés Funcionalista que orientam nossa pesquisa.

1.1 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS E O USO DA TRADUÇÃO

Para começarmos a expor o tema do protagonismo da tradução no ensino de línguas ao longo da história, a princípio julgamos relevante reconhecer que a tradução antes de tudo é uma prática de linguagem e, conseqüentemente, no exercício de docência em línguas o entendimento e concepção sobre *língua-linguagem* que cada professor traz consigo é determinante para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico.

Neste sentido, destacamos o conceito de tradução trazida por Meschonnic (1973):

[...] é uma prática da linguagem, e toda prática da linguagem implica uma ideologia da linguagem, uma concepção da linguagem. Toda concepção da linguagem, por sua vez, está vinculada intimamente a uma cosmovisão, pelo que a transformação de uma implica a transformação da outra. (MESCHONNIC, 1973 *apud* FURLAN, 2006, p. 22)

No artigo *A Tradução Retórica do Renascimento*, Furlan (2006) faz um resgate histórico desde o Período Clássico até a Época Renascentista das diferentes concepções que operaram sobre o entendimento da linguagem, as quais justificaram e mobilizaram as diferentes formas de conceber a prática de tradução na história desse período.

Assim, acreditamos que para podermos entender como a prática de traduzir esteve presente dentro da história do ensino de línguas, primeiramente teremos que delimitar (ainda que brevemente) como esta prática foi concebida antes do Renascimento. Segundo estudiosos da área, a tradução e o estudo da gramática se configuraram como técnica para o ensino-aprendizagem de línguas clássicas e vernáculas no Período Renascentista, porém sua consolidação definitiva como método de ensino só ocorreu no século XIX e foi denominado Método Gramática-Tradução (MGT).

Segundo Furlan (2006), do Período Clássico até o Renascimento quem aspirava a se tornar um profissional no uso da língua tinha que se dedicar ao estudo sistematizado de duas artes da língua: *gramática* e *retórica*. Assim, o aspirante a *expert* na língua tinha que se dedicar a exaustivas horas de trabalho gramatical de composição e decomposição de frases. O tradutor era considerado como um *artesão da língua*, que compunha e decompunha os enunciados em palavras (as menores unidades da fala). Por meio da gramática e da retórica era possível efetivar a comunicação com embelezamento e elocução do discurso:

Vista a obra original como uma *structura*, a tradução começa por um desmontar parte por parte para em seguida reuni-las em um grupo estrangeiro. O tradutor é um artesão que profissionalmente desmonta a estrutura original e a remonta em um terreno distinto. (RENER, 1989 *apud* FURLAN, 2006, p. 18, grifo do autor)

Dessa forma, no Período Clássico, a atividade de traduzir marcava presença sob forma de operação interpretativa literária e visava ter acesso à cultura grega com o intuito de apropriação cultural, conforme ansiavam os romanos. Nessa época, o objetivo de traduzir era *reinventar a fonte* do original, ou seja, o

sentido do original pouco importava: a ênfase estava no conteúdo a ser *suplantado* pela atividade interpretativa do tradutor.

Já no Período Medieval, com o fim do Império Romano e o avanço do Cristianismo, surgia a necessidade de traduzir os escritos sagrados. Sendo assim, a tendência durante o Período Clássico – de tradução como reinvenção da fonte – passava a ser suplantada pela ideia de literalidade da tradução com o intuito de dar voz e lançar luz ao texto original. Por isso, nesse período, as traduções foram carregadas de comentários, prefácios, notas etc. Esse tipo de tradução se justificava porque a tendência nesse período era fazer *traduções enarrativas*². Em outras palavras, por meio das traduções comentadas – explicativas – dos textos originais era possível ter acesso aos escritos sagrados:

[...] uma vez que se considerava que o objetivo principal da tarefa do tradutor era reproduzir o conteúdo do original, [...] o tradutor não se sentia obrigado a dar atenção a todas as palavras, a menos que contribuíssem para a transferência do conteúdo. Como resultado deste compromisso básico do tradutor, cada tradução era considerada como o repositório fiel do conteúdo do original. (FURLAN, 2006, p. 24)

Dessa forma, ainda conforme Furlan (2006), o tradutor operava como um fiel copiador do sentido do texto de origem, o que permite depreendermos que, neste período, era valorizado o sentido em detrimento da forma. A materialidade linguística do texto original era considerada passível de mudança e, como consequência disso, proliferava a demanda por traduções comentadas, uma vez que eram vistas como fiéis ao texto de origem.

No Período Renascentista, diferentemente da Época Medieval, a atenção voltava-se aos ideais humanistas, que consideravam a revalorização e o estudo das culturas clássicas

² Segundo Furlan (2006), a *enarratio* era uma técnica de traduzir o texto original usando a paráfrase.

antigas e de sua filosofia. Assim, o interesse recaía-se sobre a recuperação dos textos clássicos originais; voltava-se, portanto, ao conhecimento das poéticas antigas e ao acesso direto a elas pelo aprendizado das línguas clássicas, como o grego e o latim. No período em questão, a tradução se caracterizava pela valorização da gramática e do estilo do autor, assim o texto de origem passava a ser considerado um modelo artístico a ser atingido (ou seja, a tradução se caracterizava pela fidelidade ao estilo do autor, de forma que no ato de traduzir essa composição linguística o discurso plasmado pelas palavras no texto devia ser respeitado pelo tradutor). A tradução era considerada como uma obra artística: uma réplica do original que faz referência tanto aos valores estilísticos quanto linguísticos da composição literária.

Em linhas gerais, podemos perceber que o exercício de tradução é muito antigo e plural. A dicotomia de que ao traduzir deveria ser fiel ao sentido ou às palavras do texto de origem sempre foi um ponto a ser discutido e relativizado de acordo com a cosmovisão predominante em cada período. Podemos elencar inúmeros os benefícios do exercício de tradução, mas uma das contribuições mais significativas talvez seja o fato de que muito do legado histórico que atualmente a humanidade conhece e tem acesso tenha se tornado possível devido a essa prática de linguagem: a busca insaciável do homem pelas trocas de produtos culturais e pela socialização dos saberes desde tempos remotos.

No contexto do ensino de línguas clássicas, como mencionamos no início, também ressaltamos que antigamente, na técnica de tradução, foi possível que os desconhecedores do grego e do latim pudessem ter acesso a essas literaturas clássicas. Consequentemente, a tradução desempenhava um papel muito importante na difusão dessas literaturas, ainda que muitos professores a tenham utilizado irreflexivamente, destacando seu uso em sala de aula para fins prioritariamente linguísticos. Mas percebemos que não podemos negar o que mobilizou essa prática de tradução: foi um exercício para a apreciação do outro pelo conhecimento de seus produtos literários. É nesse contexto que a tradução se sedimenta firmemente como a primeira técnica de ensino de Língua Estrangeira (LE) e se plasma na história do ensino por meio do MGT, o qual detalharemos na sequência.

1.2 A TRADUÇÃO COMO TÉCNICA DIDÁTICA NOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Primeiramente, antes de começarmos a exposição sobre os diferentes métodos de ensino de línguas registrados ao longo da história que utilizaram exercícios de tradução como parte da didática, é importante delimitarmos as diferenças existentes entre as acepções de *método* e *abordagem* no contexto de ensino.

Segundo Leffa (1988), aproximadamente até a metade do século XX o uso da palavra *método* era muito abrangente, pois seu significado compreendia "[...] desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado uso". (LEFFA, 1988, p. 210) Devido à falta de precisão e ao seu uso indiscriminado, segundo o autor, convencionamos utilizar a palavra *abordagem* para designar "[...] os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem [...]", restringindo e delimitando a acepção da palavra *método* às "[...] normas de aplicação desses pressupostos [...]". (LEFFA, 1988, p. 211)

Já para Almeida Filho (1998), o conceito de *abordagem* se refere a

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabelecidos ou mesmos crenças intuitivas enquanto a natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 13)

De acordo com o que expõe Almeida Filho (1998), podemos inferir que o conceito de *abordagem* (entendida como *filosofia de trabalho*) é muito mais abrangente, pois leva em consideração não somente os pressupostos teóricos que orientam a prática de ensino do professor, mas também a sua vivência dentro de sala de aula como sujeito que constrói experiências mediadas pela linguagem a partir da sua interação com os outros (aprendizes).

Concordamos, portanto, que essa experiência rica de ensino não se limita às margens de aplicação de metodologias, mas se encaminha para um processo de construção e reflexão do fazer pedagógico dentro e fora do espaço de ensino. Assim, deixamos claro que optamos pelo uso da palavra *abordagem*

para nos referir aos *métodos de ensino* de línguas e seus pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem.

A partir da leitura de Leffa (1988) e Sánchez (1997) a respeito da história do ensino de línguas antes da Abordagem Comunicativa (AC), elaboramos no **Quadro 1** as abordagens de ensino de LE na prática de traduzir: Gramática-Tradução, Direta e Leitura.

Quadro 1 - Abordagens de ensino que usaram a tradução como ferramenta didática

Abordagem de ensino	Tipo de exercício do uso de tradução	Uso para o ensino de línguas	Ênfase do ensino de línguas
Gramática-Tradução	i) o professor dava explicações utilizando a língua materna dos aprendizes; ii) os aprendizes memorizavam listas de palavras em latim; iii) os aprendizes aprendiam regras linguísticas para relacionar as palavras memorizadas em frases; iv) tradução e versão para buscar equivalências linguísticas entre as línguas.	Línguas clássicas (grego e latim) e de línguas estrangeiras modernas.	Nos aspectos linguísticos da L2 em comparação com a L1.

Abordagem de ensino	Tipo de exercício de uso de tradução	Uso para o ensino de línguas	Ênfase do ensino de línguas
Direta	O uso da tradução era limitado apenas ao fim da lição para que o professor pudesse avaliar a compreensão dos alunos.	Línguas clássicas e línguas estrangeiras modernas.	Na aprendizagem da L2 por meio da L2.
Leitura	i) formulação e reformulação de frases; ii) tradução de frases dos textos; iii) listas de vocabulário.	Línguas estrangeiras modernas.	No acesso da L2 pelos aprendizes por meio da leitura e da escrita.

Fonte: Leffa (1988); Sánchez (1997), adaptação nossa.

Como podemos observar a partir da leitura do **Quadro 1**, a prática de traduzir como ferramenta didática no ensino de línguas se remonta a épocas do aprendizado de línguas clássicas, como o grego e o latim. Temos como exemplo dessas abordagens as de Gramática-Tradução e Direta.

Segundo Leffa (1988), a *Abordagem Gramática-Tradução* (AGT) se configura como a mais antiga na história de ensino de línguas: enfatizava os aspectos linguísticos da L2 em contraste com a L1, surgindo no período do Renascimento para o reconhecimento e o aprendizado das línguas clássicas, como o grego e o latim, e durou até meados do século XX.

O grande motor que mobilizou esse aprendizado foi o profundo interesse pelo acesso às culturas e às literaturas clássicas. Por meio da atividade tradutória, era possível cumprir com a orientação de imitar os modelos clássicos e por este motivo a produção oral dos alunos era quase que negada: a ênfase se dava em questões linguísticas pontuais em detrimento

de interações orais entre professor-aluno, e o professor cumpria um papel meramente instrutivo.

É visível que essa abordagem se apresentava para o aluno com muita rigidez, e, conseqüentemente, em nossa opinião, em vez de se tornar uma prática crítica e construtiva, o aprendizado de língua se tornou algo repetitivo e exaustivo.

Conforme Leffa (1988), o registro da *Abordagem Direta* (AD) é tão antigo quanto o da AGT, com indícios desde o início do século XVI. A AD preconizava que o objetivo do ensino de línguas não era mais fazer com que o aprendiz decorasse regras gramaticais nem repetisse frases descontextualizadas, e sim visava ao domínio formal da língua que se pretendia aprender. O princípio fundamental desta abordagem era que a L2 fosse aprendida por meio da L2, por isso seus defensores censuraram o uso da tradução (embora não definitivamente)³ e o uso da língua materna em sala de aula (características da AGT).

Por acreditar que a língua tinha que servir para fins comunicativos, a questão primordial, com base na Abordagem Direta, era dar prioridade ao domínio da produção oral do aluno. Pela primeira vez eram consideradas as quatro habilidades no ensino de LE: ouvir, falar, ler e escrever.

A *Abordagem Leitura* (AL) surgiu, aproximadamente, na década de 1930. Os seus defensores criticavam a AD pela ênfase dada à habilidade oral dos alunos em detrimento das demais habilidades. Eles reclamavam que o ensino-aprendizagem de LE deveria estar a serviço do conhecimento da cultura e da literatura da L2 e alegavam que esse objetivo só poderia ser atingido no desenvolvimento da habilidade de leitura. Em outras palavras, o objetivo desta abordagem era que os aprendizes pudessem ter acesso à L2 por meio da leitura e da escrita.

Seus defensores tentaram buscar para sua metodologia uma combinação equilibrada entre a AGT e a AD. Por isso, ressaltaram os pontos mais positivos de cada abordagem: da primeira, destacaram os exercícios gramaticais com ênfase na habilidade escrita e na compreensão textual do aprendiz; da segunda, destacaram o fundamento de aprender a L2 pela L2, de forma que o aluno não sofresse a interferência da L1. Segundo

³ O uso da tradução era limitado no fim da lição a fim de testar e avaliar a compreensão da matéria pelos alunos.

Leffa (1988), esta abordagem perdurou, aproximadamente, até o fim da Segunda Guerra Mundial, e o seu fracasso se deveu à excessiva ênfase conferida à habilidade de leitura do aprendiz em detrimento das demais habilidades, igualmente necessárias para o aprendizado de LE.

1.3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

Após a AL, surgiram outras abordagens de ensino de LE, como a Abordagem Áudio-Oral e a Abordagem Audiovisual⁴, as quais comprovaram as deficiências teóricas de seus postulados por considerar a língua apenas como sistema de códigos (considerar o aprendizado de LE desprovida dos componentes extralinguísticos envolvidos em toda situação comunicativa). Essa insuficiência foi evidenciada na prática de ensino, dentro das salas de aula, pelo cansaço e pela desmotivação na didática dos professores (devido à necessidade de repetirem estruturas linguísticas mecanizadas para seus alunos), pelo fracasso da aprendizagem e pela desmotivação dos alunos (por terem que repetir e decorar estruturas linguísticas isoladas, descontextualizadas). (SÁNCHEZ, 1997)

Essa visão tão reduzida e fragmentada do ensino-aprendizagem de LE estava ancorada no paradigma dominante da época, que concebia o fenômeno da linguagem a partir dos pressupostos teóricos advindos da corrente Estruturalista, defendida por Saussure e seus seguidores. Leffa (1988) comenta que no contexto estadunidense, por exemplo, os defensores da linguística estruturalista de Bloomfield concebiam a língua como um sistema de códigos abstratos, e, assim, restringiram o seu estudo e análise nos aspectos meramente estruturais e formais da frase. Também contribuíram para tal abstração os conceitos behavioristas, que concebiam o sistema de aprendizagem dos seres humanos de forma mecanizada e irreflexiva.

Conforme é corroborado por Lakoof:

⁴ Como o objetivo da nossa pesquisa é revisar brevemente as abordagens que adotaram a prática de tradução como metodologia de ensino, não nos detemos nos detalhes de outras abordagens que não a admitiram essa prática.

Até a recente época [início da década de 70], considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferentes de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia línguas, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida [...]. Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que ela estava aprendendo. (LAKOOF, 1972 *apud* LEFFA, 1988, p. 223)

Como consequência dessas visões tão limitadas e mecanizadas, durante as décadas de 1970 e 1980 houve uma revolução nos princípios de concepção da linguagem, pois se fez necessário e urgente refletir sobre um novo olhar, mais amplo, acerca da natureza e da concepção da língua, assim como de sua aprendizagem:

O humanismo e cognitivismo que predominavam na psicologia não aceitava a fragmentação em pequenas etapas. A ideia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada. (LEFFA, 1988, p. 233)

Assim, como podemos constatar pelas reflexões de Leffa após a evidência das insuficiências da Abordagem Audiolingual (comprovados pelos estudiosos da área da pedagogia de línguas e dos estudos linguísticos), não era mais possível conceber o ensino-aprendizagem de LE apenas com ênfase em sua índole estrutural e gramatical, ou seja, com base apenas na competência linguística⁵ dos interlocutores. Era necessário entender a linguagem extrapolando as margens da estrutura linguística.

Nesse sentido, segundo Leffa, os estudiosos europeus da área da linguagem, que tinham como tradição os estudos semânticos e sociolinguísticos, contribuíram significativamente para a quebra do paradigma baseado exclusivamente na *forma*,

⁵ Termo utilizado pela primeira vez por Chomsky, em 1957. (MENDES, 2004)

ampliando, assim, as discussões teóricas a respeito da concepção da língua. Eles se preocuparam em entender a língua extrapolando os aspectos da forma e dando ênfase ao estudo dos componentes pragmáticos envolvidos na interação discursiva, quer dizer, analisando a língua como um evento comunicativo. (LEFFA, 1988)

É nesse cenário, portanto, que a Abordagem Comunicativa se enraíza como uma nova proposta de ensino-aprendizagem de LE, focando e descrevendo o que se faz pela interação comunicativa por meio da língua, reflexão esta iniciada por Hymes. Houve, assim, uma ruptura no paradigma que concebia a língua apenas em sua materialidade estrutural, pois passou a ser concebida como um fenômeno social intrinsecamente ligado ao seu contexto de enunciação. (HYMES, 1972 *apud* MENDES, 2004)

Segundo Mendes (2004), o viés comunicativo relacionado à pedagogia de línguas foi construído com base em inúmeras contribuições de estudiosos da área da linguagem (sociolinguística, pragmática, análise do discurso, antropologia etc.). Dentre essas contribuições, a autora destaca o trabalho desenvolvido por Canale e Swain (1983 *apud* MENDES, 2004), que ampliou o conceito de competência comunicativa desenvolvido inicialmente por Hymes, no início da década de 1970. Esses autores buscavam em seus estudos e pesquisas fortalecer o marco teórico da perspectiva comunicativa, contribuindo, para o arcabouço teórico comunicativo e propondo uma sistematização das competências mobilizadas pela competência comunicativa no ensino-aprendizagem de LE/L2.

Assim, a sistematização de Canale e Swain (1983) é apresentada por Mendes (2004):

i) *competência gramatical* refere-se ao domínio efetivo das regras dos itens lexicais (morfologia, sintaxe, fonologia etc.) em nível da sentença. Esta competência representa o domínio do código linguístico; ii) *competência sociolinguística* integra as regras socioculturais que regem em toda comunidade linguística, de uso da língua. Ou seja, refere-se em que medida as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos

sociolinguísticos, intrinsecamente relacionados aos propósitos comunicativos dos agentes da interlocução apropriados nos diferentes contextos de interação; iii) *competência discursiva* se refere à complementação da competência gramatical, de forma que os usuários da língua mobilizam com coesão e coerência as estruturas linguísticas e significados para a construção textual, seja oral ou escrita; iv) *competência estratégica* diz respeito ao domínio de estratégias de comunicação verbal e não verbal, que o falante utiliza nas diferentes situações comunicativas do uso da língua, para compensar as deficiências manifestadas no processo comunicativo, e assim torná-lo efetivo. (CANALE; SWAIN, 1983 *apud* MENDES, 2004, p. 148, grifos da autora)

Pelo exposto, podemos perceber que o paradigma comunicativo abriu espaço para um olhar mais abrangente e integrado sobre o fenômeno da linguagem. Os estudiosos se preocuparam em pesquisar e delimitar quais competências mobilizadas pela competência comunicativa, assim manifestavam dar ênfase nos fatores que não podem ser desconsiderados no processo comunicativo: aspectos sociais, culturais, linguísticos, históricos etc. Dessa forma, o estudo da língua não se limitaria mais às estruturas linguísticas isoladas; muito pelo contrário: buscaria integrá-las para que sirvam, sobretudo, como um meio para cumprir propósitos comunicativos.

Assim, nessa abordagem, o aspecto comunicativo é o mais privilegiado. O objetivo é fazer com que o aprendiz de LE se comunique efetivamente dentro e fora do ambiente de ensino. Deste modo, a ênfase da aprendizagem não está mais na forma linguística, desprovida de toda a rede contextual que a rodeia, e sim o processo comunicativo se constrói na interação dialógica socialmente situada. Professor e aluno assumem, desse modo, uma postura de agentes enunciativos e concebem o ambiente de ensino como um espaço para criar situações comunicativas apropriadas às necessidades do propósito comunicativo.

Conforme esta abordagem, o aprendiz – diferentemente das outras abordagens de ensino de LE que mencionamos anteriormente, que considerava o aprendiz um agente passivo – assume um caráter responsivo pela sua produção oral, ou seja, o professor deixa de ser o detentor do saber para se tornar um mediador do saber. Quanto ao uso dos recursos didáticos, a abordagem comunicativa preconiza que os materiais de ensino devem ser os mais autênticos possíveis.

De acordo com a discussão e recapitulação feita até o presente momento sobre um breve histórico do uso da tradução na história dos métodos de ensino de línguas, cabe perguntar-nos neste momento: *o que se entende por tradução no ensino de línguas dentro da Abordagem Comunicativa?*

1.3.1 A Tradução Pedagógica (TP)

Temos referido até agora a prática de traduzir no aprendizado de línguas de forma muito genérica, por ser um exercício muito antigo que remonta a épocas do aprendizado de línguas clássicas e posteriormente retomado como técnica didática no século XIX no Método Gramática-Tradução. Dessa forma, ao longo da história do ensino de línguas tem se reconhecido por parte dos professores a sua utilização, seja como técnica e/ou como ferramenta de ensino, porém é necessário (para podermos ampliar a discussão e reflexão sobre o tema da reivindicação dos aspectos positivos da prática tradutória na aula de língua estrangeira, dentro do paradigma comunicativo) delimitarmos e conceituarmos sobre qual forma ela pode ser apresentada.

Neste sentido, Hurtado Albir (1999) no seu livro **Enseñar a Traducir** propõe um esquema de classificação de dois tipos de estratégias de uso da tradução no processo de aprendizado de LE:

- a) a *tradução interiorizada*, que se refere à utilização espontânea da tradução pelo aprendiz em busca de acesso ao conhecimento e compreensão de L2, ou seja, é o processo em que o aluno gerencia pela tradução os processos de significado;

b) a *tradução explicativa*, que se refere à utilização da tradução pelo professor, na qual se objetiva fazer compreender os significados e é usada de forma deliberada e pontual. (HURTADO ALBIR, 1999, tradução e grifos nossos)

Conforme a pertinente classificação e justo reconhecimento da autora dessas duas estratégias de tradução encontradas na sala de aula de LE, inferimos que a prática de tradução sempre esteve (ou está) presente no processo de ensino aprendizagem de LE, já que pode ser utilizada pelo aluno em busca de seu aprendizado. Por exemplo, os aprendizes ao usar a estratégia de *tradução interiorizada* podem testar as suas hipóteses de significação interlinguística entre L1 e L2 e serem verificadas posteriormente com o auxílio do professor.

Outro exemplo de *tradução explicativa* pode ser quando o professor lança um desafio perguntado aos alunos o que acham que significa tal expressão idiomática dentro de um determinado contexto; os alunos podem inferir o significado pelos significantes, mas haverá o momento em que há necessidade de apelar à explicação de questões culturais e ideológicas das línguas, pelas quais, obviamente, os aprendizes possam perceber que nem sempre haverá uma correspondência idêntica. Pelo contrário: com a tradução os alunos podem perceber que há diversas possibilidades e resultados.

Percebemos nesta simples exemplificação as diversas formas que a tradução está (e esteve) presente dentro do ambiente de ensino, ainda que por muitas vezes tenhamos que reconhecer se encontrar ainda de forma pouco explícita e tímida.

Acreditamos que a resistência e a recusa que muitos professores de línguas apresentavam e apresentam ainda hoje para a utilização da tradução no seu fazer pedagógico se deva não tanto pela comprovação dos deméritos dela, mas sim pelo desconhecimento de princípios teóricos e objetivos metodológicos claros dessa práxis. A respeito disso, Hurtado Albir (1998) comenta que:

Esta exclusão tem sido justa; as razões que a justificam são de três tipos: a) subjaz no uso da tradução uma concepção errada do que significa traduzir; b) não existia uma

definição metodológica de como de ensina traduzir; c) não se tinha nenhuma exposição clara de para que e como usar a tradução na didática de línguas, dessa forma era utilizada inadequadamente. (HURTADO ALBIR, 1998, p. 67)

Segundo Sánchez (2009), um dos motivos principais que justificam essa atitude por parte dos professores talvez se deva pela crença do princípio monolingual no processo de ensino-aprendizagem de línguas, advindo da AD. Este princípio estabelece que o aprendizado de LE se faria exclusivamente pelo uso da L2, logo era proibida a presença da língua L1 no aprendizado de L2. Pelo fato de muitos professores de línguas se guiarem por esse princípio, este foi, segundo Sánchez, um dos motivos principais para que a tradução seja banida dentro do ambiente de ensino.

Devemos salientar, no entanto, para o esclarecimento daqueles professores que ainda manifestam resistentes e contra seu uso, que dentro do paradigma comunicativo os processos de tradução não são por unanimidade nem absolutamente negados. Como verificamos na revisão de literatura, diversos teóricos e professores a partir dos anos 80 defendem a sua utilização a partir de uma prévia e bem definida delimitação dos objetivos de ensino e aprendizagem.

Também como já comentamos anteriormente, em conformidade com as declarações de Hurtado Albir (1999) de início para poder aprofundar o tema em questão, julgamos necessário que os professores de línguas saibam, primeiramente, delimitar o conceito do termo tradução dentro da pedagogia de línguas. Nesse sentido, para mais esclarecimento, destacamos dentro do marco da didática de ensino de línguas estrangeiras o trabalho fundacional de Lavault (1985), que instaura e acunha por primeira vez o termo Tradução Pedagógica (TP), referindo-se à tradução usada na didática de ensino de línguas para a diferença da pedagogia de tradução e da tradução profissional. (LAVault, 1985 *apud* HURTADO ALBIR, 1999).

A partir do trabalho de Lavault, pesquisamos que diversos estudiosos e teóricos da área de Linguística Aplicada e Estudos da Tradução têm defendido de forma veemente as diversas

possibilidades didáticas que a TP pode contribuir no aprendizado de línguas.

Segundo Grellet (1991), "a finalidade da tradução escolar (tradução pedagógica) é um meio para aprender uma língua, para dominar a compreensão e explicar palavras ou estruturas difíceis". (GRELLET, 1991 *apud* GUTIÉRREZ, 2012, p. 333, tradução nossa)

Já para Delisle (1998 *apud* GUTIÉRREZ, Idem) "a tradução escolar é a aquisição de conhecimentos linguísticos, ou seja, para ter um domínio de uma segunda língua".

A partir destes depoimentos, percebemos que a TP, vista sob o viés desses dois autores, ainda é concebida pautada no uso da tradução no ensino-aprendizagem de línguas, em função de análise dos elementos com *foco na forma*. Em outras palavras, o uso da TP parece recair priorizando análises linguísticas, sem considerar e refletir sobre *todo* o aparato extralinguístico que emerge em toda situação enunciativa. Porém não podemos negar: estes autores contribuíram significativamente para o justo reconhecimento da viabilidade do uso da TP no contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Como podemos observar a partir das definições apresentadas por Lavault, Grellet e Delisle sobre o que significa a TP dentro do paradigma comunicativo desde o século passado, afirmamos que a prática de traduzir no ensino de línguas deixa atrás a concepção restrita e tradicional de tradução desenvolvida nas AGT, AD e AL. Portanto, abrem um caminho histórico a ser trilhado e redescoberto pelos profissionais da área de didática de ensino de língua e tradução buscando refletir sobre a validação e viabilidade da TP no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Claro que quando falamos de TP na AC não estamos nos referindo à volta de métodos arcaicos de ensino de línguas, muito pelo contrário: sabemos que atualmente dentro da área dos Estudos da Tradução, em interface com o ensino de LE, o exercício de tradução é reconhecido como uma possibilidade didática para levar os alunos a refletir sobre a tradução como um processo de construção e resignificação de sentidos. (HURTADO ALBIR, 1998)

Nesse sentido, em nossa opinião, acreditamos que a TP pode exercer um papel importante no aprendizado de L2 com outras habilidades comunicativas desenvolvidas (ler, escrever,

falar e ouvir), desde que o professor evidencie práticas pedagógicas que permitam ampliar o exercício de traduzir dentro do ambiente de ensino.

Assim, com o intuito de sistematizar o conhecimento produzido na área de Estudos da Tradução em interface com Ensino de LE no contexto brasileiro, realizamos um levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Expomos a seguir algumas pesquisas que julgamos mais relevantes em conformidade com o propósito desta pesquisa e as resumimos de acordo com a instituição, a autoria, o título, o ano de conclusão, os objetivos, os participantes e os resultados obtidos.

Dentro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET-UFSC), encontramos a dissertação de mestrado de Noemi Teles de Melo, intitulada *Texto e Contexto na Construção de Sentidos: A Tradução em Sala de Aula de LE* e concluída em 2012. Na pesquisa, a autora investigou de que forma a teoria funcionalista da tradução pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre os aspectos indissociáveis de língua-cultura em tarefas de tradução no ensino de ELE. Participaram do estudo 32 alunos (divididos em dois grupos) do curso de Graduação Letras Espanhol da UFSC.

A pesquisa evidenciou que o conhecimento da teoria funcionalista, por parte dos alunos, se mostrou relevante no processo das tarefas tradutórias, pois os alunos conceberam a prática de traduzir se preocupando em questões extralinguísticas e conseqüentemente ampliaram a sua visão sobre o seu conceito e a sua prática de tradução.

No Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (LET-UNB), acessamos duas dissertações defendidas nessa mesma área:

- 1) A pesquisa de Luiz Eduardo Saldanha Hargreaves, intitulada *Além da Língua: Tradução e Consciência Crítica de Cultura no Ensino de Línguas Estrangeiras* e defendida em 2004. O autor objetivou investigar qual o papel da tradução no ensino de línguas como instrumento de conscientização cultural crítica, por parte dos aprendizes de LE. A pesquisa foi realizada em dois centros privados de ensino de inglês como LE, em duas

turmas diferentes, com nível de proficiência de inglês variado. Os resultados da pesquisa demonstraram a relevância da inserção da prática de traduzir, em sala de aula, como um meio eficaz para a conscientização de aspectos culturais da LE em contraste com a LM.

- 2) O estudo de Ana Paula Alves Torres da Costa, intitulado *Traduzir para Comunicar: A Tradução como Componente Comunicativo no Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira* e finalizado em 2008. A pesquisa investigou o uso da tradução sob uma ótica comunicativa e integrada as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e teve como contexto um centro de ensino de línguas da rede pública, com 40 participantes. Os resultados da investigação demonstraram que os aprendizes de LE reconheceram o uso da tradução como uma habilidade integrada e integradora às demais, além de perceberem os benefícios do potencial comunicativo dessa prática, tornando o aprendizado de LE mais significativo e motivador. A autora também comprovou que o uso da tradução no ensino de LE como ferramenta didática é frequentemente negligenciada por parte dos docentes.

No Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), buscamos duas dissertações de mestrado:

- 1) A pesquisa de Marília Bezerra Cacho, intitulada *Análise das Estratégias de Tradução em Textos Traduzidos do Inglês para o Português por Aprendizes do Curso de Letras da UFCG* e concluída em 2011. O objetivo da pesquisa foi analisar exercícios de tradução escrita do inglês para o português brasileiro feitos por alunos de graduação em Letras da UFCG, buscando identificar quais Estratégias de Tradução foram utilizadas (mais e/ou menos adequadamente). Os resultados demonstraram que o uso da ferramenta de tradução no ensino de LE se manifestou relevante para identificar das variadas formas de expressão de significados e sentidos que podem ser socializados em sala de aula entre aprendizes e professores de línguas.

- 2) A dissertação de Kaline Brasil Pereira de Nascimento, intitulada *Categorias de Tradução em Sala de Aula de Línguas Estrangeiras* e defendida em 2012. A pesquisa objetivou identificar que tipo de *Categorias de Tradução*, segundo a tipologia de Jakobson, eram usadas nas aulas de inglês como LE em dois diferentes contextos de ensino: a) na escola de idiomas; b) nas escolas regulares da cidade de Campina Grande (PB). Os resultados da pesquisa demonstraram que no contexto de escola de idiomas houve mais recorrência de Tradução Intralingual, enquanto nas escolas regulares há mais uso da Tradução Interlingual.

A partir desse breve levantamento de algumas pesquisas desenvolvidas na área dos Estudos da Tradução em interface com Ensino de Línguas, podemos perceber que dentro do ambiente acadêmico essa linha de pesquisa nos últimos anos cada vez mais cobra interesse e relevância de estudo.

Por isso, defendemos que o ensino-aprendizagem de LE deve cumprir seu papel fundamental: formar sujeitos capazes de agir *com* e *pela* linguagem, de forma crítica e reflexiva, destacando toda a riqueza da loquacidade que o aprendizado de uma língua-cultura em si emana, contribuindo, assim, para extrapolar as fronteiras das sentenças linguísticas, de forma que se possa se inteirar sobre elas e descobrir (em uma perspectiva bakhtiniana) quais são os ecos ideológicos socialmente construídos que dos discursos emanam.

A partir do caminho trilhado, defendemos que a prática de tradução dentro do ambiente de ensino, em consonância com a perspectiva funcionalista, pode contribuir significativamente para a construção e o desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendizes (e futuros professores) de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Apresentaremos na sequência alguns argumentos de diferentes pesquisadores das áreas de Pedagogia de Línguas e de Estudos da Tradução que corroboram em suas pesquisas os diferentes pontos favoráveis do uso da tradução, dentro do ambiente de ensino de LE, os quais nos orientam esta investigação.

1.4 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A tradução deve (ou não) ser protagonista no ensino de LE? A discussão teórica travada com base nesse dilema não é novidade dentro da Abordagem Comunicativa. Muitos professores, dentro dessa perspectiva de ensino, ainda possuem uma opinião negativa quanto ao seu uso dentro de sala de aula. No entanto, na *prática*, os profissionais de ensino de LE sabem muito bem que a tradução está (e esteve) presente em toda a esfera de ensino-aprendizagem de LE, ainda que muitos não admitam nem reconheçam conscientemente essa práxis.

Observamos, a partir de uma revisão da literatura publicada na área, que os argumentos negativos de muitos desses docentes carecem de comprovação, pois estão sustentados em modelos que concebem a prática de tradução ainda de maneira muito restrita e tradicional, condicionando-a, assim, aos seus elementos estritamente linguísticos e sem considerar os aspectos culturais extralinguísticos que dela emanam. (HURTADO ALBIR, 1998)

Como mencionamos em itens anteriores, a prática de tradução remonta à época do Período Clássico, passa pelo Período Medieval e se reafirma como técnica didática precisamente no Período do Renascimento. Conforme Furlan (2006), em seu artigo *A Tradução Retórica do Renascimento*, a utilização da tradução como técnica didática é um exercício muito antigo, que tinha como objetivo a aprendizagem de línguas clássicas, como o grego e o latim, pelo Método Gramática-Tradução (MGT). Nesse método, a tradução era concebida de forma mecânica e irreflexiva e esteve presente ao longo da história do ensino de línguas. Assim, até o século XIX, esse método foi o que mais perdurou na história do ensino de línguas e depois foi adaptado ao ensino de línguas estrangeiras modernas, mas foi criticado e abolido a partir do surgimento do Método Direto (MD), que condenou o uso da tradução utilizando a língua materna no ensino-aprendizagem de LE.

Segundo Malmkjaer (1998), os argumentos contra o uso da tradução no ambiente de ensino estão baseados nos princípios que afirmam que ela,

i) independe das quatro habilidades que definem a competência em língua estrangeira: compreensão e produção oral e escrita; ii) é radicalmente diferente das quatro habilidades; iii) consome um tempo precioso que poderia ser utilizado no ensino das quatro habilidades; iv) não é uma atividade natural; v) leva os alunos a pensarem que expressões em duas línguas possuem uma correspondência direta; vi) impede que os alunos pensem em língua estrangeira; vii) produz interferência; não é um bom teste das quatro habilidades; viii) é apropriada somente para o treinamento de tradutores. (MALMKJAER, 1998 *apud* FERNANDES; TAILLEFER, 2010, p. 155)

Concordamos, portanto, com Malmkjaer, que sustenta que muitas dessas objeções perduram até os dias atuais devido ao tipo de exposição e experiência tradutória que muitos professores e alunos tiveram (ou têm) dentro de sala de aula. Neste sentido, os fatores que contribuíram historicamente para perpetuar o estigma que muitos professores têm com relação ao uso da tradução no ensino de LE estão ancorados nesses princípios, provenientes de uma concepção limitada e antiga da tradução, que reduz essa prática a um mero processo de decodificação linguística (usado no MGT). Além disso, essa concepção é reforçada pelo fato de que muitos professores fazem um uso indiscriminado dessa prática, sem que haja precisão metodológica e didática com base na definição de objetivos claros que orientem tal atividade. (HURTADO ALBIR, 1998)

Afinal, uma das perguntas-chave que todo professor deveria se fazer antes de iniciar esse processo é: *o que se pretende desenvolver ou alcançar com essa prática?* Portanto, essa falta de esclarecimento inviabiliza uma reflexão mais aprofundada sobre os diversos desdobramentos positivos, implícitos e explícitos, da atividade tradutória no contexto de ensino de LE.

Por esse motivo, nas últimas décadas, esse assunto tem promovido o interesse no aprofundamento dos estudos e no desenvolvimento de pesquisas dentro das áreas de Estudos

Aplicados da Tradução e Didática de Ensino de Línguas, com base na perspectiva comunicativa. As diferentes propostas buscam verificar o uso favorável da tradução no processo de ensino-aprendizagem de LE, desmistificando, assim, os argumentos desfavoráveis ao seu emprego e advogando sua reinserção na pedagogia de ensino de línguas estrangeiras.

Com esse objetivo, Bohunovsky (2011) busca delinear, a partir da análise de alguns trabalhos realizados na área, quatro tipos diferentes de funções metodológicas e didáticas que orientam o trabalho de desenvolvimento da tradução na prática de ensino:

- i. *A tradução como meio para a semantização de vocabulário*: corresponde à prática de tradução utilizada para explicar termos, expressões e estruturas desconhecidas na LE. Este tipo de tradução é amplamente aceito nos estágios iniciais do processo de ensino-aprendizagem de LE.
- ii. *A tradução para a conscientização de estruturas gramaticais*: corresponde à tradução que objetiva que o aluno se conscientize das estruturas gramaticais da língua estrangeira por meio da comparação com a língua materna⁶.
- iii. *A tradução como habilidade comunicativa*: é aquela que a incentiva se desenvolve no aluno, paralela a outras habilidades, como ler, escrever, compreender a fala e falar.
- iv. *A tradução como prática crítico-reflexiva*: é aquela que procura conscientizar os alunos sobre os aspectos linguísticos e/ou culturais da língua materna e da língua-alvo.

Como observamos, segundo a autora, o desenvolvimento desta prática no contexto de ensino de LE pode estar orientado por diferentes objetivos. São várias as contribuições que podem ser evidenciadas no uso da tradução no processo de ensino-aprendizagem de LE, mas, à medida que o professor tenha esses propósitos mais claros, mais clara e objetiva será a sua prática de ensino. Assim, é importante que o professor de LE

⁶ A autora ressalta que esse tipo de tradução também é denominada *tradução pedagógica*, definida por Welker (2004).

defina qual é a meta a ser alcançada no desenvolvimento desse exercício.

Além disso, convém destacarmos que encontramos algumas contribuições na área que abordam a questão do desenvolvimento da consciência *crítico-reflexiva* dos aprendizes em relação aos aspectos indissociáveis existentes entre língua e cultura. Podemos mencionar os autores: Costa (1988), Vilela (2000), Azenha (1999; 2006), Hergreaves (2004), Romanelli (2006), Hinojosa e Lima (2008; 2010), Bohunovsky (2011), Tessaro (2012) e Telles (2012), que defendem o uso da tradução no ensino de LE e ressaltam que essa atividade pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem de LE. Suas pesquisas comprovam que motivar a prática de tradução em sala de aula, de forma *crítica* e *reflexiva*, contribui para conscientizar os alunos sobre os diversos aspectos linguísticos e culturais veiculados, mobilizados pelo processo tradutório e que estão presentes tanto na língua e na cultura do aluno quanto na língua e na cultura que se pretende ensinar e aprender.

Costa (1988) afirma que:

Traduzir um texto é uma das melhores maneiras de conhecer a sua estrutura e os meios igualmente um meio privilegiado de conhecimento das características e limitações do código linguístico materno. As peculiaridades da nossa cultura aparecem mais claramente no trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória. Os alunos devem, acima de tudo, aprender a traduzir ideias e não palavras. (COSTA, 1988, p. 289)

Vilela (2000), por sua vez, propõe que no aprendizado de LE se desenvolva a *tradução da multiculturalidade*, que, segundo o autor, possui um papel primordial para o entendimento e a compreensão da língua e da cultura do outro:

A língua é uma criação coletiva, é um produto e veículo da cultura de um povo. A língua representa de um modo original – própria de cada povo – a realidade do mundo e possibilita a transmissão dessa

representação. A língua é mediadora entre a identidade de uma cultura e sua alteridade. Pela sua própria natureza a língua é idêntica a todas as línguas e é diferente de todas as outras línguas. (VILELA, 2000, p. 560)

Assim, pela tradução é possível *desvendarmos* os diferentes marcadores culturais típicos e ideológicos socialmente construídos pelos sujeitos na interação dialógica que se dá pela/na língua, os quais são plasmados nas diversas expressões idiomáticas, provérbios e anedotas existentes nas línguas. Tais marcadores, típicos das línguas e das culturas, são elementares para o entendimento de um povo no processo de ensino-aprendizagem de LE, em uma relação de trocas interculturais. (VILELA, 2000)

Hargreaves (2004) também ressalta a importância do exercício comparativo entre culturas, advinda da prática tradutória feita pelos aprendizes:

[...] o contraste cultural gerado pela atividade de tradução é ainda mais eficaz devido ao fato de ser resultado da própria produção do aprendiz. A simples comparação entre elementos culturais distintos apresentados pelo professor ou autor do material didático torna o aprendiz um participante passivo no processo de aquisição, o que limita os resultados e aumenta a crítica à outra cultura. Por outro lado, se essa percepção é fruto do trabalho do próprio aprendiz, essa consciência é internalizada e finca raízes mais profundas. (HARGREAVES, 2004, p.213)

Nessa mesma perspectiva – que considera a atividade tradutória como um meio eficaz para a compreensão e para o diálogo intercultural –, Hinojosa e Lima (2008) propõem o uso da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de LE, destacando a importância do processo de compreensão cultural dialógica que emana dessa atividade. Os autores consideram relevante que o aprendiz de LE perceba a indissociável relação que há entre língua e cultura em todo processo de ensino-

aprendizagem: "[...] a tradução pode ser muito útil para superar as barreiras construídas por preconceitos culturais e pelo etnocentrismo e passar a representar uma perspectiva pedagógica para a alteridade" (HINOJOSA; LIMA, 2008, p. 6).

Romanelli (2006) também argumenta que "um uso adequado da tradução permitiria estabelecer um confronto cultural mais aprofundado entre as línguas e facilitaria o domínio da cultura-alvo pelo aluno". (ROMANELLI, 2006, p. 4)

Corroborando tais afirmações, a partir do trabalho desenvolvido em sala de aula Bohunovsky e Pedra (2011) ressaltam,

[...] levando em consideração que linguagem não pode ser pensada (e ensinada) sem se recorrer a questões de cultura, acreditamos que a tradução pode ser um meio interessante e pertinente para que nossos aprendizes não apenas tenham uma aprendizagem cultural, mas reflitam sobre a sua importância. (BOHUNOVSKY; PEDRA, 2011, p. 257)

Neste sentido, Melo (2012), ancorada na perspectiva funcionalista da tradução (que tem como objetivo empregá-la em benefício da comunicação intercultural), defende que essa atividade pode e deve ser utilizada no ensino-aprendizagem de LE, pois possibilita aos aprendizes ampliar a visão sobre o conceito e a prática de tradução. A autora propõe atividades de tradução em sala de aula a partir da aplicação da tabela de análise textual sugerida por Nord (1991) para avaliar os elementos intra e extratextuais que compõem o TF⁷. Essa análise permite que os alunos reflitam sobre a importância de considerar os aspectos indissociáveis, língua e cultura, no momento de traduzir. Sendo assim, quanto aos benefícios que subjazem à prática tradutória no ensino, Nord (1991) argumenta que:

[...] desenvolve-se e aprimora-se não apenas a competência tradutória no seu sentido mais restrito (competência de transferência), mas também, e sempre que necessário, outras

⁷Disponibilizamos este quadro na página 68 desta dissertação (**Quadro 2**).

competências relevantes à tradução, tais como: (a) competência linguística na língua materna, na língua estrangeira, relativa aos aspectos formais e semânticos de vocabulário e gramática, variedades linguísticas, registro e estilo, convenções de gênero textual etc.; (b) competência cultural (estudos sobre a cultura alvo variando entre a vida cotidiana a social e também instituições políticas); (c) competência de conhecimentos especializados, como por exemplo sobre: leis matrimoniais, políticas econômicas, balanços de comércio, informações sobre tecnologia etc.; (d) competência técnica para documentação e pesquisa como uso de dicionários, métodos bibliográficos, armazenamento de informação etc. (NORD, 1991 *apud* MELO, 2012, p. 40)

Tessaro (2012) constata em sua pesquisa que os professores dos cursos de Graduação em Letras na modalidade de Educação a Distância (EaD) utilizam, no seu fazer pedagógico, a prática de tradução como técnica didática e isso,

[...] contribui significativamente para que os futuros professores, formadores de opinião, possam refletir sobre a prática tradutória, conscientizando os estudantes de que a tradução de uma língua para outra não é apenas uma transposição de códigos, mas sim de uma cultura para outra, implícita em um contexto. A aquisição plena de uma LE somente é possível com a combinação entre aquisição lexical e aquisição sociocultural, papel este que a tradução como técnica pedagógica pode auxiliar. (TESSARO, 2012, p.118)

A partir deste breve levantamento a respeito de algumas pesquisas feitas na área de ensino de LE, no âmbito da Abordagem Comunicativa, podemos perceber que são muitos os estudiosos que argumentam sobre os benefícios do desenvolvimento da tradução na didática de ensino de LE e,

portanto, advogam pelo seu justo reconhecimento neste processo de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa, compartilhamos das reflexões teóricas acima referidas que defendem o uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE, pois esse recurso didático, sob o olhar dos autores, é concebido além das fronteiras estigmatizadas contra seu uso, muitas vezes impostas pelo senso comum. Sendo assim, buscamos investigar se com exercícios de tradução no processo de ensino-aprendizagem de LE é possível desenvolver a consciência crítica dos aprendizes de ELE (e futuros professores de ELE) sobre os diferentes aspectos de língua-cultura intrinsecamente envolvidos na tradução, imprescindíveis para a compreensão e para o diálogo intercultural entre a língua-cultura dos aprendizes e a língua-cultura que se pretende aprender ou ensinar.

1.5 O FUNCIONALISMO ALEMÃO: A TRADUÇÃO COMO COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

De acordo com Zipser e Polchlopek (2008), a corrente Funcionalista nos Estudos da Tradução surge na década de 1970 na Alemanha como vertente linguística que defende uma abordagem da tradução pautada nos aspectos pragmáticos da língua. Isto se deve ao fato, segundo Snell-Hornby (*apud* VASCONCELLOS; PAGANO, 2005), de que, provavelmente, os modelos de análise linguísticos vigentes até meados da década de 1960, aplicados aos Estudos da Tradução, já não se bastavam para explicar o aparato complexo mobilizado em todo processo implicado na atividade tradutória:

Para entender as demandas das complexidades da tradução e do ato de traduzir, tanto na perspectiva do engajamento com a pesquisa quanto na perspectiva do engajamento com o ensino de tradução, faz-se necessário recorrer a abordagens calcadas em modelos que considerem a língua em uso, de tal forma a acolher o estudo de textos (traduzidos ou não) como configurações de significados multidimensionais e não apenas como recipientes de conteúdos estáveis. (SNELL-HORNBY *apud* VASCONCELOS; PAGANO, 2005, p. 176)

Fazemos necessário, portanto, ampliarmos as discussões teórico-metodológicas sobre os estudos da tradução que ainda estavam focadas em análise estruturalista e fragmentada da língua, em uma visão de conceituação da tradução para além dos limites formais e estruturais da língua e dos textos. Com isso, foi possível redimensionar os estudos da tradução em consonância com uma concepção da linguagem que contemplasse os aspectos contextuais e interacionistas – situados social e historicamente – dos usuários da língua: "Em tal ambiente teórico, é possível reconhecer a natureza da tradução enquanto uma operação textual entre línguas, contextos e culturas e localizá-la em ambientes multilíngues de construção de realidade(s)". (VASCONCELLOS; PAGANO, 2005, p. 176)

Houve então uma quebra dos paradigmas até então vigentes sobre o conceito de tradução. Tais paradigmas reduziam a atividade tradutória a um limitado processo de decodificação linguística subjugado ao texto de origem, ou seja, procuravam relações de equivalência linguística entre o texto de partida (TP) e o texto de chegada (TC), desconsiderando, assim, a importância dos contextos situacionais em que estão inseridos os sujeitos como produtores dos textos.

Portanto, foi necessário ceder espaço para novas contribuições teóricas, capazes de lançar luz sobre novas possibilidades de estudo dos textos relacionados às situações pragmáticas. Ou, em outros termos, foi necessário abrir caminho para a análise do texto numa perspectiva *funcional*. Nesse sentido, conforme Zipser e Polchlopek (2008), "o funcionalismo se propõe abordar a tradução de uma maneira funcional, [...] isto é, comunicativa e significativa para o leitor em termos culturais, sociais e históricos". (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008, p. 51)

Foi em meio a esse contexto que os teóricos funcionalistas, no âmbito dos Estudos da Tradução da Alemanha, encontraram solo fértil para desenvolver as suas teorias, que no período de auge (durante as décadas de 1980 e 1990), tiveram como precursores os teóricos Katharina Reiss (1971), Hans J. Vermeer (1978) e Christiane Nord (1988; 1991). Como mencionamos anteriormente, esses autores abordaram a problemática da tradução a partir de uma perspectiva funcional, ou seja, para eles, um dos princípios básicos dessa teoria era a *funcionalidade comunicativa* dos textos (processo de interação

que não se reduz à transferência linguística, de forma a subjugar a tradução ao texto de origem). Já o processo tradutório passa a ser entendido, sobretudo, como um processo de intercomunicação *entre culturas*.

Segundo é relatado por Nord (2009), Reiss (1971), primeiramente com base na teoria da tipologia textual, é desenvolvido um modelo de tradução ainda pautado nas relações de equivalência linguística entre o texto-fonte (TF) e o texto-meta (TM). Assim, para Reiss, os preceitos teóricos funcionalistas estavam ainda centrados na relação de equivalência do conteúdo conceitual à forma linguística e à função comunicativa do TF. A importância de sua contribuição teórica, no entanto, foi ressaltar a relevância das relações funcionais comunicativas entre TF e TM. (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008)

Vermeer (1978), com a sua teoria do *skopos*, ampliou essa concepção de tradução, definindo-a como um processo eminentemente de *ação comunicativa*. Assim concebida a tradução como um processo de *ação*, a ênfase recai sobre a busca do *skopos* (objetivo, finalidade ou propósito) da ação comunicativa, marcada pela intencionalidade do emissor do texto/cultura base, que, nas palavras de Vermeer (1986), o deixa explícito:

O objetivo de toda comunicação é o de transferir *algo* a um interlocutor, ao receptor. Ora, esta *mensagem* pode exprimir-se em uma ou poucas palavras ou em trechos compridos de centenas de páginas, trata-se sempre de *um texto*, desde que haja uma temática global, texto emitido em uma situação para um objetivo. [...] No caso da tradução estamos sempre perante o fenômeno da textualidade-em-situação. Não se traduzem nem palavras nem frases sempre nem textos fora de situações; se traduzem sempre e unicamente *textos* (definidos pelo seu objetivo) em determinadas situações para determinadas situações. (VERMEER, 1986, p. 13, grifos do autor)

Como é possível percebermos, Vermeer concebe a tradução como ação comunicativa entre interlocutores, que, no entanto, ultrapassa as questões linguísticas limitadas ao texto de origem, destacando a importância de considerar esses interlocutores situados em espaços, muitas vezes, pluriculturais. Nesse caso, haverá a necessidade de o tradutor atuar como *mediador cultural* entre o texto e a cultura fonte, e o redirecione

ao contexto cultural do público de chegada para atingir o objetivo comunicativo almejado pelo emissor do TF:

Cada cultura tem suas formas habituais. Cada texto ou reflete tais hábitos e tradições ou diverge deles numa maneira particular. [...] Se, portanto, cada cultura tem as suas expressões individuais, a tradução tanto quanto possível *literal* cria um texto de chegada na cultura de chegada que diverge do que *aqui* é habitual e tradicional, porque repete o que mais bem pertence a outra cultura. A tradução literal torna o texto mais distanciado do leitor de chegada do que era para o leitor de partida. (VERMEER, 1986, p. 7, grifos do autor)

O esquema proposto por Nord (2009), que reproduziremos a seguir em sua língua de origem (espanhol), ilustra de que forma a tradução é concebida pela perspectiva funcionalista como ação comunicativa que envolve processos de interação marcados por sua intencionalidade:

Figura 1 - A tradução como forma de comunicação intercultural mediada (NORD, 2009)



Fonte: Nord (2009, p. 213).

Segundo a teórica alemã, para podermos entender a teoria do *skopos* primeiramente é necessário compreender o que precede toda tradução: o comportamento humano, que pode ou não ser intencional. O comportamento intencional pode ser orientado em direção unilateral ou pode apresentar dupla direcionalidade: este sendo orientado por um conjunto de ações dirigidas a algo (pessoa-objeto) ou a alguém. Quando se dirige a alguém, a ação pode ser mediada pela língua – interação comunicativa verbal – ou por uma interação – não verbal. Se, ao caminhar pela rua, por exemplo, uma pessoa pisca o olho para

outra em sinal de flerte e esta responde com um sorriso, podemos dizer que, mesmo sem o uso de palavras, houve uma interação entre elas por meio da linguagem corporal.

A interação comunicativa que se dá no âmbito de uma mesma língua (intracultural), segundo Nord (2009), é orientada a uma situação social na qual os membros do grupo compartilham traços culturais e linguísticos afins, o que permitirá que a comunicação seja efetivada com menos obstáculos, justamente porque os interlocutores possuem referenciais culturais, históricos e sociais similares. Por outro lado, a autora destaca que, quando a interação comunicativa é orientada para grupos que não compartilham os mesmos referenciais geográficos, linguísticos e culturais (intercultural), haverá três possibilidades: ou fala-se muito bem a língua do outro; ou utiliza-se a língua de domínio em comum entre ambos; ou será necessário uma mediação intercultural.

Temos assim a comunicação intercultural mediada – hiperônimo da ação de transferir ou transferência⁸ –, ação comunicativa que dependerá de um propósito, o qual pode prescindir de um texto ou não. Como exemplo, podemos imaginar que uma turista hispânica, que não fala alemão, visita Berlim pela primeira vez. Seu objetivo é chegar até o portal de Brandemburgo. Ela caminha pela cidade sabendo mais ou menos a direção, porém, em determinado momento, encontra uma bifurcação na avenida. Dirige-se então até a um policial, olha para ele, apenas repete o nome Brandemburgo e sinaliza com os braços os lados esquerdo e direito. O policial percebe que ela não fala alemão, mas capta a sua intenção de querer chegar até aquele lugar e faz um sinal com a mão direita. Obviamente, ela compreende a mensagem e segue pelo caminho indicado, chegando, assim, ao seu destino final.

Com base no exemplo, podemos compreender que nessa situação comunicativa intercultural houve uma interação verbal (consulta intercultural) efetiva entre ambos os agentes: emissor (a turista hispânica) e receptor (o policial alemão).

Nord (2009) destaca que a ação de transferir ou transferência intercultural sem texto se diferencia da ação de tradução intercultural. Isso porque, na primeira, existe apenas a

⁸ Termo usado por Nord (2009, p. 213).

intenção de um emissor em assessorar ou aconselhar a alguém a respeito de diferenças culturais de comunidades distintas.

Na segunda situação – ação de tradução intercultural –, o princípio básico é partir de um tipo específico de TF oral ou escrito para traduzi-lo (uma encomenda de tradução de um gênero textual, por exemplo). Sendo assim, a autora a denomina como tradução propriamente dita, que pode ser um ato de interpretação simultânea ou consecutiva. Por exemplo: numa conferência internacional, onde os palestrantes falam várias línguas que divergem da língua do público-alvo, haverá a necessidade de contratar intérpretes que farão o trabalho de tradução (simultânea ou consecutiva) como mediação intercultural entre a LF e a LC, de forma que a palestra seja proferida com êxito e cumpra com a intenção de comunicar seu *skopos* (objetivo) a seu público-alvo.

Por isso, na perspectiva funcionalista, a tradução está marcada pela finalidade do texto-alvo e o leitor em prospecção. Destacamos, portanto, a importância de três elementos em todo processo tradutório: o emissor, o tradutor (mediador intercultural) e o receptor (leitor em prospecção).

Do ponto de vista da ação, o *texto* é um elemento de uma interação comunicativa que tem lugar numa situação, pela qual a situação comunicativa (incluindo os interlocutores do ato comunicativo) se converte no centro da atenção.⁹ (NORD, 2009, p. 254, tradução e grifos nossos)

Podemos inferir que na perspectiva funcionalista um dos pontos mais relevantes é considerar o ato tradutório como uma ação orientada que visa a um propósito, e não apenas como processos de transferência linguística estanques. Devemos sim, concebê-lo de forma ampla, com o objetivo de analisar e compreender quais aspectos culturais e pragmáticos estão envolvidos em todo processo de tradução como comunicação entre culturas. Além disso, é importante destacarmos que

⁹ No original: “Desde el punto de vista accional el texto es un elemento de una interacción que tiene lugar en una situación por lo cual, la situación comunicativa (que incluye a los interlocutores del acto comunicativo) se convierte en el centro de atención.” (NORD, 2009, p. 254)

segundo a teórica alemã a tradução se caracteriza como um ato de agir pela intencionalidade marcada do emissor.

De acordo com Nord (2009):

A tradução é a produção de um texto-meta (TM) funcional que mantém relação com um texto-base (TB) específico; esta relação está especificada de acordo com o objetivo da tradução.¹⁰ (NORD, 2009, p. 254, tradução nossa).

Diante desta colocação, percebemos que a tradução é concebida na perspectiva funcionalista como uma ação comunicativa que não mais se limita às origens e margens de reprodução do texto de partida (como modelo atingível), mas se desloca para a compreensão funcional desse texto em um determinado contexto, para que possa, então, ser veiculado pelo tradutor (mediador intercultural), com base no objetivo pretendido, em um novo contexto.

Conforme Vermeer (1986), "o centro da atenção está, portanto, na produção de um texto de chegada e não tanto na reprodução de um texto de partida". (VERMEER, 1986, p. 16)

Para que possamos sintetizar os princípios que sustentam o paradigma funcionalista, reproduziremos a síntese feita pelo teórico de Estudos da Tradução e professor de Estudos Interculturais Anthony Pyn¹¹:

- As decisões dos tradutores são determinadas, em última instância, pela finalidade da tradução (*skopos*).

- A finalidade do que fazem os tradutores (*a ação tradutória*) pode ser de produzir diferentes equivalentes vários aspectos do texto de origem, mas também pode ser de realizar tarefas de reescrita ou dar conselhos, conforme seja necessário.

¹⁰ No original: "La traducción es la producción de un texto meta funcional que mantiene una relación con un texto base dado, esta relación está especificada de acuerdo con el objetivo de la traducción." (NORD, 2009, p. 254).

¹¹ Utilizamos a versão em espanhol da obra de Pyn: **Teorías contemporáneas de la traducción**, feita por Noelia Gimenez, Maia Figueroa, Esther Torres, Martha Quejido, Ana Sedano e Ana Guerberof.

- Um texto de origem pode ser traduzido de diferentes formas a serviço de diferentes finalidades.
- Um fator principal para definir a finalidade da tradução é a informação dada pelo cliente ou o que se negocia com ele.
- Em última instância, a finalidade da tradução é definida pelo tradutor em relação com os demais agentes sociais implicados.¹² (PYN, 2012, p. 60, grifos do autor, tradução nossa).

Sendo assim, Nord (1991) contribui para ampliar essas reflexões teóricas funcionalistas propondo um Modelo Didático de Análise Textual, abordaremos no item 1.5.1. Esse modelo está baseado na teoria *skopos* do TF em relação contínua com o texto traduzido e tem como objetivo fazer uma análise do processo tradutório a partir dos fatores intratextuais (FI) e dos fatores extratextuais (FE), ressaltando a importância da análise dos aspectos contextuais de produção e recepção dos textos como materializações socioculturais.

Essa análise textual prévia no processo tradutório é relevante, pois facilita delimitar a intenção do emissor e, conseqüentemente, contribui para o reconhecimento sobre qual é o propósito da intervenção comunicativa para seu público inicial, e, assim, poder transportá-la (nós, como tradutores mediadores interculturais) para outras atmosferas culturais dos futuros leitores que, efetivamente, dialogarão com esse texto.

¹² No original: “- Las decisiones de los traductores se determinan en última instancia por la finalidad de la traducción (*Skopos*). / - La finalidad de lo que hacen los traductores (*la acción traductora*) puede ser producir equivalentes de varios aspectos del texto de origen, pero también puede ser realizar tareas de reescritura, o dar consejo, según sea necesario. / - El texto de origen puede ser traducido de diferentes maneras para servir a diferentes finalidades. / - Un factor principal para definir la finalidad de la traducción es la información que da el cliente o la que se negocia con él. / - En última instancia la finalidad de la traducción es definida por el traductor en relación al resto de actores sociales implicados.” (PYN, 2012, p. 60, grifos do autor)

1.5.1 Contribuições de Christiane Nord: modelo de Análise Textual

Com base nos preceitos teóricos funcionalistas, entendemos que a atividade tradutória deve ser concebida na inter-relação entre: (i) agentes produtores textuais sócio-historicamente situados e (ii) a intencionalidade pragmática envolvida nos contextos de uso da língua. Nesse sentido, Polchlopek e Zipser (2009) elencam os princípios da ação tradutória propostos por Nord:

(i) a tradução é uma ação, ou seja, uma situação comunicativa inserida em um contexto de situação real, autêntico; (ii) todo texto (traduzido ou não), tem uma função; (iii) a função do texto só é realizada a partir do momento da recepção do texto pelo seu destinatário, o que significa que todo texto é predominantemente prospectivo, voltado ao leitor final, na língua de chegada. (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2009, p. 64)

Em consonância com Nord (*apud* POLCHLOPEK; ZIPSER, 2009), concebemos, portanto, que a tradução é um ato proposital de comunicação e que não podemos negar a existência de uma rede de intercâmbios no ato enunciativo entre interlocutores (que não é limitada somente às corporificações linguística).

Além disso, entendemos que essas manifestações corporificadas pela língua estão intrinsecamente relacionadas à nossa experiência de construção como sujeitos que recriam os referenciais linguísticos e culturais por meio de inúmeras práticas socialmente demarcadas pelos diversos espaços geográficos.

Ao compreender essa perspectiva funcional por meio de situações delimitadas pelo tempo e espaço (que condiciona a situação comunicativa – a língua deve ser respeitada como parte da cultura) e o próprio ato comunicativo (que interfere nas relações sociais), visto que a comunicação é condicionada por obstáculos da situação -em-cultura. (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2009, p. 65)

A ótica funcionalista se propõe a abordar os elementos de língua e cultura de forma imbricada, portanto, é importante esclarecermos aqui o conceito de cultura proposto por Gooudenough (1964) e adotado pela autora:

A cultura de uma sociedade consiste de tudo o que precisamos saber ou em que precisamos acreditar a fim de agirmos de modo aceitável para os membros dessa sociedade, e a fim de, assim procedendo, desempenharmos um papel que eles aceitaram para qualquer um de si. [...] A cultura não é um fenômeno material; ela não consiste de coisas, pessoas, comportamentos ou emoções. Cultura é, antes, uma organização dessas coisas. Assim, as coisas que as pessoas dizem ou fazem, seus acordos sociais e eventos, são produtos ou subprodutos de sua cultura, à medida que elas os aplicam com vistas a perceber e a lidar com as circunstâncias. (GOUDENOUGH, 1964 *apud* AZENHA, 1999, p. 28).

Adotar esse conceito de cultura implica aceitar a tradução como uma ação de troca intercultural (por meio de textos orais ou escritos) que permite traduzir as diferentes formas de significar o mundo para a cultura do outro. Certamente, essas formas de significar *por meio da/com* a linguagem variam tanto quanto os seres humanos constroem e registram essas práticas sociais em diversos lugares, em um mundo pluralizado. Portanto, os contextos de produção de significados são sempre heterogêneos e estão intimamente ligados às formas como os sujeitos percebem e se relacionam com o mundo por meio de suas experiências sociais e históricas. Nesse sentido, para Nord (1997a), “[...] traduzir significa comparar culturas, pois só se pode perceber que uma cultura é estrangeira se esta for comparada aos próprios referenciais culturais do observador”. (NORD, 1997a, p. 34).

A partir desta reflexão, explicitamos que o entendimento da tradução, nessa perspectiva, ultrapassa os conceitos que se limitam à procura de equivalências linguísticas entre texto de partida e texto de chegada. Afinal, a dimensão sociocultural dos

agentes envolvidos no processo de produção e recepção dos textos configura-se como fator decisivo e determina as escolhas linguísticas do tradutor, como mediador cultural, em todo processo tradutório. Compreendemos, portanto, que ao traduzir o tradutor se compara e se diferencia (realizando um duplo movimento), pois demarca identidades a partir do que percebe como diferente com o seu olhar estrangeiro.

Sendo assim, Nord (1991) desenvolve um trabalho de didática da tradução dentro do contexto de formação de tradutores e propõe que a prática tradutória pode ser desenvolvida em sala de aula, de modo que instigue o aluno a refletir e considerar os aspectos indissociáveis de língua-cultura que existe em todo processo tradutório.

Na perspectiva funcionalista, temos outro fator importante a considerar: qual propósito do TF espelhado nas escolhas das funções textuais (comunicativas) que o produtor de um texto veicula (e pretende que sejam alcançadas), que, por sua vez, estão sempre vinculadas (direcionadas) à experiência de construção de significados pelo processo de leitura dos leitores em prospecção dentro de um determinado contexto? Por isso, em seu trabalho, Nord (1991) sugere que a tradução como ação comunicativa intercultural deve ser vista sob dois pontos de vista: os contextos de produção do TF e o de recepção do texto traduzido.

Esta perspectiva, portanto, alerta para o fato de que no cenário da tradução não figura somente o produtor de um TF, inserido em dado contexto histórico e que escreve para determinados leitores; mas também entra em cena a indiscutível relevância de *para quem será traduzido, por que e onde será veiculado e recepcionado esse TF.*

Assim, para que seja possível essa análise global e orgânica tanto do TF como do TT, Nord (1991) elabora um Modelo de Análise Textual (**Quadro 2**) com propósitos didáticos para o treinamento e formação de alunos-tradutores. Um dos objetivos da autora e que concordamos é que essa tabela de análise do TF e do TT possa ser utilizada tanto por profissionais de tradução (de forma que reflita sobre sua prática tradutória) como por estudantes de tradução, visando ao aprimoramento de suas competências linguística e cultura.

Quadro 2 - O Modelo de Christiane Nord (1991)

TEXTO 1: TEXTO 2:			
	TEXTO-FONTE: PORTUGUÊS	QUESTÃO DE TRADUÇÃO	TEXTO-META: INGLÊS
FATORES EXTERNOS AO TEXTO			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Propósito (motivo)			
Função textual			
FATORES INTERNOS AO TEXTO			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposi ções			
Estruturaç ão do texto			
Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Elementos suprasegmentais			
Efeito do texto			

Fonte: Nord (1991 apud ZIPSER, 2002, p. 50).

Esse modelo¹³ contempla a análise dos fatores intratextuais (FI) em relação intrínseca com os fatores extratextuais (FE). Portanto, para o aluno como tradutor poder sistematizar esses elementos que compõem os textos, é necessário que sejam feitos os seguintes questionamentos:

¹³ A proposta da autora se baseia nos modelos de funções da linguagem, desenvolvidos por Bühler (1934) e Jakobson (1960).

- **Fatores extratextuais** – *Quem é o autor-emissor do texto? Para quê? Para quem? Qual é o meio ou canal? Onde? Quando? Por quê? Qual é a função?*
- **Fatores intratextuais** – *Qual é o tema? O quê? O que não?¹⁴ Qual é a sua ordem de estrutura? O texto apresenta elementos não verbais? Quais são? Quais são as marcas lexicais? Qual é a sintaxe? Quais marcas suprassegmentais o texto apresenta?¹⁵ Qual é o efeito do texto?*

A tradução nos permite, pelo viés funcionalista, conceber os textos, traduzidos ou não, dentro de seus contextos de produção. Essa visão possibilita, portanto, uma leitura muito mais ampla, capaz de ultrapassar os limites das estruturas linguísticas, uma vez que enfatiza a indissociabilidade dos aspectos *língua e cultura* em todo processo tradutório.

No capítulo seguinte, abordaremos os conceitos de língua, gêneros textuais e diálogo intercultural.

¹⁴ Pressuposições acerca do conhecimento – ou não – do leitor; se o leitor não conhecer, haverá a necessidade de explicitação pelo tradutor.

¹⁵ Tom delimitado pelo texto.

2 LÍNGUA, GÊNEROS TEXTUAIS E INTERCULTURALIDADE

A fim de possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno da língua-linguagem, neste capítulo nosso objetivo é delimitar as concepções de língua, gêneros textuais e interculturalidade aos quais nos referimos nesta pesquisa e, assim, demonstrar como esses conceitos estão intrinsecamente ligados.

Para que possamos cumprir este propósito, é imprescindível delimitar primeiramente o que entendemos por fenômeno da língua. Dessa forma, com base nas reflexões feitas por Mikhail Bakhtin, explicitaremos a concepção de signo linguístico, ou seja, a palavra como entidade/estrutura composicional ideologicamente marcada pelas estruturas sociais e pelos sujeitos participantes do ato enunciativo, os quais, na interação dialógica, (re)criam a língua como prática social.

2.1 BAKHTIN: A PALAVRA COMO SIGNO IDEOLÓGICO E DE ENUNCIÇÃO

Segundo a perspectiva de Bakhtin (2003; 2006) e de seu Círculo, todo sujeito que nasce e cresce em uma determinada comunidade social é sócio-historicamente construído. Isto significa que a nossa experiência – como *seres sociais* – é fruto de nossa vivência histórica e está intimamente relacionada (consciente ou inconscientemente) com as ações sociais comportamentais de/com o outro.

Nesse fluxo, os seres se comunicam por meio de diversos comportamentos linguísticos, permeados pelas relações culturais e sociais relativas ao convívio em determinado meio. Os comportamentos linguísticos são entendidos, portanto, como atos de fala enunciativos que, segundo o teórico russo em seu livro **Estética da Criação Verbal**, são materializações orais ou escritas moldadas/orientadas pelas corporificações dos diferentes gêneros discursivos. Sendo assim, conforme Bakhtin (2003): “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor)

Cabe ressaltarmos que em todo "jogo enunciativo" – em que os principais protagonistas são os interlocutores – subjazem redes histórico-ideológicas complexas, compostas por discursos carregados ideologicamente, que permeiam toda a cadeia de comunicação discursiva. De acordo com o postulado por Bakhtin em **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (2006): "*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*". (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifos do autor).

Sendo assim, com base na perspectiva bakhtiniana, podemos inferir que em toda interação linguística há uma rede de intercomunicação social com o outro. Essa rede é sempre plural e heterogênea – assim como o são as diferentes relações em sociedade – e está marcada ideológica e culturalmente pelos parâmetros convencionais políticos, culturais, econômicos e sociais dominantes no contexto de produção de enunciados.

Como dissemos antes, somos seres sociais e nos comunicamos pela língua, porém não a usamos apenas como instrumento de significação e referência do mundo, mas também como meio para alcançar propósitos comunicativos, que se constituem e se reconstróem a partir das relações interpessoais ao longo de nossa experiência social com o outro:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de *interação verbal*, através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifos do autor).

Com base nesses pressupostos, entendemos que, para compreender o fenômeno da língua, é necessário vislumbrar a rede de significações que entram em jogo no ato enunciativo como um todo. Nesse jogo, portanto, há uma rede de trocas discursivas intertextuais infinitas entre interlocutores. Sendo assim, é impossível deslocar a interação comunicativa e

fragmentá-la, já que, para compreendê-la, é necessário sempre analisar seu contexto histórico e pragmático de produção em relação com o seu caráter dialógico (*Eu com os Outros*), característico da produção discursiva dos seres socialmente situados.

Nesse sentido, o teórico dos Estudos do Discurso Teun Van Dijk (2000), no livro **El discurso como interacción social**, também defende o fato que os usuários da língua por meio do discurso, entendido como um "fenômeno prático, social e cultural" e utilizam a língua para,

Realizar esses atos sociais e participam na interação social, tipicamente na conversação e em outras formas de *diálogo*. Uma *interação* desse tipo que por sua vez está enraizada em diversos *contextos* sociais e culturais. (VAN DIJK, 2000, p. 21, grifos do autor)

Conforme as afirmações do autor, são diversas as manifestações enunciativas em que os agentes discursivos se comunicam, objetivando seus propósitos adequados aos seus desejos de comunicação, os quais podem ser de caráter formal ou informal. (VAN DIJK, 2000)

Podemos afirmar, então, que a língua além de tudo é um fato social eminentemente *plural*, portanto, tratamos aqui do contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Lidar com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, guiados por aquele viés, significa sobretudo nos comprometer em evidenciar práticas de linguagem sobre toda a sua diversidade e pluralidade. Concordamos com Rajagopalan (2009) em admitir este processo

Como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação [...]. As línguas são a própria expressão de quem delas se apropriam. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 69).

Dizendo de outra forma, ser professor de línguas em um contexto de formação de professores de LE é, a nosso ver,

promover um exercício de docência que fomente prática de alteridade por meio da experiência da linguagem, pois "uma língua é um instrumento que deve ser tocado até esgotar as suas possibilidades expressivas". (HUMBOLDT, 2010, p. 117) Neste sentido, acreditamos que a teoria de gêneros textuais no ensino de línguas é relevante, pois pode suscitar lidar com o processo de ensino-aprendizagem de línguas de forma muito mais abrangente, pluralizada e contextualizada.

2.1.1 Gêneros textuais no contexto de ensino

Como mencionamos anteriormente, as bases que sustentam esta pesquisa são dadas pela perspectiva funcional da linguagem defendida por Bakhtin, que entende a língua como prática social. Nesse sentido, em **Estética da criação verbal**, o autor postula que essas práticas de linguagem são sempre plurais e estão atreladas a contextos de enunciação sociodiscursivos simulados pelos interlocutores (*Eu* e o *Outro*), a fim de cumprir com propósitos comunicativos por meio dos enunciados.

Assim,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Essa concepção de enunciado trazida pelo filósofo russo nos convida a pensar na língua não apenas com foco em sua composição estrutural (morfossintática) – cuja importância não deve ser negada –, mas, para além disso, amplia essa percepção. Afinal, a dimensão social do enunciado nos convida a pensar a língua para além de sua estrutura, ou seja, concebê-la na relação íntima dos propósitos comunicativos inerentes a toda

prática de linguagem em que os sujeitos dialogam, no processo de interação verbal, para elaborar seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso¹⁶. (BAKHTIN, 2003)

Tratando o contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com base nestes paradigmas, julgamos importante que o professor de LE busque no seu fazer pedagógico lidar com a linguagem de forma crítica e plural. Em outras palavras, é essencial que ele leve para o ambiente de ensino mostras de gêneros textuais que evidenciem, de fato, essa língua tão plural e heterogênea, consoante com a realidade dos sujeitos no mundo, cada vez mais pluralizados. Dessa forma, ao ter contato com a diversidade textual moldada pelos gêneros, os aprendizes poderão perceber de forma crítica a natureza dos enunciados, as formas de agir *com* e *por meio* da língua como "artefatos culturais construídos historicamente pelos seres humanos". (MARCUSCHI, 2010, p. 31)

Assim, os gêneros textuais entram no cenário de aula, de forma a fomentar nos alunos a reflexão a respeito das diversas práticas de linguagem construídas em LE e LM, as quais estão sempre socialmente situadas. Quanto mais forem expostos à compreensão das textualidades heterogêneas, mais plural será o entendimento dos aprendizes sobre o mundo. Afinal, conforme ressalta Bakhtin (2006), a língua não é neutra, mas, sobretudo, é constituída por ressonâncias ideológicas:

O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia, e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência, ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se

¹⁶ Nesta pesquisa, conforme proposto por Luiz Antônio Marcuschi (2010), em seu artigo *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*, o conceito de *gênero do discurso* utilizaremos este termo em relação de sinonímia com *gêneros textuais*.

renovam as ideologias constituídas. (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Segundo essa ótica, inferimos que quando nos referimos à língua atrelada a questões de ideologia, é impossível dissociá-la das relações de poder que se implantam, dentro do espaço escolar, nas escolhas dos modelos de linguagem "atingíveis e prestigiados" em detrimento dos "periféricos e estigmatizados". Portanto, acreditamos que fazer uso da diversidade de gêneros textuais (prestigiados ou não) como recurso didático no ensino de LE é promover a consciência crítica dos alunos a respeito da língua e da pluralidade de suas falas pelos interlocutores, socialmente situados em espaços heterogêneos. Afinal, como menciona Bronckart (1999), "[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". (BRONCKART, 1999, p. 103)

Por esses motivos supracitados defendemos a relevância da escolha do gênero textual História em Quadrinhos (HQs) e sua tradução, no contexto de ensino, pois acreditamos que este gênero representa as diversas formas e forças de práticas linguísticas legítimas, pelas quais os agentes sociais, além de cumprirem com propósitos comunicativos, espelham as suas identidades sócio-histórico-culturais. Essa prática educativa, portanto, pode permitir que os aprendizes concebam o processo de ensino-aprendizagem de LE com base nos princípios do relativismo cultural sobre os fenômenos da língua.

2.2 O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA

Na última década, encontramos inúmeros trabalhos que defenderam o uso do gênero textual HQs nos contextos de ensino-aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira. Dentre eles, podemos mencionar: Ramos (2004; 2009; 2010), Vergueiro e Rama (2004) e Alonso (2012). Esses autores destacam e comprovam a importância da inserção de HQs no contexto de ensino-aprendizagem, avaliando-a de forma muito positiva e salientando as inúmeras contribuições didáticas e pedagógicas decorrentes da exploração deste gênero.

Vergueiro e Rama (2007), no livro **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**, destacam algumas razões para a utilização das HQs no ensino:

- i. Os estudantes querem ler os quadrinhos;
- ii. As palavras e as imagens, juntas, ensinam de forma mais eficiente;
- iii. Os quadrinhos possuem alto nível de informação;
- iv. As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as HQs;
- v. Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura e enriquecem o vocabulário dos estudantes;
- vi. O caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos obriga o leitor a pensar e imaginar;
- vii. Os quadrinhos têm caráter global, podendo ser utilizados em qualquer nível escolar e tratar de qualquer tema.

Em consonância com as autoras, entendemos que a leitura das HQs faz parte da bagagem histórico-cultural do aluno, pois, desde a infância, esse gênero esteve presente em seu cotidiano de forma muito lúdica, o que justifica seu interesse pela leitura desse tipo de arte sequencial. Em outras palavras, a probabilidade de identificação com esse tipo de gênero é bastante significativa e, portanto, contribui para fomentar experiências de leituras prazerosas dentro da sala de aula.

Na perspectiva de leitura, por exemplo, por articularem uma linguagem verbal e visual, as narrativas das HQs chamam a atenção dos alunos e, por isso, contribuem significativamente para ativar e facilitar a compreensão leitora e a construção de sentidos pelo aprendiz. O estímulo à leitura desse gênero, portanto, pode ampliar as possibilidades cognitivas de interpretação e compreensão textual por parte dos alunos, de forma a contribuir para um aprendizado mais produtivo.

Além disso, por existir atualmente uma grande diversificação na indústria editorial desse gênero, o professor pode contar com a oferta de um enorme leque de HQs com diferentes temáticas, o permite adaptá-las e utilizá-las com diferentes objetivos pedagógicos. Essa diversificação de temáticas presente nas HQs, acreditamos, pode propiciar a ampliação do referencial linguístico e cultural dos alunos, fazendo com que eles transitem, por meio desse tipo de leitura,

por diferentes conteúdos referentes a diversas disciplinas, como língua estrangeira, língua materna, história, geografia, sociologia etc. Outro aspecto importante, de acordo com as autoras, é que a variedade de possibilidades de abordagem de diferentes conteúdos, relativos a diferentes matérias, permite de forma maleável a aplicabilidade das HQs em diferentes níveis de escolarização. (VERGUEIRO; RAMA, 2004)

Alonso (2012), em seu livro **El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica**, também argumenta a favor da utilização das HQs no ensino. A autora elenca os diversos benefícios do uso das HQs no ensino de língua espanhola e assinala diferentes fatores presentes nesse gênero, os quais podem contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem de LE: lúdico, afetivo, humorístico, criativo e intercultural. Para a autora, esses fatores representam a potencialidade desse gênero textual, cuja utilização como ferramenta pedagógica é considerada perfeitamente adequada. (ALONSO, 2012)

Sendo assim, em seu trabalho de pesquisa, Alonso (2012) fornece orientações para a construção de sequências didáticas, com diferentes objetivos pedagógicos, adaptados a diferentes níveis de ensino nas aulas de ELE. A autora ainda ressalta que o professor de língua estrangeira que pretende desenvolver sequências didáticas pautadas no enfoque intercultural, deverá recorrer, sobretudo, a ferramentas de ensino que permitam que os alunos despertem seus sentidos para a observação, a análise, a interpretação e a compreensão das diferenças culturais existentes entre LM e LE. Em outras palavras, Alonso salienta que adotar essa postura em sala de aula implica o comprometimento do professor para com o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

Nesse sentido, ela comenta que tais orientações sobre o diálogo intercultural podem ser colocadas em prática "[...] através de atividades nas quais se integrem tanto os aspectos formais da língua como também, os culturais". (ALONSO, 2012, p. 36) Por esses motivos, a autora defende que as HQs, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, se revelam como um recurso didático muito valioso e significativo, pois cumprem com o papel de manifestar diversas situações enunciativas a partir de contextos plurais do uso real da língua.

Por fim, inferimos que o uso das HQs no processo de ensino-aprendizagem tem recebido cada vez mais atenção e relevância nas discussões dos estudiosos da área de didática de ensino de LE e LM (entre outras), pois sua legitimidade como prática social vem sendo reconhecida com mais intensidade. Por esse motivo, nesta pesquisa, defendemos a utilização das HQs da autora argentina Maitena Burundarena, aplicadas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no contexto de formação de professores em ELE.

No próximo item, iremos expor brevemente informações sobre essa autora e as características do gênero em questão.

2.2.1 A cartunista Maitena Burundarena e os seus quadrinhos

Maitena Inés Burundarena, mais conhecida como Maitena, é uma cartunista e escritora argentina nascida na cidade de Buenos Aires. Sua produção artística como humorista na indústria dos quadrinhos começou em 1984, quando desenhava e publicava em diferentes meios de comunicação suas narrativas gráficas: *Flo* (publicada semanalmente na revista argentina *Para Ti* e destinada ao público feminino. Foi a que lhe abriu espaço para o reconhecimento nacional e fama), *El langa*, *Barrio Chino* e *Histórias por metro*.

Posteriormente, entre os anos de 1998 e 2005, Maitena publicou suas tiras cômicas mais conhecidas: *Mulheres Alteradas*, *Superadas* e *Curvas Perigosas*. Em 1998, Maitena recebeu um convite para publicar diariamente suas tiras cômicas *Superadas* no jornal argentino *La Nación*. Devido a todo o êxito alcançado na Argentina, em 2003 a autora começou a publicar as tiras *Curvas Perigosas* na seção dominical do jornal *La Nación*. A publicação de *Curvas Perigosas* foi a última produção gráfica de Maitena, no ano de 2005. Burundarena (2006) reconhece que a enorme repercussão das obras *Mulheres Alteradas*, *Superadas* e *Curvas Perigosas* se deveu ao fato de terem sido traduzidas para quinze línguas e publicadas em trinta países em diferentes meios de comunicação (revistas, jornais, coletâneas etc.). Após essa fase, a autora se dedicou na escrita da sua primeira novela, *Rumble*, publicada na Argentina em 2011, pela mesma editora que publicou seus quadrinhos: a editorial Sudamericana.

Para a sequência didática selecionada para esta dissertação, extraímos os textos da coletânea *Mulheres Alteradas*, publicada na Argentina e na Espanha¹⁷ e segundo Balda (2004) possui diversas temáticas, como

i) A escravidão para manter um corpo jovem e perfeito ou as tiranias do mundo moda e beleza; ii) as relações conflituosas com os homens; iii) a dupla jornada de trabalho das amas de casa; iv) os relacionamentos com mãe, sogra, filhos, amigas; v) a gravidez e a maternidade; vi) as atitudes dos homens; vii) os comportamentos de algumas mulheres. (BALDA, 2004, p. 18-20, tradução nossa)¹⁸

As diversidades de temas abordados por Maitena nos seus quadrinhos sobre o universo feminino representam as inúmeras possibilidades de discussão em sala de aula, pois são temas cotidianos e atuais; por isso escolhemos e julgamos interessante trabalhar com tal gênero nesta pesquisa.

A partir do nosso contato por intermédio da editora Sudamericana, foi possível contatar a autora Maitena, que em e-mail pessoal responde ao nosso questionamento (*se houve efetivamente uma tradução intralingual da coletânea Mulheres Alteradas destinadas ao público espanhol*):

Em livro, as únicas duas versões são: espanhol da Argentina e espanhol da Espanha. Mas em meios de comunicação existe uma versão neutra (feita por mim) para

¹⁷ Explicaremos este item com mais detalhes no capítulo que trata da metodologia. Selecionamos para este trabalho as tiras *Mulheres Alteradas* que foram publicadas semanalmente na revista argentina *Para Ti* e depois organizadas em uma coletânea recompilatória, organizada em cinco volumes de um mesmo livro. Essas tiras foram publicadas (na versão original em espanhol rioplatense) na Argentina pela editora Sudamericana. Consideramos interessante o fato de que na Espanha houve uma publicação diferente daquela coletânea, a cargo da editora Random House Mondadori, localizada em Barcelona.

¹⁸Texto original: "1) La esclavitud para mantener el cuerpo joven y perfecto o las tiranías de la moda y la belleza; 2) Las relaciones conflictivas con ellos. 3) El doble trabajo del ama de casa. 4) Las relaciones con la propia madre. 5) Las relaciones con la suegra, con los hijos, con las amigas. 6) La maternidad, el embarazo. 7) Las actitudes de los hombres. 8) Las actitudes de las mujeres". (BALDA, 2004, p. 18-20)

os países de América Latina que tem um espanhol muito diferente ao espanhol falado pelos argentinos e que também não é o mesmo espanhol falado na Espanha. Essa versão publica-se na Venezuela, Chile, México, Colômbia, Peru, Nicarágua, Costa Rica, Honduras, Panamá, Equador. O Paraguai é o único país que publica a versão argentina.¹⁹ (BURUNDARENA, 2011, tradução nossa)

A partir da resposta de Maitena sobre o nosso questionamento, foi possível confirmarmos a nossa primeira hipótese: as tiras cômicas que inicialmente foram destinadas ao público meta argentino tiveram que ser recontextualizadas em uma tradução intralingual²⁰ para o novo público-meta espanhol, ou seja, a versão publicada de *Mulheres Alteradas* na Espanha conta como uma equipe editorial que faz as devidas adaptações linguístico-culturais que julgam necessárias para o entendimento e compreensão do leitor-meta.

Consideramos este dado relevante, pois a partir do conhecimento dessa informação em 2011 foi possível vislumbrar o magnífico potencial didático que esse gênero textual poderia representar para poder abordar o tema da diversidade linguística existente na língua espanhola. Dessa forma, a partir desse *(re)conhecimento* prévio, possibilitou pensarmos na sua utilização como ferramenta pedagógica no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para brasileiros (futuros professores de espanhol).

¹⁹ Resposta original: “En libro, las únicas dos versiones son: español argentino y español español. Pero en medios de comunicación, existe una versión neutra (la hago yo) para los países de América Latina que tienen un español muy distinto al argentino pero tampoco es el español español. Esa versión se publica en Venezuela, Chile, México, Colombia, Perú, Nicaragua, Costa Rica, Honduras, Panamá, Ecuador. Paraguay es el único que publica en argentino”. (BURUNDARENA, 2011)

²⁰ Segundo a tipologia de Roman Jakobson (1969), a tradução intralingual é aquela realizada dentro de um mesmo idioma.

2.3 SOBRE QUADRINHOS E TRADUÇÃO

Até o presente momento, temos defendido nesta pesquisa a possibilidade do uso favorável dos quadrinhos no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Porém temos nos referido ao universo dos quadrinhos de uma forma muito genérica, por isso delimitaremos nesta seção, ainda que brevemente, o conceito do subgênero *tira cômica* para diferenciá-lo das demais produções neste vasto universo de quadrinização.

Segundo os estudos de Mendonça (2010) e Ramos (2007), os *quadrinhos* vistos sob uma ótica ampla seriam um *hipergênero* que abrangeria as distintas produções gráficas, como gibis, tiras cômicas, tira seriada, charge, cartum, história em quadrinhos etc.

Assim, a partir de uma revisão de literatura relacionada a pesquisas que tenham trabalhado com os quadrinhos da Maitena, encontramos os trabalhos de Cerra (2012), Penna (2010) e Vivas (2006), nos quais as autoras utilizam o nome *tiras* para se referirem aos quadrinhos da coleção *Mulheres Alteradas*.

Embora nossa intenção de estudo não seja focalizar alguma tentativa de classificação, consideramos relevante uma prévia delimitação para poder contextualizar, para o nosso leitor, o entendimento de *tiras cômicas*. Reconhecemos que essa tarefa não é fácil nem permanente, por isso concordamos com as reflexões de McCloud (1995) em seu livro **Desvendando os Quadrinhos**, quando afirma que "A tentativa de definir os quadrinhos é um processo contínuo que não terminará logo. Uma outra geração, sem dúvida, vai rejeitar o que esta decidiu aceitar e tentará reinventar os quadrinhos". (McCLOUD, 1995, p. 23)

Dessa forma, nesta pesquisa deixamos explícito que vamos utilizar o conceito de *tiras cômicas* para nos referir especificamente aos quadrinhos da coleção *Mulheres Alteradas* de Maitena.

Para poder esclarecer o tema sobre o humor gráfico das *tiras*, nos apoiamos no estudo de Ramos (2012), que elenca um conjunto de características delas:

- a) formato fixo de uma coluna; b) formato horizontal, de um (mais comum) ou dois andares, em revistas em quadrinhos pode aparecer também na vertical; c) uso de

poucos quadrinhos, dada a limitação do formato (o que constitui narrativas mais curtas) em geral, fica entre um e quatro quadros ou vinhetas; d) uso de imagens desenhadas há registro de casos que utilizam fotografias, mas são mais raros; f) em jornais, é comum aparecer na parte de cima da tira o título e o nome do autor; em coletâneas feitas em livros e em blogs, essas informações são suprimidas das tiras porque aparecem em geral na capa da obra ou, no circuito de circulação virtual, nas informações sobre o autor em campo específico do site; g) os personagens podem ser fixos ou não; h) predomínio da sequência narrativa, com uso de diálogos; i) o tema abordado é humorístico; j) criação de um desfecho inesperado, como se fosse “uma piada por dia”; k) a narrativa pode ter continuidade temática em outras tiras. (RAMOS, 2012, p.749)

Acreditamos que essa caracterização feita por Ramos contribui significativamente para nossa melhor compressão sobre as *tiras cômicas* ou como comumente chamadas no Brasil *tiras*. (RAMOS, 2012)

Conforme a caracterização proposta por Ramos apresentada acima, podemos dizer que as tiras cômicas selecionadas para esta pesquisa (provenientes dos volumes I e II de *Mulheres Alteradas*) apresentam na sua estrutura composicional seis quadrinhos ou *vinhetas* organizados em duas colunas. As vinhetas são norteadas por temática geral presente no título, porém a leitura de cada uma é individual: no subtítulo, o leitor deve construir e negociar as inferências prévias da trama a partir de uma leitura concomitante dos elementos *verbo-visuais* (diálogos dos protagonistas) para se conseguir o desfecho cômico.

Desta forma, o efeito humorístico não se faz esperar para o final, pois em cada vinheta é apresentada uma situação enunciativa particular e personagens diferentes agindo de acordo com o apelo do subtítulo. Podemos observar também que nas tiras de *Mulheres Alteradas I e II* há predominância pelo uso de diálogos informais (característico do gênero) e também algumas

vezes as personagens utilizam o monólogo interior. (CERRA, 2012)

Segundo Ramos (2012) alerta, o leitor pode construir sentido e compreender as tiras, mas há necessidade de que haja uma junção dos elementos verbo-visuais para ativar o mecanismo de leitura pelo leitor.

Cabe ressaltarmos e relembrarmos neste momento que nossa pesquisa foca que o contexto de ensino-aprendizagem seja possível pelo uso dos quadrinhos como um *meio didático* para a conscientização dos aprendizes de LE, pela diversidade linguística presente nos aspectos língua-cultura da LM e LE e pelos exercícios de tradução sob um véu funcionalista, estando em conformidade com Kaindl (2010):

Na área de didática de línguas estrangeiras a tradução de quadrinhos tem se referido a um caminho para o aprendizado de línguas, como trocadilhos, dialetos, letras etc. Esses elementos são examinados relativos ao seu potencial didático. (KAINDL, 2010, p. 37, tradução nossa)²¹

Assim como já mencionamos anteriormente no item 2.1.2, essa afirmação é corroborada pelos estudos de Vergueiro e Rama (2004) e Alonso (2012). Assim sendo, deixamos explícito que neste estudo não vamos aprofundar as questões relativas a teorias sobre tradução de quadrinhos desenvolvida nos Estudos da Tradução.

Segundo Mayoral e Kelly (1984), a tradução de quadrinhos pode ser considerada como um tipo de *tradução subordinada* (processo de negociação de significados entre o diálogo concomitante entre os aspectos linguísticos dos textos e dos aspectos não verbais). Dito de outra forma, na tradução dos quadrinhos o tradutor deve prestar atenção em todos os elementos verbo-visuais do texto de origem dentro do contexto onde foram produzidos para posteriormente poder recontextualizá-los para uma nova cultura de chegada.

²¹ No original: "In the field of foreign language didactics, comic translation is referred to as one way to learn a language (cf. LANOË, 1991), as puns, dialects, lyrics, quotations, etc. are examined concerning their didactic potential". (KAINDL, 2010, p. 37)

Em concordância com aqueles autores, Garcés (2000) defende que a tradução de tiras cômicas podem ser consideradas um tipo de *tradução subordinada* por reconhecer que:

O texto encontra-se acompanhado - em maior ou menor medida - de códigos extralinguísticos (visuais, sonoros e tipográficos fundamentalmente) que restringem e direcionam a margem de atuação do tradutor²². (GARCÉS, 2000, p.77, tradução nossa)

Também encontramos nos pressupostos teóricos da teoria de tradução funcionalista que, quando a tradução se compõe de elementos verbais e não verbais, o tradutor deve se atentar para o reconhecimento de que "[...] em alguns textos, inclusive, os elementos não verbais tem prioridade sobre os verbais, como nas *tiras cômicas* [...]"²³ (NORD, 1991, p. 15, tradução e grifos nossos), pois nessa teoria entende-se que "O texto é uma interação comunicativa que se efetua através de uma combinação de elementos verbais e não verbais"²⁴. (NORD, 1991, p. 16, tradução nossa)

A nosso entender, a prática de traduzir os quadrinhos pode ser considerada uma ação comunicativa intercultural, que por meio de diferentes elementos verbo-visuais *comunicam* tais práticas enunciativas (gêneros), que obviamente não são neutras, pois veiculam referenciais linguístico-culturais intrínsecos a uma comunidade cultural-meta, os quais - pela tradução - devem ser *renegociados* para um novo leitor de outra cultura-alvo.

O tradutor desempenha então um papel primordial, pois atua como um *negociador intercultural de significados*, disposto a

²² No original: "El texto se encuentra acompañado en mayor o menor medida, sometidos a códigos extralingüísticos (visuales , sonoros y tipográficos fundamentalmente) que restringen y encauzan el margen de actuación del tradutor". (GARCÉS, 2000, p. 77)

²³ No original: "[...] en algunos textos, incluso, los elementos no verbales tienen prioridad sobre los verbales como en las tiras cómicas [...]". (NORD, 1991, p.15)

²⁴No original: "El texto es una interacción comunicativa que se efectua a través de una combinación de elementos verbales y no verbales". (NORD, 1991, p. 16)

alcançar uma relação dialógica efetiva entre todos os participantes desse evento comunicativo.

A seguir, continuaremos a expor o que entendemos por interculturalidade no âmbito de ensino de LE em interface com os Estudos da Tradução.

2.4 A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Até o presente momento, temos defendido nesta pesquisa que o desenvolvimento da prática de tradução, dentro do contexto de ensino de LE, pode ser um caminho didático efetivo para o desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendizes de LE. Cabe, então, nesta seção, definirmos o que entendemos por desenvolvimento e/ou conscientização da interculturalidade, dentro da pedagogia de línguas e sua implicância na perspectiva comunicativa de ensino e assim poder relacioná-la com os Estudos da Tradução.

Para Mendes (2004), o conceito de interculturalidade diz respeito a,

[...] um esforço de uma ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural, que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (MENDES, 2004, p. 155).

Conforme as afirmações da autora, podemos inferir que no contexto de ensino de LE ser professor de línguas implica posicionarmos criticamente perante as nossas práticas pedagógicas, de forma que nelas se evidenciem movimentos de lidar com a língua-linguagem de forma pluralizada em busca de processos de socialização pautados sob um olhar amplo,

dialógico e tolerante perante as diversidades culturais presentes dentro e fora no cenário de ensino.

Segundo Schneider (2010), a abordagem intercultural dentro do paradigma comunicativo cobrou relevância nas décadas de 1990, quando os pesquisadores da área de pedagogia de línguas começaram a se interessar e reconhecer que o processo de ensino- aprendizagem de LEs, antes de tudo, é concebido como um processo eminente de diálogos entre culturas. Por isso, segundo as afirmações da autora, a abordagem intercultural é fundamentada na teoria linguística do texto que propõe que os textos (orais e escritos) sejam analisados além dos seus aspectos linguísticos, ou seja, que os textos sejam vistos como materializações sócio-históricas delimitadas em tempo e espaço. (SCHNEIDER, 2010)

Já Mendes (2004) enfatiza e defende que aprender e ensinar de forma comunicativa, numa perspectiva intercultural, significa,

[...] deixar que a língua entre em nossas salas de aula como instância de organização das experiências dos aprendizes e professores, como instrumento de troca, negociação e interação de mundos culturais e simbólicos complexos; é fazer com que o aprendiz possa tornar-se um outro sendo ele mesmo, diferente, acrescido, composto das suas próprias experiências e das experiências que constrói na/com a língua-cultura que está aprendendo. (MENDES, 2004, p. 152)

Conforme a autora, o professor de LE que pretende se nortear pela Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), entendida como "uma força potencial que orienta o modo de ser e agir, de ensinar e aprender, de produzir planejamentos de materiais culturalmente sensíveis [...] em busca da construção do diálogo intercultural" (MENDES, 2004, p. 155), deverá atuar como um agente crítico da linguagem, buscando, no seu fazer pedagógico, desenvolver uma prática de ensino de LE que vise a ir além do estudo das estruturas linguísticas e de seus aspectos formais: deverá sim fomentar a língua nesses aspectos, porém de forma contextualizada.

Dessa forma, será mobilizada a prática de diálogo sobre aspectos que se referem à dimensão cultural que representam e carregam os integrantes do processo de ensino-aprendizagem de LE, sejam esses aspectos compartilhados ou não. Em outras palavras, essa prática faz com que o ambiente de ensino seja um espaço privilegiado para o reconhecimento e o confronto de identidades culturais em constante construção, atravessadas pela mediação dialógica na situação de interação de aprendizagem de LE.

Sendo assim, o professor se compromete a adotar, dentro do ambiente de ensino, posturas que evidenciem o comprometimento de ensinar e aprender a língua como uma práxis crítica e reflexiva, em uma perspectiva de diálogo *entre culturas* (MENDES, 2007). Isso implica romper com as reduções estereotipadas da cultura do outro, contribuindo, assim, para relativizar e discutir alguns constructos sociais presentes no imaginário coletivo e no senso comum, pois concordamos com Mendes (2004) em considerar o espaço de ensino como

[...] um ambiente privilegiado, [...] pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para edificação de um conhecimento comum formado pelas contribuições de todos. (MENDES, 2004, p. 172)

De acordo com o exposto, acreditamos que ao se assumir a postura de professor de língua estrangeira, se está assumindo, também, o papel primordial de *mediador intercultural* (entre a LM e LE), embora pareça óbvio admitir que, dentro da sala de aula, a bagagem histórica e cultural que cada sujeito carrega é tão plural e heterogênea quanto a própria linguagem.

Dessa forma, defendemos que o ensino de línguas deva desempenhar um papel de construção do saber conjunto, uma possibilidade de interação dialógica coletiva e simétrica construída por múltiplas mãos, que dê lugar, dentro da sala de aula, às vozes e aos ecos do outro. Assim, o ensino-aprendizagem de LE se encaminha para um grande processo de

socialização significativa que busca, além do intercâmbio linguístico, efetivar o intercâmbio cultural entre os interlocutores.

Esses intercâmbios, segundo Bakhtin (2006), serão manifestados *de/com* as palavras (discurso) proferidas pelos enunciadorees:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me, em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p.115, grifos do autor)

Com base na perspectiva bakhtiniana e com as reflexões de Mendes (2004), entendemos o fenômeno da linguagem como prática social: deve haver um comprometimento no sentido de defender que o ensino de LE não se limite apenas ao ensino dos componentes fonéticos, da sintaxe e da morfologia da língua, mas busque, sobretudo, relacionar e integrar esses componentes ao uso efetivo da língua.

O propósito é desenvolver a flexibilidade e a tolerância à diversidade linguística e cultural do outro, de forma que o aluno esteja preparado para se comunicar em culturas e sociedades diferentes.

De acordo com Byram e Zarate (1994):

Assim, o falante intercultural é capaz de estabelecer laços entre sua própria cultura e outras, de mediar e explicar a diferença e, fundamentalmente, de aceitar essa diferença e vislumbrar a humanidade subjacente que a compõe. (BYRAM; ZARATE, 1994 *apud* BYRAM; FLEMING, 2001, p. 15, tradução nossa).

Portanto, deixamos explícito que apoiamos e compartilhamos neste estudo a abordagem da ACIN defendida por Mendes (2004), da qual detalharemos a seguir.

2.4.1 Características da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)

Mendes (2004), ao desenvolver a proposta da ACIN para o processo de ensino-aprendizagem de LE, elenca alguns elementos fundamentais (**Quadro 3**) que caracterizam tal filosofia de trabalho.

Quadro 3 - Princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)

Princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)	
Lín gua como cultura	Refere-se a uma visão ampla da língua/linguagem como instrumento social, a qual comporta elementos linguísticos e extralinguísticos presentes dentro da situação comunicativa de interação. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, se confunde com ela. Essa língua, que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, é o que se denomina língua-cultura.
Foco no sentido	Refere-se ao modo de organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. Quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, o importante é o modo como eles sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.
Materiais como fonte	Refere-se à seleção dos materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e nas necessidades dos aprendizes e organizados a partir de tarefas que possibilitem mais interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes; materiais didáticos organizados como fontes.

Princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)	
Integração das competências	Refere-se à noção de competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectadas e interdependentes, a qual funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. Competência comunicativa como competência global que inclui subcompetências: gramatical ou formal, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural.
Diálogo de culturas	Refere-se a ensinar e aprender uma língua-cultura como processos que englobam, além dos aspectos linguísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; processos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Pressupõe, também, o desenvolvimento da intersubjetividade pela construção conjunta de conhecimentos através do compartilhamento de experiências, antigas e novas, de pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo mundo, ao mesmo processo de construir as suas vidas ao vivê-las.
Agência humana	Refere-se à ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais promovem o diálogo entre culturas através da interação e da produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que compartilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade.

Princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)	
Avaliação crítica, Operacional e retroativa	Refere-se à avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar-aprender, a qual inclui a avaliação do aproveitamento do aluno; a autoavaliação do aluno sobre o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem; a avaliação do professor sobre o processo como um todo, que inclui a abordagem de ensino, os materiais didáticos e seu próprio desempenho em sala de aula. A avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, bem como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade, em um contínuo movimento de alimentação e retroalimentação.

Fonte: Mendes (2004, p. 165, adaptação nossa).

Os princípios defendidos por Mendes (2004) para o desenvolvimento de uma ACIN são considerados muito relevantes para esta pesquisa, pois orientam, de forma significativa e positiva, a forma como se deve agir com relação ao ensino de LE: fomentar o diálogo intercultural entre a língua-cultura dos aprendizes e a língua estrangeira.

Com o que expomos sobre os *mediadores interculturais da linguagem* pretendemos alcançar uma pedagogia de ensino de línguas na qual prevaleçam, além de tudo, experiências de ensino-aprendizagem de LE que contribuam para despertar e mobilizar a consciência intercultural dos aprendizes em uma compreensão sobre o processo de *ensinar e aprender línguas como um amplo processo de negociação de sentidos*. Para tanto, acreditamos que isso pode ser possível pelo fomento de práticas de tradutórias ancoradas na teoria funcionalista de tradução.

Como já havíamos dito durante todo o nosso trabalho, a teoria funcionalista da tradução entende a prática de traduzir como um evento comunicativo intercultural socialmente situado (NORD, 1991), o que nos permite deduzir que os exercícios de tradução, fundamentados naquela teoria, podem desempenhar um papel significativo no intuito de despertar nos aprendizes de ELE (futuros professores de espanhol) uma reflexão sobre a potencialidade de práticas tradutórias aliadas à teoria de gêneros textuais e nas questões de diálogo entre culturas da LM e LE, ou

seja, em interações pedagógicas que construam movimentos de interculturalidade.

Portanto, a nossa proposta didática se encaminha para dar resposta ao nosso comprometimento inicial, como mediadores interculturais de línguas, a fim de construir práticas tradutórias ancoradas nos princípios acima referidos. Dessa forma, almejamos construir no ambiente de ensino:

- Práticas tradutórias que fomentem o princípio de compreender a *língua como cultura*;
- Práticas tradutórias que evidenciem tratar a língua de forma contextualizada com *foco no sentido*;
- Práticas tradutórias que objetivem desenvolver no processo de ensino-aprendizagem de línguas como experiências primordiais de *diálogo entre culturas*;
- Práticas tradutórias que se utilizem de *materiais* autênticos de uso real de línguas *como fonte didática*;
- Práticas tradutórias que desenvolvam a *agência humana*, entendida como processos de socialização significativos que construam um diálogo simétrico entre professor e alunos na construção do saber pluralizado.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente as perguntas e a caracterização da natureza da pesquisa e também os propósitos almejados. Em seguida, especificaremos os procedimentos adotados durante a realização, bem como detalharemos o contexto educativo onde realizamos a investigação, os recursos didáticos que utilizamos e os passos metodológicos para podermos dar resposta às perguntas de pesquisa:

- Qual é o papel desempenhado pela tradução - no viés funcionalista -, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, dentro da abordagem comunicativa em uma perspectiva intercultural?
- Como o professor de LE pode construir práticas pedagógicas que efetivem lidar com a língua-linguagem em uma perspectiva de diálogo entre culturas?

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA NATUREZA DA PESQUISA

Primeiramente, antes de caracterizarmos a natureza da pesquisa, é importante frisar que a minha experiência no cenário de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil começou em 2002, após três anos da minha chegada em território brasileiro.

Ao longo de 12 anos vividos em terras brasileiras, descobri - em diferentes oportunidades de cenários de aula (centros privados de ensino, cursos extracurriculares da UFSC, projetos de extensão para a comunidade, aulas particulares etc.) que era possível *encontrar* e *reconhecer* um caminho profissional possível, longe da minha terra natal (Peru).

Desta forma, minha experiência com ensino-aprendizagem de línguas transcende o espaço formal acadêmico, pois a prática pedagógica começou antes de eu entrar no curso de Graduação em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. Por este motivo, avalio que o meu questionamento e as minhas reflexões sobre as diferentes possibilidades didáticas de lidar com o fenômeno de ensino-aprendizagem de línguas são fruto,

além de tudo, da minha própria experiência e do meu olhar sensível e atento a essa magnífica práxis educativa.

Por estas razões e, principalmente, pela afinidade e familiaridade que tenho com o ambiente de ensino de LE, escolhi que esta pesquisa fosse realizada também neste espaço, sendo eu também professora-pesquisadora.

Quanto à caracterização desta pesquisa, segundo André (2005), podemos considerá-la uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, que tem como conceito ser "uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador". (ANDRÉ, 2005, p. 31)

Tratando o contexto de ensino-aprendizagem de LE, nesse tipo de pesquisa o professor-investigador atua como um avaliador constante em todo o desenrolar do processo, agindo sistematicamente no planejamento de intervenção, coleta dos dados, analisando os dados fundamentados no arcabouço teórico, narrando e interpretando os resultados. (ANDRÉ, 2005)

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

- Construir e desenvolver um percurso didático para o ensino de ELE com base nos pressupostos funcionalistas de tradução, tendo por foco o gênero história em quadrinhos (HQs).
- Verificar se o uso de HQs na prática de tradução durante o processo ensino-aprendizagem de ELE pode ser uma ferramenta eficaz para a construção de sentidos e para a promoção do diálogo intercultural entre LE e LM.
- Observar se as tarefas tradutórias de HQs se constituem, eventualmente, como práticas pedagógicas para ampliar a visão dos aprendizes sobre a diversidade linguística da LE e LM.
- Avaliar quais aspectos interculturais - segundo a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) - emergem no processo tradutório das HQs.

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

- a) Pesquisa e leitura das coletâneas de histórias em quadrinhos da cartunista argentina Maitena para a seleção e construção da Sequência Didática (SD).

- b) Seleção das HQs a partir da temática *universo feminino*.
- c) Cotejamento e análise comparativa das HQs de Maitena publicadas na Argentina e na Espanha.
- d) Idealização, planejamento e construção da SD a partir das HQs selecionadas, com base na perspectiva funcionalista da tradução.
- e) Planejamento em equipe para a elaboração das metodologias e conteúdos a serem utilizados na disciplina Língua Espanhola IV, do Curso de Letras Espanhol, na modalidade de Ensino a Distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no segundo semestre de 2012.
- f) Aplicação e desenvolvimento da SD no grupo de participantes da pesquisa: alunos da 4ª fase do Curso de Letras Espanhol – EaD/UFSC.
- g) Monitoramento participativo de todo o processo de desenvolvimento da SD, durante o estágio de docência, realizado no semestre 2012/2, em três polos de Santa Catarina: Itajaí, Treze Tílias e Videira.
- h) Coleta do *corpus* da pesquisa a partir das atividades desenvolvidas pelos alunos.
- i) Discussão dos resultados obtidos por meio da análise das atividades.
- j) Elaboração das conclusões, considerações finais e sugestões de continuidade para trabalhos futuros.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE TEXTUAL DAS HQs

Primeiramente, para podermos idealizar e construir a SD do *Tópico III – Historietas* da disciplina Língua Espanhola IV na modalidade EaD, foi necessário selecionarmos previamente três textos (tiras cômicas) do gênero HQs que permitiram nortear todas as atividades desenvolvidas no tópico em questão, dividido em uma SD constituída em três etapas, as quais detalharemos mais adiante.

Em um primeiro momento, realizamos uma cuidadosa leitura comparativa de duas coletâneas de HQs intituladas *Mujeres Alteradas* e *Superadas*, da cartunista argentina Maitena Burundarena. Essas HQs foram publicadas inicialmente na Argentina (TF) e posteriormente traduzidas e publicadas na Espanha, destinadas ao público espanhol (público-meta).

Durante o processo de leitura comparativa, nosso critério de seleção para as *tiras cômicas* foi o cotejo e a delimitação para definir quais delas manifestavam (nos discursos) o maior número de diferenças lexicais, que, por sua vez, manifestavam referentes linguístico-culturais referentes às variedades linguísticas da região do Rio da Prata (Argentina) e peninsular (Espanha).

Após a leitura comparativa, aplicamos o Modelo de Análise Textual proposto por Nord (1991) nas *tiras cômicas* selecionadas. A partir da aplicação deste modelo em ambas as tiras, detectamos algumas diferenças significativas na composição do texto-fonte e do texto-meta. Essas diferenças estavam marcadas tanto na **estrutura interna** (*tema, conteúdo, pressuposições, estruturação, elementos não verbais, léxico, sintaxe, elementos suprasegmentais, efeitos do texto*) quanto na **estrutura externa** dos textos (*emissor, intenção, receptor, meio, lugar, tempo, propósito, função textual*).

Demonstraremos a seguir a aplicação do Modelo nas duas tiras cômicas: a primeira (lado esquerdo), publicada na Argentina (TF), e a segunda (lado direito), publicada na Espanha (TT).

Figura 2a - Histórias em quadrinhos de Maitena - Tira cômica *Algunos típicos desencuentros entre los hombres y las mujeres al acecho* (Argentina)



Fonte: Burundarena (2010, p. 90).

Quadro 4 - O Modelo de Christiane Nord (1991) aplicado à tira cômica – Figura 2a

1) Quadro de análise textual da tira cômica – Argentina – TF	
FATORES EXTERNOS AO TEXTO	
Emissor	Maitena Burundarena
Intenção	Ironizar; entretenimento, humor.
Receptor	Leitor argentino.
Meio	Livro impresso, coletânea: Mujeres Alteradas , edição # 6, Ed. Sudamericana, 2010. Essa tira cômica foi publicada inicialmente entre os anos de 1994 e 1995, na revista Argentina <i>Para ti</i> .
Lugar	Buenos Aires – Argentina
Tempo	Agosto de 2010
Propósito (motivo)	Produzir uma HQ semanalmente para ser publicada na revista feminina <i>Para ti</i> – Buenos Aires, Argentina (1994-1995).
Função textual	Função expressiva (ou emotiva), irônica.
FATORES INTERNOS AO TEXTO	
Tema	As mulheres e seus relacionamentos com os homens.
Conteúdo	Ironizar as expectativas existentes no relacionamento entre homens e mulheres.
Pressuposições	Pressupõe-se que o público feminino se identifique com a temática da tira a partir de seu conhecimento prévio, ou seja, de sua experiência de relacionamento com os homens. Esse fato é marcado pelo predomínio de pontos suspensivos como recurso textual.
Estruturação do texto	A tira foi extraída da coletânea <i>Mujeres Alteradas</i> (vol. 2), que é composta por 63 HQs distribuídas ao longo de 63 páginas. A tira é introduzida a partir de uma temática geral, apresentada no título. Logo, os quadrinhos são sequenciados e introduzidos por subtítulos.

1) Quadro de análise textual da tira cômica – Argentina – TF	
Elementos não verbais	A tira é composta por 6 quadrinhos, com desenhos coloridos e balões que representam a fala das personagens.
Léxico	Predomina o uso da linguagem coloquial da variedade argentina: adjetivos, pronomes, substantivos, superlativos, advérbios de modo e expressionismos. Exemplos: “ <i>estar en banda</i> ”, “ <i>ser un chanta</i> ”, “ <i>bárbara</i> ”, “ <i>auto</i> ”, “ <i>vos</i> ”, “ <i>engancharse con alguien</i> ”, “ <i>che</i> ”, “ <i>mina</i> ” etc.
Sintaxe	Predomina o uso de verbos no pretérito indefinido, orações exclamativas e interrogativas, mudança de entonação na conjugação do verbo (variante argentina). Exemplos: “ <i>¡disculpame!</i> ”; “ <i>¿y que les dijiste?</i> ”; “ <i>¡qué mala mina!</i> ”; “ <i>¿y ves esa rubia bárbara que está allá...?</i> ”.
Elementos suprasegmentais	Predomina, no estilo da narrativa, o uso de pontos suspensivos, letras em cursiva, símbolos de exclamação e interrogação; presença de reticências.
Efeito do texto	Efeito cômico

Fonte: Zipser (2002, p. 50).

Figura 2b - Histórias em quadrinhos de Maitena - Tira cômica: *Algunos típicos desencuentros entre los hombres y las mujeres al acecho* (Espanha)



Fonte: Burundarena (2012, p. 281).

Quadro 5 - O Modelo de Christiane Nord (1991) aplicado à tira cômica – Figura 2b

2) Quadro de análise textual da tira cômica - Espanha – TM	
FATORES EXTERNOS AO TEXTO	
Emissor	Maitena Burundarena
Intenção	Ironizar, causar riso; humor.
Receptor	Leitor da Espanha.
Meio	Livro impresso, coletânea: Todas las Mujeres Alteradas , edição # 6, Ed. Ramdom House Mondadori, 2011.
Lugar	Barcelona – Espanha
Tempo	Fevereiro de 2011.
Propósito (motivo)	Narrar, emocionar, humorizar etc.
Função textual	Função expressiva (ou emotiva), irônica.
FATORES INTERNOS AO TEXTO	
Tema	As mulheres e seus relacionamentos com os homens.
Conteúdo	Ironizar as expectativas existentes no relacionamento entre homens e mulheres.
Pressuposições	Pressupõe-se que o público feminino se identifique com a temática da tira a partir de seu conhecimento prévio, ou seja, de sua experiência de relacionamento com os homens. Esse fato é marcado pelo predomínio de pontos suspensivos como recurso textual.
Estruturação do texto	A tira cômica foi extraída da coletânea <i>Todas las Mujeres Alteradas</i> (vol. 2), que é composta por 63 HQs distribuídas ao longo de 63 páginas. A tira é introduzida a partir de uma temática geral, apresentada no título. Logo, os quadrinhos são sequenciados e introduzidos por subtítulos.
Elementos não verbais	A tira é composta por 6 quadrinhos, com desenhos coloridos e balões que representam a fala das personagens.

2) Quadro de análise textual da tira cômica - Espanha – TM	
Léxico	Predomina o uso da linguagem coloquial da variedade espanhola: adjetivos, substantivos, superlativos, advérbios de modo e expressionismos. Exemplos: “ <i>enrollarse con alguien</i> ”, “ <i>ser un embustero</i> ”, “ <i>coche</i> ”, “ <i>allí</i> ”, “ <i>está buenísimo</i> ” etc.
Sintaxe	Predomina o uso de verbos no pretérito composto, orações exclamativas e interrogativas. Exemplos: “ <i>¿Y qué les has dicho?</i> ”; “ <i>¡Qué mala persona!</i> ”; “ <i>¿Y ves esa rubia estupenda que está allí?</i> ”.
Elementos suprasegmentais	Predomina, no estilo da narrativa, o uso de pontos suspensivos, letras em cursiva, símbolos de exclamação e interrogação; presença de reticências.
Efeito do texto	Efeito cômico.

Fonte: Zipser (2002, p. 50).

Essa primeira análise textual das tiras cômicas evidenciou o quão promissoras são as indagações desta pesquisa. Embora escritas em espanhol, ambas destinadas a públicos receptores específicos – da Argentina e da Espanha –, veiculam em diferentes ordens linguístico-culturais, as quais representam as ditas comunidades. Por esse motivo, conforme a perspectiva funcionalista da tradução, o tradutor, no momento em que destina o texto original para outro público – diferente daquele de origem –, tem que adequar esse texto à cultura receptora, fazendo as adequações pertinentes e necessárias nas escolhas lexicais, para que, assim, o texto possa ser efetivamente compreendido.

Conforme Bakhtin (2006), essas diferenças nas escolhas feitas pelos tradutores se justificam pelo fato de que as palavras (entendido como discurso, fala) estão marcadas ideologicamente devido aos diversos contextos sociais de produção e recepção dos textos, os quais apresentam *agentes plurais* da enunciação sócio-histórica construída.

Sendo assim, “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (BAKHTIN, 2006, p. 40)

Dessa forma, em consonância com a perspectiva funcionalista, a tradução de enunciados não se limita à mera transposição linguística literal, mas se encaminha, sobretudo, para um processo de intercomunicação discursiva intercultural (rede de trocas comunicativas propositais entre agentes e culturas heterogêneas que constroem e moldam a sua linguagem a partir das suas vivências e de seu entorno cultural).

No entanto, vale ressaltarmos que esta seção não se deterá no detalhamento nem na discussão das diferenças encontradas entre os fatores internos e externos das HQs de Argentina e Espanha²⁵, afinal sua utilização e aplicação, neste caso, serviu como ferramenta para a delimitação do *corpus* desta pesquisa.

Justificamos a aplicação da tabela para podermos verificar e confirmarmos o fato de que ambas as HQs, por terem sido veiculadas a distintos públicos receptores (Argentina e Espanha), apresentaram a necessidade de adequação de seus textos para que pudessem cumprir com seus objetivos comunicativos. Isso pôde ser constatado por meio das marcas dos referentes linguísticos e culturais de cada país presentes nas tiras cômicas. A partir dessa primeira comprovação, portanto, foi possível a idealização da primeira etapa da SD *Historietas* como descreveremos na proposta da sequência didática em breve.

Assim, finalmente foi possível selecionarmos as três tiras cômicas que nortearam a SD. Acreditamos que os textos selecionados se configuraram como material ideal para a construção da SD, que teve como objetivo principal proporcionar aos alunos participantes da pesquisa uma reflexão sobre a importância da indissociabilidade dos elementos *língua* e *cultura* em toda prática tradutória, no contexto de ensino de LE.

3.5 DESCRIÇÃO DOS TEXTOS-FONTE

Os quadrinhos que selecionamos para compor a SD foram veiculados e publicados, inicialmente, nos jornais *La Nación* (Argentina) e *El País* (Espanha). Devido à grande receptividade junto ao público leitor dos dois países, posteriormente, essas HQs foram organizadas e publicadas em coletâneas. Sendo assim, as

²⁵ Apresentaremos essa discussão de forma mais detalhada no Capítulo 4, onde descreveremos as análises feitas pelos participantes desta pesquisa.

três tiras cômicas de Maitena que norteamos na construção da SD foram selecionadas a partir dos seguintes livros:

Coletânea **Mujeres Alteradas**, volumes 1, 2, 3, 4 e 5, sexta edição, 432 páginas. Publicada em Buenos Aires, em agosto de 2010, pela Editora Sudamericana; Lumen.

Coletânea **Todas Las Mujeres Alteradas**, volumes 1, 2, 3, 4 e 5, sexta edição, 431 páginas. Publicada em Barcelona, em fevereiro de 2011, pela Editora Random House Mondadori.

Temos como critério de escolha dos quadrinhos de Maitena dois motivos principais:

Esse gênero textual apresenta originalmente uma publicação argentina e uma espanhola, o que nos permite abordar a língua em diferentes contextos culturais (proporciona aos futuros professores de ELE a percepção de que a língua espanhola, ainda que seja falada oficialmente em países diferentes, apresenta divergências linguísticas e culturais).

Trata questões relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos (conquistas amorosas, relações familiares, crises existenciais, relação homens x mulheres, trabalho, saúde etc.), o que é importante para facilitar o entendimento sobre os temas abordados.

Cabe ressaltarmos também que a escolha do gênero textual para construir a SD se deu pelos seguintes motivos:

- Pela afinidade (pessoal) e pelo conhecimento que se tem dos quadrinhos de Maitena.
- Pela riqueza linguística-cultural (fala coloquial) que essa narrativa gráfica apresenta por meio das falas de seus personagens, o que permite que os alunos tenham acesso e ampliem seu repertório de registros linguísticos de fala coloquial – tanto da LM quanto da LE –, os quais representam, de forma legítima, as práticas sociais em seus mais variados contextos culturais de enunciação.
- Pelo fato que esse gênero textual revela, em sua essência e composição, práticas de linguagem sociais, históricas e culturalmente situadas e demarcadas, o que nos permite abordar a língua em diversos contextos, a partir de seus propósitos comunicativos. Esse gênero, acreditamos, pode promover a compreensão do aprendiz de LE acerca das práticas sociais mediadas pela língua, de forma plural e legítima, o que, conseqüentemente,

pode fomentar o desenvolvimento de sua consciência intercultural.

3.6 CONTEXTO EDUCATIVO

Com a finalidade de possibilitar um melhor entendimento, esboçaremos a seguir, de maneira breve, o contexto educativo de realização desta pesquisa: um curso oferecido na modalidade a distância.

A educação a distância é uma modalidade de ensino-aprendizagem que vem crescendo significativamente no Brasil, promovida a partir de políticas públicas que visam à socialização do conhecimento, à formação do cidadão e à inclusão social. Desta forma, optamos pelo curso a distância de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como contexto educacional adequado, escolha justificada pelo grande interesse despertado por esta nova modalidade que, no contexto brasileiro, demanda pesquisas que possibilitem a sua melhoria e consolidação.

3.6.1 Curso de Letras Espanhol – Modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Espanhol na modalidade a distância da UFSC (2006), foi em 2004 que a universidade deu início ao processo de amplificação e institucionalização de suas atividades em EaD. Sua política pública nessa modalidade contempla diferentes unidades de ensino, departamentos, cursos e laboratórios, integrando projetos que congregam ações, condições e competências em um programa de cooperação para implementar diversos cursos em níveis de graduação, pós-graduação *lato sensu* e capacitação.

O curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância faz parte do sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB). A UaB,

[...] é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação

universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. (BRASIL; CAPES, s.d.)²⁶

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08/06/2006²⁷, para "[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país" (BRASIL, 2006), bem como para incentivar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior e oferecer apoio a pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Assim, em conformidade com as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – Parecer CNE/CES nº 492/2001* –, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol (2006) da UFSC, na modalidade a distância, tem como objetivo formar profissionais da linguagem que:

- Sejam capazes de lidar com as linguagens – de maneira particular a verbal – nos contextos oral e escrito e com a interculturalidade, construindo e propagando uma visão crítica da sociedade;
- Dominem o uso da língua em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais;
- Estejam atentos às variedades linguísticas e culturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro;
- Sejam capazes de aprofundar-se na reflexão teórica sobre a linguagem, de beneficiar-se de novas tecnologias e de investir continuamente em sua formação profissional de forma autônoma;
- Tenham capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários;

²⁶ Informação disponível no endereço:

<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:oquee&catid=6:sobre&Itemid=18>. Acesso em: 25 mai. 2013.

²⁷ Disponível no endereço:

<<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

- Estejam aptos a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins;
- Tenham a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras;
- Estejam comprometidos com a ética, a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho;
- Ampliem o senso crítico e investigativo, necessários para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Neste cenário e com base nos objetivos a serem alcançados, no primeiro semestre do ano de 2008 foi oferecida pela UFSC a primeira edição do Curso de Letras Espanhol na modalidade a distância, disponibilizada em cinco polos distribuídos em dois estados brasileiros: no Paraná, nos municípios de Cidade Gaúcha, Foz do Iguaçu e Pato Branco; em Santa Catarina, nos municípios de Treze Tílias e Videira.

Atualmente, o curso está na 8ª fase de sua segunda edição – iniciada no primeiro semestre de 2011 – e é oferecido igualmente em cinco polos, localizados em cidades distintas: Videira (SC), Treze Tílias (SC), Itajaí (SC), São Miguel do Oeste (SC) e Foz do Iguaçu (PR). Também no começo de 2014 foi iniciada a terceira edição do curso, que no momento está sendo desenvolvida a 1ª fase oferecida atualmente nos polos de Foz do Iguaçu (PR), Concórdia (SC), Indaial (SC), Pouso Redondo (SC) e Praia Grande (SC).

O curso conta com três professores-tutores a distância, ou seja, que ficam na universidade e são responsáveis pela mediação educativa e um ou dois tutores responsáveis (a depender do número de alunos) que ficam no polo. Além disso, o responsável pela disciplina é um(a) professor(a) da UFSC. A carga horária da disciplina na qual foi realizada a pesquisa constou de 108 h/a e teve a duração de 02 de agosto a 20 de novembro de 2012.

No item a seguir, apresentamos a configuração da disciplina de Língua Espanhola IV (LLE 9414) oferecida na 4ª

fase do curso, na qual foi desenvolvida a SD e feita a coleta do *corpus*, foco deste trabalho de pesquisa.

3.6.2 Elaboração da disciplina Língua Espanhola IV

Essa prática pedagógica permitiu a realização do acompanhamento participativo – via Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e semipresencial – do trabalho dos tutores da UFSC durante todo o processo de desenvolvimento da SD das práticas de docência aplicadas em três polos: Itajaí, Treze Tílias e Videira.

Ressaltamos que, embora a disciplina também tenha sido ofertada aos alunos dos polos de São Miguel do Oeste e Foz do Iguaçu, por motivos de localização, não visitamos estes dois polos nas ocasiões de aulas presenciais. Não consideramos, portanto, as atividades realizadas por esses alunos durante o processo de seleção para compor o *corpus* desta pesquisa.

A disciplina de Língua Espanhola IV foi elaborada tendo como eixo norteador o gênero textual *jornal*, denominado *El NoticEaDor*. Dentre os gêneros que podem ser encontrados no jornal, escolhemos os seguintes: *carta do leitor*, *classificados* e *histórias em quadrinhos (HQs)*. O trabalho de ensino de ELE, por meio de gêneros textuais, está ancorado na teoria de gêneros textuais defendida, entre tantos outros autores, por Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), e é contemplado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Espanhol – modalidade a distância da UFSC, que visa a “desenvolver a capacidade de uso da língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros”. (2006, p. 20)

3.6.3 Objetivos da disciplina Língua Espanhola IV

O Plano de Ensino da disciplina se propõe a alcançar determinados objetivos, de forma que o aluno possa:

- Dar conta das diversas categorias gramaticais que interagem no discurso: quantas e quais são e suas respectivas funções na produção de diferentes gêneros textuais;

- Enriquecer a teoria com a prática mediante a leitura de textos escolhidos e redações elaboradas ao longo do semestre;
- Adquirir um domínio mais amplo dos registros formal e coloquial, falado e escrito;
- Praticar a oralidade por intermédio da leitura e da compreensão de textos que contemplem situações sociais da vida cotidiana e acadêmica.

3.6.4 Estrutura da disciplina Língua Espanhola IV

A estrutura da disciplina Língua Espanhola IV – EaD foi organizada a partir do eixo norteador gênero textual *journal*. Sendo assim, podemos observar a seguir como foi configurada a divisão dos tópicos a serem trabalhados ao longo da disciplina com os objetivos a serem alcançados:

- *Tópico zero – “Ponto de Partida”*: tem como objetivo principal apresentar aos alunos as concepções de língua a partir das vertentes estruturalista e funcionalista, passando pela evolução do conceito de texto e pelas definições de gênero e tipos textuais. A temática servirá de pano de fundo para o desenvolvimento das atividades propostas ao longo do semestre;
- *Tópico I – “Carta del lector”*: conhecer as especificidades deste gênero para, posteriormente, produzi-lo;
- *Tópico II – “Clasificados”*: conhecer as especificidades deste gênero para, posteriormente, produzi-lo;
- *Tópico III – “Historietas”*: conhecer as especificidades deste gênero; fomentar a reflexão sobre *língua e cultura* por meio de uma atividade tradutória.

3.7 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa²⁸ foram alunos regularmente matriculados na disciplina de Língua Espanhola IV, oferecida na 4ª fase do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

²⁸ Para manter sigilo, identificamos os nomes dos alunos, e sim pelo número do grupo em que realizaram a atividade proposta na sequência didática do Tópico III – *Historietas* – da disciplina Língua Espanhola IV (LLE 9414) do Curso de Letras Espanhol, na modalidade a distância.

Quanto ao número de participantes, temos: 6 no polo de Videira; 4 no polo de Treze Tílias e 26 no polo de Itajaí. A pesquisa contou, portanto, com a participação de 36 alunos. Com relação a este total, cabe ressaltarmos que a maioria representa o público feminino (29) e a minoria o público masculino (7). A faixa etária dos participantes varia entre 18 e 56 anos de idade. Os fatores que determinaram a escolha do grupo de alunos pertencentes à 4ª fase são:

- Alunos que se encontram em uma fase intermediária de aprendizagem da língua espanhola;
- A disciplina Língua IV é ofertada nessa fase, o que possibilitou a realização do estágio de docência;
- O interesse pela ementa da disciplina, que tem como objetivo o estudo da morfologia da língua pela produção de gêneros textuais;
- A orientação de produção textual é entendida como processo.
- A disciplina contempla o estudo dos registros formais e informais da língua, os quais podem ser evidenciados nas histórias em quadrinhos;
- Esse grupo já tinha um prévio conhecimento sobre a teoria funcionalista da tradução, conhecimento advindo da disciplina LLE 9030 - Introdução aos Estudos da Tradução, cursada em 2011/2.

3.8 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) DE MAITENA

Com a finalidade de demonstrar a construção da sequência didática a partir do gênero textual HQs, especificaremos nesta seção os desdobramentos metodológicos, as etapas e os recursos didáticos utilizados. Assim, recortaremos a disciplina Língua Espanhola IV, relatando como ocorreu o experimento de aplicação e o desenvolvimento da SD do *Tópico III – Historietas*, dividido em:

- a) Introdução e contextualização do gênero HQs;
- b) Primeira etapa – observação e análise das HQs;
- c) Segunda etapa – tradução das HQs;
- d) Terceira etapa – seminário de apresentações.

3.8.1 Introdução e contextualização

Para dar início à sequência didática que teve como objetivo ilustrar e introduzir a temática do **Tópico III – Historietas**, criamos, dentro do AVEA, um recurso virtual de visualização de diferentes imagens das capas da coletânea de HQs da cartunista Maitena. Ao clicar nas imagens, os alunos puderam abri-las e fazer a leitura opcional das HQs. (Figura 3)

Figura 3 - Introdução ao Tópico III – *Historietas*

3 [Tópico III – Historietas – del 09 de octubre al 06 de noviembre](#)



Así como ya lo hemos estado viendo a lo largo de nuestra asignatura, algunos géneros textuales que aparecen en el periódico son la *carta del lector* y los *clasificados*, pero también es común observar una sección destinada al entretenimiento. En esa sección podemos observar un espacio dedicado al humor, en el cual encontramos el [género textual historietas o cómics](#).

Na sequência abaixo, o recurso virtual apresentava as imagens das capas e tivemos o intuito de contextualizar o gênero, criamos uma página *web* com o texto introdutório sobre as HQs (Figura 4), na qual os alunos poderiam encontrar algumas informações a respeito desse gênero textual: definição, meio de circulação, temática e sua função. Além disso, os alunos tinham a opção de ler e acessar as imagens reais de diversas HQs veiculadas nos jornais *La Nación* e *El País*, em suas versões *online*.

Figura 4 - Texto introdutório sobre as HQs no AVEA

Historietas o cómics

Las historietas o cómics son una serie de dibujos que conforman un relato, pueden ser con texto o sin él. Esas narrativas gráficas son definidas como un arte secuencial o como unas ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética de los lectores.

Algunas características de este género:

- Son predominantemente de tipo textual narrativo, considerando que tiene la presencia de un narrador como emisor o relator de la historia; y evidencian el tiempo y la secuencia, enmarcada en viñetas. Sin embargo, poseen una heterogeneidad tipológica. Para que recuerdes sobre las tipologías textuales te invitamos a visitar el Libro - Lengua Española IV (capítulo1, página 31).
- La Historieta está representada en un lenguaje visual y verbal, (verboicónico) teniendo en cuenta que usa imágenes y que puede o no aparecer en ella un mensaje verbal. Se realizan a través del medio escrito, pero buscan reproducir el habla por medio de globos, y su lenguaje mayormente es coloquial y está cargado de interjecciones, onomatopeyas, reducciones vocabulares, etc.
- Otra característica fundamental de la historieta, junto con la naturaleza verboicónica, es la secuenciación basada en la elipsis narrativa. El cómic cuenta una historia mediante la secuenciación de viñetas, que se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo. En cada viñeta se representa un momento de la acción, definiendo un espacio y un tiempo determinados. La historia avanza de viñeta en viñeta, porque en cada una de ellas se representa solamente una escena significativa de la historia, obviando las intermedias que nosotros completamos cuando leemos una historieta.
- Su temática puede ser variada, pueden tratar de temas actuales del mundo contemporáneo, políticos, culturales, históricos, etc. A las historietas puedes encontrarlas en diferentes medios como periódicos, revistas, libros etc.

Imaginamos que ya las habrás visto pero para que tengas más ideas, te damos ahora algunos ejemplos.

Ejemplo: Periódico La Nación/Sección Humor - <http://www.ianacion.com.ar/humor>

La foto que habla

Gaturro

Ejemplo: Periódico Español El País/ Viñetas - <http://elpais.com/tag/c/ec7a643a2ef8d4d02c5948f7a9c86aa7>

Após a etapa de contextualização do gênero, com o objetivo de ativarmos as estratégias meta-cognitivas dos alunos a partir do resgate do seu conhecimento prévio, elaboramos a seguinte pergunta: *Você ouviu falar alguma vez sobre a cartunista argentina Maitena?*²⁹. Partimos do pressuposto que alguns alunos já a conheciam, pois as HQs da autora já foram

²⁹ Pergunta original: *¿Has oído hablar alguna vez sobre la historietista argentina Maitena?*

publicadas no Brasil e em diversos outros países. Mesmo assim, para que se pudesse ampliar o conhecimento deles sobre o autor-emissor das HQs, criamos, também dentro do AVEA, outra página *web*, na qual os alunos puderam conhecer alguns dados biográficos da cartunista.

Além dessas informações, disponibilizamos o vídeo (em espanhol) de uma entrevista realizada com Maitena, extraído da internet, no qual a autora narra a sua experiência de criação das HQs (Figura 5). Dessa forma, é concluída a etapa de introdução e contextualização das HQs.

Figura 5 - Imagem do AVEA com dados biográficos e vídeo da entrevista com Maitena

Historia de Maitena

Maitena Burundarena (1962) nació en Buenos Aires y trabajó en sus inicios como ilustradora gráfica para periódicos, revistas y textos escolares. Más tarde comenzó a publicar historietas femeninas en distintos medios de Francia, España, Italia y Argentina.

Su primer libro de historietas llamado Flo (1994), le siguieron la serie de Mujeres Alteradas (1998-1999), Todo Superadas (1998-2003), Curvas Peligrosas (2004) y recientemente su último libro Rumble (2011).

Desde 1999 sus geniales historietas de humor sobre mujeres han sido traducidas a 15 idiomas y se publican en periódicos y revistas de más de treinta países.

Entrevista Maitena:



3.8.2 Estrutura das tarefas³⁰ na SD *Historietas*

Com a finalidade de proporcionar uma melhor visualização da proposta didática – antes de relatar as demais etapas que compõem essa sequência didática –, ilustramos no Quadro 6 um esquema organizacional sobre a estruturação das tarefas solicitadas em cada tópico da SD, o tipo de tradução realizada, o tempo de duração e a configuração dos alunos para a realização das atividades. Na sequência, na figura 6, demonstramos o *layout* da estruturação da SD apresentada no AVEA para os alunos.

Quadro 6- Esquema organizacional do Tópico III – Historietas da disciplina de Língua Espanhola IV do Curso de Letras Espanhol – EaD/UFSC

Etapa	Tarefa	Duração	Objetivos	Tipo de tradução realizada	Configuração para a realização das atividades
I	Tarefa 1	De 9/10/2012 a 12/10/2012	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e analisar dois textos narrativos (HQs). - Fazer uma análise comparativa entre as HQs a partir do roteiro de perguntas. - Elaborar um texto/resposta a partir do roteiro de perguntas. 	Tradução intralingual ³¹	Em grupos de 3, 4 ou 5 alunos.


³⁰ Nesta pesquisa utilizamos a palavra *tarefa* como sinônimo de *atividade*.

³¹ Segundo a tipologia de Roman Jakobson (1969), a tradução intralingual é aquela realizada dentro de um mesmo idioma.

Etapa	Tarefa	Duração	Objetivos	Tipo de tradução realizada	Configuração para a realização das atividades
II	Tarefa 2	De 16/10/2012 a 22/10/2012	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a tradução de uma HQ delimitando o público específico brasileiro ao qual será destinado o TT. - Elaborar um texto-tarefa justificando as escolhas tradutórias. 	Tradução interlingual ³²	Em grupos de 3, 4 ou 5 alunos (os mesmos da Etapa I).
III	Tarefa 3	De 29/10/2012 a 06/11/2012	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma apresentação oral sobre a experiência de tradução. 	Tradução intralingual e interlingual	Em grupos de 3, 4 ou 5 alunos (os mesmos da Etapa I).

³² Segundo Roman Jakobson (1969), a tradução interlingual é a tradução realizada entre pares de línguas diferentes.

Figura 6 - Estruturação da SD no AVEA

Ministério da Educação 

Actividad obligatoria 3 – Preparándose para empezar

Retomando lo que ya habías estudiado en la asignatura Introducción a los Estudios de la Traducción en la perspectiva **funcionalista**, el *acto de traducir* significa hacer pasar de un lugar para otro, ir al encuentro de una nueva cultura, de nuevos lectores, entendido como un proceso de comunicación intercultural (revisitar el libro de **Introducción a los Estudios de la traducción**, pág. 51). De esa forma, iniciaremos un viaje hacia el encuentro entre culturas, a través del estudio de las historietas, pues en ellas, abordaremos los temas de **lengua y cultura**.

Podemos afirmar que estos dos elementos son indisolubles, pues los individuos de una sociedad determinada moldean su lenguaje a partir de su vivencia socio histórica y su contexto cultural. Por ello podemos deducir que dentro de una misma lengua hay diferentes formas de significar y decir las ideas y conceptos. Por ejemplo: en Brasil la palabra "*garota*", dependiendo de la región se puede decir: "*guria*", "*moça*", "*rapariga*", etc. De esa forma, podemos imaginar que dentro de los veintín países que tienen el español como lengua oficial, habrán innumerables formas de decir/significar las ideas y conceptos. Para que puedas observar esos fenómenos lingüísticos y culturales, te hemos preparado una actividad, la cual consiste en 3 etapas:

1ª etapa – Observación/ Análisis de las historietas del 09/10 al 12/10
2ª etapa - Traducción de la Historieta al portugués. Del 16/10 al 22/10
3ª etapa - Seminario de las traducciones – del 29/10 al 06/11

Após a explicitação da estruturação das tarefas solicitadas em cada tópico da SD, fizemos, a seguir, o detalhamento de cada uma das etapas.

3.8.3 Primeira etapa – Observação e análise das HQs

Nesta primeira etapa, nosso objetivo foi possibilitar que os participantes da pesquisa pudessem refletir e ampliar a sua visão a partir do reconhecimento da diversidade linguística e cultural da língua espanhola referente aos países de Argentina e Espanha, presente nas HQs de Maitena.

Para alcançar esse propósito, duas HQs foram selecionadas, digitalizadas e disponibilizadas no AVEA: a original, publicada na Argentina, e a sua respectiva tradução, publicada na Espanha. Porém, neste primeiro momento, as HQs não foram identificadas pelo país no qual foram publicadas. A HQ escolhida é intitulada *Algunos típicos desencuentros entre hombres y mujeres al acecho*³³.

Sendo assim, o primeiro passo foi solicitarmos aos alunos que fizessem uma leitura atenta das duas HQs para que, em

³³ Esta HQ, como mencionamos anteriormente, tem como tema principal os problemas oriundos dos relacionamentos entre homens e mulheres.

seguida, realizassem uma análise comparativa entre elas. Para que a tarefa pudesse ser cumprida de forma mais eficiente, os alunos receberam um roteiro de perguntas de análise textual, que lhes serviu de guia para o trabalho de análise comparativa solicitado. Nesse roteiro constavam as seguintes perguntas:

- Você poderia nos dizer quem escreve as histórias em quadrinhos e com qual propósito?³⁴
- Para qual público estão destinadas? Justifique sua resposta.
- Qual é o tema?
- Você encontrou diferenças entre as duas HQs? Se a resposta for afirmativa: de que tipo são essas diferenças? Classifique-as numa listagem (pronomes demonstrativos, pessoais; tempos verbais; substantivos; adjetivos; expressões idiomáticas etc.).
- Por que você acha que existem essas diferenças? Justifique a sua resposta.
- Em qual país você acha que foram publicadas as HQs? Justifique a sua resposta.

O objetivo dessa tarefa de análise comparativa era fazer com que os alunos percebessem as diferenças linguísticas e culturais existentes entre os dois países de língua espanhola, proporcionando uma reflexão de que a língua não pode ser considerada de forma isolada de seu contexto cultural, da mesma forma como a tradução. O desejo era conduzi-los, por meio da análise comparativa entre as HQs, aos seguintes questionamentos: “Por que a HQ publicada primeiramente na Argentina foi traduzida para o público da Espanha, sendo que ambos os países têm como língua oficial o espanhol?”; “Qual seria a necessidade dessa tradução para a Espanha?”; “Além das questões linguísticas, há também questões culturais que devem ser consideradas no processo tradutório? Por quê?”.

³⁴ Perguntas originais: ¿Podrías decirnos quién escribe las historietas y con qué propósito?; ¿Para qué público están destinadas? Justifica tu respuesta; ¿Cuál es el tema?; ¿Encontraste diferencias en ambas historietas? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué tipo son esas diferencias? Clasificalas en un listado (pronombres, tiempos verbales, sustantivos, adjetivos, expresiones ideomáticas etc.); ¿Por qué crees que hay esas diferencias? Justifica tu respuesta; ¿En qué país crees que fueron publicadas las historietas? Justifica tu respuesta.

É importante ressaltarmos que a elaboração das perguntas do roteiro de análise textual das HQs teve como base o modelo de análise textual de Nord (1991), que faz referência aos fatores *intratextuais* e *extratextuais* do TF e do TM, conforme já foi mencionado no referencial teórico desta pesquisa.

Para finalizar o tópico, solicitamos que os alunos, em grupos, elaborassem um texto-tarefa com as respostas às perguntas do roteiro. Para a realização dessa atividade, eles tiveram um tempo de quatro dias. Todas as atividades desta etapa foram realizadas em grupos, e a tarefa final foi registrada e postada por um integrante do grupo no AVEA como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - Postagem da tarefa em grupo no AVEA

EaD-UFSC
EDUCACIÓN A DISTANCIA

LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

LLE9414-0411111 (20122) - Língua Espanhola IV

Grupos visibles: todos los participantes

Actividad obligatoria 3 - 1ª etapa - Observación/ Análisis de las historietas del 09/10 al 12/10

Debes reunirte en el polo en grupos (de acuerdo con las orientaciones que te darán las tutoras polo) para hacer la lectura y observación atenta de las historietas de Moltena que te presentamos. Luego, tendrás que hacer el análisis comparativo de las dos historietas basado en el guión de preguntas a seguir:

- ¿Podrías decirnos quién escribe las historietas y con qué propósito?
- ¿Para qué público están destinadas? Justifica tu respuesta.
- ¿Cuál es el tema?
- ¿Encuentras diferencias en ambas historietas? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué tipo son esas diferencias? Clasifícalas en un listado (Pronombres demostrativos, personales; tiempos verbales; sustantivos; adjetivos; expresiones idiomáticas, etc.)
- ¿Por qué crees que hay esas diferencias? Justifica tu respuesta.
- ¿En qué país crees que fueron publicadas las historietas? Justifica la respuesta.

[¡FÍJATE!] el análisis deberá ser en forma de texto (mín. 10 – máx. 15 líneas) el cual deberá contemplar las respuestas a las preguntas que te indicamos previamente.

Atención: Sólomente **UN** alumno del grupo debe publicar el texto **hasta el 12/10**.

Después de subir acá el archivo con el texto, no te olvides que debes seguir con las actividades y realizar la 2ª etapa.

Tu tutor(a) UFSC tendrá entre los días 12/10 y 15/10 para la corrección de esta actividad.

Disponible en: 9 de octubre de 2012, 00:05
Fecha de entrega: 12 de octubre de 2012, 23:55

Demos por finalizada, portanto, a primeira etapa, que teve como propósito, inclusive, preparar os alunos para o desenvolvimento da tarefa de tradução de HQ - proposta para a etapa seguinte. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade

de fazer uma reflexão prévia a respeito da tarefa de tradução e puderam compreender a importância de, ao traduzir, analisar tanto os *elementos intratextuais* quanto os *elementos extratextuais* que compõem o texto de partida e o texto de chegada aos seus respectivos contextos culturais.

3.8.4 Segunda etapa – Tradução das HQs (tiras cômicas)

Tivemos como objetivo nesta segunda etapa possibilitar que os participantes da pesquisa, por meio da tarefa de tradução de uma tira cômica de Maitena, pudessem reconhecer a riqueza linguística marcada culturalmente em diversas regiões do Brasil.

Para tanto, também nesta etapa, digitalizamos e disponibilizamos no AVEA uma tira de Maitena, publicada na Argentina, intitulada: *Las mujeres y su relación con el piropo*³⁵. A proposta era que os alunos, organizados nos mesmos grupos da atividade anterior, realizassem a tarefa de tradução da tira do espanhol para diferentes públicos leitores da cultura brasileira. Cada grupo teve como pauta para a realização da tradução uma macrorregião do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Em seguida, cada grupo teve que escolher um estado brasileiro dentro da macrorregião que lhe foi designada, para que, assim, pudesse adequar a tradução ao seu público-alvo.

Ressaltamos que, antes da realização da tradução, solicitamos que os alunos fizessem a leitura e a observação atenta da tira em espanhol. Tendo como base a perspectiva funcionalista de Nord (1991), para a realização desta tarefa, novamente, disponibilizamos um pequeno roteiro de perguntas que pudesse conduzir os alunos à reflexão sobre a importância de considerar alguns elementos antes de traduzir o texto:

- Para quem vou traduzir?
- Conheço o entorno cultural em que está inserido meu leitor?
- Que palavra ou expressão é a mais adequada para esse público e por quê?³⁶

³⁵ Esta tira tem como temática principal as diferentes reações apresentadas pelas mulheres diante dos galanteios do sexo oposto.

³⁶ Perguntas originais em espanhol: ¿Para quién traduzco?; ¿Conozco el entorno cultural que está inserido mi lector?; ¿Qué palabra o expresión es más adecuada a ese público e por qué?

Estas questões, portanto, serviram de guia para que os alunos refletissem sobre os elementos linguísticos-culturais do texto original, os quais deveriam ser traduzidos e recontextualizados para o seu público-alvo. Nesse processo, esperávamos que os grupos fizessem uma pesquisa sobre os elementos observados – expressões idiomáticas, gírias, léxico, entre outros –, de modo que pudessem elaborar uma tradução adequada ao seu leitor-alvo.

A fim de facilitar a realização do encargo de tradução, também oferecemos no AVEA um recurso didático criado e adaptado pela equipe de *design* do curso: o desenho da tira cômica em seu formato próprio. Este recurso possibilitou aos alunos realizarem a tradução respeitando as características e o formato do gênero textual.

Para finalizar a segunda etapa, a fim de conhecer a opinião dos alunos sobre o processo de tradução realizado e também sobre as percepções deles sobre o uso da tradução como ferramenta didática no ensino de LE, solicitamos aos grupos que elaborassem um texto-tarefa relatando como foi a experiência tradutória. Sendo assim, os alunos produziram um texto com base nos seguintes itens:

- Escolha 3 ou 4 marcas linguísticas que você traduziu e justifique as suas opções;
- Comente as dificuldades encontradas na tradução: dificuldades linguísticas e/ou culturais. Cite exemplos;
- O processo da atividade de tradução: pode-se afirmar que a tradução é somente uma atividade de decodificação linguística, ou seja, que se pode, simplesmente, traduzir palavra por palavra, sem se preocupar com outras questões? Justifique a sua resposta;
- O que você pensa sobre a tradução no ensino de LE? Você a utilizaria em sala de aula? Justifique a sua resposta.³⁷

³⁷ Originalmente, em espanhol: Escoger 3 o 4 marcas lingüísticas que hayas traducido, justificando tus opciones; Comentar las dificultades que encontraron en la traducción: dificultades lingüísticas y/o culturales. Citar ejemplos; El proceso de la actividad de traducción: ¿Se puede afirmar que la traducción es solamente una actividad de decodificación lingüística, o sea, que simplemente se puede traducir palabra por palabra sin preocuparnos con otras cuestiones?

Para a realização dessa atividade, os alunos tiveram o tempo de uma semana. Todas as atividades desta etapa foram realizadas em pequenos grupos e o arquivo da tarefa final foi postado e registrado por um dos integrantes do grupo no AVEA. (Figura 8)

Figura 8 - Postagem da tarefa final dos grupos no AVEA

The screenshot shows the AVEA (AVEA) platform interface. At the top, there is a header with the logo of EaD-UFSC (Educação a Distância - Universidade Federal de Santa Catarina) and the text 'LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA'. Below the header, the course title 'LLE9414-0411111 (20122) - Língua Espanhola IV' is displayed. The main content area contains the following text:

Actividad obligatoria 3 - 2ª etapa - Traducción de las Historietas al portugués - del 16/10 al 22/10

Con el mismo grupo de la etapa anterior, vas a **traducir al portugués** la siguiente historieta.

Para realizar esa actividad te disponibilizamos aquí el archivo que tendrás que utilizar para la traducción final.

Para que la actividad de traducción sea más interesante para la discusión, proponemos como público-meta diferentes lectores dentro de la cultura brasileña que lo separamos de acuerdo con las 5 macrorregiones del país: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste y Sur. Cada grupo recibirá de la tutorías las indicaciones sobre qué región le tocará.

Por ejemplo: Si te tocó la región Sur, tendrás que elegir uno de los tres estados que componen dicho región: Paraná, Santa Catarina o Rio Grande do Sul para que puedas direccionar la traducción. Posteriormente, investigarás las **palabras o expresiones idiomáticas** encontradas en la HQ's con el objetivo de que la traducción sea adecuada al público-meta de la región que te tocó.

Estas preguntas te ayudarán a elaborar una traducción consistente y que lleve en cuenta el contexto cultural de un público-meta determinado.

Después de la traducción **escribirás un texto** (mín 10 – máx 15 líneas) relatando los siguientes tópicos:

- Escoger 3 o 4 marcas lingüísticas que hayas traducido, justificando tus opciones
- Comentar las dificultades que encontraron en la traducción: dificultades lingüísticas y/o culturales: citar ejemplos
- El proceso de la actividad de traducción: ¿Se puede afirmar que la traducción es solamente una actividad de decodificación lingüística, o sea, que simplemente se puede traducir palabra por palabra sin preocuparnos con otras cuestiones? Justifica la respuesta.
- ¿Qué piensan sobre la traducción en la enseñanza de LE? ¿La usarían en clase? Justifica la respuesta.

Atención: Solamente UN alumno del grupo debe publicar el texto. Tu tutor(a) UFSC tendrá hasta el 28/10 para la corrección de esta actividad

¿Preparado para el desafío? ¡Manos a la obra!

Después de estas reflexiones estás preparado para seguir con las actividades y realizar la 3ª etapa.

Dessa forma, finalizamos a segunda etapa, na qual pretendemos também, após a realização da tradução pelo texto-tarefa, conhecer a opinião dos alunos sobre o processo de tradução e o seu uso no ensino de língua estrangeira.

Justifica la respuesta; ¿Qué piensas sobre la traducción en la enseñanza de LE? ¿La usaría en clase? Justifica la respuesta.

3.8.5 Terceira etapa – Seminário de apresentações

Tivemos como objetivo nesta terceira etapa ampliar a visão dos aprendizes sobre a riqueza da variedade linguística e cultural presente no português do Brasil e, conseqüentemente, motivar a construção da consciência e do diálogo intercultural no ambiente de ensino.

Para poder alcançar os objetivos delimitados, nesta última etapa, solicitamos que os grupos elaborassem uma apresentação dos seus trabalhos de tradução das tiras cômicas realizadas na etapa anterior e discutissem com toda a turma sobre a experiência da prática tradutória. Os alunos deveriam se pautar pelas questões do texto-tarefa especificado na etapa anterior. Dessa forma, na presença dos tutores-polo (aproveitando o momento obrigatório presencial que os alunos deveriam frequentar nos polos) cada grupo teve que apresentar a sua tradução da tira cômica e discutir essa experiência com a turma.

Nesta última etapa, almejamos, também, que os participantes da pesquisa pudessem refletir a partir da socialização dos trabalhos sobre a experiência tradutória como prática dialógica, crítica e reflexiva, de forma a ampliar a sua visão sobre o conceito de tradução, convidando-os a discutir sobre a relevância, ou não, de sua aplicabilidade no ensino de LE. Realizamos essa atividade em sala de aula presencial nos polos, com duração de três horas.

Por fim, com o objetivo de poder trazer a voz do aluno para esta pesquisa e ter um registro de sua impressão geral a respeito das atividades desenvolvidas no Tópico III – Historietas, após a realização dos seminários de apresentação, disponibilizamos no AVEA um questionário, contendo duas perguntas, para ser respondido individualmente e depois as postamos:

- Como foi a experiência de análise comparativa das HQs (primeira etapa) e de tradução da HQ (segunda etapa) sob a perspectiva proposta?
- Qual foi a sua impressão geral sobre todo o Tópico III – Historietas? Comente os aspectos que, em sua opinião, foram relevantes.³⁸

³⁸ Perguntas originais em espanhol: *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa)*

Para a realização e o registro desta tarefa, eles dispuseram de dois dias. Desta forma, foi concluída a terceira etapa e o fechamento do Tópico III – *Historietas* da disciplina Língua Espanhola IV na modalidade EaD (Figura 9).

Figura 9 - Postagem das respostas individuais dos alunos no AVEA

EaD-UFSC
EDUCACIÓN A DISTANCIA

LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

LLE9414-0411111 (20122) - Língua Espanhola IV

160 * LLE9414-0411111 (20122) * Tema * Actividad obligatoria 3 - 3ª etapa - Seminario de las traducciones - del 29/10 al 06/11

Grupos visibles | Todos los participantes

Actividad obligatoria 3 - 3ª etapa - Seminario de las traducciones - del 29/10 al 06/11

Por fin, para poder finalizar nuestra secuencia didáctica sobre las historietas, deberás reunirte en el polo con tu grupo y **presentar la traducción**. Para ello tendrás que retomar las preguntas de la 2ª etapa de la traducción de las historietas al portugués y comentarlas oralmente las respuestas en grupo.

¡¡¡¡¡¡¡! En el seminario tendrás que hablar sobre:

- 3 o 4 **marcas lingüísticas** que hayas traducido, justificando las opciones de tu grupo.
- Las **dificultades** que encontraste en la traducción: dificultades lingüísticas y/o culturales: citar ejemplos
- El proceso de la actividad traductoria: ¿Se puede afirmar que la traducción es solamente una actividad de decodificación lingüística, o sea, que simplemente se puede traducir palabra por palabra sin preocuparnos con otras cuestiones? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué piensas sobre la traducción en la enseñanza de L2? ¿La usarías en clase? Justifica la respuesta.

Después del seminario de presentaciones orales deberás responder a las preguntas que tienen el propósito de conocer tu opinión personal sobre todas las etapas del **Tópico III Historietas**, por eso deberás responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?
2. ¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III "Historietas"? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.

La respuesta puede ser escrita en portugués y debe ser hecha de forma **individual** (cada integrante de los grupos escribirá individualmente su opinión personal). Las respuestas deben ser enviadas hasta el día 06/11.
Este último momento de reflexión también es parte obligatoria de la actividad.

É importante comentarmos que por motivos de locomoção e distância, infelizmente, não foi possível comparecer aos polos de Videira, Treze Tílias e Itajaí na última aula em que se deu o seminário das apresentações e o fechamento do Tópico III. Por esse motivo, os resultados obtidos daquele momento presencial advêm do que foi narrado pelas tutoras-polo em nosso contato pessoal sobre esse momento pedagógico. Esse encontro foi realizado após o término da disciplina no Seminário de Formação de Tutores 2013.

bajo la perspectiva que te hemos propuesto?; ¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III – Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.

Tendo detalhado a metodologia desta pesquisa, no próximo capítulo vamos analisar o *corpus* advindos dos resultados obtidos nas três etapas referidas anteriormente, obtidos nos exercícios de tradução, textos-tarefa e questionários aplicados para que, assim, possamos correlacioná-los na discussão dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo dos preceitos teóricos funcionalistas, destinamos o presente capítulo à discussão dos resultados obtidos pela coleta e análise do *corpus*, advindos das tarefas tradutórias, dos textos-tarefa e dos questionários realizados pelos participantes desta pesquisa. Dividimos a ordem da discussão dos dados conforme a sequência das tarefas solicitadas nas três etapas da SD *Historietas*, da disciplina Língua Espanhola IV (LLE 9414) do curso de Letras Espanhol – Modalidade a distância.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PRIMEIRA ETAPA – OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DAS HQs

Traduzir significa comparar culturas, pois, só se pode perceber que uma cultura é estrangeira, se esta for comparada aos próprios referenciais culturais do observador. (NORD, 1997a, p. 34)

Como mencionamos na parte metodológica deste trabalho, a primeira etapa da SD *Historietas* teve como objetivos: i) possibilitar que os aprendizes de ELE pudessem conhecer, refletir e ampliar a sua visão sobre a diversidade da língua espanhola a partir do reconhecimento das variedades linguístico-culturais de Argentina e Espanha, presentes nos quadrinhos de Maitena; ii) ampliar a visão dos aprendizes sobre o conceito de *tradução* proposto pela perspectiva funcionalista, a partir da qual é entendida como processo de *comunicação intercultural*.

Assim, para que esses objetivos pudessem ser alcançados, propomos uma tarefa de análise comparativa – *tradução intralingual* – das HQs, a fim de propiciar uma reflexão inicial e conduzir os alunos para os seguintes questionamentos: “Por que a mesma HQ, publicada primeiramente na Argentina, foi traduzida para a Espanha, sendo que ambos os países têm como língua oficial o espanhol?”; “Qual seria a necessidade dessa tradução para a Espanha?”; “Além das questões linguísticas, há também questões culturais que devem ser consideradas no processo tradutório? Por quê?”.

Visando a alcançar essas reflexões e propósitos, dividimos a primeira etapa – *observação e análise das HQs* – em três momentos: i) leitura e análise de dois textos (HQs); ii) análise

comparativa entre as HQs a partir do roteiro de perguntas baseado no Modelo de Análise Textual de Nord (1998); iii) elaboração de um texto-tarefa a partir do roteiro de perguntas.

Faremos a seguir uma sintetização das tarefas propostas aos alunos nos três momentos que compuseram a *primeira etapa*, e demonstraremos os resultados obtidos a partir da análise do texto-tarefa final dos alunos, organizados em nove grupos identificados como: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9 (Anexo I)³⁹.

Para que haja um melhor entendimento, disponibilizamos a seguir alguns quadros em que estão condensados e organizados os resultados obtidos na realização das tarefas da primeira etapa, os quais representam o *corpus* de análise desta pesquisa. Damos início, portanto, à discussão e à análise do *corpus* com base nos paradigmas teóricos que sustentam esta pesquisa.

4.1.1 Etapa 1: análise comparativa das HQs de Maitena

No quadro 7 a seguir, apresentamos as respostas do texto-tarefa realizado pelos 9 grupos. Cada quadro apresenta uma das perguntas elaboradas com base no modelo de Nord (1991) e aplicadas na primeira etapa.

³⁹ Lembramos que as respostas foram transcritas exatamente da maneira escrita pelos alunos (inclusive aos possíveis erros de ortografia e/ou de gramática), a fim de os registros se manterem os mais fiéis possíveis.

Quadro 7 - Respostas dos grupos à pergunta Quem escreve as HQs?

Grupo	Quem escreve as HQs?
G1	“Maitena Burundarena, uma desenhista e humorista argentina, que criou a personagem Maitena e as HQs de humor sobre mulheres.”
G2	“As HQs são escritas provavelmente por uma mulher, pois pode se perceber que a pessoa que as escreve tem um bom conhecimento do mundo feminino.”
G3	“As HQs analisadas foram escritas pela artista gráfica Maitena Inés Burundarena.”
G4	“A HQ é escrita por uma autora argentina chamada Maitena Ines Burundarena, que é uma cartunista.”
G5	“Quem escreve é Maitena Ines Burundarena, argentina, escritora e desenhista de HQs.”
G6	“Quem escreve as HQs é Maitena, uma argentina escritora e artista gráfica.”
G7	“Maitena Burundarena (escritora argentina).”
G8	“Ao analisar as HQs, acreditamos que foram escritas por uma mulher porque as associações dos quadrinhos estão relacionadas e dirigidas ao sexo feminino.”
G9	“As HQs foram escritas por Maitena, uma escritora de Buenos Aires.”

Do ponto de vista da ação, o *texto* é um elemento de uma interação comunicativa que tem lugar numa situação, pela qual a situação comunicativa (incluindo os interlocutores do ato comunicativo) se converte no centro da atenção. (NORD, 2009, p. 254, tradução e grifos nossos)

Como podemos observar no Quadro 7, a partir das respostas dos alunos à pergunta “*Quem escreve as HQs?*”, os resultados permitem deduzirmos que talvez, devido à prévia contextualização feita do gênero textual HQs apresentada no início da SD descrita e ilustrada na parte metodológica deste trabalho, a maioria dos grupos reconheceu a autoria de Maitena

nas HQs. De acordo com Nord (1991), consideramos muito importante o reconhecimento desse fator extratextual (FE): *quem é o emissor* das HQs, pois revela que essa prática de linguagem está marcada pelo propósito enunciativo de um emissor, delimitado e dirigido a um público receptor específico, que dialoga e constrói significados por intermédio da leitura das HQs.

Assim, a partir do modelo de análise textual proposto por Nord (1991), elaboramos essa primeira pergunta com o intuito de chamar a atenção dos alunos para o reconhecimento de que toda prática de tradução, na perspectiva funcionalista, é entendida como um *processo eminentemente comunicativo*, quer seja no texto-fonte ou no texto-meta, é dirigido *de alguém para outro alguém*. A identificação do *emissor*, portanto, é de suma importância, pois permite definir quem é o sujeito enunciador do texto, e, a partir do seu reconhecimento, é possível fazer algumas inferências sobre o propósito/motivo da produção textual.

Percebemos essa identificação nas respostas dos alunos, pois verificamos que a maioria dos grupos não se limitou apenas a mencionar o nome da autora, mas também outros elementos extratextuais, como sua nacionalidade e sua profissão. Acreditamos que esses fatores extratextuais em relação ao emissor – por terem sido delimitados já desde o início da análise da tira cômica – contribuíram positivamente para dar o primeiro passo em direção à reflexão dos alunos sobre o fato de que todo texto-fonte, seja oral ou escrito, é produzido e guiado pela intenção de um emissor de alcançar um propósito comunicativo situado em determinado contexto sócio-histórico-cultural e direcionado a um público-alvo, conforme os princípios funcionalistas da tradução. (NORD, 1991)

Quadro 8 - Respostas dos grupos à pergunta Com qual propósito a autora escreve as HQs?

Com qual propósito a autora escreve as HQs?	
G1	“[...] com o propósito de divertir as pessoas e falar sobre os dilemas e conflitos de mulheres modernas.”
G2	Não identificou.
G3	“[...] o objetivo da autora é retratar as pessoas da sua idade [...] por meio das HQs mostra uma realidade social, pela qual nós podemos identificar mundialmente.”
G4	“[...] tem o propósito de evidenciar a forma que as mulheres se posicionam nos relacionamentos, quando estão de noivas e quando estão sozinhas.”
G5	“[...] ela utiliza suas observações para contar e ilustrar histórias que ajudam mulheres e homens a se relacionar. Podem ser consideradas essas histórias como literatura de autoajuda para a mulher moderna.”
G6	“[...] ela escreve com o propósito de demonstrar os desencontros entre homens e mulheres.”
G7	“[...] desenha as HQs com tom de humor irônico e inteligente as situações que podem parecer constrangedoras ou melancólicas as quais se transformam em alegria e diversão. Este é seu propósito.”
G8	“[...] com o propósito de ironizar os relacionamentos das mulheres, pois se expressam reações ou impulsos comuns do sexo feminino.”
G9	“[...] com a finalidade de ressaltar algumas situações cotidianas presentes na vida das mulheres na procura de um relacionamento amoroso.”

As respostas apresentadas no Quadro 8 demonstram, em conformidade com Nord, que:

No caso *ideal*, os três fatores - intenção, função e efeito - são correspondentes. Quer dizer: a intenção emissora assinalada na situação comunicativa é aceita como função pelo destinatário e se manifesta, inequivocamente, no texto, que produz o

desejo esperado no receptor. (NORD, 1991, p. 52-53, tradução nossa).

Como já mencionamos na discussão dos resultados do Quadro 6 – referente ao fator extratextual *quem é o emissor?* –, os alunos, ao delimitarem esse fator extratextual nas tiras cômicas, constroem as suas inferências a partir das informações já reconhecidas sobre *o mundo* do enunciador. A identificação desses elementos, portanto, é fundamental para que os alunos percebam que a autora das tiras tem um *propósito comunicativo* a ser alcançado pelos leitores, e que este busca produzir um efeito no seu leitor final.

Ao analisar as respostas dos alunos para o item de análise extratextual *propósito do emissor*, percebemos que eles o reconhecem: neste caso, por se tratar do gênero HQs, busca proporcionar diversão e entretenimento aos seus leitores em uma narrativa gráfico-cômica como é possível confirmar nas respostas dos grupos (G1), (G7) e (G8).

Além disso, por meio das respostas dos grupos (G3), (G4), (G5), (G6) e (G9), é possível perceber que os alunos trazem elementos da análise dos fatores intratextuais da HQ, por exemplo, o reconhecimento da *temática* da história em quadrinhos. Isso é corroborado por Nord, que afirma: “[...] a seleção dos itens lexicais é basicamente determinada pelas dimensões do assunto e do conteúdo”. (NORD, 1991, p. 112, tradução nossa). Assim, em conformidade com o postulado pela autora, os resultados expõem que os alunos, pela análise textual dos elementos internos dos quadrinhos (tema), puderam construir inferências sobre o propósito de função textual almejado por Maitena e demarcado por suas escolhas lexicais.

Assim, de acordo com a teoria funcionalista da tradução, o *skopos* (propósito) do texto em questão representa um fator muito importante na análise textual, pois delimita, pelas funções da linguagem, o que se deseja alcançar com a interação comunicativa voltada ao leitor final, ou seja, se inter-relaciona com o leitor *em prospecção*, que constrói e completa o círculo comunicativo. (NORD, 1991)

Também observamos que, conforme a teoria dos gêneros textuais, a HQ é um gênero muito comum, presente em diversos domínios discursivos na sociedade. E, talvez por esse motivo, os alunos, consciente ou inconscientemente, com base em sua

vivência sócio-histórica, constroem inferências sobre elas. Por isso, é possível afirmarmos que os alunos provavelmente já possuíam elementos cognitivos – decorrentes de seu conhecimento prévio e de sua bagagem cultural –, que lhes permitiram construir sentido e diálogo por meio da leitura e do reconhecimento desse gênero.

Por conta disso, reforçamos a relevância da utilização do gênero textual HQ no ensino de LE, que faz parte da proposta didática da disciplina analisada. Alonso, em seu livro **El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica** (2012), afirma que:

[...] essa perspectiva entraria numa teoria construtivista, própria do enfoque comunicativo, no qual os processos são tão importantes como os resultados e, conseqüentemente, os conceitos de interpretação e sentido se incorporam de forma definida nas tarefas em L2, como parte integrante do processo, deixando de lado, assim, a perspectiva tradicional, que gira ao redor do binômio decodificação-significado. (ALONSO, 2012, p. 47, tradução nossa)

Nesse sentido, de acordo com a abordagem comunicativa de ensino de LE, buscamos alcançar a meta de oferecer subsídios textuais para que o aluno possa ultrapassar a ótica meramente estrutural descontextualizada e ampliar o seu entendimento do conceito de língua sobre a diversidade de textualidades sócio-históricas situadas e enunciadas pelos falantes no evento discursivo.

Portanto, com o objetivo de cumprir com esse propósito, solicitamos, também no roteiro de análise comparativa das HQs, que os alunos respondessem às seguintes perguntas:

- Você encontrou diferenças nas HQs? De que tipo são essas diferenças?
- Por que você acha que essas diferenças existem?

Essas duas perguntas também tiveram como base o modelo de análise textual proposto por Nord (1991). Acreditamos que essas questões permitiram a identificação de alguns dos elementos intratextuais das tiras cômicas, como as marcas lexicográficas, que compõem os textos de partida e de chegada,

os quais estão marcados culturalmente, (pois representam ideologicamente a comunidade de seus falantes - Argentina e Espanha).

A seguir, nos Quadros 9 e 10, apresentaremos as respostas dos grupos às perguntas realizadas no texto-tarefa.

Quadro 9 - Respostas dos grupos às perguntas Você encontrou diferenças nas HQs? De que tipo são essas diferenças?

Grupo	<i>Você encontrou diferenças nas HQs? De que tipo são essas diferenças?</i>
G1	<p>“Pronomes demonstrativos: allá/allí; Pronomes pessoais: vos/tú; Tempos verbais: enganchás/enrollas, dijiste/has dicho, acordás/acuerdas; Substantivos: auto/coche, mina/persona; Adjetivos: En banda/sola, chantas/embusteros, bárbaro/buenísimo, bárbara/estupenda; Expressões idiomáticas: A toda hora/a todas horas, bueno che/bueno.”</p>
G2	<p>“Na HQ do lado esquerdo se pode perceber a presença do ‘voseo’; diferenças de vocabulário: <i>chantas</i> e <i>embusteros</i>; diferenças no uso dos tempos verbais: <i>dijiste</i> e <i>has dicho</i>; e diferenças no uso dos pronomes: <i>vos</i> e <i>eres tu.</i>”</p>
G3	<p>“[...] durante a análise percebemos diferenças semânticas comuns por causa das variedades linguísticas e também expressões idiomáticas que mudam os significantes, mas com os mesmos significados: Argentina/Espanha: En banda/sola, enganchás/enrollas, chantas/embusteros, estás de novia vos vos/tiene novio eres tú, qué les dijiste/qué les has dicho?, está bárbaro/está buenísimo, rubia bárbara...allá/rubia estupenda...allí, que mala mina! /que mala persona.”</p>
G4	<p>“As duas HQs são idênticas nas suas tabelas, mas tem uma diferença no título. Numa está com letra cursiva e a outra com letra de molde. Na primeira tem o verbo ‘enganchás’, o adjetivo ‘chantas’ e o pronome de tratamento ‘vos’, sendo característico do público argentino. No segundo texto se observa claramente o direcionamento para um público mais culto utilizando o verbo ‘enrollas’ no lugar de ‘enganchás’, o adjetivo ‘embustero’ no lugar de ‘chantas’ e o pronome de tratamento utilizado no segundo texto ‘tú’.”</p>

Grupo	Você encontrou diferenças nas HQs? De que tipo são essas diferenças?
G5	<p>“[...] várias diferenças que detalhamos a seguir: Argentina: <i>estar en banda</i> – estar ou se sentir sozinho (expressão idiomática); <i>banda</i> – grupo ou patota (substantivo) do lunfardo argentino. Se utiliza como expressão idiomática para grupos de jovens.</p> <p>Espanha: <i>banda</i> - grupo de pessoas agressivas. Utilizado como expressão idiomática para um grupo de jovens. Também se usa <i>pandilha</i>. Argentina: ‘engancha’, conseguir uma coisa, atrair o interesse de uma pessoa de forma que não se interesse por nada mais (verbo). Espanha: ‘enrollas’ – ter relações amorosas normalmente passageiras (verbo), Argentina: ‘a toda hora’ Espanha: ‘a todas horas’, Argentina: ‘los que’ Espanha: ‘los que lo’;</p> <p>Argentina: ‘chanta’ – informal que engana (adjetivo-lunfardo argentino) Espanha: embusteiro – mentiroso [...] (adjetivo); Argentina: ‘auto’ – automóvel (substantivo)</p> <p>Espanha: ‘coche’ – veículo (substantivo); Argentina: ‘vos’ típico pron. pessoal. informal do Rio da Prata; Espanha: ‘tú’ pron. pessoal da segunda pessoa singular, Argentina: ‘mina’ – garota, moça, ‘che’ expressões idiomáticas típica do Rio da Prata, ‘acordás’ (verbo) Espanha: ‘acuerdas’ (verbo)”.</p>
G6	<p>“Nas duas HQs encontramos diferenças na forma como as personagens se comunicam. Na primeira HQ (esquerda) se observa características típicas dos argentinos. [...] duas palavras que identificam isso é ‘vos’ e ‘che’. Exemplos das diferenças: Argentina / Espanha: éste (pronom demonstrativo); vos (expressão idiomática) / tú (p. p. segunda. p. sing.); allá (adv.) / allí (adv.); les dijiste (passado simples espanhol) / les has dicho (passado composto espanhol); <i>banda</i> (exp. idiomática) / <i>sola</i> (adj); <i>enganchás</i> (verbo) / <i>enrollas</i> (verbo); <i>auto</i> (substantivo) / <i>coche</i> (substantivo); <i>bárbaro</i> (expressão) / <i>buenísimo</i> (adjetivo superlativo); <i>bárbara</i> (expressão) / <i>estupenda</i> (adj.); <i>mina</i> (expressão) / <i>persona</i> (subst.); <i>che</i> (exp. idiomática); <i>acordás</i> (expressão idiomática) /</p>

Grupo	Você encontrou diferenças nas HQs? De que tipo são essas diferenças?
	acuerdas (verbo). Obs: Os argentinos usam vos no lugar de tú ou vosotros e por isso os verbos estão de acordo com a forma do uso desse pronome pessoal.”
G7	“[...] encontramos diferenças nas expressões idiomáticas de Argentina : ‘che’, ‘mina’, ‘bárbara’, ‘banda’, ‘pesado’, ‘Y que les dijiste?’, e na Espanha : ‘enrollas’, ‘buenísimo’, ‘estupenda’ e ‘qué les has dicho?’; alguns adjetivos: ‘chanta’, ‘embustero’, ‘enganchás’. E os substantivos: ‘coche’, ‘auto’, ‘novio’.”
G8	“[...] A primeira HQ tem uma linguagem mais familiar do cotidiano. O título está escrito de forma manual e a segunda HQ de forma mais padrão [...]. A segunda HQ está escrita de forma politicamente correta [...] com um espanhol mais limpo, com vocabulário mais normativo. Adjetivos: bárbaro – <i>familiar</i> / buenísimo , estupenda – <i>formal</i> . Na primeira HQ predomina tanto o pronome tú como o vosotros . Na segunda HQ tem mais o uso do pronome tú . Tempos verbais: na primeira HQ prevalece o pretérito indefinido e na segunda o pretérito indefinido e o pretérito composto. Também tem o uso dos substantivos coche – auto .”
G9	“Tem algumas diferenças: Pronomes demonstrativos: esa – esta, esta – este; Pronomes pessoais: ‘ Tú ’ muda no sexto cómic por ‘ vos ’. As palavras ‘llamaba, duchabas e pasaba’ estão em passado em ambas HQs, os verbos em presente continuam sendo os mesmos. ‘Les dijiste’ muda para ‘les has dicho’. <i>Substantivos</i> : ‘enganchás’ muda para ‘enrollas’. Adjetivos: bárbaro – buenísimo, bárbara – estupenda, embusteros – chantas. <i>Expressões idiomáticas</i> : ‘auto’ que significa ‘coche’ e ‘mina’ significa pessoa.”

Quadro 10 - Respostas dos grupos à pergunta Por que você acha que tem essas diferenças?

Grupo	Por que você acha que tem essas diferenças?
G1	“[...] porque as HQs foram publicadas em diferentes países de falantes de língua espanhola, por isso há variações nas palavras e expressões utilizadas.”
G2	“[...] existem claramente porque são direcionadas para países diferentes onde existem particularidades de conjugação e uso de vocabulário.”
G3	“[...] ocorrem por questões culturais, pois a língua é dinâmica e retratam aspectos culturais dos seus falantes [...]”
G4	“[...] as diferenças apontadas são necessárias para esclarecer o direcionamento do texto e torná-lo mais próximo do seu público.”
G5	“[...] porque foram realizadas para públicos de dois países diferentes e ao se realizar a tradução de um para o outro se procurou uma linguagem ideal para cada público, que pudesse alcançar seu objetivo para compreender a mensagem, ou seja, concretizar a comunicação.”
G6	“[...] é por causa dos países em que as HQs foram publicadas. [...] Encontramos as diferentes formas de comunicação dos países hispanofalantes.”
G7	Não identificou a resposta.
G8	Não identificou a resposta.
G9	“[...] pelo fato de que cada texto tem as suas características regionais diferentes e estão adaptadas para a região a qual se destinará.”

Conforme as respostas dos grupos apresentados nesses dois quadros acima, notamos que os alunos puderam identificar as diferenças sobre as categorias: pronomes, substantivos, adjetivos, expressões idiomáticas, verbos presentes nas tiras cômicas da Argentina e da Espanha. Porém, no Quadro 10 os grupos G8 e G9, embora identificassem essas diferenças no Quadro 8, não responderam o motivo pelo qual essas diferenças existem. Talvez seja pelo pouco conhecimento que têm sobre a língua espanhola, já que cursavam o quarto período de formação em língua espanhola. Segundo Nord (1991), a seleção dos itens lexicais no texto de partida se relaciona ao propósito comunicativo, à função textual que se pretende alcançar e ao público-meta com quem se pretende comunicar. Neste caso,

tratamos das tiras cômicas, que desempenham primordialmente função textual expressiva, pois verbaliza pelas escolhas das palavras os sentidos conotativos e denotativos, assim como também referente ao fator extratextual *efeito*, a tira busca atingir nos seus leitores um efeito cômico.

Como podemos observar, as respostas dos alunos demonstraram que eles perceberam essas diferenças lexicais existentes em ambas as tiras cômicas e afirmaram também que tais diferenças sejam pelo fato de estarem direcionadas a público diferentes. Esse fator extratextual *receptor* (para quem se destina o texto traduzido) na análise textual é bastante relevante, pois concretiza, em última instância, a comunicação entre *emissor* e *receptor*. (NORD, 1991)

Também é importante destacarmos que no questionamento: *Por que você acha que essas diferenças existem?*, tínhamos como objetivo que os alunos refletissem sobre qual seria o motivo pelo qual os dois textos sendo idênticos apresentam marcas lexicológicas diferentes, a fim de fazê-los perceber que mesmo dentro da língua espanhola um texto pode ser traduzido de forma intralingual. Pelas respostas dos alunos, de forma geral, podemos dizer que a maioria identificou esse fenômeno.

Quadro 11 - Respostas dos grupos à pergunta Para qual público se destinam?

Grupo	Para qual público se destinam?
G1	“Às mulheres, principalmente, mas podem ser aplicadas para os homens e público adulto em geral, já que são relevantes na discussão de relacionamentos e da vida cotidiana.”
G2	“Principalmente para o público feminino, mas também pode se direcionar para o público em geral, já que é uma tira de humor.”
G3	“Por retratar a realidade das relações como tema central, as HQs são destinadas para o público adulto em prosa humorística e crítica.”
G4	“Para o público da internet e blogs.”
G5	“A jovens e fica evidente pelas expressões utilizadas.”
G6	“A mulheres e a escritora nos seus livros deixa isso bem claro.”
G7	“A maioria do público são mulheres que se identificam com as personagens.”
G8	“Para ambos os sexos: às mulheres como ironia do que lhes acontecem nos relacionamentos, e aos homens como uma tentativa de explicar como as mulheres pensam e reagem.”
G9	“Para um público feminino com experiência em relacionamentos românticos adultos.”

A perspectiva funcionalista da tradução defende que a tradução ocorre em uma instância de comunicação fluida entre emissores, mediadores (tradutores) e receptores socialmente situados, ou seja, o processo comunicativo se dá entre alguém situado em uma CB (cultura base) que quer comunicar *algo* para outro alguém situado em uma CM (cultura meta).

Nesse processo de interação (tradutório), os *receptores* adquirem bastante importância, pois eles completam e efetivam a comunicação por meio da sua leitura e diálogo das textualidades proferidas. Com o objetivo que os alunos reconheçam e se atentem para esse fenômeno - fator extratextual *receptor* - das tiras cômicas, se fez o questionamento *Para qual público se destinam as tiras cômicas?* (Quadro 11). As respostas dos grupos G1, G2, G3, G4, G5 e G8 demonstram que os alunos reconhecem que essas tiras cômicas estão direcionadas para um público adulto podendo ser homens, mulheres, jovens. Já os grupos G6 e G9 afirmam que, segundo a opinião deles, os textos estão destinados para mulheres, pelo motivo de experiências

personais entre as mulheres e os seus relacionamentos com o sexo oposto ou pelo fato de reconhecer que a autora Maitena escreve para seu público feminino. Também é interessante a resposta do G7: afirma que as tiras cômicas estão destinadas para um público feminino pelo fato de que as mulheres se identificam com as personagens dos quadrinhos.

Consideramos essa afirmação do grupo verdadeira, pois é corroborada pela autora Maitena em uma entrevista realizada pela TV Cultura no programa Roda Viva em 12/08/2013,⁴⁰ na qual comenta que seu público leitor muitas vezes a encontra em espaços públicos e lhe dizem que se identificam com as personagens dos seus quadrinhos.

Quadro 12 - Respostas dos grupos à pergunta Qual é o tema das HQs?

Grupo	Qual é o tema das HQs?
G1	"Desencontros que ocorrem entre homens e mulheres, quando estas estão à procura de um(a) companheiro(a) ideal."
G2	"Desventuras amorosas que a mulher tem que enfrentar em muitas situações do cotidiano."
G3	"Retratar a realidade das relações."
G4	"As mulheres e sua postura frente aos relacionamentos."
G5	"A relação entre homens e mulheres, que procuram um relacionamento amoroso ou tentam manter esse relacionamento em harmonia."
G6	"Como se comportam as mulheres quando estão atrás de alguém para ter um compromisso mais sério."
G7	"Situações do cotidiano feminino."
G8	"Ironia do que acontece nos relacionamentos entre homens e mulheres e tentativa de explicar como as mulheres pensam e reagem diante disso."
G9	"Confrontos, mal-entendidos e insatisfações relacionados aos homens."

Sobre a pergunta do quadro acima, o estudo de Ramos (2012) defende que uma das características presentes na tiras é tratar de temas cômicos. Por essa razão, segundo ele, o autor de

⁴⁰ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=r9hxFh6hJ0o>.

quadrinhos produz a narrativa verbo-visual das tiras, de forma que possam despertar o efeito humorístico no processo de leitura do seu leitor alvo em prospecção. Nesse sentido, podemos perceber que nas tiras cômicas da Maitena que os alunos tiveram que, ao analisar a tira intitulada *Algunos típicos desencuentros entre hombres y mujeres al acecho* (publicada na Argentina e na Espanha), apresentar diferentes situações cômicas e irônicas sobre o tema das relações afetivas entre homens e mulheres.

Essas inúmeras situações curiosas e engraçadas típicas *desses encontros e desencontros* foram reconhecidas por todos os grupos (Quadro 12). Acreditamos que o fato de os alunos terem reconhecido a temática nas tiras cômicas é um fator relevante, pois conforme Nord (1991), esse fator extratextual é verbalizado pelo autor por meio de um *título* (paratexto) principal, no caso *Alguns típicos desencontros entre homens e mulheres na caça*, que somada à presença dos subtítulos de cada quadrinho, acreditamos que tenham contribuído para que os alunos construam suas inferências na leitura dos textos e possam identificar as temáticas derivadas do tema central (como já percebemos no Quadro 10).

De maneira geral, os resultados apresentados nos quadros demonstram que a proposta didática de tradução intralingual possibilitou, na primeira etapa, que a maioria dos grupos construíssem um caminho reflexivo *sobre e com* a língua espanhola por meio da análise comparativa das tiras cômicas publicadas na Argentina e na Espanha.

Isso nos revela ser muito importante no contexto de ensino (e formação de professores) de LE, a partir do processo de análise comparativa possibilitou que os alunos refletissem, no processo de tradução intralingual, sobre a indissociabilidade entre língua-cultura e os contextos de enunciação onde se inserem os textos. Com essa tarefa, portanto, acreditamos que o propósito inicial da primeira etapa – fomentar a compreensão dos alunos acerca do processo tradutório, de forma ampla e reflexiva, entendido como ação comunicativa intercultural – tenha sido alcançado. Além disso, acreditamos também que esta etapa deve ter contribuído para levar os alunos à reflexão sobre reconhecimento e conscientização da diversidade linguística presente, dentro da língua espanhola, falada em diferentes

países. Isso pode ser confirmado pelos depoimentos no texto-tarefa que os alunos responderam ao nosso questionamento:

- Como foi a experiência da análise comparativa das tiras cômicas sob a perspectiva proposta?

Em vista que esta pesquisa é de cunho qualitativo, é importante nós considerarmos e trazermos nesta discussão a voz dos alunos sobre a sua percepção das experiências didáticas propostas.

Dessa forma, a seguir apresentamos alguns excertos relevantes que confirmam as nossas afirmações, anteriormente citadas:

[Excerto 1] Tudo isso trouxe pra nós uma nova forma de conhecermos outros falares de uma língua e também de acharmos algumas diferenças entre os dois textos de Maitena.

[Excerto 2] O primeiro momento foi de grande importância para conhecermos um pouco da linguagem informal, os tempos verbais, expressões idiomáticas.

[Excerto 3] A experiência foi muito boa: conseguimos pensar muito sobre a língua espanhola de forma contextualizada, as expressões, as gírias, a cultura etc.

[Excerto 4] Acho que a perspectiva proposta foi cumprida, pois hoje tenho mais discernimento das diferenças do uso da língua espanhola nos países hispanofalantes.

[Excerto 5] As HQs são uma forma de expressão cultural de identificação.

[Excerto 6] A atividade nos fez perceber que, assim como no Brasil, o espanhol é falado de diferentes formas em cada um dos países que tem o espanhol como língua oficial.

[Excerto 7] Adorei a atividade e achei muito produtiva, principalmente pela minha dificuldade perceptiva, que a partir dessa atividade comecei a reparar que a maneira de falar espanhol difere até mesmo na América Latina.

[Excerto 8] Foi uma experiência interessante, pois tivemos que pesquisar acerca da origem cultural daquelas variações linguísticas do espanhol. Foi muito instigante esta busca, nos proporcionando comparar as diversas variações do espanhol praticado na hispanoamérica.

[Excerto 9] Foi muito importante para que tenhamos uma base que, para traduzir um texto para diferentes regiões de um mesmo país, requer um conhecimento prévio das expressões utilizadas por seus falantes.

[Excerto 10] Fazendo as comparações das HQs, se percebe que não se tem uma única forma de falar espanhol e que se pode falar de várias formas a mesma ideia em vários países diferentes, tendo a possibilidade de distinguir um país pelo seu jeito de falar. As HQs nos mostraram que têm muitas formas de falar espanhol e que a variação linguística que nós encontramos dentro de nosso país, falante de língua portuguesa, pode ser encontrada em vários países de fala hispânica.

[Excerto 11] As tirinhas de Maitena nos demonstraram que seria quase impossível traduzir sem ter uma aproximação constante à cultura de quem escreve o texto fonte, seu contexto, sua época.

Com tudo isso, referente a essa primeira etapa conforme a leitura excertos expostos e da análise da atividade de tradução realizada pelos alunos, podemos dizer que nosso objetivo pedagógico foi cumprido, pois a atividade buscou possibilitar que

os participantes da pesquisa pudessem refletir e ampliar a sua visão a partir do reconhecimento da diversidade linguística e cultural da língua espanhola referente aos países Argentina e Espanha, presente nas HQs de Maitena.

Dessa forma, passamos na seguinte sessão analisar os dados da segunda etapa da SD historietas.

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA – TRADUÇÃO DAS HQs - TIRAS CÔMICAS

O enfoque intercultural na aprendizagem de línguas tem que oferecer ao aluno ferramentas que possam facilitar a observação, a análise, a interpretação e a compreensão das diferenças culturais como passos necessários para a aquisição da competência intercultural. Isso pode ser alcançado através de atividades nas quais se integrem tanto os aspectos formais da língua como, também, os culturais. Nesse sentido, as HQs se revelam como um instrumento privilegiado para cumprir tais finalidades, pois cumprem com ambos os requisitos. (ALONSO, 2012, p. 36, tradução nossa)

Perante as reflexões expostas por Alonso, a segunda etapa da SD *Historietas* teve como objetivo promover, por meio da tarefa de encargo tradutório da HQ (tira cômica de Maitena) o reconhecimento da riqueza da diversidade linguística marcada culturalmente em diversas regiões do Brasil e, dessa forma, ampliar a visão dos alunos sobre esse fenômeno linguístico-cultural.

A fim de alcançar esse objetivo pedagógico, a tira cômica de Maitena intitulada *Las mujeres y su relación con el piropo*⁴¹ foi disponibilizada no AVEA. A seguir, foi solicitado aos grupos – os mesmos da etapa anterior – que a traduzissem para diferentes públicos: leitores brasileiros de cinco macrorregiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A partir da macrorregião definida para cada grupo, os alunos tiveram que

⁴¹ Tradução nossa: “As mulheres e sua relação com as cantadas”.

escolher um estado para o qual deveriam direcionar a sua tradução.

Além disso, cabe destacarmos – como mencionamos na metodologia deste trabalho – que, previamente à realização da tarefa tradutória, disponibilizamos no AVEA um pequeno roteiro de perguntas para orientar a reflexão inicial dos alunos-tradutores a respeito dos aspectos pragmáticos a serem pensados antes do início da tradução. Nesse roteiro, fizemos os seguintes questionamentos:

- Para quem vou traduzir?
- Conheço o contexto cultural no qual está inserido o leitor-alvo do texto-meta?
- Qual palavra ou expressão é mais adequada para esse público-meta? Por quê?

Assim, nesta segunda etapa, deixamos disponível no AVEA a imagem da tira *Las mujeres y su relación con el piropo*, TF publicada na Argentina (Figura 10), a qual deveria ser traduzida pelos alunos, organizados nos mesmos grupos da etapa anterior: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8 e G9 (Anexo II - A).

Conforme relatamos na metodologia deste trabalho, solicitamos que a tarefa de tradução da tira fosse acompanhada de um texto-tarefa, onde deveriam ser justificadas as escolhas tradutórias feitas pelos alunos. Dessa forma, com base nos paradigmas teóricos que dão sustentação a esta pesquisa, daremos sequência à análise e à discussão dos resultados obtidos nas traduções dos alunos, bem como dos dados apresentados nos textos-tarefa que deveriam acompanhá-las.

Para otimizar a visualização dos resultados e da discussão, assim como para facilitar a leitura e compreensão do TF e suas respectivas traduções elaboradas pelos grupos, a organizamos e compilamos em um quadro (Quadro 13).

À continuação, portanto, iniciamos a discussão pela tradução do título geral da tira cômica: *Las mujeres y su relación con el piropo* (Figura 10) – para, logo em seguida, iniciarmos a análise da tira cômica traduzida apresentada pelos nove grupos.

Figura 10 - Texto-fonte (TF) e integral da tira *Las mujeres y su relación con el piropo*, publicada na Argentina

Las mujeres y su relación con el piropo



Fonte: Burundarena, 2010.

4.2.1 Resultados e discussão acerca da tradução do título geral da tira cômica

Quadro 13 - Tradução do título geral da HQ

Grupo	Público-alvo	Título
G1	SP	Como as mulheres encaram um elogio...
G2	AM	As mulheres e sua relação com o elogio
G3	RS	As mulheres e sua relação diante dos galanteios
G4	RJ	As mulheres e sua relação com as cantadas
G5	AM	As mulheres e sua relação com a cantada
G6	NE	As mulheres e sua relação com o xaveco
G7	RJ	As mulheres e sua relação com as cantadas
G8	N	As mulheres e suas relações com as cantadas
G9	MT	Mulheres e suas relações com as cantadas

Cada tira cômica da série **Mujeres Alteradas**, de Maitena, é composta, estruturalmente, por seis quadrinhos. Cada quadrinho, por sua vez, é orientado por uma temática geral, apresentada no início, em sua parte superior. Em outras palavras, cada quadrinho corresponde a uma história individual.

O título geral da tira delimita, de forma mais genérica, o tema a ser tratado em cada um dos quadrinhos, portanto, serve para guiar o leitor na ativação do seu conhecimento prévio e, assim, poder realizar as suas inferências no processo de construção de sentido durante a leitura. (EISNER, 1989)

A partir da observação dos resultados obtidos nas traduções do título da tira realizadas pelos alunos (Quadro 13), percebemos que a maioria dos grupos demonstrou preocupação em traduzir o título geral – “*Las mujeres y su relación con el piropo*” – pensando em seu público leitor como demonstramos a seguir.

- **Exemplo 1:** Título – *Las mujeres y su relación con el piropo*. O significado do enunciado remete a uma situação conhecida pelas mulheres: o momento em que recebem um elogio (inesperado ou não) de alguém. A palavra *piropo*, em espanhol, significa *elogio*, e foi traduzida pelos alunos de diversas formas:

- (G1) e (G2): *elogio*.
- (G4), (G5), (G7), (G8), (G9): *cantada(s)*.
- (G3): *galanteios*.
- (G6): *xaveco*

As traduções apresentadas para o título chamam a atenção, porque evidenciam a preocupação inicial dos alunos com relação ao diálogo efetivo entre o texto e o leitor alvo da tira cômica. Afinal, as diferenças lexicais presentes nas traduções do título mostram que as escolhas foram pautadas culturalmente e direcionadas a um público-alvo específico, para o qual seria destinada cada tradução. Essa preocupação é comprovada por meio do depoimento extraído do texto-tarefa de um dos grupos:

[Excerto 1] Em nossa tradução, optamos pelo estado de SP [...]. Mudamos o título para: *Como as mulheres encaram um elogio...* A palavra *piropo* também existe na língua portuguesa e significa: *dichote de galanteador, dirigido a uma mulher que passa por perto*. É uma expressão utilizada especialmente na região Sul do Brasil, mas, não é muito conhecida no resto do país, inclusive em SP, por isso seu uso nesta tradução comprometeria o entendimento da HQs.

Os resultados, portanto, permitem inferir que essas diferenças linguísticas de fala coloquial presentes nas traduções do título geral da tira cômica – *elogios*, *cantadas*, *galanteios* e *xaveco* – são *trazidas* e *traduzidas* pelos alunos com base em seu conhecimento prévio de mundo, relativo ao reconhecimento da linguagem coloquial típica desse gênero. Por esse fato, acreditamos que os alunos, ao realizarem a tradução dos títulos, procuraram manter a convenção dessas características informais que representam esse gênero textual.

Assim sendo, percebemos que a maioria dos grupos procurou traduzir o título do TF de forma a manter o seu sentido informal, adaptando-o ao coloquialismo de diferentes regiões brasileiras (as quais seriam destinadas as traduções) e aos seus leitores em prospecção. Ou seja, os grupos respeitaram o público-alvo da cultura receptora do TT.

Segundo a teoria funcionalista da tradução, um dos elementos principais na prática de traduzir é considerar o propósito (*skopo*) da tradução. Neste caso, tratando-se do gênero tira cômica, podemos inferir que o propósito principal dessa narrativa gráfica é ironizar e causar um efeito cômico nos seus leitores. Para cumprir com esse objetivo, é necessário que o aluno-tradutor analise os elementos intra e extratextuais que compõem o TF, na cultura-fonte (CF), para então traduzi-los para a nova situação comunicativa a qual se destina a tradução. (NORD, 1991)

Talvez com os resultados obtidos possamos afirmar e generalizar que os grupos tiveram essa preocupação inicial na tradução do título, fazendo as escolhas necessárias para que o leitor-alvo (*em prospecção*) da tira pudesse, efetivamente, dialogar com o texto e construir sentido. De acordo com Ramos (2004):

Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos básicos, é condição para a plena compreensão da história dentro do processo sociocognitivo interacional de produção de sentido. (RAMOS, 2004, p. 45)

Sendo assim, com base nas afirmações de Ramos, é possível pensarmos que os alunos, no processo de leitura dos quadrinhos como um todo – não apenas do título, mas de todo o texto oral e visual –, perceberam a situação contextual informal que se apresenta na narrativa, quadro a quadro, e construíram e reconstruíram por meio da tradução a situação de enunciação informal do texto.

4.2.2 Resultados e discussão da tradução dos quadrinhos

No Quadro 14 abaixo, apresentamos os grupos numerados: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8 e G9 com sua respectiva região ou cidade que foram direcionadas as traduções; a numeração dos quadrinhos da esquerda para a direita (tira cômica TF com 6 quadrinhos, Figura 10) e o TT apresentado pelos grupos.

Como já mencionamos anteriormente, devemos informar que as respostas foram transcritas exatamente do jeito que os grupos escreveram (sic); por isso, mantemos na íntegra, inclusive com alguns erros de português (ex: côco, tú etc.).

Quadro 14 - Traduções apresentadas pelos nove grupos da tira Las mujeres y su relación con el piropo

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
G1 (SP)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Um elogio esperado te envaidece... – Orra meu!! Sabia que cê tá muito gata hoje? – É claro que eu sabia mano...
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura – Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! – A mi? eh...eh yo?!!	Um elogio inesperado, te desestructura... - Vá pela sombra para não derreter, "bombomzinho"... -Ah..! Oh...! Que m?!
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora que pasta para hacer budines..! oh..!	Um elogio gentil te encanta... - Senhorita, és a mais bela flor deste jardim... - Oh...!
	Q4	El piropo guarango te humilla Décime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH	Um elogio grosseiro te ofende - Mina! me diga quem que te ... que eu... a....!!!! - Meu Deus! A-a- a – alguém faça-a-a alguma coisa!
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llegas Son unos maricones! O estoy gorda?!!	O pior elogio é o que você espera... Mas não recebe... - Hmpf! são uns viados mesmo!!... Ou será que estou gorda?

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	O melhor elogio é o que te dão... Sempre que se deem conta disso... - Meu... A verdade é que você é muito infantil... - Obrigada!
G2 (AM)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Um elogio esperado, te engana. - Olá! Sabia que está linda hoje? - Na verdade, sei sim.
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura - Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! - A mi? eh...eh yo?!!	Um elogio inesperado, te desestruturava. - Vá pela sombra docinho, senão vai derreter. - Quem? quer dizer... Eu????
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora que pasta para hacer budines..! oh..!	O elogio gentil te adoça - Que balinha de cupuaçu! Oh!
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH	Um elogio grosseiro te humilha - Nossa que... de... - A- a- algo A-a- a- alguém f- f- Faça
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llega Son unos maricones ! O estoy gorda?!!	O pior elogio é aquele que você espera... E nunca chega. - São uns baitolas. Ou será que eu estou um bucho?
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	O melhor elogio é o que te dizem... Sem se dar conta. - O problema é que você é muito infantil. - Obrigada!

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
G3 (RS)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Um galanteio esperado engana. – Chinoca! Sabias que estás uma prenda? – ...Ah! Ser macanuda é assim...
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura –Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! – A mi? eh...eh yo?!!	Um galanteio inesperado desconcerta - Vá pela sombra, bombom, para não derreter! - Nossa eh... he Eu?
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora que pasta para hacer budines..! oh..!	O galanteio gentil eleva aos céus - Mas que massa de sobremesa! - Estamos buenas!
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGAA- ALGUIEN AAHH	Um galanteio maldoso humilha Credo, algum guapo te quer? - O- ouvi...A- alguém?
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llega Son unos maricones ! O estoy gorda?!!	O pior galanteio é o que se espera... E não chega - Com maricas não tem jeito...! Ou estou gorda?
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	O melhor galanteio é o que se diz... E não se entende - Mas... parece guria pequena - Bueno!
G4 (RJ)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Uma cantada esperada, te ilude. – Gata, sabia que tu é mó filé?! – Pior, que é verdade...!!

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura –Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! - A mi? eh... eh yo?!!	Uma cantada inesperada, te desestruturara. - Vai pela sombra, sorvetão, se não, tu derrete! - Quem?! Hum... Eu?!
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora qué pasta para hacer budines..! oh..!	Uma cantada gentil te amolece - Ai, que pudinzinho... - Caraca, baita fofo..!!
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH	Uma cantada grosseira te humilha - Me diz quem te ### que eu ### a ###... - So-so-socorro, ta-ra-do!!
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llega Son unos maricones! O estoy gorda?!!	A pior cantada é aquela que tu espera... E ninguém faz. - Bando de boiolas!! Ou, eu estou mó pipa?!
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	A melhor cantada é aquela que te falam... Sem perceber. - É que tú é mó criança... - Ai, valeu!
G5 (AM)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Uma cantada esperada te engana – Fofa, sabías que estás linda? – ...Na verdade, sim...
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura –Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! – A mi? eh...eh yo?!!	Uma cantada inesperada te desestruturara - Vai pela sombra para não derreter, bombom! - Ixe, para mim? he... he Eu?

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora qué pasta para hacer budines..! oh..!	A cantada gentil te adoça - Nossa! Quanto Bacuri para fazer uma compota! - Hihihihih!
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH	Uma cantada grosseira te faz pagar sapo - Me diz quem que te ### que lhe ## a ###!!! - Alguém faça alguma coisa!
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llega Son unos maricones ! O estoy gorda?!!	A pior cantada é aquela que esperas... E não chega - São uns baitolas! Ou eu estou sacopemba?
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	A melhor cantada é a que te dizem... Sem se dar conta - Querida, o que acontece é que você é muito jatinha. - Obrigada!
G6 (NE)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Um xaveco esperado te mima - Mamãezinha... sabias que táis corralinda?! - ...Sabia sim...
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura -Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! - A mi? eh...eh yo?!!	Um xaveco inesperado, te desorienta - Va pela sombra docinho de côco... Para não derreter!! - Ôxi... pra mim? Ai ai, eu?

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora qué pasta para hacer budines..! oh..!	O xaveco gentil, te adoça - Senhora, que massa para fazer cuscuz hein..! -Oh!
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH	Um xaveco mcorongo, te humilha Diga quem xxx te xxx que lhe xxx a xxx - Glup! Abestado ah!!
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llega Son unos maricones ! O estoy gorda?!!	O pior xaveco, é o que esperas... E não chega São uns falsa-bandeira ou eu que estou um bucho!?
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	E o melhor xaveco, é aquele que te dizem sem dar-se conta - O que acontece, é que você é um pitelzinho... - Obrigada!
G7 (RJ)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Uma cantada esperada, te enrola! - Gata, você é um filé, sabia? - Sei sim! Concordo
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura -Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! - A mi? eh...eh yo?!!	Uma cantada inesperada, te desestrutura! - Olha, vai pela sombra, bombom, você pode derreter! - Quem eu?!
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora qué pasta para hacer budines..! oh..!	A cantada gentil te adoça! - Dona! Os pudins saíram tal qual a forma! - Oh!!!

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A-ALGUIEN AAHH	Uma cantada grosseira te humilha! - Diga-me quem texxx que te xxx!!!! - Aalguém m faça algo!!
	Q5	El peor piropo es el que esperarás ... y no llega Son unos maricones ! O estoy gorda?!!	A pior cantada é a que esperas... e nunca falam! - São viados ou estou feia?!
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	A melhor cantada é a que dizem... sem perceber! - A verdade é que você é muito criança! - Ah! Obrigada!
G8 (N)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Uma cantada esperada te seduz - Mamãe, sabías que tu estás, muito bonita? - Verdade, estou mesmo.
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura -Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! - A mi? eh...eh yo?!!	Uma cantada inesperada, te desestruturas - Vás pela sombra bombom, que pelo sol tu derretes!!! - Eu? E e eu?
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora qué pasta para hacer budines..! oh..!	Uma cantada gentil te amoleces - Nossa senhora!! Olhaste que pite! - Oh...!!!
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A-ALGUIEN AAHH	Uma cantada grosseira te humilhas - Me digas alguém te quer? - Fiz algo a alguém, ahhh...

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llega Son unos maricones ! O estoy gorda?!!	A pior cantada é a que tu esperas... E não chega - Estes meninos são umas crianças! Ou será que estou gorda?
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	A melhor cantada é aquela que te dizem... sem tu te dares conta - O que acontece é que tu és muito infantil... - Obrigada!
G9 (MT)	Q1	Un piropo esperado, te engrupe Mamita sabías que estás preciosa? Y la verdad que sí...	Um elogio esperado, encanta você – Mãezinha, sabia que você está linda pra dedéu! – É verdade, eu sei!
	Q2	Un piropo inesperado, te desestructura –Vaya por la sombra bombón, que se derrite!! – A mi? eh...eh yo?!!	Um elogio inesperado, desestructura você - Vai pela sombra docinho senão você derrete. - Está falando comigo
	Q3	El piropo gentil te dulcifica Señora qué pasta para hacer budines..! oh..!	Um elogio gentil faz bem a você - Que baita senhoras! - Oh!
	Q4	El piropo guarango te humilla Decime quien te x## que le## la###...!! A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH	Um elogio deselegante humilha você Vôte! Me diga quem vai querer você? - Alguém
	Q5	El peor piropo es el que esperás ... y no llega Son unos maricones! O estoy gorda?!!	O pior elogio é aquele que você espera, mas nunca chega - São uns baitolas. Ou estou Gorda

Grupo	Quadri nho	Texto-fonte Argentina	Texto traduzido (balão-fala)
	Q6	El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta. ...lo que pasa es que vos sos muy infantil... Gracias!	O melhor elogio é aquele que te dizem na xinxá, sem você dar-se conta - O que acontece é que você é muito infantil Obrigada!

Antes de começarmos a analisar os resultados da tradução da tira apresentadas pelos alunos em nove grupos, é importante lembrarmos que o objetivo desta tarefa não foi a tradução em si como produto final, pois reconhecemos que o exercício de traduzir quadrinhos é uma tarefa especializada e complexa, ainda para tradutores profissionais. Porém o uso dos quadrinhos, como ferramenta didática no ensino de LE, em concordância com Alonso (2012), pode constituir um exercício pedagógico ideal para a reflexão sobre dois aspectos indissociáveis: língua e cultura.

Também é importante esclarecermos que antes da realização da tarefa de tradução, os alunos tiveram uma vídeo-conferência nos polos, na qual o tema tratado foi sobre aspectos gerais da teoria de tradução funcionalista. Assim, tendo esclarecido para os alunos a perspectiva teórica adotada por nós, em conformidade com os pressupostos teóricos funcionalistas, analisamos os resultados da tarefa de tradução das tiras segundo os seguintes critérios de avaliação:

- i) adequação das falas das personagens dos quadrinhos do TF traduzidas e direcionadas, respeitando o leitor-alvo brasileiro que cada grupo escolheu traduzir;
- ii) texto traduzido respeitando o foco no *sentido* do TF.

Assim, deixamos explícito que nesta segunda etapa o que nos parece mais relevante é a tradução como *meio*, e não como produto final. Dito de outra forma, vislumbramos fomentar pela tarefa tradutória movimentos reflexivos dos alunos no processo de aprendizagem de ELE que, por meio da prática de traduzir, os alunos ampliem a sua percepção sobre a diversidade linguística presente no Brasil e conseqüentemente a visão dos aprendizes sobre o processo tradutório (concebido como um fenômeno

comunicativo sócio-histórico e de diálogo intercultural conforme os preceitos teóricos funcionalistas da tradução).

Nesse sentido, perante os resultados das traduções apresentadas no Quadro 14, percebemos, de maneira geral, que todos os grupos buscaram em mais ou menos medida, durante o processo de tradutório, dialogar com o TF (tiras) de forma que na tradução do TF ele seja compreendido pelos leitores-alvo. Em outras palavras, as tiras *traduzidas e trazidas* para diferentes públicos brasileiros sinalizam pelas marcas linguísticas as *falas* das personagens dos quadrinhos que os alunos objetivaram direcionar suas traduções pensando primordialmente na sua audiência específica (Anexo II-A).

Isso é possível verificar, por exemplo, nas traduções apresentadas dos grupos: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8 e G9.

O G1 direcionou sua tradução para o público-meta São Paulo e escolheu traduzir as falas das personagens, nos balões-fala, de forma que algumas marcas linguísticas sejam próprias e evidenciem o linguajar desse estado. Verificamos isso nas escolhas grifadas a seguir:

- No quadrinho 1 - Traduziu o TF – Argentina: [*Un piropo esperado te engrupe*] [*¡mamita, ¿sabías que estás preciosa?*] [... *Y, la verdad que sí...*] para seu PA - São Paulo → [*Um elogio esperado te envaidece*] [*orra meu!! sabia que cê tá muito gata hoje?*] [*É claro que eu sabia mano...*] TT.
- Quadrinho 4 - Traduziu o TF [*El piropo guarango te humilla*] [*¡¡Decime quien te x### que le### la###...!!*] [A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH] → [*Um elogio grosseiro te ofende*] [*Mina! me diga quem que te ... que eu... a....!!!!*] [*Meus Deus! A-a- a - alguém faça-a-a alguma coisa!*] TT.
- Quadrinho 5 - Traduziu o TF [*El peor piropo es el que esperas... y no llega*] [*¡Son unos maricones! ¡¡¿o estoy gorda?!!*] → [*O pior elogio é o que você espera... mas não recebe...*] [*Hmpf! são uns viados mesmo!!... Ou será que estou gorda?*] TT.

Segundo o relato do texto-tarefa do G1 demonstra, houve preocupação durante a realização da tarefa em adequar o TT ao seu público-alvo. Isso pode ser corroborado perante o excerto a seguir:

[Excerto 12] Em nossa tradução optamos pelo estado de São Paulo, da região sudeste do Brasil. [...] Traduzimos a expressão "preciosa" para "gata", muito utilizada em São Paulo. Incluímos a expressão Orra meu! para demonstrar a surpresa do indivíduo com a beleza da mulher [...], maricones foi mudado pra viados, como geralmente os paulistas chamam vulgarmente os homossexuais (grifos nossos).

O G2 escolheu direcionar sua tradução para o estado do Amazonas e na tradução dos quadrinhos também percebemos cumprir com esse direcionamento, por exemplo, nas falas a seguir:

- Quadrinho 3 - O grupo traduziu [*El piropo gentil te dulcifica*] [*¡Señora, que pasta para hacer budines..!*] [*oh...!*] TF → [O elogio gentil te adoça] [Que balinha de cupuaçu!] [oh!!] TT.
- Quadrinho 5 - TF [*El peor piropo es el que esperas... y no llega*] [*¡Son unos maricones! ¡¿o estoy gorda?!!*] → [O pior elogio é aquele que você espera... E nunca chega.] [São uns baitolas. Ou será que estou um bucho?] TT.

Segundo o relato no texto-tarefa sobre o exercício de traduzir, o G2 comenta:

[Excerto 13] Se optó [...] en vez de llevar al lector a la cultura del autor se hizo lo contrario. Fue necesario hacer algunas modificaciones [...] con respecto al piropo del tercer cuadro, fue necesario modificar la comparación hecha por él, con una más adecuada a la realidad de la región [...] Norte, en el estado de Amazonas. También se modificaron las estructuras del penúltimo cuadro, donde la mujer usa términos vulgares para referirse a los hombres que no le decían piropos, se optó por utilizar un término característico de la región (*baitola*, *bucho*), que se encuentra en el "Diccionario de Amazonês" (grifos nossos).

Como é possível observarmos no excerto acima, o G2 afirma ter realizado um movimento de pesquisa no Dicionário Amazonês⁴², a fim de que certas expressões do TF que marcam culturalmente o linguajar dos argentinos seja adequado ao seu público-meta (amazonense) no TT. Também nesse excerto o grupo enfatiza que buscaram na tradução das tiras serem fiéis ao leitor-alvo, de forma que a tradução seja mais nacionalizada, em vez de ser estrangeira.

O G3 objetivou direcionar a tradução ao estado de Rio Grande do Sul (RS) e nas traduções das tiras também é visível essa orientação:

- No quadrinho 1 - traduziu o TF – Argentina: [*Un piropo esperado te engrupe*] [*¡mamita, ¿sabías que estás preciosa?*] [... *Y, la verdad que sí...*] para PA - Rio Grande do Sul → [Um galanteio esperado engana.] [Chinoca! Sabias que estás uma prenda?] [... Ah! ser macanuda é assim...] TT.
- Quadrinho 4 - traduziu o TF [*El piropo guarango te humilla*] [*¡¡Decime quien te x## que le## la###...!!*] [A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH] → [Um galanteio maldoso humilha] [Credo, algum guapo te quer?] [O- ouvi...A- alguém?] TT.

Com o propósito de adequar o TT ao seu público-alvo, o G3 no texto-tarefa comenta:

[Excerto 14] En el texto traducido, elegimos vocablos utilizados en la microrregión previamente definida, como chinoca y macanuda, que no son comunes en otras regiones en que se habla la Lengua Portuguesa. La palabra guapo se confunde con la Lengua Española, pero es otro trazo cultural en la región estudiada (grifos nossos).

⁴² O grupo apresenta na sua referência bibliográfica ter pesquisado em Amazonas in Sampa disponível em: <http://amazonasinsampa.blogspot.com.br/2006/10/aprenda-amazons.html> - Acessado em 22/10/2012

O G4 escolheu traduzir a tira para o público-alvo os leitores da cidade de Rio de Janeiro. Dessa forma, traduziram as falas das personagens dos quadrinhos respeitando esse público, como demonstramos nos seguintes exemplos:

- No quadrinho 1 - traduziu o TF – Argentina: [*Un piropo esperado te engrupe*] [*¡mamita, ¿sabías que estás preciosa?*] [... *Y, la verdad que sí...*] para PA - Rio de Janeiro → [Uma cantada esperada te ilude] [Gata, sabia que tu é mó filé?!] [Pior que é verdade] TT.
- Quadrinho 5 - TF [*El peor piropo es el que esperas... y no llega*] [*¡Son unos maricones! ¡¿o estoy gorda?!*] → [A pior cantada é aquela que tu esperas... E ninguém faz.] [Bando de boiolas!! Ou estou mó pipa??!] TT.

O grupo, além de comentar sobre as suas escolhas tradutórias, também reconhece as dificuldades encontradas no processo tradutório da tira com respeito à diversidade linguística encontrada no Brasil. Podemos verificar isso no excerto a seguir:

[Excerto 15] Una de las grandes dificultades encontradas para hacer la traducción es debido a las grandes regiones de Brasil, pues la región sudeste es muy grande y tiene variaciones regionales lingüísticas muy diversificadas, por este motivo escogemos la ciudad del Rio de Janeiro para enfocar nuestra traducción. En esa frase “Son unos maricones! O estoy gorda?!” por “Bando de boiolas!! Ou, eu estou mó pipa?!?!” elegimos traducir maricones por boiolas, porque de otra forma sería mucho más ofensivo y mó pipa – por ser vocabulario típico de Rio de Janeiro, además utilizamos mó (maior) para enfatizar. También la palabra preciosa traducimos por filé, otro léxico típico, visto que aquí en el sur no diríamos así (grifos nossos).

O G5 optou por direcionar sua tradução para o Amazonas e no resultado geral da tradução da tira cômica isso é perceptível, como podemos exemplificar a seguir:

- Quadrinho 3 - O grupo traduziu [*El piropo gentil te dulcifica*] [*¡Señora, que pasta para hacer budines...!*] [*oh...!*] TF → [A cantada gentil te adoça] [Nossa! Quanto Bacuri pra fazer compota!] [Hihihihii!] TT.
- Quadrinho 5 - TF [*El peor piropo es el que esperas... y no llega*] [*¡Son unos maricones! ¡¿o estoy gorda?!!*] → [A pior cantada é aquela que esperas... e não chega] [São uns baitolas! Ou eu estou sacopemba?] TT.
- Quadrinho 6 - TF [*El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta.*] [*... lo que pasa es que sos muy infantil...*] [*¡Gracias!*] → [A melhor cantada é aquela que te dizem... Sem se dar conta] [Querida, o que acontece é que você é muito jitinha.] [Obrigada!] TT.

Observamos no texto tarefa do G5 que o grupo manifestou ter tido dificuldade para traduzir essas expressões marcadas culturalmente presentes no TF e sua tradução para o público amazonense. No entanto, o grupo parece refletir e reconhecer sobre a prática de traduzir, entendida como um fenômeno comunicativo. Isso é possível verificar no excerto a seguir:

[Excerto 16] [...] concordamos que o tradutor necessita ter um conhecimento do todo, de onde foi produzido o texto e do público que receberá esse texto. Pois, se traduzimos o texto palavra por palavra, corremos o risco de não estabelecer uma comunicação por não sermos compreendidos.

Perante esse depoimento registrado no texto-tarefa e a análise da tira cômica traduzida, podemos afirmar também que igual aos outros grupos, o G5 também procurou traduzir o TF de forma mais adequada possível à cultura-meta em que se encontra o seu leitor em prospecção. Por esse motivo, o grupo afirma ter realizado movimentos de pesquisa para fundamentar as suas escolhas tradutórias. Isso pode ser corroborado no excerto a seguir:

[Excerto 17] Nossas escolhas com relação às marcas linguísticas basearam-se em pesquisas feitas na internet de termos e expressões utilizados no Amazonas, como: “Pagar sapo” que significa ser humilhado, “Baitola”: homossexual, “Sacopemba”: gorda, além de doces típicos como a compota de Bacuri, fruta típica da região amazônica, que substituíu a “pasta para hacer budines”. E a expressão: “Jitinho/jitinha”, que significa pequeno e é utilizada para denominar criança.

Da mesma forma, observamos que no grupo G6 manifesta ter tido dificuldade para adequar a tira cômica à região escolhida: a macrorregião Nordeste do Brasil. Porém o grupo comentou que as escolhas tradutórias para direcionar o TF para seu público-meta foram feitas em movimentos de pesquisa, o que podemos constatar pelo resultado geral do TT no excerto a seguir:

[Excerto 18] Encontramos algunas dificultades al principio, ya que no sabíamos todas las expresiones del noreste y a lo largo de la investigación, los términos utilizados en la región que tuvieran traducción de manera más fácil. Para citar un ejemplo podemos mencionar el término "falsa bandera", nadie en el grupo sabía que era gay, pero en muchos sitios de investigación se utilizó el término como una expresión típica del noreste, por eso decidimos utilizarlo (grifos nossos).⁴³

No resultado do TT do G6, os quadrinhos que demonstram esse movimento de pesquisa pelas escolhas tradutórias com foco no linguajar nordestino são os seguintes:

⁴³ O G6 no texto-tarefa sinaliza ter pesquisado nos seguintes sites: Lista de palavras e expressões nordestinas. Disponível em: <http://culturatordestina.blogspot.com.br/2007/11/diccionario-nordestino.html> e no site de Expressões populares. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=258&Itemid=184.

- Quadrinho 5 - TF [*El peor piropo es el que esperas... y no llega*] [*¡Son unos maricones! ¡¿o estoy gorda?!]*] → [O pior xaveco é o que esperas... e não chega] [São uns falsa bandeira!! Ou eu que estou um bucho!?] TT.
- Quadrinho 4 - TF [*El piropo guarango te humilla*] [*¡Decime quien te x## que le## la###...!!*]] [A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH] → [Um xaveco mcorongo te humilha] [Diga quem xxxx texxxx que lhe xxxx a xxxx,] [Glup! abestado ah!] TT.
- Quadrinho 1 - TF [*Un piropo esperado te engrupe*] [*¡Mamita, ¿sabías que estás preciosa?*] [... *Y, la verdad que sí...*] → [Um xaveco esperado te mima] [Mamãezinha sabias que estás corralinda] [...Sabia sim...] TT.

Observamos também que o G7, ainda que em menor medida em relação aos outros grupos, buscou direcionar a tira cômica traduzida para o público-meta da cidade de Rio de Janeiro, demonstrando essa intenção no quadrinho 1 e no relato do texto tarefa a seguir:

- Quadrinho 1 - TF [*Un piropo esperado te engrupe*] [*¡Mamita, ¿sabías que estás preciosa?*] [... *Y, la verdad que sí...*] → [Uma cantada esperada te enrola] [Gata, você é um filé sabia?] [Sei sim concordo] TT.

[Excerto 19] Las 3 palabras que elegimos como siendo marcas lingüísticas son: (Gata, enrola, filé). Cuando elegimos una palabra para utilizarla tenemos en mente una serie de elementos, como el público-meta y por eso, tenemos que elegir la palabra que más se ajusta en el texto. La mayor dificultad es mantener el sentido del texto original, averiguando las palabras adecuadas y que esté de acuerdo con la idea inicial (grifos nossos).

Como observamos no excerto acima apresentado, o G6 também parece demonstrar uma reflexão sobre o processo tradutório, além das margens lingüísticas do TF, pois parece se preocupar com o *sentido* do texto original e sua compreensão

para logo esse *sentido* ser traduzido e adequado à cultura receptora.

A tira cômica traduzida pelo G8 teve como direcionamento alcançar o público-meta da macrorregião Norte do Brasil e com esse objetivo o grupo escolheu traduzir algumas falas das personagens dos quadrinhos da seguinte forma:

- Quadrinho 2 - TF [*Un piropo inesperado, te desestructura*] [*¡Vaya por la sombra, bombón que se derrite!!*] [*¿ a mí? eh...eh.. ¿ yo?!!*] → [Uma cantada inesperada, te desestructuras] [Vas pela sombra bombom, que pelo sol tu derretes] [Eu? ee eu?] TT.
- Quadrinho 3 - TF [*El piropo gentil te dulcifica*] [*¡Señora, que pasta para hacer budines..!*] [*oh...!*] → [Uma cantada gentil te amoleces] [Nossa senhora olhaste que pite!] [Oh...!!] TT.
- Quadrinho 5 - TF [*El peor piropo es el que esperas... y no llega*] [*¡Son unos maricones! ¡¿o estoy gorda?!!*] → [A pior cantada é a que tu esperas... e não chega] [Estes mininos são umas crianças ou será que estou gorda?] TT.

No depoimento do texto-tarefa, o grupo G6 justifica essas escolhas tradutórias no TT acima grifadas como pautadas pensando no leitor-alvo – o nordestino. Comprovamos isso no excerto a seguir:

[Excerto 20] El dialecto del norte de Brasil tiene como característica más distinta el raro uso del pronombre “vocé”, siendo sustituido por el pronombre “tu”, que puede ser omitido, apareciendo sólo el verbo conjugado. Otra diferenciación es la pronunciación de la letra “e” que se pronuncia con sonido del “i” (mininos). Hay también la expresión “pite!” que es una expresión regional, donde los hombres se refieren a las mujeres hermosas (grifos nossos).

Finalmente, o grupo G9 optou por direcionar a tradução da tira cômica para o público-meta do estado de Mato Grosso. Dessa forma, tentou traduzir as falas das personagens dos

quadrinhos respeitando esse fator extratextual. Isso confirmamos na leitura dos seguintes quadrinhos:

- Quadrinho 1- TF [*Un piropo esperado te engrupe*] [*¡Mamita, ¿sabías que estás preciosa?*] [... *Y, la verdad que sí...*] → [Um elogio esperado encanta você] [Mãezinha sabia que você está linda pra dedéu!] [É verdade eu sei] TT.
- Quadrinho 4- TF [*El piropo guarango te humilla*] [*¡¡Decime quien te x### que le### la####...!!*] [A-ALGO AAAH HAGA A- ALGUIEN AAHH] → [Um elogio deselegante humilha você] [Vôte! Me diga quem vai querer você?] [Alguém] TT.
- Quadrinho 6 - TF [*El mejor piropo es el que te dicen...sin darse cuenta.*] [...*lo que pasa es que sos muy infantil...*] [*¡Gracias!*] → [O melhor elogio é aquele que te dizem na xinxá, sem você dar-se conta] [O que acontece é que você é muito infantil] [Obrigada!] TT.

O TT do G9 foi acompanhado do texto-tarefa e nele é possível percebermos também que os alunos, durante o processo tradutório da tira cômica, procuraram além de tudo efetivar um diálogo entre o TT e o seu público-meta da região escolhida. O grupo afirmou que essa tarefa, por nós proposta, não gerou grandes dificuldades, porém reconhece que para sua realização tiveram que realizar movimentos de pesquisa. Essa preocupação se demonstra no depoimento a seguir:

[Excerto 21] Para a tradução foram usadas algumas expressão regionais mais faladas na capital Cuiabá como: "Na xinxá" (levar uma ação com seriedade), "vôte" (deus me livre), "pra dedéu" (em abundância), "baíta" (enorme, excelente). O processo tradutório da historia em quadrinhos do espanhol para o português foi de fácil entendimento, porém tratando-se de inseri-la no contexto da região Centro-Oeste houve algumas dificuldades: uma delas foi pelo fato de não conhecermos a linguagem regional do estado do Mato Grosso, mas através de pesquisas encontramos muitos falares populares regionais [...] (grifos nossos).

A partir das análises dos resultados das traduções da tira cômica da Maitena acima apresentadas, afirmamos de maneira geral que, conforme as inferências construídas pelos alunos no processo de leitura dos quadrinhos, de forma geral, as traduções dos grupos (subtítulos e balões-fala) revelam que os alunos ao traduzir a tira se preocuparam em direcionar o texto de acordo com a sua audiência específica. Os resultados acima supracitados demonstram que os alunos, ao traduzir a tira, refletiram sobre as suas escolhas lexicais de acordo com o sentido do TF e o sentido e contexto de recepção do TT.

Segundo Nord (1997), a prática de traduzir se encaminha para um processo de comunicação intercultural, e não apenas limitado a um plano de transposição meramente linguístico (palavra por palavra). Assim, conforme os pressupostos teóricos funcionalistas, a tradução se pauta em três elementos centrais para poder realizar essa comunicação intercultural: o emissor, o tradutor (mediador bicultural) e o receptor (leitor em prospecção).

Ancorados nesses pressupostos teóricos funcionalistas, esta investigação teve como objetivo observar se as tarefas tradutórias propostas por nós se constituem, eventualmente, como práticas pedagógicas que evidenciem ampliar a visão dos aprendizes sobre a riqueza da diversidade linguística da LE e da LM. Acreditamos termos alcançado esse objetivo, já que os exercícios tradutórios protagonizaram no cenário de ensino-aprendizagem de LE de forma que permitiram por meio da/com a língua experiências de reflexão sobre a pluralidade da LE e LM. Com esse intuito, conforme os resultados obtidos nas traduções dos alunos e nos depoimentos do texto-tarefa, parecem revelar termos alcançado o nosso objetivo de pesquisa.

Os resultados analisados nos sinalizam que os alunos fizeram essa reflexão pela tradução, ou seja, os aprendizes no momento de traduzir os quadrinhos se preocuparam não apenas em analisar as estruturas linguísticas do TF, mas também se preocuparam em pensar para quem se dirige esse TF e, assim, poder adequá-lo no plano linguístico-cultural da cultura-meta. Em outras palavras, percebemos que os alunos no processo de tradução da tira cômica se ancoraram na cultura receptora e do seu leitor em prospecção do TT.

Isso pode ser corroborado a partir dos enunciados *trazidos* e *traduzidos* nos quadrinhos, que, a nosso ver, exemplificam claramente os movimentos de reflexão e conscientização, por

parte dos alunos, mobilizados pelo processo tradutório. Assim, é possível percebermos que a seleção dos itens lexicais traduzidos das *falas* das personagens dos quadrinhos não é neutra, pois marca culturalmente o léxico usado pelos falantes de cada região brasileira a quem se destinou a tradução.

Desta forma, acreditamos que as escolhas linguísticas dos alunos, no TT, representam a sua intenção na preocupação pela sua audiência da cultura-meta (CM) e também evidenciam a busca pelo cumprimento do diálogo efetivo da função textual do TT a ser alcançada; neste caso, por se tratar das tiras cômicas, se referem à função expressiva, emotiva e irônica (já historicamente convencionalizada) que o gênero humorístico veicula. Isso é confirmado nos postulados teóricos de Reiss e Vermeer (1996), que se referem a que todo texto-fonte tem uma função textual comunicativa a ser atingida, portanto, a ser respeitada no momento de traduzir.

Na sessão a seguir, discutiremos os resultados obtidos na terceira etapa da SD.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TERCEIRA ETAPA – QUESTIONÁRIO

Apresentamos a seguir os resultados *parciais* da terceira etapa, cujo objetivo pedagógico, como mencionamos anteriormente na parte metodológica desta pesquisa, é de no *Seminário de apresentações* os alunos socializarem seus trabalhos da etapa anterior e se fizesse também o fechamento do *Tópico III - Historietas* da disciplina Língua Espanhola IV. Esse momento pedagógico presencial entre alunos e tutores pelo buscou possibilitar a comparação e discussão sobre a experiência tradutória como prática dialógica, crítica e reflexiva. Ou seja, almejásemos nesta última etapa, por meio das apresentações das tiras cômicas traduzidas para diferentes regiões do Brasil, que os alunos (re)conhecessem efetivamente a diversidade linguística presente no Brasil e conseqüentemente pudessem ampliar o seu conceito de tradução, convidando-os a discutir sobre a relevância ou não da sua aplicabilidade no ensino de LE.

No entanto, como mencionamos na metodologia desta pesquisa, não foi possível, infelizmente, estar presente nesse momento pedagógico realizado nos polos. Por esse motivo,

nesta etapa não consta o nosso registro daquele momento. Tendo reconhecido essa *nossa falha* e tentando remediá-la, consideramos relevante que, após aquele momento das apresentações, fosse aplicado um *questionário final* e individual a fim de trazer novamente a voz do aluno nesta pesquisa. Desta forma, poderíamos averiguar a sua opinião pessoal sobre a nossa proposta pedagógica desenvolvida no *Tópico III - Historietas*. Assim, no questionário referido constaram duas perguntas:

- Como foi a experiência de análise comparativa das HQs (primeira etapa) e de tradução da HQ (segunda etapa) sob a perspectiva proposta?
- Qual foi a sua impressão geral sobre todo o Tópico III – Historietas? Comente os aspectos que, em sua opinião, foram relevantes.⁴⁴

Dos 36 alunos participantes, 31 responderam o questionário individual (Anexo III) e apresentamos alguns excertos⁴⁵, de forma geral, que julgamos mais relevantes:

[Excerto 22] La actividad de la traducción del cómic también fue muy importante porque pude ver las diferentes expresiones idiomáticas del español y compararlas con las expresiones de nuestra lengua, incluso tuve que cuidar para que la traducción se adaptase a un público específico, el sureste, especialmente el estado de Sao Paulo. Las dos actividades fueron muy interesantes para yo conocer mejor tanto el español como el portugués y por lo tanto me di cuenta de la riqueza que existe en las lenguas y la necesidad de pensarse siempre en el público

⁴⁴ Perguntas originais em espanhol: ¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?; ¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III – Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.

⁴⁵ Os participantes da pesquisa foram orientados que a resposta do questionário poderia ser feito em português ou espanhol. Dessa forma, os excertos serão apresentados tal qual figuram no texto-tarefa (Anexo III).

al realizar una actividad de traducción (grifos nossos).

[Excerto 23] [...] Os aspectos que mais me pareceram relevantes são: a atividade de tradução é mais que uma atividade de decodificação linguística: estão relacionadas a aspectos históricos, culturais, linguísticos e semânticos, então não pode traduzir palavra por palavra sem se preocupar com essas questões. A tradução é muito interessante, pois teremos que usar em sala de aula para compreender a língua e sua variação, assim como as diferentes maneiras de traduzir (grifos nossos).

[Excerto 24] Entre os aspectos mais interessantes está na proposta de traduzir o texto de acordo com o dialeto de cada região. Sabemos a tamanha dimensão que nosso país possui, então esta proposta nos fez conhecer outras formas de falar e notar quanta diferença há na língua portuguesa sem precisar sair do país (grifos nossos).

[Excerto 25] A tarefa de analisar as Histórias em Quadrinhos e após fazer a tradução foi muito interessante. Assumir a postura de tradutor levando em conta diversos aspectos e analisar as histórias foi ao mesmo tempo desafiador e satisfatório. Buscar elementos que traduzem a cultura de outro povo. Foi uma experiência muito intrigante já que nossa cultura não assume algumas colocações e buscar isso para região Norte, me fez conhecer ainda mais o país (grifos nossos).

[Excerto 26] O fato de termos trabalhado com quadrinhos/tirinhas foi importante porque este gênero envolve muitos valores-culturais, onde pude perceber que a cultura influencia na percepção de mundo. Por exemplo, muitas expressões que na Argentina era algo crítico, no Brasil poderia não ser, por isso ao

traduzir é necessário conhecer a cultura e o público alvo e se necessário fazer adaptações (grifos nossos).

[Excerto 27] Quanto à proposta de traduzir para um público específico requer pesquisa e adequação dos termos ao leitor designado. Porém não deixa de ser agradável, além de propiciar uma gama desconhecimentos, e assim conhecer a diversidade cultural que existe no nosso país (grifos nossos).

Tendo como objetivo de pesquisa verificar se o uso das HQs da Maitena na prática de tradução, durante o processo de ensino-aprendizagem de ELE, pode ser uma ferramenta eficaz para a construção de sentidos e para promoção do diálogo intercultural entre LE e LM, acreditamos que a resposta a essa indagação seja afirmativa. Isso pode ser corroborado perante os depoimentos presentes nos questionários dos alunos sobre as suas opiniões da nossa proposta didática desenvolvida. De forma geral podemos dizer que a percepção dos alunos sobre o *Tópico III- História em quadrinhos* foi considerada por eles relevante e satisfatória.

Os trechos anteriormente apresentados parecem indicar que os alunos consideraram as tarefas tradutórias com os quadrinhos da Maitena de forma muito significativa para seu processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Um fato relevante que encontramos nas respostas dos alunos é o apontamento deles nas tarefas tradutórias com quadrinhos no ensino de LE, eles foram conduzidos à reflexão sobre os aspectos linguísticos-culturais da LE em confronto com a LM e, por consequência disso, os alunos afirmaram ter se conscientizado e ampliado a sua visão sobre a diversidade linguística da LE e da LM.

Nesse sentido, também é importante ressaltar que conforme os objetivos pedagógicos pretendidos nessas tarefas tradutórias como *um todo integrado* relacionado à formação de professores de língua estrangeira, a nossa proposta didática de tradução parece haver fomentado nos alunos realizar o movimento de pesquisa e conseqüentemente conduziu ao reconhecimento das variedades linguísticas das diversas regiões do Brasil comparadas às variedades linguísticas do Espanhol,

conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras* e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância - EaD, os quais objetivam:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes da sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional de Letras deve ter domínio do uso das línguas que sejam objetos dos seus estudos, em termos da sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais além de *ter consciência das variedades linguísticas e culturais* (grifos nossos).

Perseguindo esse direcionamento, podemos verificar que com nossa proposta pedagógica os resultados de maneira geral evidenciam que subjaz a prática de traduzir dos alunos, posturas predispostas e sensíveis ao conhecimento, compreensão e tolerância das pluralidades dos falares nas comunidades linguísticas implicadas no processo de tradução.

Além disso, buscando responder à nossa pergunta de pesquisa: *que papel desempenha a tradução- no viés funcionalista- no contexto de ensino-aprendizagem de LE, dentro da abordagem comunicativa numa perspectiva intercultural?*, os depoimentos dos alunos e o resultado das tarefas traduzidas por eles nos sinalizam que a nossa proposta pedagógica fomentou que os alunos ampliassem a seu conceito de tradução de forma que entenderam essa práxis como um evento comunicativo, dialógico e intercultural.

Conforme a perspectiva funcionalista que orienta esta pesquisa e que orientou os alunos na realização das tarefas tradutórias, a prática de tradução nesse viés parece demonstrar ser uma via efetiva para ultrapassar os limites fronteiraços sintáticos e morfológicos que limitam o TF. E, conseqüentemente, nos evidencia possibilitar aos alunos conceber a prática de traduzir em sala de aula como um elemento que fomenta um processo eminentemente comunicativo de diálogo intercultural.

Os resultados nos permitem afirmar poder ter suscitado esse novo olhar sobre a tradução, pois percebemos que a maioria buscou dialogar com o texto-fonte ultrapassando os seus elementos intratextuais, já que nos é perceptível, nos depoimentos, que os alunos levaram em consideração o seu leitor-alvo dentro do seu contexto cultural.

Nesse sentido, Nord (1991) amplia o conceito de tradução com sua proposta teórica funcionalista trazendo o conceito de *lealdade* ao destinatário que basicamente o diferencia do conceito de *fidelidade* ao texto de origem. Isso quer dizer que a prática de tradução sob a visão funcional implica necessariamente considerar os elementos extratextuais, ou seja, considerar os contextos culturais onde os textos se inserem, concebidos como manifestações linguísticas sócio-históricas demarcadas em um tempo e espaço delimitados; estes devem ser respeitados em todo processo de tradução funcionalista, entendido como um processo eminentemente comunicativo entre culturas.

Com tudo que já dissemos, pelo que percebemos nos *feedbacks* positivos dos alunos registrados nos textos-tarefa e no questionário final, essas amostras nos sinalizam e talvez nos permitem afirmar que, de forma geral, a sequência didática com história em quadrinhos da Maitena, elaborada por nós, pode ser considerada uma prática pedagógica bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizar as nossas considerações e reflexões finais sobre os resultados desta pesquisa, é importante relembrar que nesta investigação tivemos como primeiro posicionamento a favor da reivindicação do protagonismo da tradução no cenário de ensino de línguas.

A inquietação por defender e levantar *essa bandeira*, como dito na introdução deste estudo, nasceu da somativa da minha experiência como professora nativa peruana da língua espanhola exercida há 12 anos no Brasil, da participação como membro do grupo de pesquisa Tradução e Cultura (TRAC/UFSC), do fruto da minha formação acadêmica em Licenciatura em Letras Espanhol e das reflexões construídas a partir da minha entrada na Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Antes do início desta pesquisa, tive a oportunidade de participar de diversas discussões do grupo TRAC, que tratavam o tema da tradução e sua pertinência e relevância no ensino de línguas, ancorada nos pressupostos teóricos funcionalistas defendidos por Vermeer (1978) e Nord (1991). Como já mencionamos no referencial teórico deste estudo (Capítulo I), segundo esses autores a prática de traduzir é concebida como um evento comunicativo social, histórico e de diálogo intercultural.

Tendo por conhecimento essas bases teóricas de tradução funcionalista e concomitantemente considerando a língua como *práxis* social sob um olhar bakhtiniano, tudo isso nos possibilitou ampliar o nosso olhar sobre o conceito de tradução e conseqüentemente sobre o reconhecimento do potencial didático que o exercício de traduzir pode se obter relativo ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

Assim sendo, tivemos como objetivo central construir e desenvolver nesta pesquisa um percurso didático para o ensino de ELE com base nos pressupostos funcionalistas de tradução, tendo como foco o gênero história em quadrinhos da Maitena e, verificar também, se uso desses quadrinhos e sua tradução se constituem eventualmente como práticas pedagógicas efetivas para ampliar a visão dos aprendizes e sua conscientização sobre a diversidade linguística-cultural da LE e LM.

Tendo concluído o percurso didático desenvolvido no Tópico III Historietas da disciplina de Língua Espanhola IV, passamos a dar respostas ao questionamento norteador desta pesquisa: *Que papel desempenha a tradução - no viés funcionalista -, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, dentro da abordagem comunicativa numa perspectiva intercultural?*

Como havíamos mencionado no Capítulo II, tivemos como direcionamento do nosso fazer pedagógico os princípios de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) defendida por Mendes (2004). Acreditamos que a visão sobre o entendimento do processo de *como aprender e ensinar línguas*, segundo a autora, contempla lidar com a língua-linguagem de forma ampla e pluralizada. Conforme a autora, um dos elementos essenciais que caracterizam esse tipo de abordagem intercultural é o fato de que os professores de línguas devem evidenciar no seu exercício de docência tratar a *língua como cultura*.

Ao nosso entendimento, esse princípio pode ser alcançado dentro do contexto de ensino de línguas em interface com Estudos da Tradução de forma a propiciar dentro de sala de aula *práticas tradutórias que fomentam compreender a língua como cultura*. Isso significa que pelos nossos movimentos pedagógicos e da seleção das ferramentas de ensino utilizados em nossa pesquisa procuramos lidar com o processo de aprendizado de LE no qual a língua é entendida como indissociável à cultura, pois é a manifestação viva e heterogênea, moldada pelos seus falantes socialmente situados.

Em conformidade com essa visão, acreditamos que a prática de traduzir pelo viés funcionalista desempenha um papel essencial e relevante, pois se manifesta no processo ensino-aprendizagem de LE sob um olhar dialógico que busca, além de tudo, compreender e (re)interpretar os processos comunicativos dentro de uma cultura-meta *em diálogo* direcionados para uma cultura-receptora. Outro princípio relevante segundo a ACIN é o fato de que professores de LEs devem elaborar materiais didáticos com *foco no sentido*, que, ao nosso entendimento, segundo contexto de realização desta pesquisa, diz respeito ao nosso comprometimento com *fomentar práticas tradutórias que evidenciem tratar a língua de forma contextualizada com foco no sentido*.

Perante os resultados obtidos, observamos que os aprendizes de ELE, com a nossa proposta didática do gênero textual quadrinhos, promoveu a concepção de extrapolar as suas fronteiras da materialidade linguística, pois os resultados sinalizam e comprovam que nas traduções dos quadrinhos da Maitena os alunos se preocuparam primordialmente com o *sentido* do texto-fonte dentro do seu contexto enunciativo para logo ser traduzido e (re)contextualizado para um novo leitor dentro de uma cultura-meta. Em outras palavras, verificamos que a prática de traduzir os quadrinhos, sob a perspectiva funcionalista que adotamos nesta pesquisa, se revelou como uma ferramenta de ensino eficaz e adequada para instigar que os aprendizes compreendam o processo tradutório dos quadrinhos, dando enfoque e priorizando manter sentido das manifestações discursivas proferidas pelas personagens da tira cômica e buscando atingir um efeito cômico.

Tendo dado resposta ao nosso primeiro questionamento, passamos a responder à segunda pergunta de pesquisa:

Como o professor de LE pode construir práticas pedagógicas que efetivem lidar com a língua- linguagem em uma perspectiva de diálogo entre culturas?

No Capítulo II deste estudo, trouxemos algumas reflexões teóricas de Bakhtin (2003; 2006), que entende a língua como uma práxis social moldada pelas manifestações enunciativas relativamente estáveis denominadas *gêneros do discurso*. Nesse sentido, Bakhtin entende que esses gêneros são manifestações do uso real da língua em que os interlocutores procuram realizar seus propósitos comunicativos em determinado contexto social, histórico e cultural.

Nesse sentido, Marcuschi (2010) também se refere aos gêneros textuais como "artefatos culturais construídos historicamente pelos seres humanos" (MARCUSCHI, 2010, p. 31). Assim, conforme esses autores, podemos afirmar que as histórias em quadrinhos - por serem amostras de língua que veiculam *diálogos geralmente informais* em sua essência composicional -, nos possibilitam que seja possível abordar a língua de forma real, dinâmica e contextualizada.

Por esses motivos, a nossa proposta didática objetivou construir *práticas tradutórias que se utilizem de materiais autênticos de uso real de línguas como fonte didática*. Um dos princípios da ACIN é o fato que o professor de LE utilize

materiais como fonte para o desenvolvimento da sua prática de ensino. Seguindo esse princípio, nossa proposta pedagógica foi desenvolver um percurso didático tendo como foco as tiras cômicas da Maitena e sua tradução.

Além disso, outro princípio da ACIN é o *diálogo entre culturas* que no contexto desta pesquisa é entendido como *práticas tradutórias que objetivem desenvolver no processo de ensino-aprendizagem de línguas como experiências primordiais de diálogo entre culturas*. Pelos resultados obtidos nas três etapas da SD *Historietas*, podemos dizer de forma geral que a prática de traduzir quadrinhos, conforme a perspectiva funcionalista que orientou essas tarefas, promoveu, além de tudo, posturas predispostas ao diálogo entre culturas, de forma que os aprendizes consideraram as situações enunciativas dentro dos quadrinhos como materializações do uso real da língua adequadas ao seu contexto cultural de produção e recepção.

Isso pode ser confirmado pelas traduções apresentadas pelos alunos, as quais foram direcionadas a públicos brasileiros específicos e demonstraram buscar um diálogo ultrapassando os limites meramente formais da língua. Ou seja, os alunos conceberam o gênero quadrinhos como um artefato cultural e buscaram manter um diálogo entre culturas (entre o texto-fonte produzido em uma cultura-fonte e texto-meta traduzido e (re)contextualizado para uma cultura-meta). Tudo isso foi possível pela construção e pelo desenvolvimento da proposta pedagógica que elaboramos.

Dessa forma, a prática de traduzir protagonizou, no nosso cenário de ensino, um exercício mediador daquele diálogo entre culturas. Pelo exposto, verificamos que as tarefas tradutórias da SD com os quadrinhos da Maitena permitiram que os alunos se conscientizassem do fenômeno da língua como um evento essencialmente plural e dialógico e, conseqüentemente, ampliassem a sua visão sobre a riqueza e diversidade linguística existente na LM e na LE.

Podemos dizer que a prática de tradução no contexto de ensino de línguas foi condenada a inúmeras críticas, devido à falta de clareza no propósito de *por que* e *para que* utilizá-la dentro da pedagogia de línguas (ALBIR, 1999). Em outras palavras, a tradução muitas vezes foi concebida no processo de ensino-aprendizagem de forma pouco ou quase nada reflexiva –

limitada à decodificação linguística –, (como era usado no Método Gramática e Tradução) negando-se, assim, o seu caráter essencial: a comunicação intercultural que nela se evidencia.

Nesse sentido, defendemos que o ensino-aprendizagem de LE deve cumprir seu papel fundamental de formar sujeitos capazes de agir *com* e *pela* linguagem, de forma crítica e reflexiva, destacando toda a riqueza da locacidade que o aprendizado de uma língua-cultura, em si, emana. Acreditamos que essa orientação é possível na reinserção da tradução no cenário de aula de línguas, entendida como uma práxis semiótica.

Nesse viés, acreditamos firmemente que o desenvolvimento de práticas tradutórias no processo de ensino-aprendizagem de LE pode contribuir significativamente para extrapolar as fronteiras das sentenças linguísticas, de forma que se possa mergulhar nelas e descobrir (numa perspectiva bakhtiniana) quais são os ecos ideológicos socialmente construídos que as línguas refletem.

Finalmente, acreditamos que para a plena conscientização dos professores de LEs sobre as diversas possibilidades didáticas efetivas da tradução, há urgência em criar e desenvolver modelos didáticos que permitam ser avaliados e que possam fornecer, também, novos rumos pedagógicos para as futuras pesquisas empíricas e que contribuam para a discussão e fortalecimento da área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas: Pontes, 1998.

ALONSO, M. **El cómic en la clase de ELE**: una propuesta didáctica. Nebrija: Marco Ele, 2012.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

AZENHA JR., J. **Tradução técnica e condicionantes culturais**: primeiros passos para um estudo integrado. São Paulo: Humanitas; FFLCH; USP, 1999. 157 p.

_____. O lugar da tradução na formação em Letras: algumas reflexões. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 157-188, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6860/6412>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOHUNOVSKY, Ruth; PEDRA, Nylcea. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n.27, p. 243-260, 2011.

BOHUNOVSKY, Ruth. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a compreensão do estrangeiro: o papel da tradução. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, v.8, n. 2, p. 170-184, 2009.

_____. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural?. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 205-217, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-18132011000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O que é [a UAB]. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18>. Acesso em: 22 nov. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 de 4 de julho de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 2001.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jun. 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades da Linguagem**: textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1999.

BURUNDARENA, M. **Mujeres escogidas**. Buenos Aires: Clarín, 2006.

_____. **Mujeres alteradas**. Buenos Aires: Sudamericana; Lumen, 2010.

_____. **Todas las mujeres alteradas**. Barcelona: Random House Mondadori, 2011.

BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CACHO, M. B. **Análise das Estratégias de Tradução em Textos Traduzidos do Inglês para o Português por Aprendizes do Curso de Letras da UFCG**. 2011. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande.

CERRA, M. La representación de la mujer en la obra de Maitena. In: BARALE, A. (Org.). **Los entresijos de la historieta**. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México. v. 1, 2012. p. 165-179.

COSTA, A. P. **Traduzir para Comunicar: a Tradução como Componente Comunicativo no Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira**. 2008. 195 fls. Dissertação (Mestrado) -Universidade de Brasília.2008. Disponível em: http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103:ana-paula-alves-torres-da-costa&catid=9:2008&Itemid=60. Acesso em : 12 Mai.2014.

COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC**. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2006. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/espanhol/documentosturma2008-1/>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 282-291.

DIEZ BALDA, M. A. **La imagen de la mujer en el cómic: Cómic feminista, cómic futurista y de ciencia ficción**. Disponível em: <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/La-imagen-de-la-mujer-en-el-comic>. Acesso em: 2. maio 2014.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERNANDES, L. P.; TAILLEFER, R. J. Q. F. Tradução, autonomia e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: SANTOS, H. R. dos; ANDRELINO, P. J. (Org.). **Linguagens em interação II: leitura e ensino de línguas**. v. 2. Maringá: CLICHETEC, 2010. p. 153-168.

FURLAN, M. A tradução retórica do Renascimento. In: _____. **Clássicos da Teoria da Tradução: Renascimento**. (Antologia Bilíngue) v. 4. Florianópolis: NUPLITT, 2006. p. 15-45.

GARCÉS, C. La traducción del comic: retos, estrategias y resultados: **Revista Trans**, Málaga, vol. 4. p. 75-88, 2000.

GUTIÉRREZ, P. L. Fundamentos de la Traducción Pedagógica: Traducción, Pedagogía y comunicación. Sendebarr, Granada, vol. 23, p. 321-353, 2012.

HARGREAVES, L. **Além da língua: tradução e consciencia crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras**. 2004. 230 fls. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

HINOJOSA, F. R.; LIMA, R. A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira. **BOCC – Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2012.

HOLMES, J. S. The name and nature of Translation Studies. In: _____. **Translated papers on Literary Translation and Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi, 1972.

HURTADO, A. A. La traducción en la enseñanza comunicativa. **Cable**, Barcelona, v. 1, p. 42-45, 1998.

_____. **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

JAKOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. In: _____. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KAINDL, K. Comics in translation. In: GAMBIER, Ives; DOORSLAER, Luc (Ed.). **Handbook of translation studies**. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 37- 40.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAYORAL, R.; KELLY, D. Notas sobre la traducción del comic. **Revista Babel**, Granada, v. 1, p. 92-101,1984.

McCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MELO, N. T. **Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Noemi_Teles_de_Melo_-_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre-culturas. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-140.

_____. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, K. B. **Categorias de Tradução em Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. 2012. 188 fls. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande.

NORD, C. **Text analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis**. [Traduzido por Christiane Nord e Penelope Sparrow]. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

_____. Traduciendo funciones. In: HURTADO ALBIR, Amparo (Ed.). **Estudis sobre la traducció**. Castellón: Universidad Jaume I, 1994. p. 97-112.

_____. **Translating as a purposeful activity: functionalist approaches explained**. Manchester: St. Jerome, 1997.

_____. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PENNA, I. **As histórias em quadrinhos (HQ) de Maitena como auxílio no ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna**. 2010. Monografia TCC - Faculdade de Ciências em Educação e Saúde (FACES) do Centro Universitário de Brasília (UNICEB), Brasília, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/3437>. Acesso em 20. fev. 2014.

PEÑA CALVO, A.; GUTIÉRREZ ALMARZA, G. La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE, ASELE. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, XIII, 2002, Murcia. **Anais**. Murcia: [s. ed.], [s. d.]. p. 921-938.

PYN, A. **Teorías contemporáneas de la traducción**: materiales para un curso universitario. [Traduzido por Noelia Jiménez, Maia Figueroa, Esther Torres, Marta Quejido, Anna Sedano, Ana Guerberof]. Tarragona, Espanha: Intercultural Studies Group, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2009.

RAMOS, P. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. **Linguagem em (Dis)curso**, 12 dez. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Dicurso/article/view/1221/1022>. Acesso em: 04 Mai. 2014..

_____. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. Tese (Doutorado) - Curso de Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

REISS, K.; VERMEER, H. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Madrid: Akal, 1996.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.8, n. 2, p. 200-219, 2006.

SÁNCHEZ, I. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedeLe*, 10 Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JJSanchezIglesias/Memoria.pdf>> . Acesso em: jan. 2014.

SÁNCHEZ, P. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 10 set. 2013.

SOUZA, J. P. Tradução e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, Natal, ano 1, n. 1, p. 141-151, 1999. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no1_27.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

TESSARO, A. C. **A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância**: o curso de letras-espanhol da UFSC. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Departamento de Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 2000.

VERGUEIRO, W.; RAMA, A. O uso das HQs no ensino. In: _____. (Ed.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p.7-29.

VERMEER, H. J. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: ASA, 1986.

VILELA, M. Multiculturalismo, tradução e ensino de uma língua estrangeira. In: Jornadas de Tradução – Tradução, Discurso e Saberes. Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira, 1997, Macau. **Anais**. Porto: ISAI, 2000. p. 59-70.

VIVAS, M. A. **“Literatura mulherzinha”**: a construção de feminilidades nas tirinhas da série “Mulheres Alteradas” de Maitena. Rio de Janeiro: PUC, 2006.

VON HUMBOLDT, W. Introdução a Agamênon. In: HEIDERMAN, W. (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução: Alemão-Português**. 2ª ed. revisada e ampliada. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010. 344p.

WILLIAMS, J.; CHESTERMAN, A. The Map: a beginner's guide to doing research. In: **Translation Studies**. Manchester, UK: St. Jerome, 2002.

ZIPSER, M. E. **Do fato à reportagem**: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural. 2002. 274 f. Tese (Doutorado) - Curso de Língua e Literatura Alemã, Departamento de de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (usp), São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/MetaElisabethZipser/Tese_Meta.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Estudos da tradução II**. Apostila EaD. In: ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A.; FRENKEL, E. Florianópolis: UFSC/CCE, 2009.

_____. **Introdução aos estudos da tradução**. Livro EaD. In: ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A.; FRENKEL, E. Florianópolis:UFSC/CCE, 2008. p. 57-67.

ANEXO I - Primeira etapa: observação e análise das histórias em quadrinhos - Texto tarefa

GRUPO – G1

Actividad obligatoria 3 - 1ª etapa – Observación / Análisis de las historietas

Maitena Burundarena es una dibujante y humorista argentina que ha creado el personaje *Maitena* y las historietas de humor sobre mujeres, con el propósito de divertir las personas y hablar sobre los dilemas y conflictos de las mujeres modernas. El público de destino son las mujeres, principalmente, pero las historietas también pueden aplicarse a los hombres y al público adulto en general, ya que son relevantes en la discusión de relaciones y de la vida cotidiana. El tema de las dos historietas presentadas son los desencuentros que ocurren entre los hombres y mujeres cuando estos están a la procura de un(a) compañero(a) ideal.

Hay diferencias en el lenguaje utilizado en las dos historietas, considerando respectivamente la 1ª y la 2ª: Pronombres demostrativos: Bárbara que está **allá** / estupenda que está **allí**; Personales: La que está de novia sos **vos** / la que tiene novio eres **tú**; Tiempos verbales: **Enganchás / enrollas**; Y qué les **dijiste** / y qué les **has dicho**; Te **acordás / te acuerdas**; Sustantivos: Mi **auto** / mi **coche**; Mala **mina** / mala **persona**; Adjetivos: **En banda / sola**; **Chantas / embusteros**; Está **bárbaro** / está **buenísimo**; **Bárbara** que está allá / **estupenda** que está allí; Expresiones idiomáticas: A toda hora / a todas horas; Bueno che / bueno.

Estas diferencias existen pues las historietas fueron publicadas en diferentes países hablantes de la lengua española, por eso hay algunas variaciones en las palabras y expresiones utilizadas. Creemos que las historietas fueron publicadas respectivamente en Argentina (1) e España, esto puede ser percibido con claridad en el uso de los pronombres personales **vos** y **tú**, característicos de cada uno de estos países en el tratamiento más íntimo entre las personas.

GRUPO – G2

Actividad 3 – 1º etapa

Las historietas son probablemente escritas por una mujer pues se puede percibir que a persona que las escribe tiene un buen conocimiento del mundo femenino.

Podemos percibir, también que la historieta esta direccionada principalmente para el publico femenino, pero también puede ser direccionada para el publico general ya que es una tira de humor.

El tema de la historieta es las desventuras amorosas que la mujer tiene que enfrentar en muchas situaciones del cotidiano.

Las historietas tienen significativas diferencias pues fueron publicadas para diferentes países. Por ejemplo, la tira de la izquierda fue publicada muy probablemente para Argentina pues podemos percibir la presencia del “voseo” que es característico de este país.

También podemos percibir otras diferencias como en el vocabulario: “chantas” y “embusteros”, diferencias en el uso de ciertos tiempos verbales: “dijiste” y “has dicho” y diferencias en el uso de os pronombres “sos vos” y “eres tú”. Estas diferencias existen claramente porque son direccionadas para países diferentes donde hay particularidades en la conjugación y uso del vocabulario.

GRUPO – G3

TÓPICO III: PRIMER ETAPA

Las historietas analizadas fueron escritas pela artista grafica argentina Maitena Inés Burundanera. El propósito de la autora es retratar personas de su edad. Ella muestra, por medio de sus historietas, una realidad social con la cual podemos identificarnos en todo el mundo. Por retratar la realidad de las relaciones en su tema central, las historietas son destinadas para el público adulto en una prosa humorística y crítica.

Durante el análisis, percibimos diferencias semánticas comunes en razón de las variaciones lingüísticas y también expresiones idiomáticas, en que se cambian los significantes, pero con los mismos significados. Esas diferencias ocurren por cuestiones culturales, pues la lengua es dinámica y retrata aspectos culturales de sus hablantes, como es constatado en una traducción de perspectiva Funcionalista.

Creemos que las historietas fueron publicadas en Argentina y España y elegimos estos dos países por percibir las diferencias del empleo de pronombres personales, sustantivos, adjetivos, formas verbales, como ejemplo del uso, en Argentina de: VOS - SOS; en España y otros países de origen hispánica: USTED – ES, TÚ – ERES. Para una mejor comprensión, la tabla abajo muestra las diferentes expresiones y el país en que es empleada.

Tabla con las diferencias entre los cuadrillos de Maitena

ARGENTINA	ESPAÑA
En banda	Sola
Enganchas	Enrollas
Chantas	Embusteros
Estás de novia sos vos	Tiene novio eres tú
¿Que les dijiste?	¿Que les ha dicho?
Está bárbaro	Está buenísimo
Rubia bárbara ... allá	Rubia estupenda ...allí
¡Qué mala mina!	¡Que mala persona!

GRUPO – G4**ATIVIDADE 3: ANÁLISIS DE LA HISTORIETA - 1ª ETAPA**

La historieta es escrita por una autora argentina llamada Maitena Ines Burundarena, que es una cartonista y tiene el propósito de evidenciar la forma que las mujeres se posicionan en las relaciones, en el momento que están novias y en el momento que están solas. Tiene como su tema las mujeres y su postura frente a las relaciones.

También podemos decir que la historieta es destinada para el público de la internet y blogs, por tratar-se de una historieta no tan curta, necesita de una atención especial para la secuencia, pero no es una historieta tan grande para ser publicada en un libro y no tan curta para ser una tira de periódico.

Las dos historias son idénticas en sus tablas, pero tiene diferencia en el título. En uno está en cursivo y en otro en letra de molde. En el primero tiene un verbo “enganchas”, el adjetivo “chantas” y el pronombre de tratamiento utilizado es “vos”, siendo característicos del público argentino.

En el segundo texto se puede ver claramente el direccionamiento para un público que utiliza un español más culto utilizando el verbo “enrollas” en lugar de “enganchas”, el adjetivo “embustero” en el lugar de “chantas” e el pronombre de tratamiento utilizado en el segundo texto es “vos”, términos característicos del público de España.

Todas las diferencias apuntadas son necesarias para esclarecer el direccionamiento del texto, y tórnalo más cerca de su público. Como citado anteriormente, el primero texto es para un público argentino, con las características de este público, y el segundo es para un público español, con todas las características de una fala coloquial.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

WIKIPEDIA. Maitena Burundarena. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Maitena_Burundarena. Data de Acesso: 09 de outubro de 2012.

GRUPO – G5

Actividad Obligatoria 3: Observación y análisis de las historietas

Quien escribe es Maitena Inés Burundarena, argentina, escritora y dibujante de historietas. Con publicaciones en diversos periódicos, ella utiliza sus observaciones para contar e ilustrar historias que ayudan a las mujeres y los hombres a relacionarse. Pueden ser consideradas esas historias como una literatura de auto-ayuda para la mujer moderna. Esta historieta se destina a los jóvenes, eso queda evidente por las expresiones utilizadas. teniendo como tema, la relación entre hombres y mujeres que buscan una relación amorosa o intentan mantener esa relación en armonía.

Varias diferencias que detallaremos a seguir:

Argentina	España
estar en banda – estar o sentirse solo (expresión idiomática)	
banda – grupo o *patota (sustantivo) *del lunfardo argentino. Se utiliza como expresión idiomática para un grupo de jóvenes.	banda – grupo de personas agresivas. Se utiliza como expresión idiomática para un grupo de jóvenes. Se puede utilizar: pandilla
engancha - Conseguir una cosa atraer el interés de una persona de modo que no pueda fijarse en nada más. (verbo)	enrollas - Tener relaciones amorosas, normalmente pasajeras. (verbo)
a toda hora	a todas horas
los que	los que lo
chanta – informal, que engaña (del lunfardo argentino) (adjetivo)	embustero – mentiroso, que no dice verdades (adjetivo)
auto – automóvil (sustantivo)	coche – vehículo (sustantivo)
vos – típico pronombre personal informal rioplatense.	tú – pronombre personal, 2ª persona del singular
mina – muchacha, joven (expresión idiomática típicamente rioplatense)	
che – (expresión idiomática típicamente rioplatense)	
acordás (verbo)	acuerdas (verbo)

Una fue publicada para España y la otra para argentina, la respuesta se justifica con las palabras mencionadas y destacadas en la tabla arriba. Las diferencias aparecen, porque fueron realizadas para público de dos países diferentes y al realizar la traducción de uno para el otro se busco el lenguaje ideal para cada público, que pudiera alcanzar su objetivo que era la comprensión del mensaje a ser pasado, o sea poder concretizar la comunicación.

GRUPO – G6**Actividad obligatoria 3 - 1ª etapa – Observación/ Análisis de las historietas**

Quien escribe las historietas es Maitena, una argentina escritora y humorista gráfica. Ella escribe con el propósito de mostrar los desencuentros entre hombres y mujeres en las historietas que estamos tratando. Podemos observar que el público destinado son las mujeres y la escritora en sus libros deja eso bien claro. El tema trata sobre como se comportan las mujeres cuando están atrás de alguien para tener un compromiso más serio.

En las dos historietas encontramos diferencias en la manera como los personajes se comunican. Esa diferencia se debe a causa de los países en que las historietas fueron publicadas. En la primera historieta observamos características típicas de los argentinos. Cuando decimos características típicas, dos palabras que los identifican bien, son vos y che. La segunda historieta fue publicada en un periódico español, mas precisamente “El País” y es de esta manera que encontramos las diferentes formas de comunicación de los países hispanohablantes.

1ª historieta	2ª historieta
Éste (p.demostrativo)	-----
Vos (expresión idiom)	Tú (p.personal 2ª)
persona singular)	
Allá(adv)	Allí(adv)
Les dijiste(pasado simples)	Les has dicho(pasado
compuesto)	
Banda(expresión idiom)	Sola(adjetivo)
Banda(sustant)	Banda(sustant)
Enganchas(verbo)	Enrrollas(verbo)
Auto(sustant)	Coche(sustant)
Bárbaro	(expresión)
Buenísimo(adj.superlativo)	
Bárbara(expresión)	Estupenda(adj)
Mina(expresión)	Persona(sustant)
Che(expresión idiom)	-----
Acordás(expresión idiom)	Acuerdas(verbo)

Obs: Los argentinos usan vos en el lugar de tú o vosotros y por eso los verbos están de acuerdo con la manera como usan el pronombre personal.

GRUPO – G7

Actividad Obligatoria 3 – 1ª Etapa – Análisis de las historietas de Maitena Burundarena

Maitena Burundarena (Argentina) dibuja historietas con el tema basado en situaciones del cotidiano femenino. Sus dibujos tienen un tono de humor irónico e inteligente, las situaciones puedan parecer constringedoras o melancólicas, logran transformar en alegría y diversión, este es su propósito. La mayoría del público son mujeres que se identifican con los personajes. La autora busca escribir usando expresiones idiomáticas, pronombres personales, demostrativos y verbos, de acuerdo con el país que las historietas son publicadas, en este caso estudiado en Argentina (historieta del lado izquierdo) y España (derecho).

Encontramos diferencias en las expresiones idiomáticas de Argentina: bueno “che”, “mina”, “bárbara”, “banda” “pesado”, “Y que les dijiste?” y en España encontramos: “enrollas”, “buenísimo”, “estupenda”, “Y qué les has dicho?”. Encontramos también en la historieta algunos adjetivos como por ejemplo “chanta”, “embustero”, “enganchás”. Y los sustantivos: “coche”, “auto”, “novio”. Es común decir “vos” en Argentina (forma del pronombre personal de 2ª persona en género masculino y femenino, número singular y plural) – Vosear. Y “eres tú” en España (forma verbal de 2ª persona).

GRUPO – G8

Actividad obligatoria 3 - 1ª etapa

Al analizar las historietas, acreditamos que fueran escritas por una mujer, porque las asociaciones de los cuadros están relacionadas y dirigidas al sexo femenino, con un propósito de ironizar los relacionamientos de las mujeres, pues son expresados reacciones o impulsos comunes del sexo femenino. Y fueran escritas para ambos los sexos. A las mujeres, como una ironía de lo que les acontecen en las relaciones, y a los hombres como una tentativa de explicar cómo las mujeres piensan y reaccionan, siendo este último el tema de las historietas.

La historieta 1 tiene un lenguaje más familiar, cotidiano. El título es escrito de una forma manual y el segundo de una forma más patrón por las características visuales. La historieta 2 es escrita de una forma políticamente correcta, de un español más limpio, con un vocabulario más normativo. Algunos ejemplos encontrados son los adjetivos: bárbaro - familiar / buenísimo, estupenda - formal. En la historieta 1 predomina tanto el pronombre Tú como el Vosotros. En la historieta 2 tiene más el uso del pronombre Tú. En relación a tiempos verbales, prevalece más en la historieta 1 el pretérito indefinido, y en la historieta 2, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto compuesto. Hay también el uso del sustantivo coche y auto que varían de un país a otro.

La historieta 1 fue publicado en los países hispano latino, pues hace uso del pronombre vosotros en el lugar de tú y usa palabras como auto, chanta, mina. Y en la historieta 2 fue publicada en España, pues usa el pronombre tú. Y es más tradicional.

GRUPO – G9

Actividade 3- Análisis de las historietas

La historieta fue escrita por Maitena, una escritora de Buenos Aires, con el fin de resaltar algunas situaciones cotidianas presentes en la vida de las mujeres en busca de una relación amorosa satisfactoria, y esta destinado a un público femenino con experiencia en relaciones románticas adultas; tiene como tema las confrontaciones, desacuerdos y insatisfacciones relacionados con los hombres. Hay algunas diferencias entre la primera y la segunda historieta: Pronombres demostrativos: “Esa y esta” aparecen en algunos comics, “esa” se encuentra en ambas historietas, el quinto cómic “esta” se convierte en “éste”. Pronombres personales: “Tú” cambia en la sexta cómic para “vos”. Las palabras “llamaba, duchabas y pasaba” están en el pasado y en ambas historietas, los verbos en el presente siguen siendo los mismos, “les dijiste” cambia a “has dicho”. Sustantivos: “Enganchas” cambia a “enrollas”. Adjetivos: Los que cambian son “bárbaro por buenísimo”, “bárbara por estupenda”, “embusteros por chantas”. Expresiones idiomáticas: “Auto” que significa coche y “mina” significa persona. Todas estas diferencias ocurren por el hecho que cada texto tiene sus características regionales distintas y están adaptadas a la región en la que se insertará. La historieta fue publicada en Argentina porque aparecen en el texto pronombres e palabreas característicos de esta región.

ANEXO II A - Segunda etapa - Tradução das histórias em quadrinhos

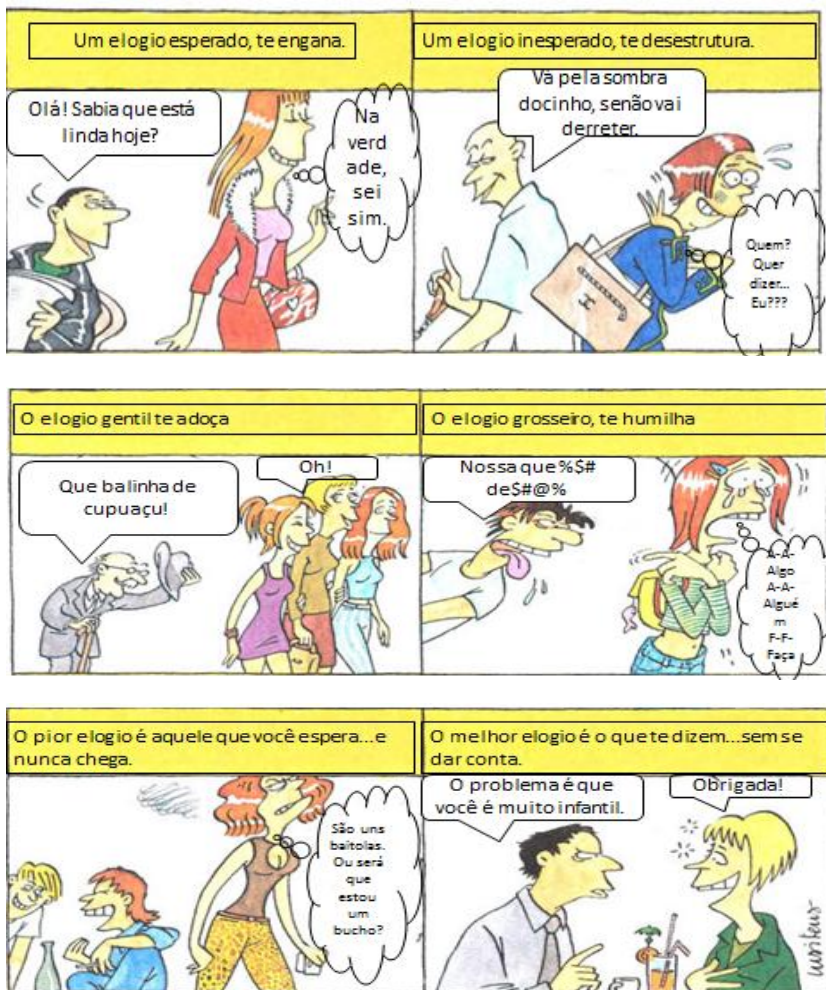
GRUPO – G1

Como as mulheres encaram um elogio...



GRUPO – G2

As mulheres e sua relação com o elogio.



GRUPO – G3

A mulheres e sua reação diante dos galanteios



GRUPO – G4

As mulheres e sua relação com as cantadas



GRUPO – G5

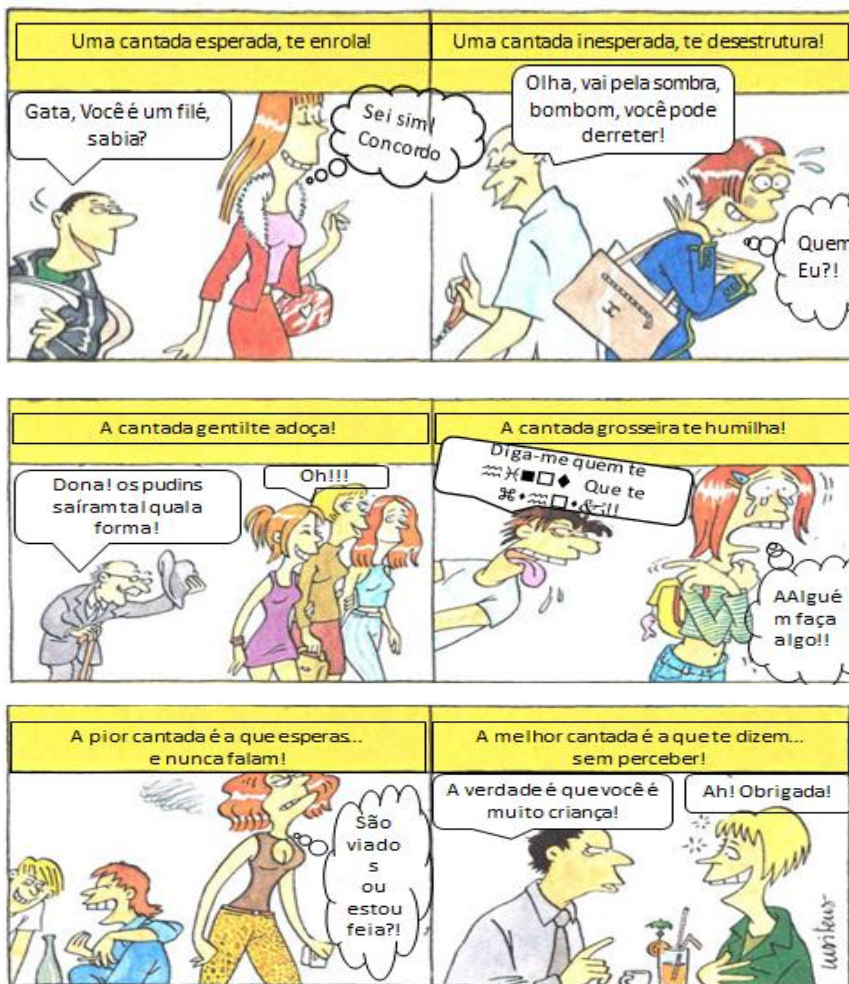
As mulheres e sua relação com a cantada

GRUPO – G6

As mulheres e sua relação com o xaveco

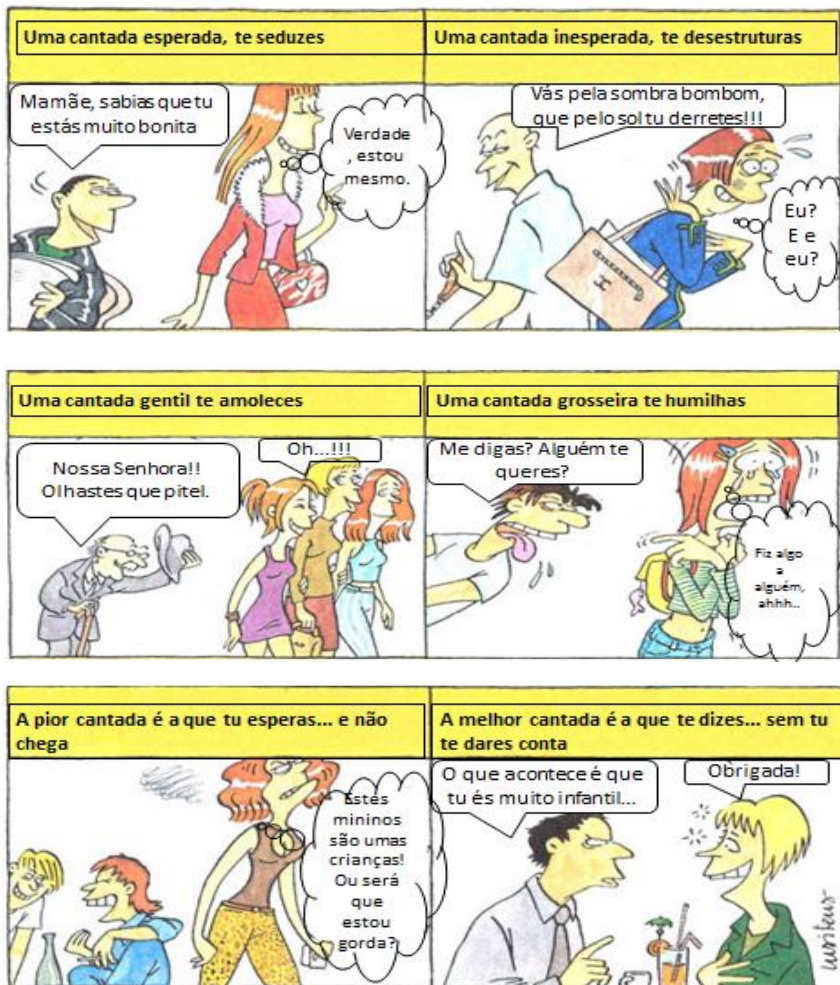
GRUPO – G7

As mulheres e sua relação com as cantadas



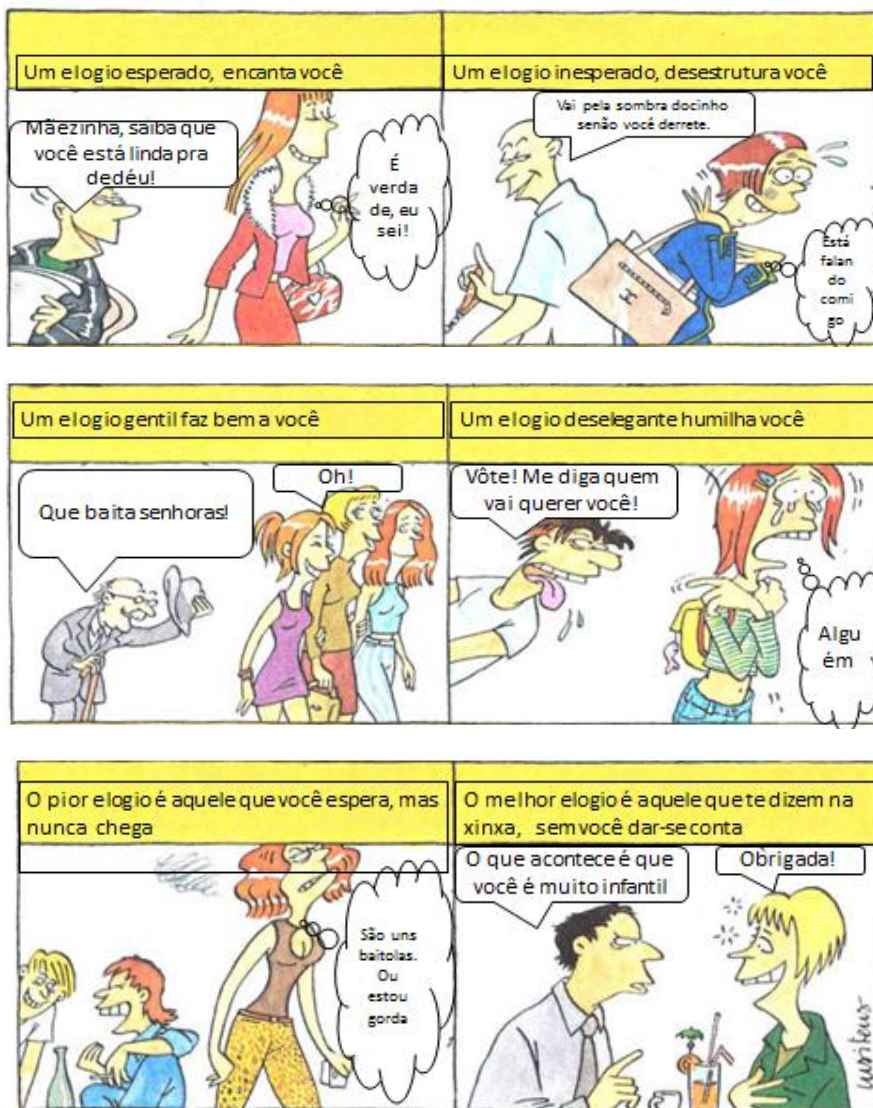
GRUPO – G8

AS MULHERES E SUAS RELAÇÕES COM AS CANTADAS



GRUPO – G9

Mulheres e sua relação com as cantadas



ANEXO II B - Segunda etapa – Tradução das histórias em quadrinhos – Texto-tarefa

GRUPO – G1

Actividad obligatoria 3 - Traducción de las Historietas al portugués

En nuestra traducción optamos por el estado de São Paulo, de la región Sudeste de Brasil. Cambiamos el título para “Como as mulheres encaram um elogio...”. La palabra “piropo” también existe en la Lengua Portuguesa y significa: “Dichote de galanteador, dirigido a uma mulher que passa perto”; es una expresión utilizada especialmente en la región Sur de Brasil, pero no es tan conocida en el restante del país, incluso en São Paulo, por eso, su uso en esta traducción comprometería el entendimiento de la historieta. Podríamos traducir “piropo” también para “cantada”. Traducimos la expresión “preciosa” para “gata”, muy utilizada en São Paulo. Incluimos la expresión “Orra meu!” para demostrar la sorpresa del individuo con la belleza de la mujer. El termo “maricones” fue cambiado para “viados”, como generalmente los “paulistas” llaman vulgarmente a los homosexuales.

Las dificultades que encontramos en la traducción fueron en las expresiones: “que pasta para hacer budines”, “mamita” y “preciosa”, pues no encontramos correspondientes exactos en el portugués para estas expresiones, pero las sustituimos por otras similares, sin comprometimiento del sentido.

La actividad de traducción es mucho más que una actividad de decodificación lingüística, pues en ella están involucradas aspectos históricos, culturales, lingüísticos, semánticos, entonces, no se puede traducir palabra por palabra sin preocuparnos con esas cuestiones. Creemos que el estudio de la traducción en la enseñanza de LE es algo muy interesante y provechoso y con seguridad la usaríamos en clase, pues ayúdanos a comprender la lengua y sus variaciones, así como las diferentes maneras de traducir. La traducción nos muestra la riqueza de los idiomas y las diferencias culturales que afectan a ellos.

GRUPO - G2

Actividad 3

Para traducir, necesitamos, además de la traducción de palabras, una transferencia de cultura. En el caso de esta actividad, se decidió interponer el autor al lector, es decir, se optó por soluciones “caseras” y en vez de llevar al lector a la cultura del autor, hizo lo contrario.

Fue necesario hacer algunas modificaciones en este caso, con respecto al piropo del Señor en el tercer cuadro, fue necesario modificar la comparación hecha por él con una más adecuada a la realidad de la región que fue dada a nuestro grupo, en este caso la región Norte y el estado de Amazonas. También se modificaron las estructuras del penúltimo cuadro, donde la mujer usa términos vulgares para referirse a los hombres que no la decían piropos, se optó por utilizar un término característico de la región, que se encuentra en el "Diccionario de Amazonês" Finalmente, el primer cómic en que el hombre se refiere a las mujeres como "mamita", se decidió eliminar este tratamiento y utilizar sólo un "Hola", como en Brasil, la etiqueta de una mujer es considerado sexista y no parece ser la intención del cómic.

La enseñanza de la traducción en la graduación en español de pregrado es muy importante porque tiene que ver con los preceptos de intercambio cultural que debe tener la graduación en una lengua extranjera.

REFERÊNCIAS:

Amazonas in Sampa.

<http://amazonasinsampa.blogspot.com.br/2006/10/aprenda-amazons.html> - Acessado em 22/10/2012

GRUPO - G3

Topico III: segunda etapa

Traducir es una actividad importante que presenta dificultades, pues es un proceso de comunicación entre culturas y no apenas una decodificación lingüística. De esta forma, se la traducción ocurrir solamente palabra-por-palabra, su principal función hay que se perder, ya que no son consideradas las marcas lingüísticas y diferencias culturales. En el texto traducido, elegimos vocablos utilizados en la microrregión previamente definida, como *chinoca* y *macanuda*, que no son comunes en otras regiones en que se habla la Lengua Portuguesa. La palabra *guapo* se confunde con la Lengua Española, pero es otro trazo cultural en la región estudiada.

El proceso de traducción presentó dificultades cultural y de vocablo. Podemos usar como ejemplo la palabra *sobremesa*, que no es un piropo en la Lengua meta que se habla en la región estudiada, por cuestiones culturales. De esa manera, hicimos la opción de mantener la palabra, sin una adaptación cultural.

El ejercicio de la traducción es muy importante para un verdadero conocimiento de las lenguas y cultura, entonces, acreditamos que debe ser enseñada en las clases de Lengua extranjera.

GRUPO - G4

ATIVIDADE: Actividad obligatoria 3 – 2ª etapa – traducción de la historieta al portugués

Una de las grandes dificultades encontradas para hacer la traducción es debido a las grandes regiones de Brasil, pues la región sudeste es muy grande y tiene variaciones regionales lingüísticas muy diversificadas, por este motivo escogemos la ciudad del Rio de Janeiro para enfocar nuestra traducción.

En esa frase “*Son unos maricones! O estoy gorda?!*” por “*Bando de boiolas!! Ou, eu estou **mó pipa**?!?!*” elegimos traducir *maricones* por *boiolas*, porque de otra forma sería mucho más ofensivo y *mó pipa* – por ser vocabulario típico de Rio de Janeiro, además utilizamos *mó* (*maior*) para enfatizar. También la palabra *preciosa* traducimos por *filé*, otro léxico típico, visto que aquí en el sur no diríamos así.

Nosotros tenemos una variación lingüística que, tal vez, sea más grande que la variación si fuéramos traducir para un público meta de lengua hispana, y la variación cultural es muy fuerte y marcada, la forma que una persona de São Paulo se utiliza para hablar con una mujer es muy diferente de la forma que como lo hace una persona del Rio de Janeiro.

El proceso de traducir no se puede hacer de una forma simplificada, solamente cambiando palabras o haciendo la decodificación, sino debe tener enfocado el público meta y sus variaciones aplicadas a cada región.

Es muy cierto que podríamos hacer una traducción que fuera capaz de hablar con todo el público del sudeste, pero tendríamos que hacer solamente una decodificación lingüística, y no tendríamos la posibilidad de hacer una broma con la lengua portuguesa.

El proceso de traducción es fuertemente utilizado cuando empezamos a hacer un trabajo de enseñanza de una lengua extranjera, y es importante saber que el estudiante es un traductor potencial y tenemos que utilizarnos de esta forma de trabajo.

GRUPO - G5

Texto sobre a tradução:

Em primeiro lugar, as maiores dificuldades que encontramos foram com relação à língua de chegada, que embora fosse o português, deveria ser adequada ao público-alvo do norte do país, do qual não tínhamos muitas informações sobre a cultura nem sobre as expressões idiomáticas faladas por eles. Como por exemplo: Piropo, significa cantada, no entanto, não sabemos se no norte se utiliza o termo cantada, xaveco ou outro, pois não conseguimos encontrar uma definição.

Devido a isso concordamos que o tradutor necessita ter um conhecimento do todo, de onde foi produzido o texto e do público que receberá esse texto. Pois, se traduzimos o texto palavra por palavra corremos o risco de não estabelecer uma comunicação, por não sermos compreendidos.

Nossas escolhas com relação às marcas linguísticas basearam-se em pesquisas feitas na internet de termos e expressões utilizados no Amazonas, como: “Pagar sapo” que significa ser humilhado, “Baitola”: homossexual, “Sacopemba”: gorda, além de doces típicos como a compota de Bacuri, fruta típica da região amazônica, que substituiu a “pasta para hacer budines”. E a expressão: “Jitinho/jitinha” que significa pequeno e é utilizada para denominar criança.

Usaríamos sim a tradução, já que o trabalho mostra como é importante o conhecimento prévio que se deve ter para realizar a tradução, tudo isso enriquece a aprendizagem e o vocabulário dos alunos.

GRUPO - G6

TEXTO DEL INFORME:

El término tonto fue ampliamente utilizado debido a ser muy usado como expresión popular en el noreste. Inicialmente investigamos algunas palabras y expresiones populares de nuestra región y luego ver lo que mejor encajaban en nuestra traducción.

La segunda palabra fue elegida cuscuz, comida típica de la región y muy sabroso, que hizo que nuestra audiencia pueda identificarse. También usamos la palabra mondongo, para referirse a la mujer gorda, una expresión utilizada en diversas regiones del país, pero más específicamente en el noreste.

Encontramos algunas dificultades al principio, ya que no sabíamos todas las expresiones del noreste y a lo largo de la investigación, los términos utilizados en la región que tuvieran traducción de manera más fácil. Para citar un ejemplo podemos mencionar el término "falsa bandera", nadie en el grupo sabía que era gay, pero en muchos sitios de investigación se utilizó el término como una expresión típica del noreste, por eso decidimos utilizarlo.

De todos modos, uno se da cuenta que el proceso de traducción es una actividad que requiere mucho más del traductor, que solamente traducir palabra por palabra. Es necesario saber el público para el que estamos traduciendo y hacer un proceso funcionalista, si nos proponemos a traducir en funcional, comunicativo y significativo para cada tipo de lector.

Nos damos cuenta de que tenemos que preocuparnos acerca de la enseñanza del proceso de traducción a una lengua extranjera, todos tenemos la consciencia de que la traducción no es fácil y requiere mucho estudio. Tenemos que ser conscientes de que "los individuos de una sociedad forman su lenguaje de acuerdo con su experiencia histórica y su contexto socio-cultural "(p. 51).

Referências:

ALBURQUERQUE, G. **Lista de palavras e expressões nordestinas.**

Disponível em:

<http://culturanordestina.blogspot.com.br/2007/11/dicionario-nordestino.html>. Acesso em 20 de outubro de 2012.

GASPAR, L. Expressões Populares. Disponível em:

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=258&Itemid=184. Acesso em 20 de outubro de 2012.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. **Introdução aos Estudos da Tradução.** Curso de Licenciatura de Letras Espanhol na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2011.

GRUPO - G7

Las 3 palabras que elegimos como siendo marcas lingüísticas son: (Gata, enrola, filé).

Cuando elegimos una palabra para utilizarla tenemos en mente una serie de elementos, como el público-meta y por eso, tenemos que elegir la palabra que más se ajusta en el texto. La mayor dificultad es mantener el sentido del texto original, averiguando las palabras adecuadas y que esté de acuerdo con la idea inicial. El proceso de esta actividad de traducción de las historietas, está más allá de traducir las palabras, debemos traducir la idea del texto, no es correcto separar cada palabra para interpretarla individualmente, pues el texto no tendrá un sentido adecuado. El proceso de traducción es complejo y envuelve varias cuestiones, no solamente lingüística, como también sociales y culturales, que influye en este proceso. En verdad, lo que ocurre con la traducción es la transferencia de los idiomas, pero el significado sigue siendo lo mismo y es de suma importancia para el aprendizaje. Este método de enseñanza se puede usar en clase, solamente llevando en cuenta el grupo de edad.

GRUPO - G8

Actividad obligatoria 3 - 2ª etapa

El dialecto del norte de Brasil tiene como característica más distinta el raro uso del pronombre “você”, siendo sustituido por el pronombre “tu”, que puede ser omitido, apareciendo sólo el verbo conjugado. Otra diferenciación es la pronunciación de la letra “e” que se pronuncia con sonido del “i” (mininos). Hay también la expresión “pitel” que es una expresión regional, donde los hombres se refieren a las mujeres hermosas.

La mayor dificultad fue en relación al dialecto del norte del país como las expresiones y las jergas, pues no tenemos mucho conocimiento sobre él.

No se puede traducir palabra por palabra asoleadamente. Para una buena traducción se debe haber una lengua de salida y una lengua de llegada pasando por un proceso transformador. El contexto y las variantes como la época, la localización, para que clase social, grupo de edad, hombre, mujer, chicos son muy importantes para dar sentido al texto y tener una traducción adecuada al final.

La traducción es un artificio didáctico muy importante para la clase, si pensado de forma significativa al alumno pues los fuerza a reflejaren sobre el significado de las palabras dentro de un contexto, y no solamente manosear la gramática de forma mecánica, dándoles la posibilidad de pensar sobre y comparar dos lenguas, dos culturas.

GRUPO - G9**Atividade 3 – 2ª etapa – Traducción de la historieta al portugues**

A história em quadrinhos de Maitena “Las mujeres y su relación con el piropo” foi traduzida e inserida na região Centro-Oeste, para o estado do Mato Grosso. Para a tradução, foram usadas algumas expressões regionais mais faladas na capital Cuiabá, como: “Na xinxá” (levar uma ação com seriedade), “vôte” (Deus me livre), “pra dedéu” (em abundância), “baita” (enorme, excelente).

O processo tradutório da história em quadrinhos do espanhol para o português foi de fácil entendimento, porém tratando de inseri-la no contexto da região Centro-Oeste houve algumas dificuldades, uma delas foi pelo fato de não conhecermos a linguagem regional do estado do Mato Grosso, mas em pesquisas encontramos muitos falares populares regionais; outra dificuldade encontrada foi a de como iríamos inserir esses falares populares no contexto da história de Maitena.

A tradução não é somente uma atividade de decodificação linguística, é importantíssimo conhecermos o contexto onde será inserido o texto traduzido, adequando-o, assim, à realidade sociocultural onde chegará o texto final.

O estudo da tradução no ensino da Língua Espanhola é peça chave para o amplo exercício de traduzir: mudam-se os conceitos, abrem-se diferentes visões sociais, históricas e culturais.

ANEXO III - Questionário Final Aplicado - Tópico III Historietas

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

El análisis comparativo de las historietas fue una tarea muy provechosa, ya que me permitió observar las diferencias existentes dentro de la misma lengua y los ajustes necesarios para que la historia sea completamente entendida por el lector de diferentes países hablantes de un mismo idioma. La actividad de la traducción del cómic también fue muy importante porque pude ver las diferentes expresiones idiomáticas del español y compararlas con las expresiones de nuestra lengua, incluso tuve que cuidar para que la traducción se adaptase a un público específico, el sureste, especialmente el estado de Sao Paulo. Las dos actividades fueron muy interesantes para yo conocer mejor tanto el español como el portugués y por lo tanto me di cuenta de la riqueza que existe en las lenguas y la necesidad de pensarse siempre en el público al realizar una actividad de traducción.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Siempre me han gustado las historietas, por lo tanto, al observar las actividades propuestas me sentí muy contenta porque sabía que sería divertido y desafiante. El tema del Tópico III llevó los estudiantes a reflexionar sobre la lengua española y también a ponernos en práctica nuestra capacidad para adaptar y traducir los textos a un idioma de destino. Todo fue muy interesante y he aprendido mucho con las tareas del Tópico III.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

La experiencia para mí fue muy productiva pues esta interdisciplinaridad entre los estudios de la traducción y lengua española nos ayudó mucho para comprender mejor algunos de los tópicos de las dos disciplinas.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Me gustan mucho las historietas de todo tipo y desde niño siempre me encantó mucho este género textual. La posibilidad de trabajar este género por supuesto fue una gran sorpresa para mí, una buena sorpresa. De los aspectos que me parecerán mas relevantes, está lo que ya he mencionado en la pregunta anterior que es la interdisciplinaridad que fue utilizado para abordar este género.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

A tarefa de analisar as Histórias em Quadrinhos e após fazer a tradução foi muito interessante. Assumir a postura de tradutor levando em conta diversos aspectos e analisar as histórias foi ao mesmo tempo desafiador e satisfatório. Buscar elementos que traduzem a cultura de outro povo. Foi uma experiência muito intrigante já que nossa cultura não assume algumas colocações e buscar isso para região Norte, me fez conhecer ainda mais o país.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

O tópico III como um todo foi muito relevante, as atividades propostas foram bem aproveitadas. Enfatizando a questão da tradução, fazendo colocações para que usada na prática assumisse a posição de tradutor pesquisador. Sempre estando atenta as questões regionais e ao publico meta.

1 *¿Como fue la experiencia del análisis comparativo de lãs HQs (primeira etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Foi muito bom ter realizado esse trabalho através das análises das historias podemos identificar vários elementos que são distintos nos textos, sendo que as tirinhas foram publicadas em países diferentes. Assim podemos perceber a tradução e expressão que se utiliza em outros países também.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Após ter realizado a atividade III Historietas os aspectos que mais me pareceu relevante são: a atividade de tradução é mais que uma atividade de decodificação lingüística: estão relacionadas a aspectos históricos, culturais, linguísticos e semânticos, então não pode traducir palavra por palavra sem se preocupar com essas questões. A tradução é muito interessante, pois teremos que usar em sala de aula para compreender a língua e suas variação, assim como as diferentes maneiras de traducir.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

La experiencia del análisis fue buena para mí porque ya visité a Argentina y con eso pude distinguir el modo de hablar de los dos países. Mismo así hube dudas que fueron sacadas a través de pesquisas.

Hizo con que recordase de mí maestro de español, con nacionalidad española, y con uso distinto de la habla Argentina en algunos aspectos. Creo que la perspectiva propuesta fue cumplida por medio de que hoy tengo lo discernimiento das diferencias del uso de la lengua en países hispanohablantes.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Mi impresión al trabajar con el tópico historietas no fue dos mejores, porque ellas no hacen parte de mí vida. Nunca leía cuando niña y tampoco cuando crecí. Todavía conocí Maitena en semana de letras español en la UFSC y me enamoré, sin conocerla.

Eso para mí fue relevante, cambié totalmente de opinión al trabajar con este formato, que es de fácil lectura y manoseo.

La traducción para el público-albo de una región específica hizo con que fuese hecho a través de pesquisa, pero gratificante el nuevo conocimiento. Mismo no teniendo afinidades con la actividad III, (historietas) las etapas fueron de suma importancia para el proceso de aprendizaje, desplegar esta impresión que tenía del formato, y solo agradecer por esa equipo docente siempre lista para ayudarnos.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

A mí me pareció una experiencia muy atractiva porque tuve la oportunidad de conocer un poco más las historietas de Maitena. Antes ya las había visto, pero no con la importancia de leer y comprender la intención de lo que ella quería decir con los chistes y diálogos. Ni pensaba que su público-alvo eran las mujeres de toda las edades y que ellas se identificaban con los personajes. Aprendí también algunos criterios que son muy importantes en la traducción, como por ejemplo la coherencia y la cohesión, la información direccionada al lector, también el propósito de cada historieta. La experiencia de análisis comparativo de la primera etapa fue divertida, prontamente identifiqué los países y fue muy placentero porque al mismo tiempo aprendes algo nuevo con la asignatura y el tópic visual o audio, creo ser más rápido de memorizar.

Traducir es no perder la idea y el sentido del chiste. Y en la segunda etapa, las historietas son una manera de expresión cultural de identificación, que se mezcla los personajes de la ficción con personajes de la vida real. Nos hace reflexionar, como las que hizo Maitena. Es un excelente método de acercarse al mundo de los dibujos.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Por supuesto que en general la impresión fue la mejor porque trabajar con historietas es muy divertido, provechoso y sobretodo aprendes más cuando se usa el visual, las figuras, los dibujos. Este método de enseñanza se puede usar en clase, llevando en cuenta solamente el grupo de edad y preocupandose también con los chistes, o sea, que no tengan palabras inadecuadas o violencia. Algunos profesores pueden utilizar Mafalda, Yo, Matías (personajes argentinos) o otras historietas traducidas en portugués como “La pandilla” de Monica. Con este método de enseñanza se puede ayudar los alumnos a percibir las diferencias lingüísticas y también culturales de cada país. Fue lo que paso en este Tópico III al traducir las historietas, y los aspectos que me pareció relevante fue aprender expresiones

distinta, nuevas palabras, la manera que hablan los ciudadanos de cada región de nuestro Brasil. También fue hacer las búsquedas de palabras para que el chiste no tuviera otro sentido o no perderá la idea.

Agradezco la oportunidad de crecimiento y aprendizaje a toda las tutores responsables y la maestra de esta asignatura, las felicito!!. Ojalá pondramos estar juntas en los proximos semestres.

Abrazos!

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Me pareció una tarea muy complicada al principio, debido al hecho de tener dudas con relación a lo que ustedes realmente querían con esta tarea. Digo eso porque me pareció muy extraño que tenía que ser en portugués.

Lo primero que se pidió, fue la traducción de la historieta al portugués y siguiendo los pasos la traducción fue hecha.

El primer paso como ya dije fue la traducción al portugués, después de haber hecho esa parte partimos para lo que nos pedía la tarea que era transformar la historieta para el público del noreste brasileño. Ese paso fue más difícil ya que esta cultura no es la que hace parte en nuestro día a día.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Pero hacer la tarea nos proporcionó una correría y divertimento al mismo tiempo. Puedo decir que pudimos aprovechar bien la actividad. Ella nos hizo ver que así como acá en Brasil, el español es hablado de diferentes maneras en cada uno de los países que lo tiene como lengua oficial.

Para encerrar, digo que hacer la traducción de textos como los que la Maitena escribe, no es nada fácil. Al hacer la traducción, tenemos que llevar en cuenta que tenemos que usar las expresiones locales de cada región y las onomatopeias, que son de suma importancia cuando tratamos de textos cómicos, y principalmente los que ella escribe que es para el público femenino, público este que ella pretende atingir.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

A experiência de trabalhar com análise comparativa foi bastante interessante. Porém como eu não tenho muito conhecimento da língua espanhola, inicialmente tive dificuldades para perceber diferenças de um lugar para outro. A parte da tradução não foi difícil, pelo menos não para trazer o texto para o português.

De uma maneira geral, adorei a atividade e achei muito produtiva, principalmente pela minha dificuldade perceptiva, que a partir desta atividade comecei a reparar que a maneira de falar espanhol difere até mesmo na América do sul. Digo isto, pois estava vendo um canal internacional e já consegui distinguir diferenças de um canal do México, por exemplo, para um canal argentino.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Trabalhar com as historietas foi muito proveitoso, a princípio a atividade tem um formato descontraído e isto nos passa tranquilidade para trabalhar. O fato de levarmos a tradução para uma região que não é a nossa foi um desafio, mas depois de alguma pesquisa foi possível e até divertido fazer a tradução.

Gostei das atividades propostas, os prazos foram suficientes, vistos que algumas disciplinas temos que correr contra o tempo. Foi bastante proveitoso e acredito que agregou conhecimento e didática para todos nós.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Fue una experiencia interesante pues en la primera etapa, percibimos que en las historietas, algunas expresiones habían cambiado a causa de la mudanza de países, y cuando nosotros tuvimos que hacer la traducción, mismo que fuera en Brasil, muchas expresiones cambiaron porque en la región norte el habla es diferente de la región sur, por ejemplo. Creo, entonces que la primera actividad ayudó en la elaboración de la segunda en la cuestión de la percepción que necesitábamos tener para que pudiéramos hacerla de la manera correcta.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Mi impresión del tópico III, la primera, era que las tareas serían trabajosas y no me he equivocado, para comparar algo necesitamos conocer las informaciones, para eso, tuvimos que pesquisar, para traducir algo, el trabajo fue mayor, pues la región que fue elegida para nuestro grupo era una que ningún colega conocía, entonces el tiempo que gastamos pesquizando fue más grande que el tiempo de traducción. Sin embargo, cuando las tareas fueron cumplidas, incluso el seminario, he percibido que para hacer todo eso yo he aprendido muchas cosas que no sabía, entonces todo el esfuerzo fue válido.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Ao analisar as histórias em quadrinhos e traduzir verifiquei que existem diferentes formas de tradução. Devemos levar em consideração o público-alvo onde não basta conhecermos a tradução da palavra, devemos verificar qual a mais pertinente para o público em questão, qual a expressão mais usada por eles, ou seja, conhecer a cultura deste público.

Pareceu-me bem interessante, pois descobrimos que algumas palavras para uma região tem um significado e já para outra região é algo totalmente diferente.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

O tópico III foi de extrema importância para minha formação, pois apesar de ser um conteúdo difícil, é necessário para que eu possa conduzir meus alunos a traduzir de forma correta e ensiná-los que, assim como no Brasil, temos dentro da língua portuguesa diferentes formas de falar uma mesma coisa. Em outros países também existem essas diferenças e precisamos respeitá-las para realmente mantermos a fidelidade da ideia que o autor nos deseja passar nem que para isso seja preciso trocar expressões e adaptá-las para a língua de chegada.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Foi uma experiência interessante, pois tivemos que pesquisar acerca da origem cultural daquela variação linguística do espanhol, concluindo que fora produzida em espanhol praticado na Argentina. Foi muito instigante esta busca, nos proporcionando comparar as diversas variações do espanhol praticado na hispanoamerica.

A etapa da tradução foi mais complexa, pois além de transpor para a língua portuguesa praticada no Brasil, houve a necessidade de encontrarmos equivalências na cultura nordestina, haja vista ser este o escopo da tarefa tradutória. Também nos proporcionou um grande prazer cultural, posto que muitas expressões nordestinas não sejam utilizadas no sul.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Foi uma atividade muito gratificante, haja vista que colocamos em prática os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas, permitindo-nos um contexto inter/multidisciplinar.

Observamos, principalmente, que traduzir textos cômicos é muito difícil, pois, além da transposição interlínguas, temos a problemática do riso, isto é, o texto de chegada tem que apresentar um contexto hilário, provocando risos no leitor alvo, nos levando a conhecer a tradição cultural daquela região em que pretende-se alcançar o leitor.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Fue una experiencia satisfactoria la análisis de las historietas haciendo la traducción para el portugués, observamos que el acto de traducir no es solo traducir palabra por palabra, si que tenemos que conocer el público alvo y también el texto de original, pues es un proceso comunicativo y significativo, asi estaremos traduciendo dentro de la perspectiva funcionalista.

Las historietas son una forma de comunicación y nos llevan al encuentro de nuevas culturas a través de la lengua.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Al principio me parecio dificil hacer la traducción porqué no conocia algunos terminos del nordeste, mas después de efectuar la investigación pude entender mejor. Algo que pienso ser muy relevante es que el traductor es tan importante cuanto el escritor, porqué el traductor tiene que conocer el texto fuente y también el texto de llegada. Observe que hasta en la misma lengua hay diferentes formas y significados, entonces que dirá en otra lengua. Lo mejor de todo es que las historietas nos llevan a recordar nuestra infancia. Las historietas demuestran como las personas se relacionan y cuentan sus experiencias socio – culturales.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Bom, traduzir para apenas compreendermos o texto se torna uma atividade prazerosa. Quanto a proposta de traduzir para um público específico requer pesquisa e adequação dos termos ao leitor designado. Porém não deixa de ser agradável, além de propiciar uma gama de conhecimentos, e assim conhecer a diversidade cultural que existe no nosso país.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Quanto a proposta da Disciplina, é realmente importante pois demonstra a responsabilidade que se deva ter para com as traduções e se almejarmos traduzir estarmos conscientes da importância de levar ao público alvo a compreensão do texto original.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

A experiência foi bastante rica e útil, pois, como afirma Robinson em sua obra *Construindo o tradutor* (2002, p. 10), “não há substituto para a prática – para traduzir, é preciso traduzir, traduzir, traduzir – e que não há como acelerar esse processo sem prejudicar a capacidade do aluno de detectar erros em seu próprio trabalho”. O fato de analisarmos os aspectos da tradução antes de realizá-la proporcionou uma visão mais clara, não apenas do processo, mas das necessidades para o resultado final.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

A impressão geral foi que, na prática, passamos por vários aspectos já discutidos na teoria – aqui falamos sobre as disciplinas de tradução. Vimos, na prática, que aspectos culturais da Língua têm carga semântica fortíssima, influenciando o trabalho de tradução, seja ele um documento ou uma historieta. Reforço a validade e pertinência da atividade e reclamo do curto tempo de execução. Ainda amparada em Robinson (idem, o. 11), justifico a reclamação, pois “a análise lenta também é potente fonte de novos conhecimentos. Sem os problemas que levam a passo de lesma o processo tradutório, o tradutor rapidamente cairia na rotina”. Foram problemas de tradução que, devido ao curto tempo de execução, não puderam ser discutidos como o grupo gostaria, refletindo em escolhas que, em análise posterior realizada pelo próprio grupo, poderiam ser mais adequadas e sobre as quais será discorrido no seminário.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

La experiencia del análisis comparativo de las HQs fue importante para que tengamos una base que, para traducir un texto para diferentes regiones de un mismo país, requiere un conocimiento previo de las expresiones utilizadas por sus hablantes. Traducir la historieta fue poner en práctica aquello que hemos aprendido en el análisis de la etapa I, un gran ejercicio y aprendizaje.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Bueno, primeramente que fue muy divertido el tópico III con las historietas de Maitena. Leer, reír...perceber las diferencias en las traducciones para diferentes regiones hispanohablantes y después traducir al portugués, lo que parecía fácil al principio, para regiones diferentes. Mi grupo hizo la traducción para Amazonas. Hemos encontrado expresiones idiomáticas que no conocíamos, divertidas y curiosas. Hemos aprendido sobre traducción y el género historietas y también enriquecido nuestro vocabulario. Ahora, en la práctica sabemos que no se puede traducir palabra por palabra, hay que dar sentido al texto. Me gustó mucho ese trabajo.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Foi interessante, porque por meio da atividade pude perceber a dificuldade que os tradutores possuem quando traduzem algo que não é de sua língua materna. Em nosso caso tivemos que traduzir do espanhol para o português e considerei difícil, haja vista que as tirinhas continham algumas expressões desconhecidas. Também achei complicado escrever para uma região que não sou moradora (nordeste), pois existem expressões populares que desconhecia e para atingir o público alvo a única forma que encontrei foi pesquisar na internet. Todas essas dificuldades fez com que eu conseguisse perceber o quanto a profissão de um tradutor requer conhecimento, bagagem cultural e bom domínio das duas línguas ao qual se propôs a traduzir.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Achei interessante o método utilizado, pois fazendo a atividade pude perceber a dificuldade do tradutor em exercer seu trabalho. O fato de termos trabalhado com quadrinhos/tirinhas foi importante porque este gênero envolve muitos valores-culturais, onde pude perceber que a cultura influencia na percepção de mundo. Por exemplo, muitas expressões que na Argentina era algo crítico, no Brasil poderia não ser, por isso ao traduzir é necessário conhecer a cultura e o público alvo e se necessário fazer adaptações. O trabalho fez com que eu compreendesse que o papel do tradutor é trabalhoso, pois é necessário traduzir o texto proposto sem deixar escapar a intenção, muitas vezes não explícita pelo autor do texto original. Enfim, nestes casos, o tradutor precisa perceber o que o autor queria transmitir nas entrelinhas.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

En la primera etapa fue interesante el trabajo que tuvimos para nos enterar quien era la escritora, para que público ella estaba escribiendo y descubrir para cuales países tendría significado con las palabras utilizadas. Pude ver que la escritora utiliza sus observaciones para contar e ilustrar historias que ayudan a las mujeres y los hombres en su relación. La historieta se destina a los jóvenes, eso queda evidente por las expresiones utilizadas. Entre la primera y segunda etapa se necesito pesquisar mucho, en la primera todo en español. Entrar dentro de los países de idioma español y sus costumbres para poder identificar lo que se solicitaba, identificar cada país y en la segunda etapa, buscar dentro del idioma portugués, los regionalismos para poder hacernos entender. Tuvimos que nuevamente pesquisar para saber como poder comunicarnos con el público al cual estaba destinada la historieta. Fue necesario tener un conocimiento del todo, ya sabíamos donde había sido producido el texto ahora tenia que llegar a otro idioma y a una determinada región.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Todo el trabajo fue importante, fue muy bien elaborado. De la forma en que se plantearon las situaciones fuimos creciendo, enriquecimos mucho nuestro aprendizaje y vocabulario del mundo que nos rodea, con la necesidad de buscar, de entender y elaborar un texto final tan importante e interesante como el texto original nos fue presentado.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Como resultado de la experiencia del análisis comparativo de las historietas y su traducción, pude verificar la necesidad de lo que en Teoría de la Traducción se conoce como escopo, esto es, el objetivo que se persigue al hacer una traducción. Así, tuvieron que ser observado aspectos relativos a la finalidad (qué se pretende alcanzar con la acción de la traducción, en este caso hacer conocer a Maitena para un público del norte del Brasil) y también aspectos relativos a la función y la intención: ésta última desde el punto de vista del fin que el emisor pretende y la primera en el sentido de la recepción por parte del receptor.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Como impresión general lo primero que destacaría es el aspecto desafiador que representa una traducción, en este caso de las historietas de Maitena; la inmersión en la tarea de traducir, teniendo en cuenta que el objetivo principal es que el emisor entienda el “espíritu” del texto traducido, hace con que se piense más allá de un mero intercambio de palabras de una lengua a otra. En este sentido, el hecho de colocarse tanto en la cultura de partida como en la cultura de llegada implica un desafío para cualquier traducción (y para cualquier traductor) al mismo tiempo que un incentivo para quien antes no había pasado, por ventura, por la tarea de tener que traducir un texto, con una función, una intención y una finalidad.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Foi uma experiência muito interessante, pois normalmente as traduções não delimitam uma região do país, e os alunos se preocupam apenas em passar o TF para o TA somente para o português o qual estamos mais adaptados. O grupo o qual estava inserida ficou reponsável pela tradução de acordo com a região norte, então para conseguirmos chegar a um TA correto tivemos que pesquisar e encontrar meios que nos ajudasse a compreender o dialeto desta região, ou seja, o trabalho envolveu muito além da apenas tradução, ele envolveu pesquisa, conversas e discussões sobre qual forma de traduzir seria mais entendível.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

A maior impressão foi que para entender a Língua espanhola não precisamos apenas falar ou escrever, mas precisamos também compreender sua essência e transportá-la para a nossa forma de falar e pensar para posteriormente conseguir repassar isto para outras pessoas. Entre os aspectos mais interessantes está na proposta de traduzir o texto de acordo com o dialeto de cada região. Sabemos a tamanha dimensão que nosso país possui, então esta proposta nos fez conhecer outras formas de falar e notar quanta diferença há na língua portuguesa sem precisar sair do país.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Na primeira etapa acabamos fazendo uma comparação entre duas histórias que tinham quase o mesmo significado, mas com algumas palavras inseridas dentro do texto que trouxeram uma forma de falar diferente de cada região. Tudo isso trouxe para nós uma nova forma de conhecermos outros falares de uma língua e também de acharmos algumas diferenças entre os dois textos de Maitena. Na segunda etapa dessa atividade a tradução da história em quadrinhos do espanhol para o português foi de fácil entendimento. Porém no momento de inserir no contexto algumas palavras de outra região acabaram surgindo algumas dificuldades, pois não conhecíamos a linguagem regional do estado, mas através de pesquisas conseguimos realizar a atividade.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Creio que a tradução não é somente uma atividade de decodificação linguística, mas também é muito importante conhecermos o contexto onde será inserido o texto traduzido e assim adequá-lo a realidade sociocultural aonde chegará o texto final. Também temos que olhar para o lado do aprendizado, do conhecimento e da grande bagagem que adquirimos conhecendo novas culturas e falares, podendo assim inserir tudo isso em vários contextos.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

A primeira etapa do tópico três foi rápida, analisamos as diferenças de duas histórias em quadrinhos, pude identificar dois falares regionais no idioma espanhol e com pesquisas descobri seus significados. O primeiro momento foi de grande importância para conhecermos um pouco da linguagem informal, os tempos verbais, expressões idiomáticas. No processo tradutório da história em quadrinhos sob a perspectiva proposta “estado” propiciou uma extensa pesquisa onde precisei junto com o meu grupo “encontrar, inserir, adaptar palavras certas” para o contexto proposto. Gostei muito do tópico três, todo o processo foi bem elaborado, consegui captar a mensagem do que é realmente ser um tradutor e o quanto é trabalhoso traduzir, pois envolve pesquisa na área da linguagem, cultura, história e sociedade de determinado local onde será inserido um texto traduzido.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Percebi na segunda etapa da atividade que é importante em um processo tradutório de uma história em quadrinhos analisar os desenhos, se por exemplo está tratando-se de personagens jovens, idosas, crianças, entre outros, pois quando traduzido o texto deve adequar-se a cada personagem.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Achei muito interessante sair da teoria e sentir na pele que traduzir não significa apenas ler palavra por palavra e repassar para o papel. Além da parte gramatical, os elementos lexicais, que com certeza também são muito importantes percebi que traduzir ou mesmo falar outro idioma vai muito mais além. Em todas as etapas o contexto sociocultural foi o principal objeto de estudo desta disciplina, ampliando nossa visão limitada de acadêmicos. Particularmente eu me encantei com esta proposta e aprendi muito com as pesquisas, com as diferenças regionais inseridas nas histórias em quadrinhos, as dificuldades de traduzir e inserir para o espanhol essas mesmas diferenças. Uma experiência complexa, mas que foge da teoria, a metodologia de ensino é muito importante, muito mais do que decorar conceitos.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

A interação comunicativa para mim é um dos principais aspectos relevantes, a mensagem, para quem comunicar o que se quer comunicar, de que maneira.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

Pude constatar que a obra de Maitena nos ajudou para compreendermos o processo de tradução. Pois conseguimos compreender as metáforas que se apresentam no texto pela situação. Porém na tradução regional dificultou um pouco, por não conhecermos a cultura local do Norte do país.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

O gênero histórias em quadrinhos, tem inúmeras referências culturais, tem caráter transdisciplinar e pode ser trabalhado em qualquer período escolar. Inserir este tipo de gênero em sala de aula vai incentivar a leitura e assim possibilitando um trabalho mais prazeroso.

1 *¿Cómo fue la experiencia del análisis comparativo de las HQs (primera etapa) y de traducir la historieta (segunda etapa) bajo la perspectiva que te hemos propuesto?*

En la primera etapa, tuvimos que analizar e investigar sobre la historieta con la finalidad de desarrollar la segunda etapa, que necesitó un conocimiento más específico de vocabulario español y de las marcas del regionalismo de la Lengua Portuguesa.

2 *¿Cuál fue tu impresión general sobre todo el Tópico III Historietas? Comenta los aspectos que te parecieron relevantes.*

Las actividades de Tópico III fueron desafiantes y al mismo tiempo, divertidas. Tuvimos que hacer mucha pesquisa en internet, incluso ver vídeos de Youtube y consultar un diccionario "carioquês"; también pesquisamos las jergas y marcas de expresión de la región sudeste brasileña, teniendo que comprender el contexto en que el texto fuente "nació" para adaptarse al contexto de la traducción, de modo que el mensaje podría alcanzar el público con su sentido primario: entretener al lector.

La experiencia fue muy buena, conseguimos pensar mucho sobre la lengua española, de forma contextualizada, las expresiones, las jergas, la cultura y etc. Además de eso, las historietas de la Maitena son óptimas.

Empero, en la hora de traducir la historieta para el portugués de la región norte que fue nuestro caso, fue un poco complicado porque como vivimos en el sur, no teníamos el conocimiento de las expresiones lingüísticas de allá y ni la manera como ellos hablan. Esto fue complicado. Sin embargo, cuando el trabajo ya estaba listo, fue legal pensar en todo el proceso que hicimos para realizar la traducción. Pero se quedó bien explícito que para una buena traducción ella debe ser hecha sentido por sentido, que debemos pensar en el contexto y en las variantes como la época, la localización, para que clase social, grupo de edad, hombre, mujer, chicos, pues todo eso es muy importante para dar sentido al texto y tener una traducción adecuada al final.

Por fin, fue bien interesante pensar sobre la traducción en la enseñanza en la escuela, lo cuánto interesante es si usado de forma significativa.

Avaliação pessoal

Através da comparação entre o Texto Fonte e o Texto que foi traduzido pelo grupo, podemos observar diferenças culturais e regionais e que, apesar de eu mesma ter nascido no Mato Grosso do Sul, considero que foi uma árdua tarefa fazer a transferência de idiomas e sua contextualização no estado indicado, embora acredite que todo tradutor tem muitas dúvidas e procura o melhor enquadramento possível para seu público alvo.

Ao fim ficamos muito satisfeitas com o resultado que conseguimos, sem deixar de lado o que para nós era o mais importante, manter o sentido original do texto e a irreverência da autora.

A apresentação foi muito divertida “hablamos” muito e trocamos experiências com os integrantes dos outros grupos, comentando aspectos regionais, em resumo foi uma tarefa divertida e enriquecedora, a tradução, digo como futura professora ou tradutora, certamente vai sempre fazer parte das nossas vidas, pois estamos traduzindo, mesmo que em muitos casos mentalmente, o tempo todo, quando lemos um texto e pensamos qual palavra se enquadraria melhor nesse ou naquele idioma.

No próximo semestre, caso tenhamos oportunidade, gostaria de trabalhar novamente com esse tipo de tradução, de repente com um texto um pouco mais longo como uma crônica ou um pequeno conto, pois não teremos a disciplina Estudos da Tradução e esse exercício enriquece muito a perspectiva do próprio texto em si, como algo importante e representativo, não apenas no conceito sociocultural, mais como um importante instrumento de aprendizagem.

OPINIÓN PERSONAL

Paralelamente estamos estudando na disciplina de Estudos da Tradução I a teoria despertada, tão recentemente (anos 80), e as abordagens e problemáticas quanto a equivalencia, a fidelidade, (in) visibilidade do tradutor, competencia tradutória e, principalmente, a concepção do funcionalismo em que a tradução deixa de ser orientada ao texto fonte e ao texto alvo e passa a se dar importancia ao propósito da tradução.

O que se percebi é que no ato da tradução todos estes elementos se interagem, o que muda é o enfoque dado, cabendo ao tradutor a escolha de certos procedimentos, tendo em vista uma boa qualidade tradutória ou aquela que atenda melhor ao público de destino.

Nos dois exercícios realizados com as historietas de Maitena percebi a necessidade e as dificuldades da tradução, no primeiro: dentro da língua espanhola, principalmente a observação de suas variantes linguísticas quanto ao léxico, a semântica e a sintaxe.

No segundo exercício, com grau de dificuldade maior, ficou mais evidente a questão do funcionalismo, porque além da tradução da língua tivemos que focá-la em uma variante do português aqui do Brasil (gaúcha), e não sendo natural daquela região, a dificuldade residiu na busca do conhecimento daquele léxico e expressões para mostrar as ideias do texto fonte àquele público. Achei bem interessante a forma como trabalhamos este tema e da escolha do gênero HQ, porque de uma forma mais fácil, logo se percebe a ideia proposta para fazer uma tradução, ao passo que se fosse um texto longo poderia gerar dúvidas e ser muito cansativo.

ATIVIDADE: Mi opinión sobre todas las etapas del Tópico III

Yo pude tener una experiencia muy rica trabajando con las historietas, porque cada momento se fuera algo nuevo y con grandes posibilidades para poder criar y descubrir un nuevo momento dentro de la historieta.

Haciendo la comparación de las historietas se puede ver que no se tiene una única forma de hablar español y que se puede hablar de varias maneras la misma cosa en varios países distintos, teniendo la posibilidad de distinguir un país solamente por la forma que se escribe.

También es importante reconocer que la historieta nos mostro que hay muchas otras maneras de hablar español y que la variación lingüística que nosotros encontramos dentro de nuestro país, hablante de la lengua portuguesa, puede ser encontrada en varios países hablantes hispánicos.

Haciendo la traducción do español para el portugués fuera una de las grandes dificultades encontradas dentro del tópico III, pues se observó que nosotros estamos acostumbrados a trabajar con solamente la traducción de los artículos de la lengua portuguesa para el español y tener cambiado esta actividad nos hizo pensar de una forma diferente, con la posibilidad de no solamente levar nuestra cultura y conocimiento, mas también la oportunidad de traer la cultura de otros países para nuestra lengua.

Trabajar con historietas fue uno momento muy rico, por que aprendí muchas cosas nuevas referente a la lengua española e tuve posibilidad de llevar para mi clases lo que aprendí.

Al comparar las historietas, percibimos que existen muchas formas de hablar las mismas cosas, así como en nuestra lengua - portugués!

Las variaciones lingüísticas son muchas y variadas y nos traen muchas formas de decir lo mismo!

Al traducir del español para el portugués, no encontré dificultades. Creo que tengo una mayor facilidad.

Actividad obligatoria 3 - 3ª etapa - Seminario de las traducciones

La traducción es algo tan complejo, a la vez y por esa razón, también muy interesante, ya que se necesita total dominio de la lengua y conocimiento profundo de su cultura. Las tiritas de Maitena nos demostraron justamente que sería casi imposible traducir sin tener un acercamiento constante a la cultura de quién escribe el texto fuente, su contexto, su época. La mayor dificultad que tuvimos al traducir fue primeramente traer ese texto tan “especial” para otra lengua sin perder su intencionalidad, su función, que en el caso es la manera irónica que Maitena tiene de tratar temas “tabus” y en cima agregarle gracia. Bueno, ahora viene el peor momento, cuando tuvimos que traducir para un público determinado, o mejor, para una región determinada de Brasil, la región norte (no olvidemos que estamos en el sur), para mí y creo que para los demás del grupo, las expresiones usadas en la región norte sonaron como otra lengua. La pesquisa fue constante y necesaria durante todo el proceso de traducción. El tópicó fue muy bien estructurado, principalmente porque nos llevo al proceso completo de la traducción, del conocimiento amplio de la lengua, su función y el público a que se quiere alcanzar.

ANEXO IV - Termo de Consentimento de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
TRADUÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada **“A TRADUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA”**. Esta pesquisa tem como objetivo **investigar como a habilidade tradutória pode ser desenvolvida no ensino de língua estrangeira no curso de Letras Espanhol / EaD.**

Ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora utilize as informações concedidas, ciente de que durante a execução da pesquisa e publicação dos dados, será mantida anônima a sua identidade.

No caso de dúvidas ou necessidade de maiores informações, você pode entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora responsável, **Brenda Rocío Ruesta Barrientos**, pelo e-mail brendaruesta@gmail.com ou telefone (48) 9958-1791.

Eu,

_____, CPF _____, após ler e receber explicações sobre esta pesquisa neste Termo, declaro que ficaram claros os objetivos desta pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Data:

Assinatura: