

**RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL:
O FAZER TRADUTÓRIO DO
DESIGNER EDUCACIONAL**

GRASIELE FERNANDES HOFFMANN

Grasiele Fernandes Hoffmann

**RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL:
O FAZER TRADUTÓRIO DO DESIGNER EDUCACIONAL**

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

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

Florianópolis
2015

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

Hoffmann, Grasielle Fernandes

Retextualização multimodal : O fazer tradutório do
designer educacional / Grasielle Fernandes Hoffmann ;
orientadora, Maria José Damiani Costa - Florianópolis, SC,
2015.

160 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. 3. Retextualização.
4. Multimodalidade. 5. Designer Educacional. I. Costa,
Maria José Damiani. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.
III. Título.

Grasiele Fernandes Hoffmann

**RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL:
O FAZER TRADUTÓRIO DO DESIGNER EDUCACIONAL**

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

Florianópolis, 19 de agosto de 2015.

Prof^a. Dr^a. Andréia Guerini
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria José Roslindo Damiani Costa (Orientadora)
UFSC/PGET

Prof^a. Dr^a. Rosely Zen Cerny
UFSC/PPGE

Prof.^a Dr.^a Meta Elizabeth Zipser
UFSC/PGET

Prof^a. Dr^a. Maria José Baldessar
UFSC/PPGJOR

Dedico esta dissertação aos meus familiares,
em especial ao tio Marco (*in memorian*), ao vô
Cláudio (*in memorian*) e a vó Iris (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu Pai celestial, por tudo que fizestes e tens feito por mim. À minha mãe Neuci, pelo incentivo nos estudos e por torcer sempre pela minha vitória. Aos meus irmãos, Diego e Josi, pela força de sempre. Ao meu namorado Felipe, pelo amor, paciência e “injeções de ânimo”. Agradeço a todos meus amigos que de alguma forma me ajudaram e motivaram ao longo dessa jornada acadêmica e pessoal (não convém mencionar o nome de todos para não incorrer no erro do esquecimento). À minha orientadora e professora, Maria José Damiani Costa, por acreditar no meu trabalho e despertar em mim habilidades e competências que eu desconhecia ter. Também agradeço ao Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional - NUTE, que por intermédio da Coordenadora de Projetos Institucionais em EaD a professora Roseli Cerny, autorizou o uso dos materiais para análise. À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET – e aos secretários pela atenção e solicitude com que sempre me receberam. Às professoras Meta Zipser e Maria José Baldessar pelas suas preciosas contribuições na minha qualificação e pela disponibilidade de estar na minha banca de defesa, junto com a professora Roseli Cerny. As três agradeço, também, pela leitura atenciosa da dissertação e comentários enriquecedores.

Agradeço a todos pela confiança, as oportunidades, o apoio e carinho incondicional e, claro, os ensinamentos compartilhados ao longo desta trajetória!

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre
aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

RESUMO

O designer educacional (DE) é o profissional que atua em cursos mediados pelas tecnologias da informação e comunicação realizando, em meio a várias atribuições, a retextualização (adequação e adaptação) de conteúdos educativos e instrucionais para outros gêneros textuais e modalidades semióticas. Foi neste contexto, na relação entre esta atividade desenvolvida pelo DE e a realizada pelo tradutor, que surgiu nosso interesse em verificar se o movimento realizado pelo DE ao transformar o texto base em um outro/novo texto se dá por meio de um processo de tradução/retextualização multimodal. Para realizar essa investigação nos apoiamos nos princípios teóricos da Tradução Funcionalista (REISS, [1984]1996; VERMEER, [1978]1986; [1984]1996; e NORD, [1988]1991; [1997]2014; 2006), na perspectiva da Retextualização (TRAVAGLIA, 2003; MARCUSCHI, 2001; MATÊNCIO, 2002; 2003; DELL'ISOLA, 2007) e na abordagem da multimodalidade textual (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e van LEEUWEN, 2001; 2006; JEWITT, 2009; KRESS, 2010). Neste estudo analisamos o livro-texto impresso (texto base) e o e-book (texto meta) produzido para o curso a distância *Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas - Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias* (6ª edição), promovido pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (vinculada ao Ministério da Justiça) e realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional. No e-book estão sintetizados os conceitos mais importantes apresentados no livro-texto impresso, além de algumas informações contidas no AVEA. Para realizar o cotejamento e a análise deste corpus e identificar os movimentos tradutórios/retextualização realizados pelo DE, utilizamos o modelo de análise textual aplicado à tradução proposto por Nord ([1988]1991). Os resultados demonstraram que: 1) a atividade de retextualização realizada pelo DE contempla, durante o processo tradutório, outros modos e recursos semióticos que compõem o texto multimodal; 2) os fatores intratextuais relacionados por Nord enfocavam basicamente os elementos linguísticos e não compreendiam em um nível de igualdade todas as múltiplas modalidades semióticas que compõem o texto multimodal, daí a necessidade de acrescentar outras modalidades semióticas no modelo

proposto pela teórica; e 3) o trabalho desenvolvido pelo DE se equipara ao realizado pelo tradutor, pois existe na atividade de retextualização realizada por ele uma ação intencional de produzir um texto multimodal a partir de uma oferta informativa base. Neste contexto, constatamos a necessidade de: 1) ampliar o conceito de retextualização, estendendo o processo para o estudo e a análise das demais modalidades semióticas que compõem os textos multimodais; 2) acrescentar ao quadro de Nord outros fatores de análise, ampliando o modelo para a análise textual aplicada à retextualização multimodal; e 3) o DE realiza sim um trabalho de tradução ao transformar um texto em um outro/novo texto multimodal. Dessa forma, atingimos o objetivo geral de nossa pesquisa e comprovamos, com base na teoria Funcionalista da Tradução, que o movimento realizado pelo DE ao transformar o texto base em outro/novo texto se dá por meio de um processo de tradução/retextualização multimodal e que, por esta razão, nesta função específica, ele se torna um tradutor/retextualizador.

Palavras-chave: tradução, retextualização, multimodalidade, design educacional.

ABSTRACT

Instructional designers (ID) act on courses mediated by Information and Communication Technologies (ICTs), performing actions such as the retextualization (adaptation and adequacy) of educational and instructional content for other textual genres and semiotic modalities. Within this context of relations between designer and translator is that we have acquired an interest in verifying whether the design movement in transforming the base text in another new text is done through a process of multimodal translation/retextualization. In order to perform this investigation, we have based our study in the theoretical principles of Functionalist Translation (REISS, [1984]1996; VERMEER, [1978]1986; [1984]1996; e NORD, [1988]1991; [1997]2014; 2006), in Retextualization perspectives (TRAVAGLIA, 2003; MARCUSCHI, 2001; MATÊNCIO, 2002; 2003; DELL'ISOLA, 2007), and in the textual multimodality approach (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e van LEEUWEN, 2001; 2006; JEWITT, 2009; KRESS, 2010). For this study, analysis of a printed textbook (base text) and its eBook (target text) produced for a Distance Education course of Problem Prevention in Drug Use - A Course for Counselors and Community Leadership (6th edition) promoted by the Brazilian office of politics on drugs (Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas - SENAD) with the Ministry of Justice, developed by Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) through the multi-project center for educational technology (Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional - NUTE). In this ebook, the most important concepts from the printed textbook are presented, as well as some information available in the VLE. In order to quota and analyze translational and retextualization moves performed by the designer, the textual analysis model for translation proposed by Nord ([1988]1991) was utilized. Results demonstrate that: 1) retextualization performed by the designer includes other modes and semiotic resources composing the multimodal text, during the translation process; 2) intratextual factors listed by Nord focused basically on linguistic elements, not understanding all the multiple semiotic modalities that comprise the text in a degree of equality - hence the need to add other semiotic modalities in Nord's proposed model; and 3) the instructional design is equivalent to the work

of a translator, as there is an intent to produce a multimodal text from an informative source. In this context, it is possible to note the need to: 1) broaden the concept of retextualization, extending the process to study and analyze the other semiotic modalities that compose multimodal texts; 2) add to Nord's framework other factors of analysis, broadening her model to the textual analysis applied to multimodal retextualization, and 3) the designer does indeed perform translation in transforming a text into another new multimodal text. In this sense, the main objective of this study was achieved, thus proving within the Functionalist theory of Translation that the designer transforms the source text in another new text through a process of multimodal translation/retextualization, and that designers thus become translators/retextualizers.

Keywords: translation, retextualization, multimodality, instructional design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo circular da tradução	42
Figura 2 – Tradutor como mediador cooperativo	43
Figura 3 – Relação entre recursos semióticos e modo	58
Figura 4 – Áreas de conhecimento do DE relacionadas à produção do material educativo ou instrucional.....	78
Figura 5 – A proposta de ações da sexta edição do Curso	85
Figura 6 – Digitalização do livro-texto impresso.....	93
Figura 7 – <i>Print Screen</i> do e-book	94
Figura 8 – Esquema representativo dos materiais que constituem o corpus dessa pesquisa.....	95
Figura 9 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização do oral para o escrito.....	102
Figura 10 – Constituintes da atividade tradutória/retextualização baseados em Nord ([1988]1991).	105
Figura 11 – Esquema do processo de tradução/retextualização, nível macro..	116
Figura 12 – <i>Print screen</i> do fragmento base (TB) pertencente ao livro-texto .	117
Figura 13 – <i>Print screen</i> do fragmento meta (TM) retirado do e-book	118
Figura 14 – Cores dos módulos.	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de análise textual de Nord.....	46
Quadro 2 – Esquema do processo de retextualização Travaglia (2003)	50
Quadro 3 – Esquema do processo de retextualização proposto por Marcuschi (2003).....	51
Quadro 4 – Possibilidades de retextualização Marcuschi (2003, p. 48)	51
Quadro 5 – Esquema do processo de retextualização proposto por Matencio (2002; 2003).....	53
Quadro 6 – Esquema do processo de retextualização proposto por Dell’Isola (2007).....	53
Quadro 7 – Representação esquemática do processo de tradução/ retextualização multimodal	65
Quadro 8 – Caracterização da pesquisa.....	81
Quadro 9 – Critérios para análise dos textos Nord ([1988]1991)	97
Quadro 10 – Operações textuais-discursivas	103
Quadro 11 – Análise textual nível macro: emissor	106
Quadro 12 – Análise textual nível macro: intenção comunicativa	107
Quadro 13 – Análise textual nível macro: destinatário	108
Quadro 14 – Análise textual nível macro: meio de comunicação.....	109
Quadro 15 – Análise textual nível macro: gênero textual.....	110
Quadro 16 – Análise textual nível macro: situação de interação.....	111
Quadro 17 – Análise textual nível macro: lugar e tempo	113
Quadro 18 – Análise textual nível macro: propósito (skopos).....	114
Quadro 19 – Análise textual nível macro: função comunicativa	115
Quadro 20 – Análise textual nível micro: intenção.....	119
Quadro 21 – Análise textual nível micro: gênero textual	120
Quadro 22 – Análise textual nível micro: situação de interação.....	121
Quadro 23 – Análise textual nível micro: propósito (<i>subskopos</i>).....	121
Quadro 24 – Análise textual nível micro: função textual	123
Quadro 25 – Análise textual nível micro: tema	124
Quadro 26 – Análise textual nível micro: conteúdo.....	124
Quadro 27 – Análise textual nível micro: pressuposições	125
Quadro 28 – Análise textual nível micro: composição	126
Quadro 29 – Análise textual nível micro: elementos não verbais.....	128
Quadro 30 – Análise textual nível micro: elementos multimodais.....	129

Quadro 31 – Análise textual nível micro: léxico	131
Quadro 32 – Análise textual nível micro: sintaxe	133
Quadro 33 – Análise textual nível micro: suprasegmentais	135
Quadro 34 – Análise textual nível micro: estilo tipográfico	136
Quadro 35 – Análise textual nível micro: cor	138
Quadro 36 – Análise textual nível micro: imagem	140
Quadro 37 – Análise textual nível micro: efeito comunicativo	142
Quadro 38 – Modelo de análise textual aplicado à retextualização multimodal (ampliado de Nord, [1988]1991).....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA - Ambiente de Ensino e Aprendizagem
CBO - Classificação Brasileira de Ocupação
DE - Designer Educacional
DI - Designer Instrucional
EaD - Educação a Distância
EMA - Equipe de Mediação de Aprendizagem
FE - Fatores Extratextuais
FI - Fatores Intratextuais
GT – Gênero Textual
GTF- Gênero Textual Fonte
GTM - Gênero Textual Meta
L1 – Língua de partida
L2 – Língua de chegada
LE - Língua Estrangeira
MJ - Ministério da Justiça
ML – Modalidade linguística
NUTE - Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional
SEaD - Secretaria de Educação a Distância
SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas do Ministério da Justiça
TB - Texto Base
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TM - Texto Meta
TsB - Textos Base
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	25
2	A TRADUÇÃO POR UM ÂNGULO FUNCIONALISTA	31
2.1	A ABORDAGEM TIPOLOGICA FUNCIONAL DE REISS	31
2.2	A TEORIA DO <i>SKOPOS</i>	34
2.3	A CONTRIBUIÇÃO DE NORD À TEORIA DO <i>SKOPOS</i> E À TRADUÇÃO FUNCIONALISTA.....	39
2.4	O MODELO FUNCIONAL DE ANÁLISE PRÉ-TRANSLATIVO DE NORD	45
3	A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL.....	49
3.1	CONCEITUANDO A RETEXTUALIZAÇÃO	49
3.2	CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA MULTIMODALIDADE	55
3.3	DEFINIÇÃO DE RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL	65
3.4	E-BOOK HIPERMIDIÁTICO: O TEXTO MULTIMODAL.....	66
4	O DESIGNER EDUCACIONAL.....	71
4.1	ESCOLHA DO TERMO	71
4.2	CONCEITOS E COMPETÊNCIAS DO DE	73
5	METODOLOGIA.....	81
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	81
5.2	INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO CORPUS.....	83
5.3	CONTEXTO SITUACIONAL DA PESQUISA	84
5.3.1	A proposta de cooperação entre a SENAD e a UFSC.....	84
5.3.2	Os parceiros do projeto	86
5.3.3	O curso Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas – Capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias (6º edição).....	89
5.3.4	Sujeitos do contexto da pesquisa	90
5.3.5	Recursos educacionais (corpus da pesquisa).....	92
5.4	PERCURSO METODOLÓGICO	95
5.5	CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE	97
6	COTEJAMENTO DOS TEXTOS, ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	105
6.1	ESCLARECIMENTOS INICIAIS	105

6.2	ANÁLISE MACROTEXTUAL	106
6.3	ANÁLISE MICROTEXTUAL	117
6.4	PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL DE NORD APLICADO A TRADUÇÃO/ RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS	144
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse por essa temática surgiu em 2012, quando nos enveredamos pelos caminhos da Educação a Distância¹ (EaD) e iniciamos um trabalho como designer educacional (DE).

O designer educacional (ou designer instrucional) é o profissional responsável por projetar soluções e experiências que maximizem a aprendizagem e minimizem ou simplifiquem as necessidades e os problemas educacionais. É ele quem planeja, elabora e desenvolve (em muitos casos junto a outros profissionais e de acordo com as situações específicas de cada oferta educacional) projetos pedagógicos, materiais/conteúdos educacionais (mediados por tecnologias), ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, seu campo de atuação se torna bastante amplo e as atividades desenvolvidas por ele são igualmente variadas, podendo ter características mais abrangentes, como as mencionadas acima, ou mais operacionais, como a criação de conteúdo, roteiro e *storyboard* ou ainda a retextualização (adequação e adaptação) de textos educativos e instrucionais.

Foi enquanto retextualizávamos conteúdos educacionais para outros formatos textuais e modalidades semióticas, combinando representações verbais e não verbais, que percebemos uma relação entre esta atividade específica desempenhada pelo DE e a desenvolvida pelo tradutor. Tal percepção foi possível porque nossa proposta de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação, foi desenvolvida também na área dos Estudos da Tradução Funcionalista e os conhecimentos aprendidos na época nos auxiliaram a desenvolver com maior segurança e qualidade a atividade de retextualização. Isso nos fez perceber a forte relação entre este trabalho desenvolvido pelo DE e o realizado pelo tradutor. A partir disso, nos sentimos motivados a pesquisar o fazer tradutório do DE para

¹ A educação a distância, segundo o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que deu nova regulamentação ao artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é definida como uma “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, cap. 1, art. 1º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>).

compreendermos melhor a atividade de retextualização realizada por ele na produção de conteúdos educativos e instrucionais. Neste contexto propomos uma nova interface de estudo entre os Estudos da Tradução, o design educacional, a retextualização e a multimodalidade.

Assim, desta proposta de investigação, nos interessa responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- O processo de tradução/retextualização realizado pelo DE baseado na perspectiva funcionalista, contempla os modos e recursos semióticos que compõem um texto multimodal à construção do sentido?
- De que maneira o trabalho desenvolvido pelo DE amplia o processo tradutório/retextualização?

Diante disso realizamos esta pesquisa na área da Tradução com o objetivo de verificar se o movimento realizado pelo DE ao transformar o texto base em um outro/novo texto meta multimodal se dá por meio de um processo de tradução/retextualização.

Quanto aos objetivos específicos, registramos os seguintes, de maior relevância para este trabalho:

- Aplicar o modelo funcional de Nord na retextualização de textos multimodais;
- Identificar os movimentos tradutórios realizados pelo DE na tradução/retextualização;
- Ampliar a compreensão sobre a retextualização, incluindo o estudo e a análise do texto a partir da perspectiva da multimodalidade.

Para realizar essa investigação, buscamos um referencial teórico dentro dos Estudos da Tradução que compreenda a tradução como uma atividade na qual a equivalência não é o princípio norteador e o foco não esteja na forma e na figura do autor, mas que auxilie o tradutor a observar e refletir sobre o que ele está fazendo e sobre as consequências que suas escolhas podem gerar para a produção do TM. Por essa razão, ancoramos o presente trabalho na escola *Funcionalista* (contemporânea)

dos Estudos da Tradução, que compreende a tradução como um ato comunicativo, orientado para o TM e fundamentado nos preceitos da funcionalidade. Isso significa que o tradutor tem flexibilidade para decidir, com base no propósito (*skopos*) do TM, qual abordagem utilizar para produzir um texto que “funcione” (faça sentido) dentro da situação comunicativa requerida na cultura/língua de chegada, levando em conta não apenas os elementos linguísticos, mas também os fatores culturais que compõem o novo contexto de recepção. Os construtos de três grandes teóricos funcionalistas, Katharina Reiss ([1984]1996), Hans J. Vermeer ([1984]1996; [1989]2000) e Christiane Nord ([1988]2009; 2006; 2014), apoiam essa nossa investigação.

Reiss, percursora desta Escola, desenvolve em seus estudos uma tipologia textual categorizada de acordo com a função comunicativa predominante no texto, que é bastante importante para a teoria e a prática da tradução. De acordo com a teórica, a função comunicativa do texto ajuda o tradutor a definir o método tradutório mais adequado e a prioridade daquilo que deve ser preservado ou adaptado na língua/cultura meta durante o processo tradutório (REISS, 1996).

Vermeer, outro grande expoente do Funcionalismo, desempenhou um papel importante na formação dos Estudos da Tradução ao mudar o foco do tradicional texto base e voltar-se para o texto meta, ou melhor, para o propósito deste na cultura meta. O autor desenvolveu, em meados da década de 70, uma teoria denominada Teoria do *skopos* (*Skopotherapy*), a qual entende que a tradução é regida por um *skopos* (propósito/finalidade), que passa a ser o elemento fundamental para definir as escolhas tradutórias, métodos e estratégias mais adequadas para alcançar o objetivo pretendido e tornar a tradução coerente para o destinatário-alvo (VERMER, [1984]1996).

Nord, por sua vez, adicionou à Teoria do *skopos* o princípio complementar da lealdade, segundo o qual os tradutores têm responsabilidades para com seus parceiros: o autor do TB, o iniciador (cliente solicitante) da tradução e os destinatários potenciais do TM. A teórica alemã sustenta que o *skopos* não é o fator determinante na tradução, embora seja um elemento fundamental, e que a lealdade à intenção do autor do TB e às expectativas do destinatário meta precisam ser igualmente consideradas no processo tradutório. Percebendo, porém, a ausência e a necessidade de um esquema capaz de permitir ao tradutor analisar as características e os elementos textuais e contextuais que compõem o TB

e o TM, Nord desenvolveu um modelo funcional de análise textual que tem como objetivo proporcionar ao tradutor uma melhor compreensão das diferenças linguísticas e culturais existentes entre os textos, de modo a auxiliá-lo em sua tarefa tradutória (NORD, [1988]2009).

Em relação à retextualização, encontramos várias definições e diferentes abordagens teóricas que propõem explicações variadas para o que é e como se dá esta atividade. Travaglia (2003) foi a primeira teórica brasileira a utilizar o termo retextualização para fazer referência à tradução interlingual (de uma língua para outra). Marcuschi retomou a noção de “retextualização” proposta por Travaglia afirmando que se trata sim de uma “tradução”, mas de uma modalidade linguística - oral ou escrita - ou gênero textual para outro, permanecendo, no entanto, na mesma língua. Matencio (2002; 2003) também propôs uma definição para retextualização como sendo à produção de um novo texto a partir de um ou mais textos base implicando necessariamente em mudança de propósito. Dell’Isola (2007, p. 10), por sua vez, em concordância com Marcuschi (2003) definiu a retextualização como sendo um processo de transformação de um gênero textual em outro, mantendo-se, todavia, a base informacional (sentido) do texto de origem. Contudo esses teóricos fundamentam seus estudos em grande parte, se não completamente, sobre as operações e o estudo das unidades linguísticas dos textos orais e escritos. Nós, entretanto, compreendemos que o texto é, na verdade, um construto multimodal e a escrita é apenas uma das modalidades de representação. Diante disso, trazemos para este estudo, como forma de ampliar o conceito de retextualização, a perspectiva da multimodalidade, compreendida como o uso de vários modos semióticos² no desenho de um produto (neste caso o material didático) junto com a forma particular com que estes elementos se combinam para comunicar e representar o significado das informações (KRESS e van LEEWUEN, 2001, [1996] 2006).

Para auxiliar esta investigação, procuramos por um corpus que fosse o mais representativo possível para este processo específico realizado pelo DE. O material escolhido foi o e-book criado para a 6ª edição do curso

² Jewitt e Kress (2003) explicam que os modos raramente aparecem sozinhos na comunicação. O próprio ato de escrever (que envolve a escolha da fonte, tamanho, cores, etc.) já é por si só uma prática multimodal. A monomodalidade não é uma qualidade real dos textos, mas sim uma forma de ver os recursos semióticos de maneira individualizadas, abstraídos do texto ou discurso. Logo, os teóricos defendem a ideia de que não existe comunicação monomodal, pois todos os modos coparticipam da produção do significado.

Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas - Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias, ofertado na modalidade à distância. O Curso foi promovido pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), vinculada ao Ministério da Justiça (MJ), e realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE). A proposta educacional desse Curso está pautada nas novas configurações políticas da SENAD, isto é, na defesa da descriminalização do uso de drogas. Portanto, o objetivo desta formação consiste em capacitar (de forma prioritária) os conselheiros estaduais e municipais e líderes comunitários para atuarem na prevenção do uso de drogas por intermédio do fortalecimento da rede comunitária.

Para mediar o processo de ensino e aprendizagem, foram disponibilizados aos cursistas variados recursos educacionais: um livro-texto impresso, configurado como o principal instrumento de ensino do curso; o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) – via plataforma *Moodle* – com suas ferramentas educativas e acompanhamento monitorado por tutores; videoaulas; tutoriais; programas televisivos; vídeos de orientações para o Projeto de Intervenção (Trabalho de Conclusão do Curso) e, por fim, um e-book ou livro digital (texto meta), material off-line no qual estão sintetizados os conceitos mais relevantes apresentados no livro-texto impresso e as principais informações contidas no AVEA (as quais foram transcritas).

Para fins desta pesquisa, nos interessa analisar o e-book (TM) por duas razões: 1) porque a oferta informativa base do livro-texto impresso (TB) foi retextualizada em um outro/novo texto com em formato digital e com propósito diferente do previsto para o texto de partida; 2) porque foi o DE o responsável por realizar o trabalho de adequação e adaptação do texto base para este outro gênero textual. Logo, este corpus nos oferece os elementos necessários para realizarmos a análise e a investigação de nossa proposta de estudo, promovendo, assim, resultados favoráveis para a discussão das novas concepções e alcances do DE como um tradutor/retextualizador.

Este trabalho está organizado em sete capítulos:

Inicialmente apresentamos a introdução do nosso estudo. No capítulo seguinte descrevemos os principais conceitos e pressupostos de nossa base teórica tradutória propostos por Reiss (1996), Vermeer ([1978]1986; [1984]1996) e Nord ([1988]2009); no terceiro apresentamos algumas definições para o termo “retextualização”, nossa proposta de

abordá-lo a partir da perspectiva multimodal e uma breve descrição sobre o gênero e-book, formato no qual foi estruturado e organizado o TM; no quarto capítulo descrevemos o que é o design educacional, quem é o profissional que conduz este trabalho e de que maneira uma de suas atribuições é compreendida por nós como um fazer tradutório. No quinto capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho; no sexto, mostramos o cotejamento do corpus, a análise e a discussão dos resultados; no sétimo, as considerações finais e por último as referências utilizadas nesse trabalho.

2 A TRADUÇÃO POR UM ÂNGULO FUNCIONALISTA

Em minha definição afirmo que deve haver certa relação entre o texto fonte e texto alvo. A qualidade e quantidade desta relação são especificadas pelo *skopos* e proporcionam os critérios para a decisão de quais elementos situacionais do texto fonte podem ser “preservados” e quais podem, ou devem, ser “adaptados” à situação alvo (NORD, 1991, p. 28).³

Neste capítulo apresentamos o levantamento de nossa base teórica tradutória. Primeiramente descrevemos brevemente a abordagem teórica proposta por Katharina Reiss ([1984]1996) e na sequência alguns conceitos básicos e pressupostos teóricos da Teoria do *skopos* desenvolvida por Hans J. Vermeer (1996[1984]; [1989]2000), bem como o princípio da lealdade complementado a esta Teoria proposto por Christiane Nord (1998[2009]) e o modelo de análise textual aplicado à tradução proposto também pela autora.

2.1 A ABORDAGEM TIPOLOGICA FUNCIONAL DE REISS

Katharina Reiss ([1984]1996) desenvolveu, sob forte influência da teoria da equivalência dinâmica, um modelo de tradução baseado na tipologia textual – modalidades retóricas – e na relação funcional entre texto de partida e texto final.

Reiss ([1984]1996) explica que a primeira tarefa do tradutor antes de iniciar o trabalho de tradução consiste em conhecer o tipo textual que irá traduzir, ou seja, fazer uma análise das características específicas do texto e observar se o foco do processo comunicativo recai sobre o objeto do discurso, o emissor ou o receptor. A partir desta análise, o tradutor poderá reconhecer a função comunicativa predominante no TB, determinar o tipo de texto para, então, escolher o método de tradução (simples,

³ Nossa tradução de “In my definition I have stated that there has to be a certain relationship between the source text and the target text. The quality and quantity of this relationship are specified by the translation *skopos* and provide the criteria for the decision as to which elements of the situation can be “preserved” an which may, or must, be “adapted” to the target situation”.

despretensioso e prosaico, identificante e adaptante) mais apropriado para transmitir com mais exatidão para o TM a oferta informativa base (REISS, [1984]1996).

Reiss ([1984]1996, p. 179) baseou seus estudos nos construtos de Karl Bühler para criar um modelo de tradução com três diferenciações de textos⁴, baseados na identificação das funções comunicativas predominantes em cada tipo, as quais deveriam ser preservadas na tradução. São elas:

- Texto informativo – Usado para transmitir informações aos leitores. Neste tipo de texto deve-se procurar preservar, sobretudo, a invariância de CONTEÚDO;
- Texto expressivo – A informação do texto é organizada de maneira artística e ordenada segundo critérios estéticos. Neste tipo de texto deve-se procurar preservar a COMPOSIÇÃO do texto base;
- Texto operativo – Tanto o conteúdo quanto a forma se encontram subordinados ao efeito extralinguístico que o texto pretende atingir. Neste tipo de texto deve-se procurar manter o EFEITO pretendido pelo autor do original, bem como preservar o apelo inerente ao texto.

Em cada um destes tipos textuais se enquadram diferentes classes de texto (gêneros textuais): notícia, reportagem, infográfico, publicidade, etc., cada qual com suas próprias convenções. Desta forma, dependendo se a função comunicativa do texto de partida for informativa, expressiva ou operativa, o tradutor deverá atentar para um ou outro elemento do texto, a fim de produzir uma tradução com efeito linguístico-textual “equivalente” ao original (REISS, [1984]1996).

Reiss ([1984]1996) explica que nas situações de trabalho reais a busca pela equivalência nem sempre é algo desejado pelo solicitante da tradução ou possível de ser alcançada de forma satisfatória. Isso porque os receptores previstos para o TM diferem dos receptores previstos para o

⁴ Convém lembrar que existe um grande número de textos mistos, os quais executam várias funções simultaneamente.

texto de partida e, também, porque o cliente pode solicitar uma tradução cuja função comunicativa pode acabar sendo alterada na cultura meta (*special purpose*⁵), provocando um efeito diverso do previsto pelo autor na cultura original.

A teórica alemã explica que a equivalência textual “somente pode ser realizada quando o texto de origem e o texto final cumprem a mesma função comunicativa em ambas as culturas” (REISS; VERMEER, [1984]1996, p. 126). Nos casos em que a função do TM difere da do TB, ela sugere que o tradutor busque equivalentes funcionais ou que adeque o TB à situação comunicativa prevista para o novo contexto de recepção, sem perder, todavia, a ligação com o texto de partida. Diante disso, Reiss ([1984]1996, p. 120) afirma que “o princípio dominante de toda tradução é a sua finalidade (escopo)”, e são os diferentes objetivos que determinam a estratégia tradutória (equivalência ou adequação) mais adequada para determinada tradução. Contudo, Reiss enfatiza que a função comunicativa de um texto pode “indicar quais são os elementos textuais que devem prevalecer e que determinaram a hierarquia de equivalências requeridas no processo de tradução” (REISS; VERMEER, [1984]1996, p. 138). Logo, identificar a função comunicativa do texto do qual e para o qual se traduz pode ajudar o tradutor no momento de decidir como trabalhar o texto ou os segmentos de texto que o compõe.

Reconhecendo a validade deste postulado, mas percebendo algumas limitações, Hans Vermeer ([1984]1996) e Cristiane Nord (1991) complementaram os construtos teóricos desenvolvidos por Reiss ([1984]1996) e, a partir deles, lançam suas proposições: Vermeer acabou desenvolvendo uma teoria que defende a funcionalidade e a finalidade em detrimento à equivalência linguística, salientando a importância do texto meta, da língua de recepção, da cultura e da audiência de chegada para o processo tradutório; enquanto que Nord desenvolveu um modelo de análise textual orientado à tradução, tomando como base a tipologia funcional de Reiss.

⁵ O termo *special purpose* desenvolvido por Reiss ([1984]1996) sugere que nem sempre é a tipologia textual que determina o método tradutório a ser utilizado pelo tradutor, pois há casos em que o TM é destinado a desempenhar uma função distinta da do TB. Para estas situações, o propósito do texto meta se torna mais importante que a tipologia do TB.

2.2 A TEORIA DO *SKOPOS*

Na obra *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* ([1984]1996) e no artigo *Skopos and Commission in Translational Action* ([1989]2000), Vermeer explica os pressupostos que sustentam a Teoria do *Skopos* (*Skopostheorie*), os quais fundamentam nossa pesquisa. Esta teoria se baseia na premissa de que a tradução é uma ação⁶ humana intencional⁷, dotada de propósitos (ou objetivos) comunicativos, verbalizados ou não, e, inevitavelmente, inseridos em um sistema cultural repleto de especificidades (REISS; VERMEER, ([1984]1996).

Segundo Vermeer ([1989]2000), sempre que alguém produz um texto (uma oferta informativa), se dirige de forma mais ou menos consciente a uma ou várias pessoas e o faz com uma finalidade determinada. Sendo a tradução, conforme Vermeer ([1989]2000, p. 221), um tipo de ação translativa⁸, ela também é dirigida a um público meta e persegue um propósito específico, o qual “leva a um resultado, uma nova situação ou evento, e, possivelmente, a um ‘novo’ objeto”, no caso, a um TM⁹. Assim, o tradutor produz um texto (realiza uma ação), em um espaço e tempo definido (situação), com um propósito determinado (alcançar um objetivo): que a oferta informativa base seja reconhecida e compreendida da melhor forma possível no contexto comunicativo meta, segundo o efeito pretendido para ela. Para Vermeer ([1984]1996, p. 80), esse contexto de produção da tradução é sempre subordinado a um *skopos*, que se refere ao propósito/à finalidade/à função comunicativa pretendida pelo comissário (cliente ou iniciador) para o TM, o qual, por sua vez, defini a escolha do

⁶ Vermeer define ação da seguinte forma: “Para um ato comportamental ser chamado de ação, a pessoa que o executa deve (potencialmente) ser capaz de explicar porquê [sic] age dessa forma, embora pudesse ter agido de outra maneira. [...] Para um ato comportamental ser chamado de ação, a pessoa que o executa deve (potencialmente) ser capaz de explicar porquê age de tal forma quando poderia ter agido de outra maneira”.

⁷ Se a ação é intencional, ela pressupõe o livre arbítrio e uma escolha entre, pelo menos, duas formas possíveis de comportamento (VERMEER, [1989]2000).

⁸ Vermeer ([1989]2000) define a translação como uma forma especial de interação que incluem a tradução e a interpretação.

⁹ Este texto meta produzido pelo tradutor é denominado por Vermeer ([1984]1996) de *translatum*, que é na verdade uma variedade particular de TM. Lembrando que podem haver várias possibilidades de tradução a partir de um mesmo texto base, conforme o *skopos* fornecido pelo cliente.

método e estratégia tradutória mais adequada para determinada ação. É por meio do *skopos* que o tradutor sabe se a tradução pode ser realizada, o que pode ser transferido ou adaptado para a nova língua/cultura e como isso é feito. Assim, o *skopos* é para Vermeer ([1984]1996; [1989]2000) o princípio dominante de toda tradução, pois é ele quem determina o rumo que a tradução deverá seguir em uma situação de produção específica. Isso suscita a possibilidade de haverem tantas traduções diferentes de um mesmo TB quanto forem os diversos *skopos* possíveis.

Nord ([1997]2014, cap. 3) citando Vermeer¹⁰ (1989, p. 20) explica o princípio do *skopos* da seguinte maneira:

Cada texto é produzido para um dado propósito e deve servir a esse propósito. Lê-se, então, o princípio do escopo da seguinte maneira: traduza/interprete/fale/escreva de modo a permitir que seu texto/tradução funcione na situação em que será usado, pelas pessoas que querem usá-lo, exatamente da maneira que elas querem que ele funcione¹¹.

Para Vermeer ([1989] 2000, p. 222), o *skopos* de qualquer tradução e o modo de sua realização é definido pelo tradutor¹², com base no encargo da tradução, e negociado com o cliente (comissário/iniciador), que encomenda a ação. Nord ([1997]2014; 1991), ao contrário, afirma que é o iniciador (pessoa, empresa, instituição) e em alguns raros casos o próprio tradutor¹³ quem inicia o processo de tradução (ao solicitar o trabalho) e determina o seu *skopos* (finalidade da tradução). Para ela, é o iniciador

¹⁰ VERMEER, H. J. *Skopos und Translationsauftrag – Aufsätze*. Heidelberg: Universität (thw – translatorisches handeln wissenschaft 2). 1989. Tradução do alemão para o inglês por Nord (1997 [2014]).

¹¹ Nossa tradução de “Each text is produced for a given purpose and should serve this purpose. The *skopos* rule thus reads as follows: translate/interpret/speak/write in a way that enables your text/translation to function in the situation in which it is used and with the people who want to use it and precisely in the way they want it to function”.

¹² Já que ele é o especialista em traduzir e o responsável pelo cumprimento da missão encomendada.

¹³ Nord ([1997]2014) lembra que normalmente é um cliente quem “inicia” o processo de tradução ao contratar um tradutor para fazê-lo. Dificilmente o tradutor começa esta atividade de modo autônomo.

quem fornece (ou deveria fornecer)¹⁴ ao tradutor um *translation brief* (ou encargo tradutório), ou seja, um documento de apoio que contém descritas a situação comunicativa para a qual se traduz e a finalidade pretendida para esta tradução. Tais informações são essenciais para que o tradutor possa definir o método e a estratégia de tradução mais adequada para executar a tarefa encomendada e, assim, assegurar um resultado satisfatório do processo tradutório.

Nord ([1997]2014, p. 104) ressalta que “quanto maior a quantidade ou especificidade das informações proporcionadas, mais fácil será para o tradutor produzir uma tradução que cumpra exatamente as finalidades desejadas”.¹⁵ Para ela, este documento deve(ria) conter explícita ou implicitamente as seguintes informações:

- a função (intenção) do texto;
- o destinatário do texto alvo;
- o tempo (potencial) e local de recepção do texto;
- o meio sobre o qual o texto será transmitido;
- o motivo para a produção ou a recepção do texto.

A teórica (NORD, [1997]2014) esclarece que, embora seja o iniciador (cliente) quem defina o *skopos* da tradução, a responsabilidade pelo trabalho é única e exclusivamente do tradutor, pois ele é o especialista na área e aquele que possui competência para decidir se a tradução encomendada pode realmente ser produzida e quais os procedimentos e as técnicas mais adequadas para tal ato.

¹⁴Vermeer ([1989]2000) lembra que há casos em que estas instruções não são fornecidas pela comissão de tradução (iniciador/cliente), obrigando o tradutor a inferir, com base em sua experiência, a situação e um possível contexto para a tradução ou, então, solicitar ao comissário mais informações sobre o propósito pretendido com a tradução na cultura-alvo.

¹⁵Nossa tradução de “Cuanto mayor la cantidad o especificidad de las informaciones proporcionadas, tanto más fácil será para el traductor producir una traducción que cumpla exactamente las finalidades deseadas”.

Entre os fatores acima elencados por Nord ([1997]2014), o que tem mais importância para a abordagem Funcionalista, de acordo com Vermeer ([1989]2000), é o destinatário ou receptor alvo, acompanhado de seu conhecimento de mundo, seu sistema cultural e suas expectativas e necessidades de comunicação¹⁶. Afinal, “não se pode decidir se uma função é apropriada para um receptor desconhecido” (REISS; VERMEER, [1984]1996, p. 85). Vermeer ([1989]2000) esclarece que assim como o TB¹⁷ é produzido originalmente para uma situação comunicativa e cultura específica, no caso da tradução o mesmo acontece, pois ela também é dirigida a um público-alvo determinado. Para o teórico, o especialista responsável por fazer esta mediação intercultural entre a oferta informativa do TB e o TM é o tradutor.

Nord ([1988]1991) ressalta que a atuação deste profissional é necessária porque não se pode esperar que a simples transcodificação de um TB para outro idioma resulte em uma tradução supérflua, pois as circunstâncias da situação comunicacional não são universais: elas se realizam sob contextos culturais localizados (tempo e local), que podem demandar certas intervenções linguísticas (acréscimos, supressão, adequações e reformulações) na hora de produzir o TM. Por isso, “quanto mais inequívoca e clara for a descrição do [pressuposto] receptor do TM, mais fácil será para o tradutor tomar as decisões adequadas que se impõem ao longo do processo” (NORD, [1988]1991, p. 10).

No que concerne aos problemas tradutórios, Vermeer ([1984]1996) ressalta que, muitas vezes, eles residem justamente nas diferenças culturais entre os destinatários do TB e do TM: normas, convenções, crenças, costumes e comportamentos verbais e não verbais. De acordo com Vermeer ([1984]1996), cabe ao tradutor levar em conta essas diferenças na hora de produzir um TM que seja perfeitamente compreensível para os seus destinatários (coerência intratextual) e adequado ao *skopos*. Para ele, a interação comunicativa só poderá ser considerada bem-sucedida se os receptores conseguirem interpretá-la de maneira suficientemente

¹⁶ Vermeer ([1984]1996) esclarece que no caso de não haver um destinatário definido para a tradução, é preciso que o tradutor se expresse de uma maneira compreensível em direção a algum público “protótipo”, cujas possibilidades de compreensão de alguma forma possam ser previstas.

¹⁷ Embora Vermeer utilize a nomenclatura “texto fonte” (TF) para se referir ao texto original, adotaremos desde já o termo “texto base” (TB) proposto por Nord para nos referir a este mesmo tipo de texto.

coerente. Para isso, o tradutor deve se dedicar a buscar a melhor forma de transmitir a oferta informativa primária¹⁸ ao novo contexto de recepção. Lembrando que “não se pode exigir que uma tradução seja perfeita, pois não existe ‘a’ tradução ideal, mas sim um esforço em alcançar a melhor tradução possível, segundo as condições dadas em cada caso”¹⁹ (REISS; VERMEER, [1984]1996, p. 97).

Além de procurar produzir uma tradução adequada ao contexto sociocultural do receptor meta, Vermeer ([1984]1996) explica que o tradutor deve se preocupar, também, em transmitir de forma lógica a oferta informativa do texto original (coerência intertextual ou fidelidade). Para ele, a coerência intertextual deve existir entre o TB e o TM, contudo a forma que ela toma dependerá da interpretação que o tradutor faz do TB e, sobretudo, do *skopos* da tradução. Desta forma, se o *skopos* demandar por uma tradução literal, que reproduza palavra por palavra o TB e a sua estrutura, a coerência intertextual entre os textos será maior e o tradutor deverá produzir um texto adequado a este propósito. Porém, pode acontecer de a função comunicativa ser outra e o tradutor não necessitar ser tão “fiel” ao TB e precisar adaptar alguns elementos. Logo, o que a Teoria do *skopos* defende é que “se deve traduzir, de forma consciente e consistente, de acordo com algum princípio, respeitando o TM”²⁰ (VERMEER, [1989]2000, p. 228). Este princípio, segundo o teórico, deve ser decidido separadamente, de acordo com cada situação.

Tal pressuposto pode ser problemático, conforme advertiu Nord ([1997]2014), pois a possibilidade da intenção do autor do TB ser desprezada no processo de tradução e do tradutor manipular o TM conforme seu interesse ou do iniciador pode dar demasiada liberdade para o tradutor fazer o que bem quiser com a tradução, desde que respaldado por um encargo. Deste modo, Nord discutiu e complementou a Teoria do *skopos* adicionando a ela o princípio da lealdade, temática tratada na próxima seção.

¹⁸ Para Vermeer ([1984]1996), a tradução (TM) é uma oferta de informação em uma língua e cultura de chegada, produzida a partir de outra oferta informativa (TB) de uma língua e cultura de origem.

¹⁹ Nossa tradução de “No se puede exigir a una translación que sea perfecta, pues no existe ‘la’ translación ideal, sino solamente el esfuerzo por lograr la mejor traducción posible según las condiciones dadas en cada caso”.

²⁰ Nossa tradução de “What the *skopos* states is that one must translate, consciously and consistently, in accordance with some principle respecting the target text”.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE NORD À TEORIA DO SKOPOS E À TRADUÇÃO FUNCIONALISTA

Nord ([1988]1991, p. 8), assim como Vermeer, entende que o *skopos* (propósito) da tradução, especificado no encargo, determina a escolha do método e da estratégia de tradução mais adequada para determinada atividade tradutória. Logo, se no encargo da tradução estiver especificado o desejo de que o TM seja equivalente ao TB, o tradutor deverá cumprir esta exigência e produzir um texto adequado a este *skopos*. Igualmente, se o desejo do iniciador for o de ter um TM retextualizado, por exemplo, a partir de um ou mais TB, o tradutor deverá produzir um texto adequado a esta função, utilizando as estratégias cabíveis para isso. Assim, a tradução funcionalista não exclui ou prioriza um ou outro método tradutório, pelo contrário, ela aceita todos como possíveis e estabelece que o importante é produzir um TM adequado ao propósito comunicativo desejado para ele (NORD, [1988]1991). Isso demonstra, conforme esclarece Nord ([1988]1991), que a tradução funcionalista é prospectiva, isto é, direcionada à situação comunicativa do receptor-meta. Daí a importância do tradutor analisar quem será o público-alvo e quais são suas necessidades e expectativas em relação à tradução.

Contudo, tanto Nord ([1988]1991) quanto Vermeer ([1989]2000) reconhecem que conhecer somente o contexto para o qual se traduz não é suficiente para garantir uma tradução de qualidade. É preciso também respeitar a intenção comunicativa do autor do TB. Nord esclarece que “embora Vermeer permita uma relação de coerência intertextual ou ‘fidelidade’ assegurada entre os textos base e meta, a exigência por fidelidade [para ele] é sempre subordinado à regra do *skopos*” (NORD, [1997]2014, sem paginação)²¹. Portanto, para Vermeer ([1989]2000) é mais importante cumprir os requisitos do encargo do que procurar estabelecer uma coerência intertextual entre o TB e o TM. Isso implica acreditar que o propósito da tradução justifica os procedimentos de tradução (os fins justificam os meios), conforme assevera Nord ([1997]2014). A teórica (NORD, [1997]2014) explica que tal princípio proposto por Vermeer

²¹ Nossa tradução de “Although Vermeer allows for a relationship of Intertextual coherence’ or fidelity to hold between the source and target texts, the demand for fidelity is subordinate to the *skopos* rule”.

pode ser aceitável nos casos em que o *skopos* da tradução esteja alinhado com as intenções comunicativas do autor original. Nestas situações não haveria um distanciamento entre a intenção do autor do TB e a função do TM. Porém, se o *brief* da tradução requerer um texto com objetivos comunicativos contrários ou incompatíveis com a intenção do autor original, a regra do *skopos* poderia dar liberdade excessiva para o tradutor e nenhuma restrição quanto à gama de possíveis fins para o TB. Então, o TB poderia ser manuseado conforme o interesse do cliente ou o do tradutor (NORD, [1997]2014).

Em virtude disso, Nord ([1988]1991, p. 28) retoma de maneira branda o princípio da equivalência proposto por Reiss ([1984]1996) e passa a reforçar dois importantes pontos esperados em uma tradução funcionalista: de um lado a funcionalidade do TM na cultura meta e do outro a lealdade para com o autor do TB e sua intenção. A teórica explica que ser “leal” em termos funcionalistas significa que o tradutor não pode desconsiderar a intenção pretendida pelo emissor/autor do TB e, tampouco, “manusear” o texto original da forma que quiser ou simplesmente conforme a vontade do iniciador/cliente (NORD, [1988]1991). É preciso estabelecer e manter certo sincronismo entre o TB e o TM, ou seja, a tradução deve procurar estar em sintonia com a intenção do autor do original, além de, obviamente, estar adequada ao *skopos* e ser leal às expectativas e ao conhecimento prévio do destinatário.

Para Nord ([1988]1991, p. 11), o tradutor precisa ter em mente que ele “não é o remetente da mensagem do TB, mas um produtor de um texto na cultura alvo”, que comunica a oferta informativa de um texto produzido originalmente em outro contexto e cultura para um novo público-alvo pertencente à outra comunidade linguística-cultural.

Por isso, Nord ([1988]1991) recomenda que o tradutor realize alguns passos reflexivos antes de começar a traduzir:

- 1. Analisar o encargo da tradução**, ou seja, os fatores que determinam a função do TM em uma determinada situação de recepção.
- 2. Analisar os elementos que compõem o TB**, bem como sua função comunicativa naquela cultura. Essa reflexão se divide em dois momentos:

- a. Observar a compatibilidade do encargo com a oferta informativa do TB.
- b. Realizar uma análise linguística e pragmática [e, acrescentaríamos aqui, devido ao nosso corpus, semiótica] do TB, prestando especial atenção aos elementos relevantes para a produção de um TM funcional que cumpra as exigências do encargo.

Nord ([1988]1991) explica que, finalizados esses movimentos, o tradutor será capaz de transferir os elementos informativos selecionados no TB para a língua/cultura meta, fazendo as devidas adaptações às necessidades desta nova situação de recepção²².

Para ajudar o tradutor a realizar melhor seu trabalho, Nord ([1988]1991) desenvolveu um modelo de análise textual aplicado à tradução²³. Este modelo permite uma análise comparativa entre TM e TB fundamentada em uma série de elementos intra e extratextuais, os quais servem como critérios para ajudar o tradutor a decidir por uma ou outra solução tradutória. Iremos detalhar melhor este modelo no final deste capítulo.

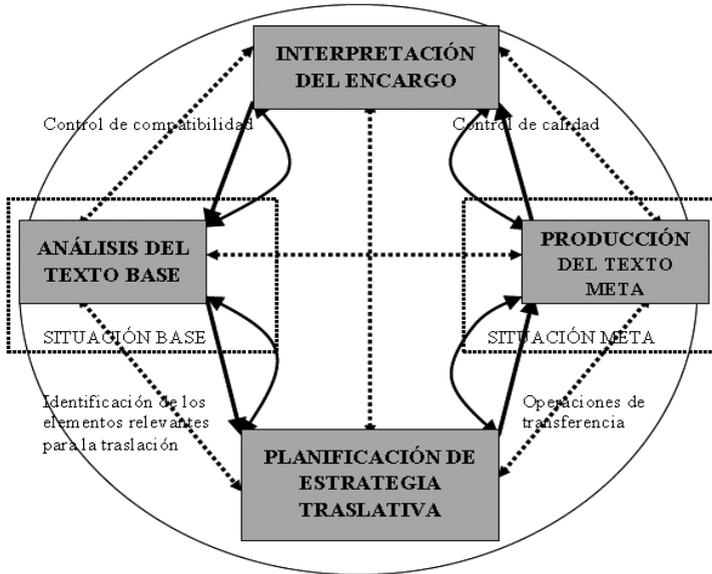
Nord ([1988]1991) esclarece que as etapas acima mencionadas não acontecem de forma unidirecional, isto é, não correspondem a um processo conduzido a partir de um ponto de partida (TB) até um ponto de chegada (TM), ao contrário: para a teórica, este é um processo recursivo, com inúmeras “retroalimentações” (*feedback loops*), em que o tradutor pode (e deve) voltar aos estágios iniciais da análise, a fim de repensar as decisões tomadas anteriormente e as que serão tomadas na continuação do processo.

Nord ([1988] 1991) representa esta proposta por meio do esquema apresentado a seguir:

²² Vale frisarmos que para a teórica estes elementos não se limitam apenas à forma escrita e a seus recursos verbais, mas também aos recursos não verbais, como as imagens, por exemplo.

²³ Nord desenvolveu este modelo não apenas para os estudiosos da área, mas ainda e principalmente pensando em ajudar na formação do tradutor.

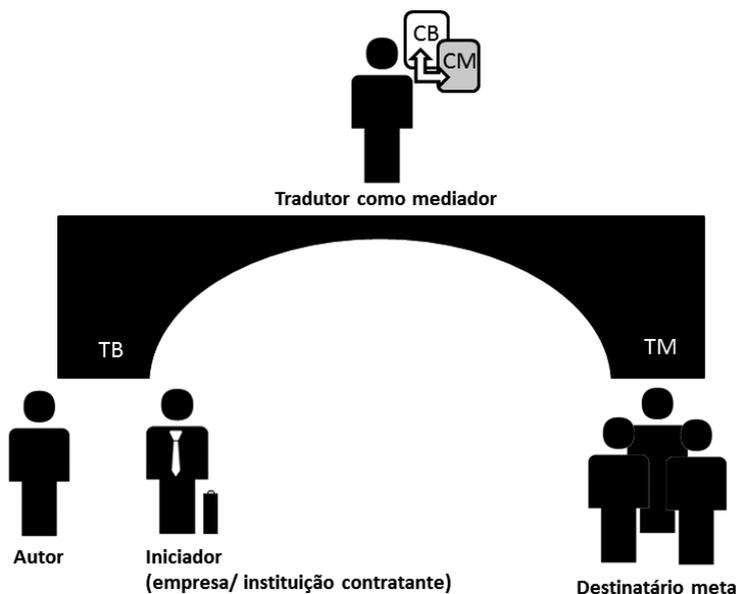
Figura 1 – Modelo circular da tradução.



Fonte: Nord ([1988] 1991, p. 38).

Neste contexto, o tradutor desempenha um papel bidirecional que o permite revisitar constantemente o TB, com o objetivo de confrontar e avaliar se as informações traduzidas estão em conformidade com a intenção do TB e também do TM (NORD, [1988]1991). O tradutor atua, portanto, como um ‘mediador’ responsável por desenvolver e promover um trabalho cooperativo entre o iniciador (que quer um tipo específico de tradução), o público-meta (que espera uma tradução que possua alguma relação com o TB) e o autor do TB (que tem direito de exigir respeito para com suas intenções individuais e espera um tipo particular de relação entre o seu texto e a tradução) (NORD, 2006, p. 33). Nord ([1997]2014) ressalta que “se houver qualquer conflito entre os interesses dos três parceiros da tradução, é o tradutor que tem que mediar e, se necessário, buscar compreender todos os lados”.

Figura 2 – Tradutor como mediador cooperativo.



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

A autora define tal processo como “lealdade”²⁴ e o compreende como uma categoria ética na relação social entre as pessoas envolvidas no processo tradutório (NORD, [1988]1991, p. 32). Para Nord (2006), o “princípio da lealdade” objetiva preencher os espaços vazios na comunicação intercultural. Estes espaços obrigam o tradutor funcionalista a buscar formas de mediar as informações contidas no TB de maneira segura ao destinatário meta, respeitando, contudo, a intenção comunicativa do autor original e considerando as diferenças contextuais existentes entre os dois públicos, porém sem impor os conceitos de uma cultura sobre a outra.

²⁴ O termo “lealdade” utilizado por Nord não se refere à velha noção de fidelidade e nem é uma repaginação desta, pois, segundo a teórica, fidelidade geralmente se refere a uma relação intertextual linguística entre TF e TM, enquanto que lealdade é uma categoria interpessoal que se refere a uma relação social entre as pessoas (NORD, 2002).

Segundo a teórica (2006, p. 33),

[...] tradutores, em seu papel de mediadores entre duas culturas, têm uma responsabilidade especial em relação aos seus parceiros, ou seja, o autor do texto base, o cliente ou iniciador da tradução, os receptores do texto meta e para si mesmo, precisamente nos casos em que existem diferentes visões sobre o que uma “boa” tradução é ou deveria ser.

Com isso, Nord (2006, p. 34) introduz o princípio da lealdade a Teoria do *skopos* e a teoria Funcionalista da Tradução, visando estabelecer “[...] as bases para uma relação de confiança entre os parceiros da interação translacional”²⁵.

Nas palavras da autora,

É precisamente a combinação dos dois princípios que importa, mesmo que possa haver casos em que eles pareçam se contradizer. A função se refere aos fatores que fazem um texto meta funcionar da maneira pretendida na situação alvo. Lealdade se refere à relação interpessoal entre o tradutor, o autor do texto base, os destinatários-alvo do texto meta e o iniciador. Lealdade limita a gama de funções justificáveis do texto meta para um texto base específico e ressalta a necessidade de uma negociação do encargo tradutório entre tradutores e seus clientes (NORD, [1997] 2014, sem paginação)²⁶.

²⁵ Nossa tradução de “In introducing the loyalty principle into the functionalist model, I would therefore also hope to lay the foundations for a trusting relationship between the partners in the translational interaction”.

²⁶ Nossa tradução de “It is precisely the combination of the two principles that matters, even though there may be cases where they seem to contradict each other. Function refers to the factors that make a target text work in the intended way in the target situation. Loyalty refers to the interpersonal relationship between the translator, the source-text sender, the target-text addressees and the initiator. Loyalty limits the range of justifiable target-text functions for one particular source text and raises the need for a negotiation of the translation assignment between translators and their clients”.

2.4 O MODELO FUNCIONAL DE ANÁLISE PRÉ-TRANSLATIVO DE NORD

Na obra *Texto base-Texto meta: un modelo funcional de análisis pretranslativo*²⁷, Nord ([1988]1991) retoma algumas ideias de Vermeer ([1984]1996) e propõe um modelo de análise textual rigoroso, aplicável a todas as classes de texto e que pode ser usado em qualquer tarefa tradutória. O desenvolvimento deste modelo foi pensado de modo a capacitar o tradutor a analisar a função dos elementos e/ou das características do TB para depois compará-los com os fatores correspondentes do TM e, assim, escolher a(s) estratégia(s) tradutória(s) apropriada(s) de acordo com o *skopos* da tradução.

Nord ([1988]1991, p. 33) esclarece as funções de seu modelo:

[...] (a) verificar a compatibilidade do encargo translativo com o princípio da lealdade e (b) identificar os elementos do TB que devem ser conservados e os que precisam ser adaptados, empregando os procedimentos adequados para alcançar o objetivo translativo.²⁸

Nord ([1988]1991) apresentou em seu modelo uma estrutura para análise textual composta pelos elementos que englobam o texto: os *factores extratextuais* (FE) e os *factores intratextuais* (FI).

Os FE referem-se à situação comunicativa, ou seja, aos fatores da situação nos quais precisam “funcionar” o TB e o TM. Estas informações são analisadas antes de se iniciar o processo tradutório propriamente dito e são identificados pelas seguintes perguntas: quem é o autor ou emissor do texto? (QUEM). Qual a intenção do emissor? (PARA QUÊ). Para qual público receptor? (A QUEM). Por qual meio? (COMO). Onde, quando e por qual motivo? (POR QUÊ). Respondidas estas perguntas, saberemos qual a função e o efeito do texto (NORD, [1988]1991, p. 42).

²⁷ Obra traduzida e adaptada por Christiane Nord do original alemão **Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis**.

²⁸ Nossa tradução de “[...] (a) verificar la compatibilidad del encargo traslativo con el principio de lealtad y (b) identificar los elementos del TB que deben conservarse y los que tienen que adaptarse, empleando los procedimientos adecuados para lograr el objetivo traslativo”.

Já os FI referem-se aos constituintes linguístico-textuais do texto, ou seja, ao conteúdo que veicula a mensagem. São identificados pelos seguintes questionamentos: qual o tema, o conteúdo e as pressuposições do texto? Em que ordem o texto é apresentado? Qual a sua estrutura? Usa elementos não verbais? Quais palavras? Que tipo de frases e qual o tom do texto? (NORD, [1988]1991, p. 42).

Convém frisarmos que para Nord ([1988]1991, p. 89) “a separação dos fatores é um recurso metodológico. Na prática, eles formam um sistema intrincado de interdependência [...]”.

Com o intuito de facilitar a visualização dos fatores intra e extratextuais supracitados, trazemos a seguir um quadro em português com o modelo proposto por Nord ([1988]1991, p. 155), acrescido por nós com as perguntas de referência indicadas pela teórica e dos conceitos de categorização: “aspecto semântico” e “aspecto formal-estilístico”.

Quadro 1 – Modelo de análise textual de Nord.

MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL APLICADO À TRADUÇÃO NORD ([1988]1991)			
FATORES EXTERNOS AO TEXTO			
	ANÁLISE DO TB	CONSIDERAÇÕES	ANÁLISE DO TM
Emissor (Quem?)			
Intenção (Para quê?)			
Receptor (A quem?)			
Meio (Por qual meio?)			
Lugar (Onde?)			
Tempo (Quando?)			
Propósito/motivo (Por quê?)			
Função textual (Qual a função?)			

continua

continuação

		FATORES INTERNOS AO TEXTO		
		ANÁLISE DO TB	CONSIDERAÇÕES	ANÁLISE DO TM
Aspecto semântico	Tema (Sobre quê?)			
	Conteúdo (Que informação?)			
	Pressuposições (Pressupondo o quê?)			
Aspecto formal-estilístico	Composição (Em que ordem?)			
	Elementos não verbais (Possui?)			
	Léxico (Que palavras?)			
	Sintaxe (Que tipo de frase?)			
	Elementos suprasegmentais (Em que tom?)			
EFEITO COMUNICATIVO				
	Efeito			

Fonte: Nord ([1988] 1991) adaptado por Hoffmann (2015).

Nord ([1988]1991) explica que por meio da análise dos componentes semânticos do texto compreendidos nas categorias de tema, conteúdo e pressuposições, é possível identificar os elementos ambíguos (verbais e não verbais) e facilitar sua desambiguação mediante os mecanismos de coerência e coesão. Por sua vez, as categorias de composição (elementos não verbais, léxico, sintaxe e características suprasegmentais) se referem principalmente ao aspecto formal-estilístico do texto. A identificação de todos, ou de alguns destes elementos, em ambos os textos (TB e TM) fornece ao tradutor subsídios sobre os quais ele pode justificar suas decisões e escolhas tradutórias, sistematizar problemas de tradução encontrados e aplicar regras de conversão de uma forma mais clara (NORD, [1988]1991).

Logo, com este modelo, Nord deixa claro o que ela pretende: garantir que o TM seja de fato compreendido no novo contexto comunicativo ao qual se destina. Isso só será possível por meio da intervenção de um mediador intercultural, que é o tradutor. Por isso mesmo tais conceitos acabaram por se tornar parâmetros indispensáveis na realização de qualquer comunicação, possibilitando a análise de variáveis que auxiliam nas decisões do tradutor e o conduzem a trabalhar de forma mais segura, por exemplo, durante o processo de retextualização multimodal.

No capítulo a seguir descrevemos e esclarecemos melhor a concepção de tradução como retextualização multimodal.

3 A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL

[...] assim como o conhecimento de outras línguas pode abrir novas perspectivas sobre a própria língua, o conhecimento de outros modos semióticos pode abrir novas perspectivas sobre a linguagem (KRESS; van LEEUWEN, 2006 [1996], p. 3).

Neste capítulo, apresentamos algumas conceituações para o termo retextualização, bem como nossa proposta de definição para esta abordagem a partir do viés da multimodalidade.

Para isso, organizamos o capítulo da seguinte forma: primeiramente apresentamos algumas conceituações para o termo retextualização definidas por teóricos bastante conhecidos na área; depois descrevemos brevemente os pressupostos teóricos que sustentam a multimodalidade; em seguida exibimos nossa proposta de retextualização multimodal; finalizamos discorrendo sobre o e-book.

3.1 CONCEITUANDO A RETEXTUALIZAÇÃO

Vários pesquisadores têm se dedicado a investigar a atividade de retextualização a partir de diferentes olhares. Dentre eles, podemos destacar: Travaglia (2003); Marcuschi (2001); Matencio (2002; 2003) e Dell'Isola (2007).

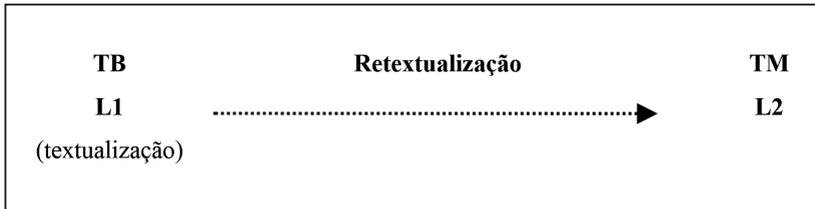
Neusa G. Travaglia foi a primeira teórica brasileira a utilizar, em sua tese de doutorado em 1993, o termo retextualização para fazer referência à tradução interlingual (de uma língua para outra). A teórica refletiu em seus estudos a atividade tradutória a partir da perspectiva da Linguística Textual (LT²⁹), isto é, compreendendo a tradução enquanto processo de produção “textual” (no plano do discurso³⁰ e não das palavras isoladas)

²⁹ A LT defende que o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase, por isso a gramática, por si só, não dá conta do texto.

³⁰ Travaglia (2003, p. 49) propõe descrever e analisar o processo tradutório numa perspectiva textual, isto é, ao nível do discurso, compreendendo e interpretando os elementos como um todo, ao invés de focar especificamente nas palavras e frases soltas.

elaborado, originalmente, para leitores de uma determinada língua (L1) e que após ser retextualizado passa a existir como um novo texto em outra língua (L2).

Quadro 2 – Esquema do processo de retextualização Travaglia (2003).



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

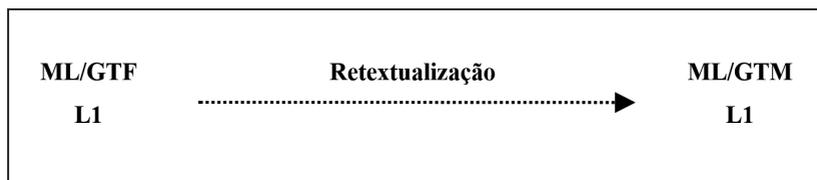
A hipótese básica defendida por Travaglia (2003, p. 10) é a de que a produção original é “uma textualização, uma *‘mise en texte’*, e a produção da tradução é uma retextualização, produção de um novo/mesmo texto (segmento linguístico) em uma língua diferente daquela em que foi originariamente concebida”, processo que, segundo a teórica, segue as mesmas operações realizadas na produção de qualquer tipo de texto.

A autora (2003) menciona que um importante aspecto para realizar a tradução/retextualização é a compreensão do TB, pois o tradutor, guiado por um propósito e uma intenção comunicativa, planeja o TB recolocando-o numa outra língua e reconstruindo o seu sentido movido por algo a comunicar ou a expressar. Nesse sentido, traduzir não é transportar um sentido fixo de uma língua para outra, isto é, decodificar, mas retextualizar, “reenunciar” (TRAVAGLIA, 2003, p. 26).

Luiz Antônio Marcuschi (2003) retoma a noção de “retextualização” apontada por Travaglia afirmando que esta também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade linguística (ML) - oral ou escrita - ou gênero textual (GT)³¹ para outra (o), permanecendo, no entanto, na mesma língua.

³¹ As siglas “GTF” e “GTM” que aparecem no esquema que criamos a partir das pressuposições de Marcuschi significam, respectivamente, gênero textual fonte e gênero textual meta.

Quadro 3 – Esquema do processo de retextualização proposto por Marcuschi (2003).



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Marcuschi (2003) esclarece que as atividades de retextualização fazem parte de nossa vida diária, são rotinas altamente usuais e automatizadas, mas não mecânicas (relatar o que alguém disse, recontar um fato, uma notícia ou filme, por exemplo). Segundo o autor, “[...] lidamos com ela [a retextualização] o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (MARCUSCHI, 2003, p. 48).

Ao descrever sistematicamente as etapas dessa atividade na passagem do texto falado (modalidade oral) para o escrito (modalidade escrita), o autor apresenta um modelo de operações textuais-discursivas que seguem regras de regularização e idealização (estratégias de eliminação e inserção – não introduz uma transformação do TB) e as regras de transformação (estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação – envolvem mudanças mais acentuadas no TB, caracterizando o processo de retextualização).

Marcuschi (2003) foca seus estudos na passagem do texto oral para o escrito, contudo assinala outras três possibilidades de retextualização:

Quadro 4 – Possibilidades de retextualização Marcuschi (2003, p. 48).

1.	Fala	————>	Escrita
2.	Fala	————>	Fala
3.	Escrita	————>	Fala
4.	Escrita	————>	Escrita

Fonte: Marcuschi (2003).

Com isso, o autor pretende demonstrar que a retextualização pode acontecer entre textos escritos, entre textos orais, de textos orais para textos escritos e de textos escritos para textos orais, sempre que as situações comunicativas assim o exigirem.

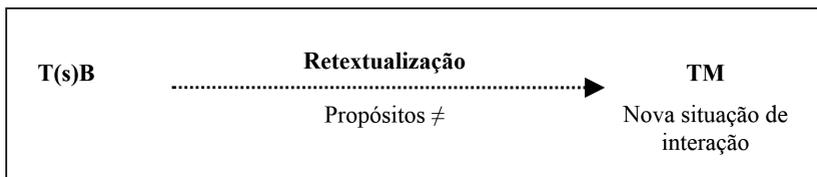
Ressaltamos que Marcuschi (2003, p. 48) aponta, de maneira superficial, uma distinção primordial na quarta operação de retextualização: a reescrita seria o processo no qual ocorrem mudanças no interior de um mesmo texto (do escrito para o escrito), sem que haja mudança de modalidade, originando uma nova versão do original; na retextualização, por outro lado, há uma modificação mais ampla do texto e, inevitavelmente, a passagem de uma modalidade/gênero para outra(o). Assim, na retextualização “não se trata mais de operar sobre o mesmo texto para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir um novo texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 113).

Em relação a estas duas últimas estratégias tradutórias, podemos afirmar que ambas podem ser realizadas pelo DE se o *skopos* assim determinar, pois há casos nos quais um simples processo de reescrita atende ao propósito do texto; já em outros se torna necessária a realização de intervenções maiores no texto base, resultando na produção de um novo texto (TM), com um propósito distinto do previsto para o texto original. O resultado desta segunda transformação, conforme assevera Marcuschi (2003), são possíveis alterações na forma e substância da expressão e/ou conteúdo do TM.

Outra pesquisadora que se apropriou do termo e propôs uma definição para a retextualização foi Maria de Lourdes Meirelles Matencio (2002, p. 109; 2003, p. 1): a retextualização se refere à

produção de um novo texto [tendo em vista uma nova situação de interação] a partir de um ou mais textos base” (TB), implicando necessariamente em mudança de propósito, uma vez que o sujeito opera fundamentalmente com ‘novos parâmetros de ação da linguagem’.

Quadro 5 – Esquema do processo de retextualização proposto por Matencio (2002; 2003).

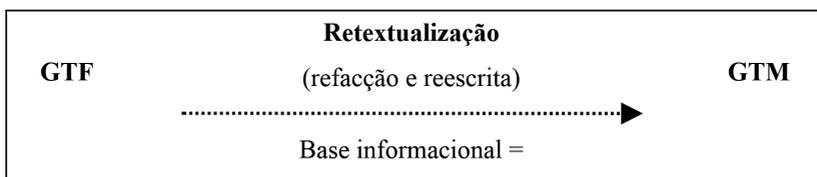


Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Regina Dell’Isola (2007, p. 10), em concordância com Marcuschi (2003), construiu sua reflexão teórico-metodológica relacionando as operações de retextualização à Linguística Textual (LT) e à Teoria dos Gêneros Textuais (GT), com a finalidade de contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua.

Em seus estudos, a teórica definiu a retextualização como sendo um processo de transformação de uma modalidade de veiculação ou gênero textual³² em outra(o), isto é, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um gênero textual fonte (GTF) em outro/novo gênero (GTM), mantendo-se, todavia, a base informacional (sentido da informação) do texto de origem. Com isso, Dell’Isola mostrou que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de diversos modos, e que o processo de retextualização “envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” do texto (DELL’ISOLA, 2007, p. 36).

Quadro 6 – Esquema do processo de retextualização proposto por Dell’Isola (2007).



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

³² Dell’Isola em sua obra (2007, p. 17) definiu gêneros textuais como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos”.

Assim, compreendemos que as conceituações acima apresentadas são importantes para reforçar a proposta de tradução como retextualização cunhada por Travaglia (2003). Entretanto, os teóricos supracitados fundamentam seus estudos, principalmente, na LT, a qual pode ser definida sob um ponto de vista mais técnico como “o estudo das **operações linguísticas** e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de **textos escritos e orais**” (MARCUSCHI, 2012, p. 12, grifos nossos) em diversos contextos naturais de uso. Assim, estudar o texto unicamente a partir dessa perspectiva significa orientar a análise em direção à linguagem verbal (escrita ou falada).

Deste modo, considerando que hoje em dia o texto já não é mais idealizado e realizado nos moldes tradicionais, ou seja, baseado principalmente na linguagem verbal, propomos ampliar o conceito de retextualização a partir da perspectiva da multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 2001; KRESS, 2009; JEWITT, 2009, 2012).

Esta escolha se dá porque esta teoria é um pouco mais abrangente que a LT, uma vez que está interessada em estudar todos os modos semióticos³³ envolvidos no ato comunicativo e não somente a linguagem verbal. Segundo Kress (2010, p. 11), “precisamos começar a olhar para o campo do sentido como um todo e ver como o significado é tratado de forma modal em toda a gama de modalidades em diferentes sociedades”.³⁴

Nord ([1988]1991, p. 16) inclusive menciona que na prática tradutória profissional os textos muitas vezes não são formados somente por elementos verbais, mas também de elementos não verbais (ilustrações, esquemas, imagens, logotipo, etc.) ou paraverbais (mímica, gesto, ruídos, etc.) e o tradutor deve se atentar a estes elementos. Logo, a integração de ambas as teorias, a retextualização e a multimodalidade, compõe um binômio que, a nosso ver, melhor se adequa à nossa proposta de estudo, uma vez que nos permite olhar vantajosamente para todos os modos semióticos que constroem o significado dos textos.

Todavia, antes de propormos nossa definição para a “retextualização multimodal”, nos parece mais adequado apresentar uma introdução aos

³³ Mais à frente veremos a definição para “modo”, que foi proposta por Kress; van Leeuwen (2001) e Jewitt (2009).

³⁴ Nossa tradução de “We have to begin looking at the field of meaning as a whole and see how meaning is handled modally across the range of modes in different societies”.

pressupostos teóricos que sustentam a multimodalidade, bem como os principais conceitos que compõem a análise multimodal.

3.2 CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA MULTIMODALIDADE

Fortemente influenciada pela abordagem da semiótica social hallidayana³⁵ (HALLIDAY, 1978; HODGE e KRESS, 1988), a multimodalidade reconhece que todas as formas de comunicação contribuem para a construção do significado do texto ou evento comunicativo. Assim, a comunicação em uma perspectiva multimodal não é compreendida da mesma forma que a comunicação em uma perspectiva linguística tradicional, focada amplamente na interação verbal (KRESS et al., 2001). Na abordagem multimodal, todos os modos de comunicação e representação³⁶ (linguístico, auditivo, visual, gestual e espacial) são levados em consideração na hora de produzir e interpretar o significado do texto³⁷ ou evento comunicativo (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e van LEEUWEN, 2001; 2006; JEWITT, 2009; KRESS, 2010).

Na obra *Reading images: the grammar of visual design*, Kress e van Leeuwen ([1996]2006) desenvolvem os primeiros pressupostos para a multimodalidade, ao explicar que o discurso³⁸ não faz referência

³⁵ A abordagem sociossemiótica de Halliday ([1978]2001) é inerentemente social e funcional em sua orientação, pois tem como meta explicar o que as pessoas, como membros de uma comunidade linguística e cultural, querem dizer e como usam/moldam os recursos semióticos (neste caso, as formas linguísticas e os recursos semânticos) para concretizar a linguagem e cumprir o propósito comunicativo dentro de um contexto sociocultural específico.

³⁶ A representação está focada no produtor, em sua história, seu contexto social e em seu interesse pessoal para dar forma material para algum elemento no ambiente por meio de recursos sociais disponíveis. A comunicação, por sua vez, foca na (inter)ação social, na relação social do produtor com os outros em um ambiente social específico, que envolvem relações específicas de poder. A representação é orientada para si, enquanto que a comunicação está orientada para o outro. A representação ocorre em um ambiente social, enquanto que a comunicação constrói um ambiente social (KRESS, 2010, p. 51).

³⁷ Kress (2003, p. 48) propõe a seguinte conceituação para “texto”, e que adotamos em nosso trabalho: “qualquer instância de comunicação em que ocorre um modo ou uma combinação de modos”.

³⁸ Kress e van Leeuwen (2001, p. 24) definem discursos como formas de conhecimento construídas e situadas socialmente a respeito de aspectos da realidade. Ou, em

unicamente à linguagem verbal, mas também a outros modos semióticos, como a comunicação visual (imagens), por exemplo.

Em 2001, os teóricos publicaram a obra *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*, na qual desenvolveram o conceito de multimodalidade³⁹, compreendido como “[...] o uso de vários modos semióticos no desenho de um produto semiótico ou evento com a maneira particular em que estes modos são combinados [...]” (KRESS e van LEEUWEN, 2001, p. 20).⁴⁰

Com isso, os teóricos abandonaram a tradicional ideia de que as formas nos textos multimodais estão estritamente restringidas e delimitadas a tarefas específicas e passaram a aceitar que os modos semióticos interagem para reforçar o significado, isto é, dizer a mesma coisa de maneira diferente, complementar ou ordenar o significado do texto multimodal.

A multimodalidade, portanto, entende a comunicação e a representação como sendo mais que a linguagem verbal e por isso passa a considerar toda a gama de formas comunicacionais que as pessoas usam para se comunicar e interagir umas com as outras (JEWITT, 2009, p. 14).

É importante mencionarmos, conforme assinala Kress (2001), que esta abordagem não pretende anular ou desqualificar o modo verbal, mas sim considerar todos os outros modos semióticos que contribuem para a produção de significado junto à linguagem verbal. Fala e escrita continuam, portanto, sendo consideradas significativas, mas são vistas como parte de um conjunto multimodal e podem agora “ser vistas [também] como acessórias de outros modos semióticos: o visual, por exemplo” (KRESS, 2001, p. 46).

outras palavras, todos os modos semióticos que estão disponíveis como meio de realização em uma determinada cultura são formulados nesta como meio da articulação de discursos. Discursos são, portanto, “desenvolvidos em contextos sociais específicos e de maneiras específicas, de modo a atender às necessidades dos atores sociais desses contextos” (Ibidem, 2001, p. 4).

³⁹ Van Leeuwen (2011, p. 669) é enfático ao afirmar que o termo “multimodalidade” não surgiu com Kress e van Leeuwen (2006) e tampouco com a **Gramática do Design Visual** elaborada por eles, e sim foi retomado da psicologia da percepção e adotado na Semiótica Social que “o introduziu na linguística aplicada e especialmente nos estudos da linguagem e letramento educacional”.

⁴⁰ Nossa tradução de “The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with particular way in which these modes are combined [...]”.

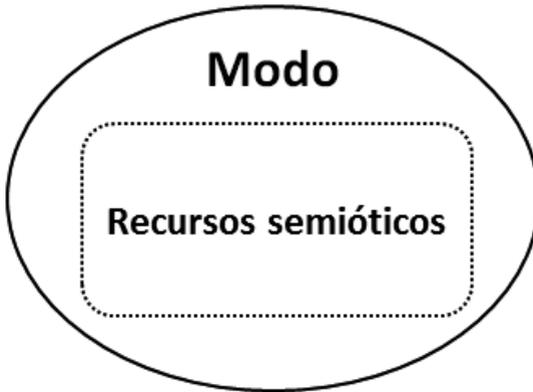
Para compreender a abordagem multimodal, é importante antes entender alguns conceitos fundamentais: modo, recursos semióticos, affordance e relações interssemióticas. Vale ressaltarmos que alguns teóricos utilizam os termos “modo” e “recursos semióticos” como sinônimos, contudo, com base nas leituras realizadas, concordamos com aqueles que veem estes dois conceitos como duas coisas distintas.

Modo se refere a um conjunto organizado (rede interligada) de recursos semióticos, socialmente moldados e culturalmente determinados para fazer sentido, os quais tornam possível a realização da comunicação ou representação em um contexto específico de tempo e lugar (KRESS e van LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010; van LEEUWEN, 2005). Os sistemas da escrita, visual, sonoro, gestos, cores, etc. são exemplos de modos usados para representar e comunicar o significado da mensagem. Quando utilizamos dois ou mais destes sistemas na composição textual, temos um texto multimodal.

Se modo se refere a um conjunto organizado de recursos semióticos, estes se referem, segundo van Leeuwen (2005, p. 285), às “ações, materiais e artefatos” que usamos para nos comunicar. Portanto, os **recursos semióticos** constituem-se no meio pelo qual o significado é organizado e construído.

Para ajudar a compreender melhor esta distinção entre modo e recursos semióticos, imaginemos que na modalidade escrita, por exemplo, os recursos semióticos se referem às formas linguísticas e aos recursos semânticos que compõem cada fragmento de texto e o texto como um todo; enquanto isso, na modalidade visual, as interações entre os participantes representados, os produtores e os espectadores da imagem podem ser representadas e comunicadas, por exemplo, por meio dos recursos (sistema do olhar, enquadramento e perspectiva).

Figura 3 – Relação entre recursos semióticos e modo.



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Logo, um modo pode se valer de diferentes e variados recursos semióticos para comunicar e representar o significado desejado em determinado contexto (JEWITT, 2009; 2012).

As possibilidades, potencialidades⁴¹ e limitações (materiais e sociais) de uso de cada modo são determinadas por seu *affordance* particular, o qual é moldado e regulado pelas convenções culturais⁴² e pela frequência com que são utilizados nas interações sociais (KRESS, 2010; JEWITT, 2012). Kress e van Leeuwen ([1996]2006, p. 5) e Kress (2005, p. 7) explicam que o **affordance modal** determina o que é materialmente possível utilizar para comunicar e representar uma dada informação e qual a melhor forma de fazer isso (com imagem, texto escrito ou outro modo).

⁴¹ O significado potencial do significante 'árvore', por exemplo, é a soma de todas as instâncias em que este signo ocorre como um significante. Isso permite ao produtor fazer uma previsão sobre sua aptidão como um significante eficiente para o novo sinal que se pretende fazer naquele momento (KRESS, 2010).

⁴² Os modos semióticos não são transparentes e universais, mas sensíveis ao seu contexto cultural e, portanto, podem assumir papéis específicos (embora não fixos) e sofrer alterações em um contexto e momento específico no tempo (JEWITT, 2009).

Contudo é importante mencionar que os sujeitos envolvidos no ato comunicativo também devem assumir determinado modo como adequado à proposta comunicativa ou representativa em questão e sustentar coerentemente seu uso. Do contrário, a comunicação pode não se efetivar ou acontecer com ruídos. Neste ambiente reside um aspecto importante da multimodalidade: “cada modo é parcial em relação à totalidade do sentido – e fala ou escrita não são exceções [...]” (JEWITT; KRESS, 2003, p. 3).

A partir desta perceptiva, entendemos que cada sistema semiótico possui e transmite tipos próprios e adicionais de sentido e por isso um modo não substitui o outro, sendo que cada um deles contribui, à sua maneira, para o significado do conjunto multimodal (LEMKE, 2002). Por exemplo, nenhum texto verbal pode ser substituído integralmente por uma imagem e o inverso também ocorre: nenhum modo produz exatamente o mesmo conjunto de significados do que o outro. É “esta incomensurabilidade essencial que permite a produção de significados genuinamente novos a partir da combinação de modalidades”⁴³ (LEMKE, 2002, p. 303).

Assim, quando diversos modos estão envolvidos em um evento comunicativo, todos eles se combinam para representar o significado da mensagem desejada (KRESS e van LEEUWEN, 2001). Isto traz à tona outro conceito importante para a multimodalidade: as **relações intersemióticas** e como os modos são configurados em contextos comunicativos particulares para representar o significado da mensagem.

Conhecidos os conceitos básicos que fundamentam a multimodalidade, vejamos a seguir os quatro pressupostos teóricos que sustentam de forma interligada esta abordagem, ao quais foram elencados por Jewitt (2009) a partir de estudos realizados nas mais recentes teorias desenvolvidas na área.

i. A comunicação é sempre (e inevitavelmente) multimodal.

Jewitt (2009, p. 14) ressalta o que Kress e van Leeuwen⁴⁴ (2001) concluíram alguns anos atrás: “os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos na interpretação por meio

⁴³ Nossa tradução de “It is this essential incommensurability that enables genuine new meanings to be made from the combinations of modalities”.

⁴⁴ “O significado é feito de muitas maneiras diferentes, sempre, em muitos modos e meios diferentes que são copresentes em um conjunto comunicacional” (KRESS e van LEEUWEN, 2001, p. 111).

de diversos modos de representação e comunicação, não só por meio da linguagem verbal – falada ou escrita⁷⁴⁵.

Nesta perspectiva, a multimodalidade é amplamente considerada como sendo o modo mais significativo de comunicação, sendo que a escrita compõe uma parte deste conjunto multimodal⁴⁶ (JEWITT, 2012).

[...] um antigo (e ainda existente) senso comum de que o significado reside sozinho na linguagem – ou, em outras versões disso, que a linguagem é o meio central de representar e comunicar apesar da existência de questões “extralinguísticas”, “paralinguísticas” – simplesmente não é mais defensável, nunca realmente foi, e certamente não é agora (KRESS e van LEEUWEN, 2001, p. 111).⁴⁷

Isso significa que todos os modos de representação e comunicação (verbal, visual, sonoro, gestual, etc.) têm o potencial de contribuir igualmente na construção do significado (KRESS e van LEEUWEN, 2001; [1996]2006; KRESS, 2009; JEWITT, 2012).

A abordagem multimodal reconhece, portanto, que todos os modos contribuem para a construção do significado. Por isso é importante que todas as possíveis formas de comunicação e representação que compõem o TB e que poderão compor o TM sejam levadas em consideração na hora de retextualizar/traduzir, sobretudo porque nosso objeto de estudo é o e-book (livro didático digital), no qual o conteúdo é representado e

⁴⁵ Nossa tradução de “Meanings are made, distributed, received, interpreted and remade in interpretation through many representational and communicative modes - not just through language - whether as speech or as writing”.

⁴⁶ Hodge e Kress, motivados pelos princípios teóricos de Halliday ([1978]2001), foram os primeiros estudiosos a afirmar que o significado do texto não se restringe unicamente ao código linguístico, mas “[...] reside tão forte e incisivamente em outros sistemas de significação, em uma multiplicidade de códigos visuais, auditivos, comportamentais, entre outros, que uma concentração de palavras por si só não é suficiente” (HODGE; KRESS, 1988, p. VIII).

⁴⁷ Nossa tradução de “This entails that a past (and still existent) common sense to the effect that meaning resides in language alone — or, in other versions of this, that language is the central means of representing and communicating even though there are ‘extra-linguistic’, ‘para-linguistic’ things going on as well — is simply no longer tenable, that it never really was, and certainly is not now”.

comunicado por diferentes modalidades semióticas (visual, cor, tipografia, hipermídia, etc.) e não somente a linguagem escrita.

ii. Os modos representam junto o sentido do texto, e cada modo neste conjunto multimodal realiza diferentes trabalhos comunicativos.

Na multimodalidade, “os significados em qualquer modo estão sempre entrelaçados com os significados construídos com os de outros modos, cooperando no conjunto comunicativo”⁴⁸ (JEWITT, 2009, p. 15). Isso significa que os sentidos construídos pela linguagem verbal (escrita ou falada) se entrelaçam com os sentidos construídos pelos demais modos que operam concomitantemente no texto para produzir significados coerentes⁴⁹ (KRESS et al., 2001, p. 43). Portanto, a “interação entre os modos é em si uma parte da produção de sentido” (JEWITT, 2012, p. 4).

Esta interação (e não fusão) entre os modos é um fator significativo para a construção e interpretação do sentido do TM, conforme podemos observar em nosso objeto de pesquisa, no qual o uso integrado e coordenado de tais sistemas de significação comunica, organiza e estrutura o conteúdo, dinamizando o aprendizado e favorecendo os diferentes estilos de aprendizagem.

Da mesma forma que os modos representam juntos o sentido do texto, diferentes aspectos deste sentido global são veiculados (ou comunicados) por diferentes modos (KRESS e van LEEUWEN, 2001). Por exemplo, em um infográfico em que há a presença do modo verbal escrito e o modo visual, a materialidade significante visual (ícones ou fotografia, por exemplo) desempenha uma função específica em relação à materialidade significante escrita (texto escrito curto) – no caso, representar graficamente os dados e as informações pretendidas para a facilitar a compreensão do assunto. Neste tipo de gênero

⁴⁸ Nossa tradução de “The meanings in any mode are always interwoven with the meanings made with those of other modes cooperating in the communicative ensemble”.

⁴⁹ Um texto é coerente quando os recursos semióticos utilizados estabelecem a coesão interna entre os elementos do texto e externamente com os elementos do ambiente onde ocorre este texto (KRESS, 2008).

multimodal, o modo verbal costuma complementar o visual, contudo ambos os modos trabalham de forma integrada para representar o sentido global do texto e informar ao leitor as informações de maneira clara, objetiva e atraente.

Diante disso, a abordagem multimodal nos dá o respaldo e a segurança necessários para acrescentar ao modelo de Nord, fatores que permitam ao DE realizar uma análise de todos os modos envolvidos no processo tradutório, os quais podem necessitar de uma intervenção funcional para se adequar ao *skopos* do TM.

iii. As pessoas orquestram significados pela seleção (pessoal) e configuração dos modos.

Embora os modos disponham de um potencial de significado (com base em seu uso repetitivo) e *affordances* próprias e distintas (com base em seus usos possíveis), a produção do signo e de seu significado se dá pela junção motivada entre forma (significante) e sentido (significado) (KRESS, 2010; JEWITT, 2012). Esta união entre sentido e forma é convencionalizada pelas práticas dos grupos sociais e suas culturas, e é moldada e projetada pelo interesse do produtor do signo: o *sign-maker* (KRESS, 2010).

Este sujeito é dotado de poder e pode – conforme seu interesse, as expectativas do público e o tipo de discurso a ser articulado – atribuir um sentido ao signo, selecionando e configurando os modos e os recursos semióticos disponíveis e mais apropriados para representar aquilo que ele quer comunicar em um dado momento⁵⁰ (KRESS e van LEEUWEN, 2006, p. 13).

A partir desta noção de escolha, Kress e van Leeuwen ([1996]2006) compreendem que a relação entre forma e sentido nunca é arbitrária, mas sempre motivada pelos interesses e intenções do produtor, que

⁵⁰ A multiplicidade de modos utilizados para construir o significado do texto requer que o produtor identifique e selecione entre as opções os recursos semióticos que estão mais aptos a realizar a tarefa em determinado contexto comunicativo. Logo, “a variação no significado está ligado à variação no contexto” (KRESS, 2010, p. 58), o qual obriga o produtor a escolher a forma mais apta e os “princípios organizacionais” (JEWITT, 2012, p. 5) mais adequados para expressar o significado que eles querem expressar em um dado momento.

seleciona, entre os recursos disponíveis, a forma semiótica mais apta e plausível para expressar o sentido pretendido por ele num dado contexto.

Em nossa visão, signos nunca são arbitrários, e a “motivação” deveria ser formulada em relação ao produtor de signo e ao contexto no qual o signo é produzido, e não de maneira isolada a partir do ato de produzir analogias e classificações. Produtores de signo utilizam as formas que eles consideram adequadas para a expressão de seus significados, em qualquer meio no qual eles possam produzir signos⁵¹ (KRESS; van LEEUWEN, 2006[1996], p. 8).

Nesta perspectiva, o DE, ao retextualizar o TB em um novo texto, seleciona, entre os recursos disponíveis, as formas semióticas que considera estarem mais adequadas para significar e expressar o sentido da oferta informativa base no novo texto. A seleção destes elementos é feita com base no seu interesse, no do iniciador, na intenção do autor do original e nas expectativas e necessidades do receptor-meta.

iv. Os significados dos signos realizados pelos modos semióticos são, assim como a linguagem verbal, social e culturalmente situados.

A linguagem verbal desempenha um papel fundamental nas interações sociais, pois é por intermédio dela que as pessoas constroem significado e interagem no mundo social (BAKHTIN, 2002). Se tal concepção se aplica à modalidade verbal, ela também se estende aos demais modos e em todas as suas formas. Isso porque todos os modos de comunicação e representação surgem no contexto das interações sociais e práticas comunicativas específicas e como tal são, igualmente, constituídos de normas e regras de uso histórica e culturalmente convencionadas, que

⁵¹Nossa tradução de “In our view signs are never arbitrary, and ‘motivation’ should be formulated in relation to the sign-maker and the context in which the sign is produced, and not in isolation from the act of producing analogies and classifications. Sign-makers use the forms they consider apt for the expression of their meaning, in any medium in which they can make signs”.

operam para comunicar ideologias e tornar possível a articulação do discurso entre seus membros (LEMKE, 2002).

Kress (2010, p. 70) esclarece que no signo o produtor media a sua própria história, sua posição social naquele momento, o sentido de seu ambiente social no processo de comunicação “e isso se torna tangível na remodelação dos recursos culturais utilizados na representação e comunicação”.

O interesse do produtor no momento de produzir o signo surge da sua posição no mundo e de suas experiências (desde a mais banal até a mais extraordinária) em vários ambientes sociais; isso atua como um princípio para a seleção dos significantes mais aptos e coerentes⁵² para comunicar aquilo que se quer em determinando contexto comunicativo.

Ao trazer tal concepção para o contexto de nosso trabalho também podemos evidenciá-la na atividade de tradução/retextualização desenvolvida pelo DE, que ao produzir o TM reúne e aciona o repertório semiótico disponível e mais apropriado para expressar o significado do TB em outro/novo texto adequado ao contexto situacional e cultural do leitor/cursista meta.

Nas palavras de Nord ([1988]1991, p. 120),

Assim como no uso dos elementos verbais, o emprego dos elementos não verbais é regido por normas e convenções culturais. No marco de sua análise pré-translativa, o tradutor considera quais dos elementos não verbais do TB podem ou devem ser preservados e quais devem ser adaptados às normas e convenções da cultura meta⁵³

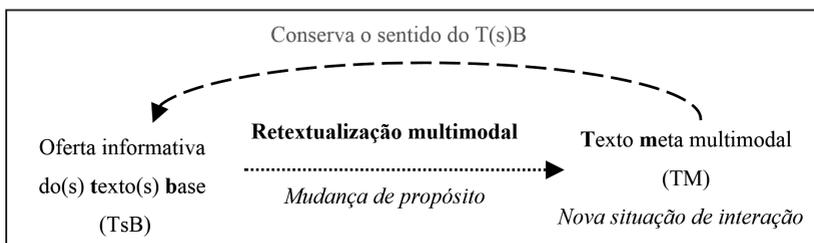
⁵² A coerência de um texto deriva da coerência do ambiente social em que ele é produzido ou projetado e se materializa por meios semióticos. A decisão de escolher os recursos semióticos coerentes é sempre o ato de um fabricante socialmente localizado, que tem o poder de resignificar e recriar o texto, conforme seu interesse e propósito, atentando para o efeito que isso pode vir a ter sobre o destinatário.

⁵³ Nossa tradução de “Igual que el uso de los elementos verbales, el empleo de los elementos no verbales se rige por normas y convenciones culturales. En el marco de su análisis pretraslativo, el traductor considera cuáles de los elementos no verbales del TB pueden o deben ser preservados y cuáles deben ser adaptados a las normas y convenciones de la cultura meta”.

3.3 DEFINIÇÃO DE RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL

Dentro desta perspectiva multimodal e com base nas definições propostas pelos teóricos mencionados no ponto 3.1, passamos a compreender a retextualização como a transformação de uma (ou mais) oferta(s) informativa(s) base em um outro/novo texto multimodal (confluência de vários recursos semióticos), implicando, necessariamente, uma mudança de propósito e uma nova situação de interação, e tomando o cuidado em conservar o sentido das ideias do T(s)B. Durante esta transformação, o tradutor (DE) lida com diferentes modalidades semióticas, as quais são traduzidas/retextualizadas para outras modalidades, de acordo com as necessidades e exigências do novo contexto.

Quadro 7 – Representação esquemática do processo de tradução/retextualização multimodal



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Lembrando que por “texto multimodal” adotamos a definição proposta por Kress e van Leeuwen (1996, p. 177), segundo a qual um texto multimodal é “qualquer texto cujos significados são realizados por meio de mais de um código semiótico [modos]”⁵⁴.

Dionísio (2005) ressalta que, para um texto ser multimodal, ele não necessita obrigatoriamente estar repleto de imagens, pois basta a existência de uma variação de informação visual para que o texto seja considerado multimodal. O texto de um artigo, por exemplo, possui diferenciações na tipografia, títulos em negrito, diferentes tamanhos das fontes, etc. e já contempla, ainda que em menor grau, uma variação na integração de

⁵⁴ Nossa tradução de “Any text whose meanings are realized through more than one semiotic code”.

diferentes recursos semióticos, sendo considerado, portanto, um texto multimodal. O mesmo acontece com o nosso objeto de estudo, o e-book hipermidiático, em que estão integrados vários modos (escrito, visual, cor, tipografia, etc.) em sua composição.

3.4 E-BOOK HIPERMIDIÁTICO: O TEXTO MULTIMODAL

Em nossa revisão de literatura, buscamos múltiplas definições para o termo e-book (que encontramos transcrito também como ebook, livro eletrônico ou livro digital), as quais carregavam significados variados de acordo com os diferentes contextos. De maneira geral, as propostas foram feitas a partir de distintas perspectivas, que variavam segundo o dispositivo que o leitor necessita para acessar o e-book (desktop, notebook, tablet, smartphones, e-readers), o formato/aparência destes textos (PDF, Epub, HTML, MOBI, exe, etc.) e o conteúdo (hipertexto, hipermídia).

A maioria dos autores que pesquisamos, ao propor suas definições, colocam ênfase na natureza eletrônica e digital do e-book, afirmando, porém, serem estes materiais uma transposição digitalizada do livro impresso tradicional. Tal definição parece estar bastante arraigada com a fase inicial de produção deste tipo de produto, quando o e-book se assemelhava a uma simples cópia do livro impresso no formato digital. No entanto, diante do atual cenário midiático, tal concepção, a nosso ver, parece limitar a funcionalidade deste texto, uma vez que despreza a potencialidade da interatividade e do uso de recursos multimídia como forma de representar e comunicar o conteúdo.

O certo é que não existe um consenso do que vem a ser um e-book, por isso o termo “tem sido utilizado de forma ambígua na literatura”, conforme destaca Vassiliou e Rowley (2008, p. 355).

Neste contexto, apresentamos algumas definições um pouco mais amplas e adequadas às demandas do cenário contemporâneo e às novas formas de representar o conteúdo. A escolha por apresentá-las se deve ao fato de elas trazerem conceitos que se aproximam mais da nossa compreensão para o termo e por estarem mais adequadas ao nosso objeto de estudo.

Vassiliou e Rowley (2008, p. 363) definem um e-book como

[...] um objeto digital com conteúdo textual e/ou outros conteúdos, que surge como resultado

da integração do conceito familiar de um livro com características que podem ser fornecidas em um ambiente eletrônico. [...] Geralmente tem características em uso, tais como: funções de pesquisa e de referência cruzada, links de hipertexto, marcadores, anotações, destaques, objetos multimídia e ferramentas interativas⁵⁵.

Nesta mesma linha, Nelson (2008, p. 42) propõe uma definição, segundo ele óbvia, para o termo, descrevendo um e-book como

um livro eletrônico que pode ser lido digitalmente na tela de um computador, em um leitor próprio para e-book, um assistente pessoal digital (PDA) ou até mesmo um telefone celular. Em outras palavras, os e-books são consumidos em uma tela e não em papel⁵⁶.

O autor reforça a ideia de que existem duas formas comuns de e-book criadas hoje em dia: em uma delas o e-book equivale ao livro impresso digitalizado, isto é, uma cópia do documento original e em formato estático. Trata-se do livro digitalizado (PDF) e representa atualmente a maior parte das produções realizadas; do outro lado, começa a imergir o e-book interativo ou o livro digital, material criado para ser usado em aparelhos eletrônicos e que permite ao leitor mais interação com o texto e com os diferentes recursos de hiperídia usados nele. Este tipo de e-book pode conter dicionários embutidos e guias de pronúncia, além de integrar vídeo, áudio, animação e até mesmo simulações interativas, como games.

Dias (2010, sem paginação), igualmente, propõe uma definição para livro digital que parece dar conta da verdadeira aplicação deste material na atualidade.

⁵⁵ Nossa tradução de “(1) An e-book is a digital object with textual and/or other content, which arises as a result of integrating the familiar concept of a book with features that can be provided in an electronic environment. (2) E-books, typically have in-use features such search and cross reference functions, hypertext links, bookmarks, annotations, highlights, multimedia objects and interactive tools”.

⁵⁶ Nossa tradução de “The obvious definition is that an e-book is an electronic book that can be read digitally on a computer screen, a special e-book reader, a personal digital assistant (PDA), or even a mobile phone. In other words, e-books are consumed on a screen rather than on paper”.

Prefiro tratar a ideia de e-book como a fusão do conteúdo informacional com um dispositivo de tecnologia da informação projetado especificamente com a tarefa de disponibilizar e expandir a funcionalidade de um livro convencional, ou seja: e-book = dispositivo de tecnologia da informação + conteúdo informacional.

Desta forma, percebemos que o e-book não se limita a uma mera mudança na forma de apresentar o conteúdo informacional do texto impresso convencional, mas representa uma transformação em toda a cadeia do processo de criação, sobretudo no que se refere à produção.

Por esta razão, entendemos que um e-book é mais que um texto digitalizado, pois ele costuma oferecer um volume elevado de informações em formatos dinâmicos, com imagens e arquivos de áudio e vídeo, podendo ser mais atrativo para aqueles sujeitos que não são motivados pelos materiais impressos ou que preferem ter um material portátil, que pode ser transportado e acessado em qualquer lugar.

Assim como o material impresso, o e-book possui capa, título, autor e índice. O índice é interativo, permite o acesso direto ao ponto de leitura desejado e geralmente conta com um buscador de palavras, que facilita e otimiza a procura por alguma temática ou conceito específico, flexibilizando a busca e a navegação. Em muitos casos, o e-book permite que o leitor destaque, anote, sublinhe e marque palavras ou trechos no texto, acesse a links externos diretamente de dentro do conteúdo e pule rapidamente para uma nota de rodapé. O texto é redimensionável, isto é, ajustável ao tamanho da tela.

Para compreender melhor o que é um livro digital ou e-book, é preciso levar em consideração três determinantes: o formato que o livro terá (formato do conteúdo), o aplicativo que auxiliará na leitura (software) e o dispositivo eletrônico que fará o aplicativo funcionar (hardware) (STUMPF et al., 2011). Cada um destes fatores impõe e determina as características que o material deverá ter. Contudo, convém destacar que estes elementos se inter-relacionam e interferem um no outro. Logo, as potencialidades e o uso de diferentes recursos no material ficam condicionados às restrições impostas pelo software que, por sua vez, limita o que é possível realizar dentro de determinado aparato eletrônico, daí a importância de defini-lo bem antes da produção.

O e-book trouxe consigo também a necessidade do leitor em saber ler e interpretar a multiplicidade de recursos semióticos (imagens, vídeos e áudios, gráficos, tabelas, entre outros) que compõe este tipo de material, sendo necessário, para isso, que o sujeito acione outras competências, além das linguísticas, para compreender o significado integral do conjunto multimodal presente no livro digital.

Direcionando para o contexto educativo, a produção deste tipo de material digital costuma envolver uma equipe multidisciplinar, geralmente composta por designers educacionais e gráficos, revisores, diagramadores e programadores, que trabalham com o autor elaborando, planejando e modelando o conteúdo.

Nesta pesquisa direcionamos nosso olhar para o trabalho realizado pelo profissional designer educacional. Esta temática será retratada no próximo capítulo.

4 O DESIGNER EDUCACIONAL

O avanço das comunicações e a conectividade oferecida pela tecnologia digital permite uma resposta mais imediata às necessidades de aprendizagem que, por sua vez, desafia os papéis e competências dos designers instrucionais [educacionais] (SIMS e KOSZALKA, 2008).

Neste capítulo, explicamos inicialmente o porquê de termos adotado o termo *design educacional* no lugar da tradicional expressão *design instrucional*. Depois, descrevemos brevemente o que é o design educacional, quem é o responsável por conduzir este trabalho e como uma importante atividade desenvolvida por este profissional se relaciona com a área da Tradução.

4.1 ESCOLHA DO TERMO

O conceito de design instrucional é amplo, controverso e sem nenhuma forma consensual entre os especialistas da área da Educação. Segundo Filatro (2008), as discussões em torno da expressão se referem tanto à palavra inglesa “design” – ora mantida no original, ora traduzida para o português como “desenho” ou “projeto” – quanto ao adjetivo “instrucional”, aceito por uns e rejeitado por outros, que preferem substituí-lo por “educacional” ou “pedagógico”.

No Brasil, o termo “instrucional”, amplamente difundido e utilizado nas instituições educativas e no setor empresarial, traz consigo uma carga semântica que, para alguns estudiosos, remete a um caráter tecnicista e comportamental, além de transparecer uma ideia de treinamento programado (mecânico e repetitivo) e transmissão/recepção de conhecimento (MATTAR, 2014). Isso se deve em grande parte devido à sua origem, que remonta à Segunda Guerra Mundial, quando psicólogos e educadores norte-americanos, inspirados pelos estudos de F. Skinner sobre o comportamento operante, tiveram que desenvolver materiais e programas de treinamento que orientassem rapidamente os milhares de recrutas a controlar e manejar com destreza sofisticadas armas de guerra (REISER, 2001).

Contudo, embora o conceito tenha evoluído e a área tenha reformulado seus modelos teóricos de ensino e aprendizagem⁵², o termo “instrucional” continua remetendo à teoria da aprendizagem “instrucionista”, trazendo a ideia de instrução como a transmissão de um conhecimento que direciona e ensina ao aluno o caminho certo para realizar determinado procedimento e desenvolver suas habilidades e competências.

Por outro lado, o termo “design educacional” parece se adequar melhor, segundo Mattar (2014) e outros teóricos brasileiros com os quais concordamos, às concepções pedagógicas contemporâneas de nosso país, ou seja, às abordagens teóricas e metodológicas de ensino-aprendizagem que priorizam a interação e o diálogo como essência do processo educativo. Trata-se do princípio da teoria construtivista, o qual considera que o professor não é o transmissor de conhecimentos (aquele que repassa instruções), mas sim aquele que ensina o aluno a aprender, isto é, ajuda o estudante a desenvolver suas capacidades naturais (INÁCIO, 2007). Para Mattar (2014, p. 23), a expressão design educacional parece se encaixar melhor neste novo cenário educativo brasileiro, uma vez que carrega consigo ideias de diálogo, construção/processo e formação humana.

Em janeiro de 2009, as atividades do designer educacional (DE), profissional que realiza o design educacional de materiais educacionais e instrucionais, foram consolidadas e a profissão incluída pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2012) na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO). Com isso, definiu-se o termo como título principal na família em que foi enquadrado (2394-35), deixando como sinônimos as expressões: designer instrucional, desenhista instrucional e projetista instrucional.

A Prof.^a Ms. Otacília Pereira, que participou do processo de convalidação das atividades do designer educacional para a CBO em 2008, esclarece em sua dissertação o porquê da preferência do grupo pela adoção do termo design educacional no lugar de design instrucional. Nas palavras da autora,

[...] o verbo instruir, do qual o termo instrucional deriva, ainda carrega consigo o ranço de ser considerado uma mera transmissão de conhecimentos. O vocábulo educacional, por sua vez, é bem mais abrangente e carece de menos justificativas, por

⁵² Sobretudo em decorrência da Educação a Distância (EaD) e dos avanços tecnológicos.

seu uso já consagrado, minimizando interpretações equivocadas. Afinal, o termo é o que melhor se adequa às concepções pedagógicas envolvidas no processo de desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2011, p. 46).

Seguindo esta mesma perspectiva, concordamos que tal expressão represente melhor as atividades desenvolvidas por este profissional no contexto educativo e que a escolha pelo termo mais adequado fica, também, a cargo do objetivo de quem o utiliza. No nosso caso, optamos pela utilização do termo design educacional por quatro motivos: 1) estamos lidando com a Educação a Distância, e não com o e-learning⁵³; 2) o termo “educacional” amplia as possibilidades de estudo sobre a teoria e sua prática, permitindo que novas investigações sejam feitas e pressupostos lançados; 3) é o nome principal da ocupação na família em que foi recentemente cadastrada no CBO; 4) parece-nos pertinente atualizar um termo que remeta a uma teoria de aprendizagem em desuso, a “instrucionista”, que não condiz com o cenário atual da educação. Afinal, o DE não está interessado somente em produzir um conteúdo que instrua bem, mas sim em buscar todas as inúmeras maneiras de ajudar o aluno a aprender e assimilar da melhor forma todas as informações.

Por isso, ao se realizar o design educacional de um material didático, é necessário associar a instrução à capacidade de ensinar e mediar a aprendizagem, pois de nada adianta o aluno ter acesso às informações e não saber aplicá-las de forma crítica e reflexiva. O conhecimento não se faz exclusivamente por intermédio da metalinguagem (consciência linguística, semiótica, etc.), mas constrói-se também com a metodologia (como o ensino será aplicado) e a didática (para que este ensino será utilizado).

4.2 CONCEITOS E COMPETÊNCIAS DO DE

Antes de apresentarmos alguns conceitos para o termo design educacional, convém mencionarmos que poucas foram as definições que encontramos durante nossa pesquisa que utilizavam esta terminologia em sua explicação. A maioria mantém a tradicional nomenclatura design instrucional. Assim, diante da impossibilidade de identificarmos se há

⁵³ É uma modalidade de educação a distância com suporte na internet que costuma ser associada ao treinamento corporativo dos funcionários de alguma empresa.

resistência dos teóricos citados em utilizar o termo “educacional” no lugar de “instrucional”, resolvemos manter a nomenclatura original utilizada em cada autor sempre que o estivermos citando. Desta forma, evitamos qualquer tipo de desentendimento e falsa suposição.

Filatro (2008) propõe uma definição mais ampla para o design instrucional, que merece ser citada dada a importância teórica desta autora na área. Para ela, o termo se refere

[...] à ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2008, p. 3).⁵⁴

Assim como a autora, Sartori e Roesler (2005) também propuseram uma definição para o termo design instrucional, compreendendo-o como

[...] um processo de concepção e desenvolvimento de projetos em EaD, explicitados nos materiais didáticos, nos ambientes [virtuais] de aprendizagem e sistemas tutoriais de apoio ao aluno, construídos para otimizar a aprendizagem de determinadas informações em determinados contextos (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 37).

Mallmann (2008, p. 120), por sua vez, ampliou o conceito, passando-o a denominar de “design de mediação” (DM) para tratar do “planejamento, desenvolvimento, implementação, avaliação e (re) elaboração dos materiais didáticos impressos e hipermediáticos que sustentam a mediação pedagógica em EaD”.

⁵⁴ Para Filatro (2007), o desenvolvimento do projeto ou produto é feito com um propósito claro e bem definido (com uma intenção) e este trabalho envolve um processo sistemático de planejamento, desenvolvimento e aplicação de métodos, estratégias didáticas e metodologias adequadas ao ensino-aprendizagem, o conhecido modelo ADDIE - em inglês a sigla significa Analysis (Análise), Design (Desenho), Development (Desenvolvimento), Implementation (Implementação) e Evaluation (Avaliação).

O professor e pesquisador João Mattar (2012, p. 19, grifos nossos) também propôs uma definição para o termo, a qual adotamos nesta pesquisa, segundo a qual o design educacional pode se referir tanto a teoria quanto a prática e inclui “o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, **materiais educacionais**, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem”, considerando os diferentes contextos educativos.

Deste modo, podemos observar diante da fala dos autores que, em essência, o design educacional se refere a uma metodologia educacional que se propõe a: 1) analisar as necessidades do projeto pedagógico do curso ou do material educativo; 2) planejar didaticamente o desenvolvimento do curso ou material; 3) implementar o curso ou material de acordo com suas diretrizes gerais e processos específicos; 4) avaliar se ele atende à intenção comunicativa do autor, às necessidades e limitações do cursista/leitor, às especificidades do conteúdo e às características do recurso que o veicula. **O responsável por conduzir esta prática, portanto, é o profissional designer educacional (DE).**

Segundo Gómez (2004, p. 140),

[...] o designer educativo (DE) indica o profissional ressignificado com a emergência da internet, [...] um profissional genérico e especializado na área de planejamento educativo, que utiliza diálogo como princípio organizador a partir do qual vai desenvolvendo sua arte de criar condições para encontros educativos. [...] Trata-se de uma profissão constituída.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE⁵⁵), por meio da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), propôs uma definição para o DE: profissional responsável por implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos (tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância) e materiais didáticos, aplicando metodologias e técnicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e atendam às necessidades dos cursistas. Afinal, cada curso possui uma série

⁵⁵ Ministério do Trabalho e Emprego - Classificação Brasileira de Ocupações (Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>).

de variáveis que determinam e exigem o desenvolvimento de um projeto ou material educacional adequado para cada situação que se apresente.

A CBO publicou também um relatório com uma tabela das atividades exercidas por este profissional. São 8 (oito) grandes áreas onde estão contempladas as listas com as respectivas atividades realizadas pelo DE:

1. Implementar a execução do projeto pedagógico/instrucional
2. Avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico/instrucional
3. Viabilizar o trabalho coletivo
4. Coordenar a (re)construção do projeto pedagógico/instrucional
5. Elaborar projeto instrucional
6. Desenvolver projeto pedagógico/instrucional
 - Orientar autor sobre projeto pedagógico/instrucional
 - Mediar informações entre autor e equipe de produção
 - Participar da criação do projeto gráfico
 - Roteirizar material
 - Elaborar roteiro visual (*storyboard*)
 - **Adequar linguagem textual e imagética**
 - Elaborar atividades
 - Garantir a integridade instrucional
 - Compatibilizar carga horária por atividades
 - Orientar equipe de produção
 - Acompanhar equipe de produção
 - Acompanhar processo de revisão
 - Descrever estrutura do ambiente de aprendizagem
 - Validar material revisado
 - Realizar controle de qualidade
 - Validar produto final
7. Promover a formação contínua dos profissionais
8. Comunicar-se

No presente trabalho, nos interessa destacar o item 6 (seis) da sexta área, “Desenvolver projeto pedagógico/instrucional”, o qual define, entre outros aspectos, que o DE é responsável pela **adequação da linguagem textual e imagética do conteúdo didático**. Ressaltamos que esta adequação desenvolvida pelo DE pode se referir desde uma simples

reescrita do conteúdo até a atividade tradutória da retextualização. A escolha por uma ou outra ação se dará em razão do *skopos* do projeto ou poderá ser decidida, também, de acordo com o *subskopos* de cada segmento ou fragmento de texto.

A comissão internacional de pesquisadores do *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI) divulgou em 2012 o último relatório⁵⁶ com a lista na qual publicou as competências e os padrões dos desempenhos esperados para os profissionais da área da Educação, Desenvolvimento de Recursos Humanos e Tecnologias Educacionais. A lista das competências do DE ficou agrupada em 5 domínios, apoiados por 105 demonstrações de desempenho.

Não convém mencionarmos todas, uma vez que nos interessa exclusivamente destacar o item 14 do domínio “Design e Desenvolvimento”, que estabelece qual é o papel deste profissional: “selecionar ou modificar materiais instrucionais existentes”. Aqui, como no relatório da CBO, compreendemos esta transformação do material existente (TB) em um novo material (TM) como sendo um processo tradutório/retextualização.

Para produzir um material didático, é recomendável que o DE possua algumas competências e habilidades em diferentes áreas:

1. Conhecer a teoria educativa e a prática pedagógica que fundamenta o curso ou material – EDUCAÇÃO/PEDAGOGIA (FILATRO, 2007);
2. Gerenciar o projeto, quanto ao orçamento, cumprimento dos prazos, conformidade com as expectativas do cliente; desenvolver processos e padrões para sua conclusão; ter habilidades interpessoais para gerir conflitos e tomar decisão – GESTÃO (FILATRO, 2007);
3. Compreender que a comunicação não ocorre somente pela linguagem verbal, mas a partir da utilização de múltiplos recursos semióticos: imagens, som, tipografia, cores, vídeos, gestos, etc. Isso significa “saber comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral ou por escrito” – LINGUAGEM/ COMUNICAÇÃO (AMARAL, 2007, p. 109);

⁵⁶ Disponível em: <<http://ibstpi.org/instructional-design-competencies/>>.

4. Conhecer a usabilidade, acessibilidade, navegação e interação das tecnologias, bem como saber integrar da melhor forma este(s) variado(s) recurso(s) no material também no ambiente educacional – **TECNOLOGIA** (TORREZZAN, 2009; FILATRO, 2007);
5. Desenvolver competências relacionadas à estética, criatividade, comunicação visual, conceitos e interpretações na área gráfica (PARKER, 1999)⁵⁷. Majid et al. (2012) recomendam que os DE conheçam as potencialidades e limitações dos princípios e elementos da estética visual para integrar harmoniosamente a funcionalidade e a estética na produção do material educacional – **DESIGN/ESTÉTICA** e **SEMIÓTICA** (PARKER, 1999; MAJID et al, 2012).

Figura 4 – Áreas de conhecimento do DE relacionadas à produção do material educativo ou instrucional.



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

⁵⁷ Para a autora, ter a capacidade de conceituar, criticar e criar a partir de uma perspectiva visual e interpretativa aumenta consideravelmente a chance de se produzir um material de qualidade.

Percebemos, então, que um DE eficiente é responsável pelo diálogo entre várias áreas, constituindo-se em um importante mediador na construção dos materiais didáticos. Podemos afirmar, portanto, que este profissional possui um perfil transdisciplinar o qual, além de precisar ter um conhecimento considerável em diferentes campos, necessita também saber articular estas múltiplas informações para planejar e implementar soluções educacionais eficientes e funcionais no momento de produzir os materiais.

Contudo, devemos ressaltar que a produção de qualquer material didático não é realizada unicamente pelo DE, existe toda uma equipe multidisciplinar formada por profissionais qualificados em diferentes áreas, como: Educação, Comunicação, Sistemas da Informação, Design, entre outras, trabalhando concomitante e colaborativamente no planejamento e desenvolvimento destes materiais.

Neste contexto, o DE, no nível macro, de acordo com Filatro (2008), pode atuar no gerenciamento do projeto participando, do início ao fim, das definições dos objetivos e dos recursos, das estratégias pedagógicas e didáticas, bem como na avaliação do curso; já o DE no nível micro atua diretamente no design fino das unidades de estudo, na roteirização de conteúdo e na retextualização (adaptação/adequação) de materiais para diferentes formatos e modalidades semióticas.

Para fins desta pesquisa, nos limitaremos a investigar uma função específica exercida pelo DE no nível micro: a tradicional e recorrente necessidade de retextualizar um ou mais textos bases (conteúdo produzido pelo conteudista professor/especialista) em um novo material (TM). Tal ação poderá ser mais bem compreendida no capítulo da análise.

Na sequência delineamos a metodologia utilizada nesse estudo.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar de forma detalhada todo o procedimento metodológico que orienta a realização da presente pesquisa. Para isso, buscamos descrever nessa seção a caracterização da pesquisa, os procedimentos metodológicos, o contexto situacional e os critérios para a análise do processo de retextualização dos textos multimodais. Tal desenvolvimento, aliado aos resultados encontrados, nos permitiram responder aos seguintes questionamentos:

- O processo de tradução/retextualização realizado pelo DE baseado na perspectiva funcionalista, contempla os modos e recursos semióticos que compõem um texto multimodal à construção do sentido?
- De que maneira o trabalho desenvolvido pelo DE amplia o processo tradutório/retextualização?

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Tomando por referência alguns critérios apresentados por Silva e Menezes (2005), classificamos este estudo quanto aos seguintes pontos de vista: natureza, objetivos e abordagem do problema.

Quadro 8 – Caracterização da pesquisa.

PONTO DE VISTA	TIPO DE PESQUISA	DESCRIÇÃO	APLICAÇÃO
Quanto à natureza	Aplicada	“Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).	Esta pesquisa se caracteriza como tal porque os conhecimentos aqui gerados têm aplicação prática para o DE enquanto tradutor que transforma uma oferta informativa base em um novo texto.

continua

Quanto aos objetivos	Exploratória/ descritiva	Segundo Gil (2008, p. 41), tem como objetivo proporcionar mais familiaridade com o fato, fenômeno ou processo, com vistas a torná-lo mais explícito e passível de aprimoramento.	Esta pesquisa é considerada exploratória porque a temática abordada se deu a partir da convergência de quatro áreas: tradução x retextualização x multimodalidade x design educacional, na qual não há conhecimento científico sistematizado sobre essa interface de estudo. Ela também pode ser classificada como descritiva porque busca expor o processo de retextualização desenvolvido pelo DE na produção do TM multimodal.
Quanto à abordagem	Qualitativa	“Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.	A pesquisa classifica-se como qualitativa porque não se vale de medidas numéricas e estatísticas no processo de análise dos resultados, mas sim da descrição e interpretação de um sistema complexo de significados.

continuação

Quanto à abordagem	Qualitativa	Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).	
---------------------------	-------------	---	--

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

5.2 INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO CORPUS

Inicialmente selecionamos como corpus o artigo *La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción* (2010), de Christiane Nord, retextualizado por nós para o português em um formato hipermodal para a disciplina de Tradução em Ensino em Língua Estrangeira (LE) do curso de Letras Espanhol da UFSC, ministrada pela Prof.^a Maria José Damiani Costa. Por se tratar de uma retextualização interlingual (o que não representa efetivamente o trabalho desenvolvido pelo DE, que costuma trabalhar dentro da mesma língua) optamos em não utilizar este material como objeto de estudo.

Em seguida, enquanto trabalhávamos como DE no projeto *Desenvolvimento de Plataforma de Software para Implementação e Atualização Continuada de Boas Práticas de Inspeção em Serviços de Hemoterapia – ANVISA/UFSC* e na elaboração do *Manual de Boas Práticas de Inspeção em Serviços de Hemoterapia* pensamos em utilizar este material em nosso estudo. Contudo, por se tratar de um projeto que não foi finalizado, a visualização do trabalho de retextualização desenvolvido pelos DE foi inviabilizada. Assim, optamos em buscar outro corpus que atendessem melhor ao nosso interesse.

Encontramos o documento ideal para realizarmos nossa análise na sexta edição do curso *Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas para conselheiros e lideranças comunitárias*, ofertado pela UFSC/NUTE, em parceria com a SENAD/MJ. Neste projeto, assim como nos demais, trabalhamos como designer educacional participando do desenvolvimento do material didático e-book. A opção por este texto nos pareceu apropriada para ser utilizada como amostra representativa, dentro do universo de textos possíveis, por representar bem o movimento de tradução/retextualização multimodal realizado pelo DE e porque as transformações provocadas no deslocamento do TB (o livro-texto impresso) estavam bem evidenciadas no novo texto (o e-book).

Na sequência apresentamos o contexto situacional sobre o qual se fundamentou nosso objeto de estudo e detalhamos melhor o nosso corpus.

5.3 CONTEXTO SITUACIONAL DA PESQUISA

Nesta subseção, nos dedicamos a apresentar as características, particularidades e realidades que envolveram o contexto situacional em que a presente pesquisa se desenvolveu.

(5.3.1) Primeiramente, apresentamos a proposta de cooperação entre a SENAD e a UFSC; (5.3.2) Depois, tratamos de mostrar os parceiros envolvidos neste projeto; (5.3.3) Em seguida, discorreremos brevemente sobre o curso *Prevenção aos problemas relacionados ao uso de drogas* (6ª edição), foco de nosso estudo; (5.3.4) Na sequência apresentamos os sujeitos do contexto da pesquisa: cursista, professor/autor e DE; (5.3.5) Finalizamos falando sobre alguns recursos educacionais, os quais nos interessam diretamente, por se tratarem de nosso objeto de pesquisa:

- TB: o material impresso.
- TM: o material hipermediático (o e-book).

5.3.1 A proposta de cooperação entre a SENAD e a UFSC

A Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas do Ministério da Justiça (SENAD/MJ) tem realizado diversas parcerias com universidades federais brasileiras para a realização de cursos de formação continuada, que

se destinam a capacitar profissionais atuantes em áreas relacionadas ao uso e abuso de drogas, cuidado, redução de danos, reinserção social, entre outras.

Com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a SENAD tem firmado uma parceria desde 2008, quando foi executada a primeira edição do curso *Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas para conselheiros e lideranças comunitárias*, no formato a distância. Em 2013, as instituições firmaram um acordo cooperativo para a elaboração e execução da quinta (2013), sexta (em 2014) e sétima (em 2015) edições. Nossa análise recai sobre os materiais produzidos para a sexta edição, os quais foram desenvolvidos com base em uma nova proposta de formação adequada às novas configurações políticas da SENAD e, também, à proposta de uso de novas tecnologias digitais pelo NUTE (NUTE, 2013).

Abaixo trazemos uma figura que sintetiza as ações previstas para a execução da sexta edição do Curso da sexta edição.

Figura 5 – A proposta de ações da sexta edição do Curso.



Fonte: NUTE (2015).

5.3.2 Os parceiros do projeto

Na sequência traçamos um breve panorama das instituições parceiras que viabilizaram a realização da sexta edição do curso do *Projeto Conselheiros*.

i. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD)

A política pública brasileira sobre drogas é comandada pela Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas (SENAD), subordinada ao Ministério da Justiça (MJ), através do Decreto nº 7.426, de 7 de janeiro de 2011.

Em meio a várias atribuições, cabe à SENAD, conforme estabelece o Decreto nº 6.061, de 15 de março de 2007, art. 38-A, anexo II, “articular e coordenar as atividades de prevenção do uso indevido, a atenção e a reinserção social de usuários e dependentes de drogas” (BRASIL, 2007).

A estratégia adotada pela SENAD para melhor compreender e abordar o uso de drogas é desenvolvido em três eixos de atuação principais:

- A realização de um diagnóstico situacional, sobre o consumo de drogas, seu impacto nos diversos domínios da vida da população e as alternativas existentes. Este diagnóstico vem se consolidando, por meio de estudos e pesquisas de abrangência nacional, na população geral e naquelas específicas que vivem sob maior vulnerabilidade para o consumo e o tráfico de drogas.
- A capacitação dos atores sociais que trabalham diretamente com o tema drogas, e também de multiplicadores de informações de prevenção, tratamento e reinserção social. Esse esforço tem permitido a formação e a articulação de uma ampla rede de proteção social, formada por conselheiros municipais, educadores, profissionais das áreas de saúde, de segurança pública, entre outros.
- A implantação de projetos estratégicos de alcance nacional que ampliam o acesso da população às informações, ao conhecimento e aos recursos existentes na comunidade. Também no cenário

internacional, o Brasil, além de participar dos principais fóruns de discussão sobre o tema, vem fomentando a cooperação por meio de acordos com organismos internacionais e com países das Américas, Europa e África (BRASIL, 2015, sem paginação).

ii. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é reconhecida internacionalmente como uma das melhores instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil e da América Latina. Ela foi criada pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960, e constituiu-se como

[...] universidade, estrategicamente composta por cursos das diferentes áreas do conhecimento, englobando um universo polissêmico de saberes, cada qual atendendo a reclames fundamentais da sociedade, desde o campo sociojurídico e das humanidades (com os cursos de Direito, Economia, Filosofia e Serviço Social) até o da saúde (Medicina, Farmácia e Odontologia) e o tecnológico (Engenharia) (UFSC, 2013, p. 11).

As atribuições da instituição estão definidas no seu Estatuto, que, em seu terceiro artigo, define que

[...] a Universidade tem por finalidade produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 1978, sem paginação).

Na modalidade de ensino a distância, a UFSC iniciou mais timidamente seus trabalhos na área em 1995. Mas foi nos últimos anos que diversos grupos da Academia aderiram à EaD, dentro do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando a ofertar cursos de

extensão, graduação e especialização para além do estado de Santa Catarina, contribuindo para a ampliação da formação superior e a especialização no âmbito nacional (UFSC, 2013).

A Instituição também estabelece convênios, contratos e instrumentos correlatos com órgãos públicos nas esferas federal, estadual e municipal que queiram se beneficiar das atividades desenvolvidas na UFSC e que tenham interesse em desenvolver programas, projetos e operações especiais que auxiliem no cumprimento das suas funções e para os quais a Universidade, por intermédio de seu corpo docente, servidores técnicos e administrativos e discentes, tem a necessária capacidade intelectual, científica e de infraestrutura para a sua execução (UFSC, 2014).

Em contrapartida, a UFSC cria condições reais de a comunidade acadêmica envolvida nos projetos inovar a pesquisa científica e tecnológica da Instituição. Para colocar em prática tais ações, a Universidade conta com vários laboratórios, grupos e núcleos, entre eles nos interessa destacar, para fins desta pesquisa, o Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE).

iii. Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE)

O NUTE foi criado em maio de 2013, por meio da Portaria nº 924/2013/GR, e está institucionalmente vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – PROGRAD/UFSC (NUTE, 2015c).

Desde sua criação, o NUTE buscou desenvolver e executar, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), projetos e cursos institucionais oferecidos pela SEaD (extinta Secretaria de Educação a Distância) e abriu espaço para que novos trabalhos fossem desenvolvidos e executados com outras instituições parceiras, visando aprimorar a prática de docentes, discentes e profissionais de distintas áreas (NUTE, 2015a).

O NUTE tem como missão

[...] possibilitar o desenvolvimento de material educacional digital, para as várias áreas de conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como também a oferta de cursos baseados em uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). (NUTE, 2015c).

Para isso, o Núcleo conta com um excelente espaço e infraestrutura tecnológica, além de uma equipe multidisciplinar qualificada, para desenvolver um trabalho diferenciado com distintas instituições e órgãos públicos que queriam utilizar a tecnologia como metodologia para suas formações. Neste contexto, destacamos o trabalho realizado pelo NUTE junto à SENAD e ao Ministério da Justiça, no desenvolvimento do Projeto Conselheiros.

5.3.3 O curso Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas – Capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias (6ª edição)

Promovida pela SENAD-MJ e realizada em parceria com o NUTE-UFSC, a sexta edição do Projeto Conselheiros (que contou uma mudança metodológica bastante significativa em relação as anteriores), foi ofertada na modalidade a distância (EaD) em 2014 para quarenta mil cursistas de todas as regiões do país. O Curso teve duração de quatro meses e contou com uma carga horária de 120 horas.

Esta formação teve como objetivo “capacitar os conselheiros estaduais e municipais e líderes comunitários para atuarem na prevenção do uso do crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária” (BRASIL, 2014, p. 14).

O Curso se fundamentou em orientações para as boas práticas de prevenção, as quais devem caminhar em direção à promoção de saúde, o que significa que se “busca intervir nos determinantes do processo saúde/doença e não ter o foco somente nos problemas relacionados ao uso de drogas” (NUTE, 2013, p. 9). Também enfocou na questão da redução de danos, no sentido de promover o acolhimento e realizar intervenções que minimizem as consequências danosas do consumo de drogas, por meio de um diálogo com o usuário e um trabalho de orientação para que faça um uso menos prejudicial da droga ou interrompa esse uso.

Neste sentido, o modelo pedagógico que fundamentou este Curso se baseou em uma

[...] proposta de um diálogo interdisciplinar, que seja capaz de fornecer uma visão ampla da magnitude e complexidade dos problemas relacionados aos usos e usuários de substâncias psicoativas no mundo contemporâneo e, mais especificamente, na realidade brasileira (NUTE, 2015a, p. 71).

No processo de planejamento e produção do Curso, houve o envolvimento de toda uma equipe multidisciplinar, formada por pedagogos, designers, psicólogos, analistas de sistemas, administradores, entre outros. “Estes profissionais contribuíram com todas as etapas processuais do Curso, desde a criação até a sua conclusão, tanto no aspecto tecnológico como no teórico-metodológico” (NUTE, 2015a, p. 119).

Para realizar o acompanhamento e a avaliação do processo de estudo, o Curso contou com uma Equipe de Mediação de Aprendizagem (EMA), formada por supervisores de tutoria, tutores e monitores.

Foram disponibilizados aos cursistas os seguintes recursos educacionais: um kit didático com um livro-texto, um Guia do Cursista, um Caderno do Projeto de Intervenção (todos esses foram impressos) e o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) – via plataforma *Moodle* – com videoaulas, tutoriais, programas televisivos, minivídeos do Projeto de Intervenção (PI), além do e-book.

5.3.4 Sujeitos do contexto da pesquisa

Embora reconheçamos a importância e participação de vários profissionais no desenvolvimento do e-book, nos interessa destacar, para fins desta pesquisa, aqueles que estão diretamente relacionados com o seu processo de produção.

i. O cursista

O Curso foi destinado a conselheiros estaduais e municipais e lideranças comunitárias de todo o Brasil. Os primeiros atuam com segurança, drogas, direitos humanos, tutelares, direitos da criança e do adolescente, educação, saúde, assistência social, conselhos escolares, juventude, idosos, segurança comunitária, entre outros. Os líderes comunitários, por sua vez, atuam em ações de prevenção ao uso de crack, álcool e outras drogas. Além desses profissionais, também puderam participar agentes comunitários de saúde, policiais e demais profissionais diretamente envolvidos na questão da prevenção do uso de drogas no país.

Em relação ao perfil dos participantes, o *Relatório Parcial de Autoavaliação do Curso* (NUTE, 2015b, p. 19) aponta que

a área de formação predominante foi Serviço Social (25,2%), Educação (20,2%), Psicologia (16,1%) e Saúde (14,5%). Em relação à atuação profissional, 18,2% são assistentes sociais, seguidos de psicólogos (12,5%) e professores (12,3%). [...] Dos 18.000 respondentes, apenas 18,1% referiram ser conselheiros, 18,3% atuam como líderes comunitários e praticamente metade da amostra declarou atuar no âmbito da prevenção e tratamento de usuários e dependentes do uso de drogas.

Dentre os motivos que levaram os cursistas a se interessarem pelo Curso, o relatório mostra que 28,1% estavam interessados na possibilidade de capacitação e certificação, enquanto que 26,5% tinham interesse em ampliar o conhecimento sobre o tema. Do total, 27,2% dos cursistas referiram ter participado de outros cursos com temáticas similares.

ii. Professor/autor conteudista

Todo o conteúdo foi elaborado por especialistas multidisciplinares, que desenvolvem estudos relevantes em torno da temática sobre a qual escreveram. Todos atuam diretamente nas políticas públicas sobre drogas (NUTE, 2013).

iii. Equipe de Designers educacionais (DEs)

A equipe de DEs foi responsável pelo planejamento, orientação aos autores e realização do desenho educacional, tanto do material didático impresso e on-line quanto dos demais recursos didáticos do Curso, seleção de mídias e ferramentas, construção dos roteiros de vídeo e de tutoriais de apoio ao cursista, elaboração de e-book (NUTE, 2015a).

O grupo desenvolveu suas atividades de forma colaborativa com outras equipes, cada qual dando suas contribuições, de modo a desenvolver materiais focados no processo de ensino e aprendizagem, contemplando aspectos inerentes da tecnologia educacional.

iv. Equipe do design gráfico

Os designers estavam envolvidos em todos os processos de desenvolvimento dos materiais gráficos do Curso: criação da identidade

visual, construção dos projetos gráficos, diagramação dos materiais impressos e produção dos recursos visuais (ilustrações, gráficos e figuras) constantes em todos os materiais.

5.3.5 Recursos educacionais (corpus da pesquisa)

Na sequência apresentamos os recursos educacionais utilizados na 6ª edição do Curso que nos interessam pontualmente neste trabalho, uma vez que se constituem no corpus de nossa pesquisa:

- TB: livro-texto (material impresso)

O livro-texto configurou-se como o principal instrumento de ensino do Curso por ser uma ferramenta passível de uso por todos os cursistas, mesmo para aqueles que não tinham acesso à internet. Ele foi concebido com base em teorias educacionais que entendem o Curso como agente na construção do conhecimento (NUTE, 2015). Por isso, o texto possui um caráter conversacional, que promove o diálogo e torna a aprendizagem mais agradável e fluida.

Nesse material, foram apresentados os conteúdos estudados ao longo da capacitação, os quais foram reformulados para esta edição (além de serem traduzidos em Língua Brasileira de Sinais - Libras) e organizados em temáticas estruturadas em três módulos (divididos em quatorze capítulos): Módulo 1 – Sujeito, Contextos e Drogas; Módulo 2 – Redes para Promoção, Prevenção, Redução e Danos e Tratamento; Módulo 3 – Políticas Públicas e Legislação sobre Drogas (figura 6).

Pensando em auxiliar no aprendizado do cursista, no início de cada capítulo há uma breve apresentação e ao longo do texto foram incluídos alguns recursos visuais, tais como: ícones, glossários, links e quadros-destaque, e ao final um resumo. O material foi disponibilizado, também, em uma versão digital, em formato PDF, para aqueles que preferiam acessar o material por meio de algum dispositivo móvel ou computador de mesa (desktop).

Figura 6 – Digitalização do livro-texto impresso.

<p>Sumário</p>	<p>Introdução INTRODUÇÃO AO CONTEÚDO DO LIVRO P. 15</p> <hr/> <p>1 Módulo 1 SUJEITOS, CONTEXTOS E DROGAS P. 25</p> <p>Capítulo 1 A história e os contextos socioculturais do uso de drogas p. 27</p> <p>Capítulo 2 O papel do Conselho e a abordagem psicosocial no uso de drogas p. 45</p> <p>Capítulo 3 Classificação das substâncias psicoativas e seus efeitos p. 67</p> <p>Capítulo 4 Padrões de uso de drogas p. 87</p> <p>Capítulo 5 Epidemiologia do uso de drogas no Brasil P. 105</p> <hr/> <p>2 Módulo 2 REDES PARA PROMOÇÃO, PREVENÇÃO, REDUÇÃO DE DANOS E TRATAMENTO P. 123</p> <p>Capítulo 6 Uso e consumo de substâncias psicoativas: conceitos e classificações p. 125</p>
-----------------------	---



Fonte: BRASIL (2014).

- TM: e-book (material hipermediático)

A produção do e-book se deu com o objetivo de possibilitar aos cursistas o acesso off-line a todo material disponibilizado durante o Curso, mesmo após o seu término. Isto significou sintetizar os principais conceitos apresentados no material impresso e trazer as informações contidas no AVEA: vídeos, tutorial, programas, fóruns, entre outras.

O e-book seguiu a organização e estrutura de um livro digital, contendo um sumário na lateral esquerda para melhor movimentação pelo conteúdo (figura 7). Em cada módulo, o conteúdo foi apresentado em uma sequência linear e lógica, porém acrescida de hiperlinks, que levavam a leituras paralelas.

Dentro do material, as informações foram representadas por meio de diferentes gêneros textuais (resumo, infográfico, tabela, diagrama, entre outros) e em diferentes modalidades semióticas (escrita, visual, audiovisual e links).

Figura 7 – *Print Screen* do e-book.

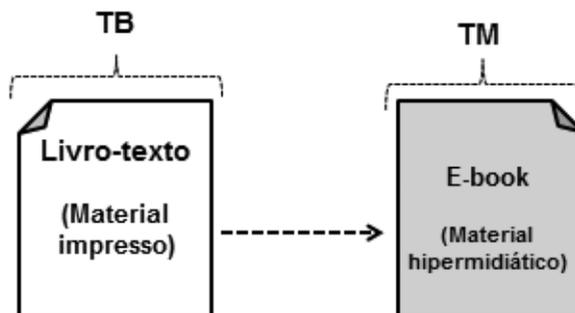


Fonte: NUTE (2014b).

Ao final do Curso, o e-book foi enviado aos cursistas em um pendrive e junto dele os projetos de intervenção construídos por eles, além do certificado de conclusão do Curso.

Assim, esses dois materiais constituem-se no corpus de nossa pesquisa, conforme representado no diagrama a seguir:

Figura 8 – Esquema representativo dos materiais que constituem o corpus dessa pesquisa



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

5.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o propósito de comprovar que em meio a várias atribuições se o DE realiza uma atividade de tradução/retextualização, selecionamos um material que fosse representativo desta ação, no caso, o e-book ou livro digital (TM). Esta escolha se deu porque o livro impresso, predominantemente verbal, teve seu conteúdo retextualizado por uma equipe de DEs para este novo formato digital. Tal deslocamento acabou provocando transformações profundas no TM retextualizado, as quais podem ser facilmente visualizadas. A escolha por este material se deu no mês de novembro de 2014, logo depois que o mesmo foi finalizado e enviado para os cursistas. Por esta razão, selecionamos esse corpus (em novembro de 2014) acreditando ser ele uma amostra bastante representativa do trabalho de retextualização realizado pelo DE.

Após a seleção, iniciamos uma leitura mais atenta dos textos base e meta a fim de selecionar um fragmento do e-book que pudesse ser analisado a posteriori, em uma segunda etapa deste estudo.

Depois realizamos a análise do material, que foi dividida em dois níveis: no plano macrotextual, realizamos uma análise mais ampla do texto focada nos gêneros textuais secundários concretizados sobre as formas: gênero livro didático impresso (TB) e gênero livro didático digital ou e-book (TM). Em um segundo momento realizamos a análise do gênero textual primário constituinte do e-book: o infográfico (TM), selecionado por nós.

A escolha pelo infográfico se deu por duas razões principais: 1) pela transformação acentuada ocorrida na organização e estruturação do texto, sinalizando se tratar de um processo tradutório/retextualização e 2) por possuir uma variedade de recursos semióticos em sua composição, contribuindo para uma melhor elucidação da análise.

Realizamos o cotejamento dos materiais por meio do modelo de análise funcionalista de Nord ([1988]1991). A escolha por este modelo se deu pensando em conhecer melhor nosso corpus - desde os elementos extratextuais: emissor, intenção, receptor, meio, lugar, tempo, propósito e função textual; até os intratextuais: tema, conteúdo, pressuposições, estruturação, elementos não verbais, léxico, sintaxe, elementos suprasegmentais e efeito do texto - e para verificar as possíveis transformações ocorridas durante a atividade de tradução/retextualização realizada pelo DE/tradutor.

Contudo, é importante frisarmos, que nem todos os fatores relacionados por Nord em seu modelo foram aplicados na análise macro e microtextual. No primeiro caso (na análise do gênero textual “mãe”) aplicamos somente os fatores extratextuais, por entendermos serem suficientes para a análise e comprovação de nossa proposta de estudo, enquanto que na análise microtextual (gênero textual secundário) aplicamos tanto os fatores extra como os intratextuais, omitindo, contudo, aqueles que se mantiveram iguais ao descrito na análise macro, a fim de não repetí-los.

Realizada uma primeira análise, vimos que os critérios elencados por Nord focavam basicamente na linguagem escrita e não davam conta de analisar todo o conjunto de elementos semióticos que compunham o texto meta multimodal retextualizado. Por isso, inserimos outros fatores de análise no quadro da teórica. Assim, em um segundo momento, direcionamos nosso olhar para a análise das demais modalidades semióticas que compunham o texto.

Além disso, para nos auxiliar na análise do processo de retextualização, buscamos suporte em algumas operações relacionadas por Marcuschi (2003). Essas operações envolvem uma série de ações, as quais podem interferir tanto no sentido quanto na forma do texto.

Os resultados obtidos foram organizados em quadros de acordo com cada fator analisado. Logo abaixo deles, discutimos os resultados acompanhados das possíveis operações de retextualização desencadeadas no processo. Após toda a sistematização e discussão dos resultados, redigimos nossas considerações finais.

5.5 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE

Neste trabalho, utilizamos o modelo de análise textual aplicada à tradução proposto por Nord ([1988]1991) como critério para analisar o processo de retextualização realizado pelo DE na produção do texto multimodal. Na sequência, retomamos o quadro proposto pela teórica acrescido, agora, da definição de cada fator que o compõe.

Quadro 9 – Critérios para análise dos textos Nord ([1988]1991).

MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL APLICADO À TRADUÇÃO (NORD, [1988]1991)			
FATORES EXTERNOS			
	TB	TM	DEFINIÇÃO
Emissor Quem?			Nord define o emissor como a pessoa ou instituição que usa o texto com objetivo de enviar uma mensagem a alguém e/ou para produzir um efeito comunicativo específico (NORD [1988]1991, p. 48). A teórica diferencia o emissor do redator [autor] que é quem escreve o texto – seja por iniciativa própria, seja de acordo com as instruções do emissor –, cumprindo com as regras e normas de textualidade que regem o texto em sua respectiva comunidade linguístico-cultural ([1988]1991, p. 48).

continua

Intenção do emissor Para quê?		Nord ([1988]1991) assinala que a intenção é definida a partir do ponto de vista do emissor. De acordo com a teórica em uma comunicação normal, com dois ou mais interlocutores, é possível distinguir quatro tipos de intenção: a referencial, quando o emissor quer informar o receptor sobre um estado de coisa; a expressiva, quando o emissor quer falar ao receptor algo sobre si mesmo ou sobre sua atitude frente à coisa; a apelativa, quando o emissor quer motivar o receptor a assumir uma posição ou agir de uma maneira determinada; a fática, quando o emissor simplesmente quer estabelecer, manter ou finalizar o contato com o receptor.
Receptor A quem?		Este é um dos principais fatores, posto que é o destinatário quem completa o processo de comunicação e determina seu rumo (NORD, [1988]1991, p. 52).
Meio Por qual meio?		O meio é o veículo de comunicação que conduz o texto ao leitor. Segundo Nord ([1988]1991), ele influencia na produção, recepção e compreensão do texto e tem efeito direto sobre a apresentação da informação, a organização dos argumentos, a construção das frases, coesão, etc.
Lugar Onde?		Este fator, junto com o tempo, constitui a situação histórica de produção do texto. Nord ([1988]1991) ressalta que esta é uma categoria de análise especialmente importante quando existem variedades linguísticas geográficas envolvidas no processo e quando há uma “geografia relativa” diferente entre TB e TM.
Tempo Quando?		Segundo Nord ([1988]1991, p. 69), o momento de produção de um texto é importante, posto que todas as línguas estão submetidas a um processo de mudança contínua em relação ao uso e formas. Portanto, o fator temporal é decisivo para decidir se faz sentido traduzir o texto e que função poderia ter esta tradução.
Propósito/ motivo Por quê?		Nord ([1988]1991) explica que o propósito é a razão da comunicação, isto é, a motivação para a produção do texto. Para a teórica, é importante que o tradutor contraste o motivo da produção do TB com o do TM, para averiguar o impacto que possa ter qualquer discrepância sobre as decisões tradutórias que deverá tomar.

continuação

<p>Função textual Qual a função?</p>		<p>Nord ([1988]1991) entende a função textual como a função comunicativa de um texto em uma situação concreta. A função pretendida para o TM afeta diretamente na sua produção, sobretudo quando ela difere substancialmente da função do TB.</p> <p>A teórica distingue quatro funções básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencial – Centra-se no referente ou no contexto ao qual o texto faz alusão; - Expressiva ou emotiva – Centra-se no iniciador, suas emoções e atitudes frente ao referente; - Operativa (apelativa, conotativa, persuasiva ou vocativa) – Centra-se na orientação do texto ao destinatário; - Fática – Estabelece, prolonga ou termina a comunicação entre o iniciador e o destinatário para averiguar se a comunicação ocorreu ou simplesmente para chamar a atenção do interlocutor.
--	--	---

		FATORES INTERNOS AO TEXTO		
		TB	TM	DEFINIÇÃO
Aspecto semântico	Tema Sobre quê?			<p>De acordo com Nord ([1988]1991), o tema do texto é importante para o tradutor pelas seguintes razões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se predominar somente um tema, o texto é mais coerente. Se há mais de um, isto pode originar problemas de tradução, ainda mais se unida a uma variedade de condições situacionais; - Se o tema esta vinculado a um contexto cultural particular, o tradutor deverá levar em consideração as possíveis pressuposições necessárias para compreender o texto;

continua

Aspecto formal-estilístico	Tema Sobre quê?			<ul style="list-style-type: none"> - A delimitação do tema ajuda o tradutor a decidir se possui os conhecimentos necessários para compreensão e tradução do texto. - A determinação do tema permite obter ou confirmar certas informações sobre os fatores extratextuais.
	Conteúdo Que informação?			O conteúdo é a referência que o texto faz aos objetos e fenômenos pertencentes a uma realidade extratextual, que pode ser real ou fictícia (NORD, [1988]1991).
	Pressuposições pragmáticas ⁵⁸ Pressupondo o quê?			As pressuposições constituem todas as informações que, na opinião do autor, compõem a bagagem de conhecimentos do leitor. A comunicação pode sofrer, portanto, discrepâncias entre a expectativa do autor e os conhecimentos reais do leitor. O tradutor deve localizar possíveis lacunas e compensá-las, se necessário (NORD, [1988]1991).
	Composição Em que ordem?			Nord ([1988]1991) explica que conhecer a micro e macro estrutura do texto ajuda o tradutor a escolher a estratégia tradutória mais adequada ao formato/gênero, segundo as diversas funções textuais.
	Elementos não verbais Possui?			Segundo Nord ([1988]1991), todos os signos tomados de outros códigos não linguísticos e que usamos para complementar, ilustrar, tornar mais clara ou intensificar a mensagem do texto se classificam como elementos não verbais.

⁵⁸ Para Nord ([1988]1991, p. 104), a “pressuposição pragmática é presumida implicitamente pelo falante, que, por sua vez, assegura que o ouvinte a presume também”.

continuação

Aspecto formal-estilístico	Léxico Que palavras?		“A análise dos elementos lexicais pode mostrar com frequência que uma característica estilística funcional é sintomática para todo o texto, afetando não somente o campo lexical, mas também, o conteúdo, a composição, a sintaxe, etc.” (NORD, [1988]1991). A teórica explica, também, que a função textual se reflete frequentemente na seleção dos elementos lexicais. Alguns tipos textuais possuem um léxico específico que caracterizam determinado gênero.
	Sintaxe Que tipo de frase?		O tradutor obtém uma primeira impressão da sintaxe típica de um texto e sua função comunicativa analisando o tamanho das orações, o tipo de orações, a frequência de parêntesis, a distribuição de orações principais e subordinadas, a conexão de frases por conjunções, etc. Depois ele analisa as partes da oração e do sintagma. (NORD, [1988]1991).
	Elementos suprasegmentais ⁵⁹ Em que tom?		De acordo com Nord ([1988] 1991) as características suprasegmentais transcendem as unidades segmentais léxicas e sintáticas, e, fundem-se com unidades superiores como frases, parágrafos e textos, compondo um conjunto que produz o “tom” específico do texto. A maneira como este tom se materializa depende do meio que transmite a mensagem.

Fonte: Nord ([1988] 1991) adaptado por Hoffmann (2015).

Nord ([1988]1991) ressalta que a despeito da distinção estabelecida entre esses dois grandes grupos de fatores e entre os fatores em si é essencial que a análise de cada um desses elementos não se encerre sobre si mesmo, mas sim que cada etapa do processo descreva um movimento

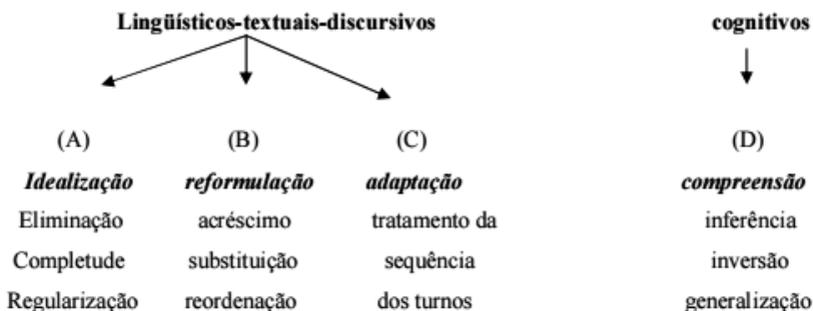
⁵⁹ Os recursos suprasegmentais se referem aos recursos prosódicos, como pausas, tom de voz e qualidade da voz.

recursivo, de modo que uma decisão tradutória faça o tradutor repensar as decisões tomadas anteriormente e traga implicações para as decisões ainda a serem tomadas.

Além do quadro proposto por Nord, utilizamos em nossa análise algumas operações textuais-discursivas relacionadas por Marcuschi em seu livro “*Da fala para a escrita: atividades de retextualização*” (2003).

Marcuschi (2003, p. 46) foca seus estudos na retextualização do texto falado (modalidade oral) para o escrito (modalidade escrita) e argumenta que neste processo estão envolvidas operações que vão desde a regularização linguística, até aspectos argumentativos do texto. O teórico apresenta em um esquema as operações que merecem ser analisadas na passagem do oral para o escrito:

Figura 9 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização do oral para o escrito



Fonte: Marcuschi (2003).

Neste diagrama, Marcuschi (2003) aponta nove operações e processos de natureza linguístico-textual-discursivas e três operações cognitivas especiais, agrupadas em dois grandes conjuntos que valem para a transformação do oral em escrito, não importando o gênero textual:

- **Operações que seguem regras de regularização e idealização**, fundamentadas nas estratégias de eliminação e inserção. Nesta etapa não se realizam transformações significativas no texto.
- **Operações que seguem regras de transformação**, fundamentadas nas estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação

e condensação. Segundo o teórico, estas “são propriamente as [operações] que caracterizam o processo de *retextualização* e envolvem mudanças mais acentuadas [de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva] no *texto-base*” (MACUSCHI, 2003, p. 76, grifos do autor).

Na sequência apresentamos uma descrição mais detalhada das operações elencadas pelo autor que nos interessam especificamente para este estudo.

Quadro 10 – Operações textuais-discursivas

Operações de regularização (reescrita)	
Estratégia de eliminação	Eliminação de palavras sem substituição do segmento suprimido; retirada de repetições; seleção das informações principais, palavras ou expressões-chave, para condensá-las em recursos verbais ou visuais.
Estratégia de inserção	Acréscimo de elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, de uma palavra, de um sintagma, de uma ou mais frases.
Operações de transformação	
Estratégia de reformulação	Reconstrução, encadeamento e reordenação sintática da ordem do texto. Objetiva explicitude e adequação ao formato. Reformulação parafrástica.
Estratégia de reconstrução	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.
Estratégia de substituição	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas operações léxicas, visando a uma maior formalidade.
Estratégia de estruturação argumentativa (deslocamento)	Ordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa, visando possibilitar ao leitor a coerência global.
Estratégia de condensação	Agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Fonte: Marcuschi (2003), adaptado por Hoffmann (2015).

Entretanto, embora estas operações tenham sido relacionadas por Marcuschi para a análise da retextualização dos fenômenos da fala para a escrita, elas servem, também, de base para realizarmos a análise do processo de retextualização entre textos na modalidade escrita, objeto de nosso estudo.

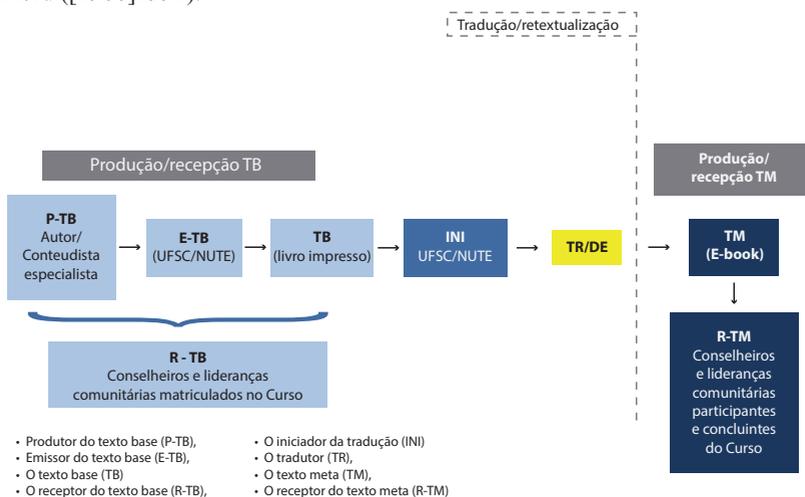
6 COTEJAMENTO DOS TEXTOS, ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fundamentada a base teórica de nossa pesquisa e esclarecidos os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, apresentamos, agora, a análise do corpus, feita por meio de um o cotejamento entre o TB e o TM, acompanhada da discussão dos resultados.

6.1 ESCLARECIMENTOS INICIAIS

Antes de iniciarmos a análise, nos pareceu pertinente mostrar os constituintes essenciais da atividade tradutória (retextualização), baseados em Nord ([1988]1991), que compõem o contexto desta pesquisa. O gráfico abaixo nos ajuda a compreender melhor cada um desses elementos.

Figura 10 – Constituintes da atividade tradutória/retextualização baseados em Nord ([1988]1991).



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Outro ponto importante que deve ser esclarecido se refere ao encargo (*brief*) do trabalho, uma vez que nele está determinado o *skopos* do TM (VERMEER, [1984]1996; [1989]2000). Nord (1997) ressalta que interpretar esse encargo ou *brief* significa extrair dele todas as

informações que podem guiar as decisões do tradutor (DE) no processo de tradução/retextualização: o destinatário-alvo, o meio, o lugar, a data prevista para a publicação, etc. Contudo, diante da inexistência de um documento formal com tais informações, os dados foram extraídos do Guia do Cursista (2014), do relatório do Projeto Conselheiros (2015), ambos publicados pelo NUTE, e, também, por inferências nossas como integrantes do projeto.

Esclarecidos estes pontos apresentamos na sequência a análise macro e microtextual dos textos que compõem nosso corpus de pesquisa.

6.2 ANÁLISE MACROTEXTUAL

A análise em nível macrotextual incide sobre os gêneros textuais secundários, o livro-texto impresso (TB) e o e-book (TM). Para realizá-la nos baseamos em alguns fatores externos do modelo de análise textual proposto por Nord ([1988]1991), os quais nos ajudarão a compreender melhor o processo de tradução/retextualização que aqui conjecturamos.

Quadro 11 – Análise textual nível macro: emissor.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
EMISSOR	UFSC/ NUTE O emissor é a UFSC/ NUTE, mas existe um redator/autor, especialista no assunto, que redigiu o texto com base na política proposta pela SENAD.	UFSC/ NUTE (emissor e iniciador) O redator do TM é o especialista em design educacional (DE).

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

De acordo com Nord ([1988] 1991), é importante que o DE/ tradutor saiba quem é o emissor do TB e o iniciador do TM no momento de traduzir/retextualizar para tentar identificar (ainda que pressupondo) a perspectiva que eles possuem em relação ao texto, sua afiliação ideológica, posição, imagem pública, etc.

No quadro acima, podemos observar que os dois materiais foram “emitidos” pela mesma instituição, a UFSC, por intermédio do NUTE,

que acabou sendo também o iniciador da retextualização. Contudo, observamos que houve um deslocamento do sujeito/produzidor do TB, o autor conteudista, para o do texto retextualizado, o DE. O fato de o emissor do TB e o iniciador do TM serem o mesmo, exigiu do DE o cuidado em retextualizar as informações base para o e-book, mantendo o mesmo sentido pretendido pelo autor do original e proposto pelo emissor do TB.

Quadro 12 – Análise textual nível macro: intenção comunicativa.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
INTENÇÃO COMUNICATIVA	<p>Apresentar teorias, conceitos e dados que contribuam para ampliar o conhecimento sobre a temática “drogas”.</p> <p>Houve uma intenção informativa explicativa e podemos acrescentar ideológica, pois o emissor quis compartilhar uma visão política que acredita ser necessária transmitir (CHOPPIN, 2004, grifos nossos).</p>	<p>Produzir um material que se diferencie do TB, que seja mais interativo e atrativo e que informe os conceitos de maior relevância de maneira sintetizada e visualmente funcional.</p> <p>Houve uma intenção informativa sintetizada e icônica.</p>

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Conforme podemos observar no quadro, cada material possui uma intenção comunicativa específica. Para o TM atingir de maneira eficiente a intenção comunicativa prevista pelo iniciador, o DE/tradutor precisou assumir esta intenção como sua para planejar e realizar as operações de retextualização necessárias e transformar a oferta informativa base em um novo texto coeso e coerente (TRAVAGLIA, [1993] 2003). Nord ([1988] 1991), contudo, ressalta que o tradutor também precisa respeitar a intenção comunicativa do autor do TB. Esta atitude se dá nos movimentos do DE/tradutor, no processo de tradução/retextualização funcionalista, por meio da lealdade ao sentido das informações do TB e não ao código ou forma do conteúdo. Portanto, perceber a intenção do emissor do TB e do TM

ajuda o DE/tradutor a decidir em que medida os elementos do texto base poderão ou precisarão ser retextualizado no novo texto.

Convém lembrar que Nord ([1988]1991; 2006; 2009) recomenda que o tradutor sempre entre em contato com iniciador do TM para que ele explicita suas intenções (uma vez que elas costumam refletir certas ideologias), as quais devem ser seguidas pelo tradutor. A teórica afirma que, dependendo do encargo tradutório, o tradutor possui liberdade para alterar a função e até mesmo o efeito do texto, porém, ela nos lembra de que o tradutor deve procurar manter-se leal à intenção do texto de partida e, também, à intenção pretendida pelo iniciador da tradução (NORD, [1988]1991).

Quadro 13 – Análise textual nível macro: destinatário.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
DESTINATÁRIO	Conselheiros e lideranças comunitárias de todo país inscritos no Curso. Mas também puderam participar agentes comunitários de saúde, policiais e demais profissionais diretamente envolvidos com a temática.	Cursistas concluintes e participantes do Curso.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Tanto Vermeer ([1984]1996) quanto Nord ([1997]2014; [1988]1991; 2006) acreditam que o destinatário ou receptor-meta é o fator que tem mais importância para a tradução funcionalista, por determinar o propósito da tradução (o skopos). De acordo com os teóricos quando se produz um texto, seu propósito já é direcionado a um leitor específico, cujo perfil é previamente definido, ainda que pressuposto, pelo produtor. Por isso a importância do tradutor conhecer o destinatário para o qual se traduz, pois é com base no conhecimento que ele (supostamente) tem deste sujeito que fará a retextualização da oferta informativa base, adequando-a as necessidades, expectativas e interesses do novo leitor.

O destinatário meta deste corpus, em razão de sua amplitude, possui um perfil bastante diversificado, que pode variar segundo o grau de escolaridade, idade, sexo, entorno social, sistema cultural, conhecimento prévio, expectativas e necessidades. O que difere o receptor-meta do receptor-base é o fato de os primeiros serem cursistas concluintes ou participantes do Curso, ou seja, houve um deslocamento do perfil do leitor do material meta. Conhecer esta informação certamente ajuda o DE/tradutor a selecionar com maior tranquilidade e segurança as informações que seriam retextualizadas no novo gênero textual e a forma como elas seriam representadas (no caso sintetizadas), já que pressupõe-se que o leitor seja capaz de inferir significado ao TM a partir das leituras já feitas por ele, ou de, diante da incompreensão, recorrer ao TB para adquirir ou recuperar essa informação na memória, se necessário. Percebemos então que o foco da tradução/retextualização volta-se, aqui, para a “produção” do TM e seu receptor e não mais na “reprodução” do texto de partida, conforme assinala Nord ([1988]1991) e prevê a Teoria Funcionalista da Tradução.

Quadro 14 – Análise textual nível macro: meio de comunicação.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
MEIO DE COMUNICAÇÃO	Livro impresso/pdf	Livro digital/e-book – <i>pen card</i>

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

O meio no qual o texto é publicado interfere diretamente na forma como a mensagem será transmitida, pois ele confere certo aspecto ao conteúdo e participa da construção do sentido do texto⁶⁰.

No quadro acima podemos observar que o TM foi produzido para circular em um meio/canal impresso, ainda que haja uma versão digitalizada, enquanto que o TM foi disponibilizado em formato digital. Essa mudança propicia e induz a realização do processo de tradução/retextualização, uma vez que produzir um material para o meio digital

⁶⁰ Na EaD, o suporte que veicula o texto cumpre a função de partilhar as informações necessárias ao sentido da informação. Logo, é ele e por meio dele que a linguagem se manifesta e a comunicação ocorre.

pode implicar em transformações profundas no código e na forma do conteúdo, em função das suas características e peculiaridades e dos recursos, ferramentas e mídias que esta modalidade propicia usar. Por esta razão, acreditamos tratar-se de um processo de retextualização, pois segundo Dell’Isola (2007) a retextualização pode ser associada também à transformação de uma modalidade de veiculação em outra.

Quadro 15 – Análise textual nível macro: gênero textual.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
GÊNERO TEXTUAL ⁶¹	<p>Gênero: livro didático</p> <p>Com base em Bakhtin (2002), podemos afirmar que se trata de um gênero secundário (por isso mais complexo) que comporta vários outros (sub)gêneros primários com diferentes funcionalidades.</p>	<p>Gênero: livro didático digital ou e-book.</p> <p>Composto igualmente por diferentes (sub) gêneros primários (BAKHTIN, 2002), que apresentam cada qual uma funcionalidade específica.</p>

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Marcuschi (2003) ressalta que a variável *gênero* interfere significativamente no processo de retextualização, pois esta passagem produz significativas mudanças na forma e substância do conteúdo, além de gerar no receptor expectativas acerca do que esperar no texto.

Quando observamos o corpus desta pesquisa percebemos que na transformação do gênero “livro didático” em outro, o e-book, houve mudanças acentuadas em relação à forma e ao conteúdo da oferta informativa base, ainda que o sentido tenha se mantido. Diante disso podemos afirmar que a transformação do gênero textual base em outro gênero textual meta se deu a partir de uma atividade de retextualização, a

⁶¹ Nord, em seus últimos estudos, adicionou o fator gênero textual em seu modelo de análise. Tal propositiva foi constatada durante um minicurso ministrado pela teórica para o programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado no dia 24 de março de 2015, no auditório do CSE.

qual exigiu do DE/tradutor uma atividade interpretativa e de compreensão muito mais desenvolvida. Tal atividade de reescrita e refração vai de encontro com a proposta de definição feita por Dell’Isola (2007, p. 10), a qual focaliza o processo das retextualização sob a ótica dos gêneros textuais e afirma que “retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero”.

Nord ([1988] 1991) nos lembra de que a partir da identificação do gênero, o DE/tradutor pode antecipar algumas características intratextuais que ajudam na definição da estratégia tradutória mais adequada (equivalência linguística, adaptação, adequação etc.).

Quadro 16 – Análise textual nível macro: situação de interação.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO	<p>A interação entre autor-texto-leitor ocorre sob uma ótica dialógica que prioriza uma abordagem conversacional. A noção de dialogismo é aqui compreendida como a relação entre o emissor/ autor do texto, o assunto exposto e o leitor/cursista. (BAKHTIN, 2011). O destinatário traz as suas pressuposições cognitivas (conhecimentos prévios gerais e específicos) para interagir com o discurso do autor, por meio da leitura e interpretação das informações apresentadas no livro didático impresso.</p> <p>Interação: AUTOR↔ CONTEÚDO/ RECURSO↔ LEITOR</p>	<p>A interação se dá pela leitura de um texto multimodal digital dialógico. O leitor/cursista traz as suas pressuposições cognitivas (conhecimentos prévios) para interagir com o discurso do emissor, por meio da leitura e interpretação das informações de todos os gêneros textuais e modos semióticos que compõem o livro digital.</p> <p>Interação: AUTOR↔ CONTEÚDO/RECURSO ↔ LEITOR</p>

continua

SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO	Para interagir com o livro-texto não há necessidade de equipamentos adicionais.	Para interagir com este material, o leitor/cursista precisa, ao contrário do TB, utilizar um computador, do tipo desktop ou laptop, sem, contudo, necessitar de acesso à internet.
-----------------------	---	--

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

No quadro observamos que a produção do TM, a partir do TB, foi feita tendo em vista uma nova situação de interação. Por interação, adotamos a definição proposta por Belloni (2001, p. 58) que a entende como uma “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta [por meio de um ambiente virtual de aprendizagem] ou indireta [por meio de um livro didático, por exemplo]”. Matencio (2002, p. 4) explica que no processo de retextualização a oferta informativa base é projetada no TM tendo em vista uma nova situação de interação, “portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência”⁶².

No caso do corpus analisado, observamos que a projeção do TM feita pelo DE/tradutor se deu com vistas a uma nova situação de interação. Para retextualizar o significado e o sentido da informação base no novo texto, o DE/ tradutor certamente precisou criar um modelo mental de representação da informação (um novo enquadre) com um novo quadro de referência (gênero livro didático digital). (MATENCIO, 2002). Isso permitiu a ele projetar a melhor forma de representar a informação base no novo contexto de recepção, e ativou os conhecimentos multissemióticos, textuais e discursivos necessários para realizar esta tarefa. Tal movimento caracteriza, de acordo com Matencio (2002), um processo de tradução/retextualização.

⁶² Segundo Koch (2006), a referenciação constitui uma atividade de natureza discursiva. O sujeito, no momento da interação verbal, opera com o material linguístico de que dispõe, implementando escolhas significativas para representar elementos do mundo biossocial, com o objetivo de colocar em curso sua proposta de sentido. Assim, “os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2006, p.61).

Quadro 17 – Análise textual nível macro: lugar e tempo.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
LUGAR E TEMPO	Distribuído para todo o território nacional no ano de 2014, antes do início do Curso.	Distribuído para todo o território nacional no ano de 2014, ao término do Curso.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

O fator local, conforme elucidado por Nord ([1988] 1991), é uma categoria que precisa ser analisada quando existem variedades linguísticas geográficas envolvidas no processo de tradução e quando há uma “geografia relativa” diferente entre TB e TM, o que não ocorre neste caso. O que acontece aqui é que sendo o perfil do destinatário do TB (e conseqüentemente do TM) bastante variado, o autor do TB precisou priorizar o uso da norma padrão na escrita do TB para comunicar o conteúdo de maneira mais eficiente e precisa o conteúdo a todos os leitores. Este mesmo cuidado precisou ser mantido no texto retextualizado.

Em relação ao fator tempo, Nord ([1988] 1991) recomenda analisá-lo quando existe certa distância temporal na produção dos textos, em virtude das mudanças contínuas em relação ao uso e formas a que a língua está submetida. Tal situação não condiz com o corpus desta pesquisa, uma vez que os textos base e meta foram produzidos com intervalo de alguns poucos meses. Contudo identificar o fator tempo neste caso nos pareceu importante para que o DE/tradutor perceba que o TM somente será lido depois de concluído o Curso, o que afeta diretamente na produção do material, já que ele pode pressupor que o leitor tenha conhecimentos suficientes para interpretar e compreender as informações em uma estrutura sintetizada.

Quadro 18 – Análise textual nível macro: propósito (skopos).

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
PROPÓSITO <i>SKOPOS</i>	Apresentar os conteúdos estudados ao longo do Curso e permitir a visualização do material por quem não tem um computador disponível a todo o momento.	Possibilitar o acesso <i>off-line</i> do cursista a uma síntese dos conceitos mais importantes estudados no livro texto.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Segundo Marcuschi (2003, p. 53), a variável interveniente “propósito” ou *skopos* interfere no processo de retextualização e indica as operações de retextualização que deverão ser adotadas pelo tradutor. Com isso, o autor demonstra que a retextualização admite a possibilidade do novo texto refratar o TB em diversas direções. Dell’Isola (2007) corrobora este mesmo entendimento ao afirmar que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de inúmeras maneiras, dependendo do propósito comunicativo.

Matencio (2003, p. 112) explica que “retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base e — toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito”. Conforme observamos no quadro, o TM foi produzido com uma finalidade diferente do TB. Essa mudança de propósito implicou em transformações na composição do texto (em nível linguístico, estrutural e semântico do texto), no suporte e no gênero, afetando diretamente a retextualização da oferta informativa base.

Quadro 19 – Análise textual nível macro: função comunicativa.

Fator de análise textual externo	TB	TM
	Livro-texto	E-book
FUNÇÃO COMUNICATIVA	Informativa do tipo explicativa e acrescentaríamos documental , pois fornece um “conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno [cursista]” (CHOPPIN, 2004).	Função informativa sintetizada e icônica (representar o objeto a que se refere).

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Nord (1997) explica que a função comunicativa pretendida para o TM se torna o critério crucial para o tradutor tomar suas decisões no processo tradutório. Por isso, é importante o DE/tradutor analisar a função comunicativa do TB, compará-la com a função prevista para o TM, para então ver em que medida o TB se adequa ao novo contexto de recepção e quais elementos devem ser preservados ou adaptados neste novo texto retextualizado.

Em relação ao texto analisado, entendemos que para fazer cumprir a função comunicativa (e as subfunções⁶³) atribuída ao TM, o DE/tradutor precisou retextualizar a oferta informativa base adequando-a ao novo contexto de recepção, o que demandou o uso de determinadas operações semióticas, estilísticas e linguísticas neste processo.

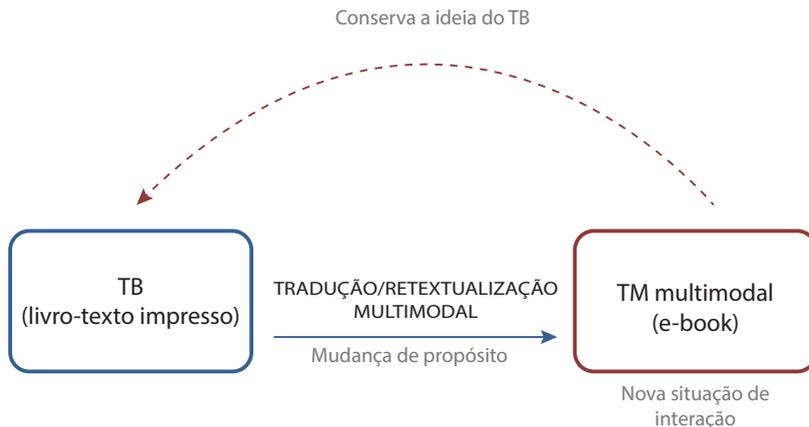
Diante do exposto, constatamos por meio desta análise macrot textual, que estamos, inegavelmente, diante de um processo de tradução/retextualização, afinal o DE/tradutor produziu (intencionalmente) a partir do TB um novo texto com um propósito distinto do texto de partida: possibilitar o acesso off-line do cursista a uma síntese dos conceitos mais importantes apresentados no livro-texto, agora, no formato e-book.

⁶³ Nord ([1997]2014) comenta que um texto em particular pode ser projetado para realizar uma combinação de várias funções ou subfunções, como ocorre com o gênero livro-didático aqui analisado. Neste caso as diferentes funções requerem diferentes métodos e estratégias tradutórias.

Da mesma forma, podemos afirmar que se trata de um processo de retextualização por quatro motivos: 1) porque nesse movimento houve, conforme assinala Dell’Isola (2007), a transformação de uma modalidade de veiculação em outra, mantendo-se, todavia, a base informacional do texto de partida; 2) porque a produção do e-book implicou, necessariamente, em uma mudança de propósito, o que caracteriza o processo como uma retextualização, segundo Matêncio (2002; 2003); 3) porque houve na passagem a transformação de um gênero textual em outro (MARCUSCHI, 2003); e 4) porque o DE/tradutor trabalhou, conforme veremos na análise micro a seguir, sobre as modalidades e os recursos semióticos identificados no gênero base para, então, projetá-los em um novo texto multimodal tendo em vista uma nova situação de interação, “portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência” (MATENCIO, 2002, p.4).

Tal movimento pode ser mais bem visualizado no gráfico abaixo.

Figura 11 – Esquema do processo de tradução/retextualização, nível macro.



Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

6.3 ANÁLISE MICROTTEXTUAL

Em nível microtextual analisamos, na sequência, um fragmento de texto selecionado do livro-texto impresso e do e-book com vista a evidenciar o movimento de retextualização realizado pelo DE na produção do TM. Para nos auxiliar nessa análise, utilizamos os fatores elencados por Nord em seu modelo de análise textual ([1988]1991).

Antes, contudo, apresentamos um *print screen* dos respectivos textos base e meta sobre os quais recaiu nossa análise.

i. Texto base – Subgênero “texto didático” integrante do gênero textual maior, o livro didático.

Figura 12 – *Print screen* do fragmento base (TB) pertencente ao livro-texto.

Uso de drogas entre universitários brasileiros

O primeiro (e único, até o momento) levantamento nacional sobre drogas referente a universitários brasileiros de instituições públicas e privadas foi realizado em 2009, em todas as 27 capitais do país.

Esse estudo revelou que o álcool foi a substância mais frequentemente consumida pelos universitários nos 12 meses que antecederam a entrevista (72%). Um em cada três universitários referiu pelo menos uma ocasião de consumo do álcool em *binge*, no último ano. Destaca-se, ainda, que, entre os universitários menores de 18 anos, quase 80% disse já ter consumido algum tipo de bebida alcoólica na vida.

No último ano, o tabaco foi consumido por 28% dos universitários, sendo a proporção de uso mais elevada entre os alunos de instituições privadas do que os das públicas (30% *versus* 20%).

O consumo de drogas ilícitas foi relatado por 36% dos universitários, sendo a maconha a droga ilícita mais frequentemente consumida pelos entrevistados (14% referiram o uso), destacando-se também o uso de drogas sintéticas, como o *ecstasy*, por parte de 3,1% dos alunos. O consumo de drogas ilícitas foi mais frequente nas regiões Sul e Sudeste, e menos frequente nas regiões Norte e Nordeste.

A despeito da frequência relativamente elevada de consumo de algumas drogas pelos universitários, o estudo constatou que apenas 20% das universidades possuíam, à época, algum programa/projeto referente à prevenção, orientação e/ou assistência aos discentes em relação ao uso de álcool, tabaco e outras drogas.

Binge:

consumo, em uma dada ocasião, de cinco ou mais doses-padrão de bebidas alcoólicas, para homens, e quatro ou mais doses, para mulheres. Existem, hoje, definições internacionalmente aceitas de doses-padrão para as mais diferentes bebidas alcoólicas, destiladas e fermentadas.

Fonte: BRASIL (2014).

ii. **Texto meta – Subgênero textual “infográfico” integrante do gênero textual maior, o livro-didático digital ou e-book.**

Figura 13 – *Print screen* do fragmento meta (TM) retirado do e-book.

Os levantamentos epidemiológicos sobre o consumo de drogas entre estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio constituem o painel de dados mais amplo e sistemático sobre o tema de que dispomos no Brasil, com estudos realizados em 1987, 1989, 1993, 1997, 2004 e 2010. Veja algumas informações sobre este levantamento no infográfico a seguir.



A seguir apresentamos um cotejamento dos textos, acompanhado da análise dos fatores intra e intertextuais (NORD, [1988]1991) e de algumas operações textuais-discursivas que de alguma forma contribuem para demonstrar ser este um processo de tradução/retextualização realizado pelo DE/tradutor. Para efeito de análise, separamos os fatores elencados por Nord em seu modelo ([1988]1991) em quadros menores, com o propósito de melhor visualizar a relação entre o TB e o TM. Os fatores que não forem mencionados correspondem aos apresentados na análise em nível macro, por isso nossa decisão em omiti-los e não repeti-los.

Quadro 20 – Análise textual nível micro: intenção.

ANÁLISE DOS FATORES EXTERNOS AO TEXTO		
	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
INTENÇÃO	Fragmento do livro-texto impresso Informar.	Informar de maneira sintetizada e representar visualmente os dados epidemiológicos apresentados no TB. Informar verbal e graficamente (ícones).

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Em relação à intenção comunicativa pretendida pelo emissor para a produção do TM, verificamos que a intenção referencial foi mantida, contudo a estruturação pretendida para o texto, com relação ao conteúdo e a forma, foi outra.

A intenção de representar iconicamente as informações base também é um fator que pode acarretar modificações mais acentuadas no conteúdo do TM. Essas mudanças em relação à intenção geram transformações no TM de diferentes ordens: linguísticas, textuais, semióticas e discursivas, caracterizando o processo como uma retextualização.

Relembramos que para Nord ([1988]1991) é muito importante que o DE/tradutor (re)conheça a intenção do iniciador para manter-se leal a ela e, também, para saber qual estratégia tradutória adotar (adaptar, conservar, mudar) e qual gênero textual utilizar.

Quadro 21 – Análise textual nível micro: gênero textual.

ANÁLISE DOS FATORES EXTERNOS AO TEXTO		
GÊNERO TEXTUAL	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		O gênero texto didático se constitui a partir de ressignificações do discurso científico, didático e cotidiano. (MARTINS, 2006).

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Por se tratarem de gêneros textuais diferentes, é inegável que o DE/tradutor necessitou adequar e adaptar a oferta informativa base às especificidades do outro gênero textual, o que caracteriza o processo como uma tradução/retextualização, conforme postulam Marcuschi (2003) e Dell'Isola (2007).

Por esta razão ter clareza das condições de funcionamento do gênero para o qual se traduz/retextualiza é de grande valia para o DE, pois permiti a ele planejar melhor a escrita do TM, auxiliando-o na escolha dos elementos semióticos mais adequados para facilitar, neste caso, a aprendizagem e otimizar a visualização dos aspectos primordiais do conteúdo.

⁶⁴ Para alguns estudiosos, o infográfico é considerado um recurso gráfico-visual complementar ao texto e não necessariamente um gênero textual; enquanto para outros, e inclusive para nós, se trata de um gênero moldado pela preferência contemporânea pela modalidade visual.

Quadro 22 – Análise textual nível micro: situação de interação.

ANÁLISE DOS FATORES EXTERNOS AO TEXTO		
	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO	<p>Igual a apresentada na análise nível macro.</p> <p>A interação entre os sujeitos (autor e leitor) se dá pela da leitura do texto escrito dialogado.</p> <p>Interação: AUTOR-CONTEÚDO/RECURSO -LEITOR/ CURSISTA</p>	<p>Igual a apresentada na análise nível macro.</p> <p>A interação ocorre por meio de um computador e pela leitura de todos os modos semióticos que compõem o infográfico.</p> <p>Interação: AUTOR-CONTEÚDO/RECURSO – LEITOR CURSISTA</p>

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Podemos observar no quadro que a produção do TM foi feita tendo em vista uma nova situação de interação. Essa mudança na situação de interação possibilitou e induziu o DE/tradutor a retextualizar a oferta informativa base tendo em mente um **novo** enquadre (modelo mental de como representar a informação) com um **novo** quadro de referência (o gênero infográfico multimodal). Tal movimento caracteriza, de acordo com Matencio (2002), uma atividade de retextualização.

Quadro 23 – Análise textual nível micro: propósito (*subskopos*).

ANÁLISE DOS FATORES EXTERNOS AO TEXTO		
	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
PROPÓSITO (SUBSKOPOS)	<p>Apresentar dados de um levantamento nacional referente ao uso de drogas entre universitários brasileiros de instituições públicas e privadas, para que de posse dessas</p>	<p>Representar de forma sintetizada e visualmente atraente os dados do levantamento apresentado no TB, para que o cursista tenha um acesso rápido à informação.</p>

continua

<p>PROPÓSITO (<i>SUBSKOPOS</i>)</p>	<p>informações o cursista possa consultar as publicações originais; mostrar o que é um levantamento epidemiológico, em oposição ao indicador epidemiológico, temática esta tratada no Capítulo em que este material se encontra no livro.</p>	
---	---	--

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Conforme já relatado, para Vermeer ([1984]1996) o tradutor sempre traduz por um motivo, o qual esta sempre subordinado ao *skopos* do trabalho, ou seja, ao propósito pretendido pelo iniciador para a produção deste novo texto. É o *skopos* que define a escolha da melhor estratégia e do melhor método para realizar a ação. Contudo, Vermeer ([1989]2000) explica que o *skopos* não se aplica unicamente a textos completos, mas também, na medida do possível, a segmentos de ações, isto é, às partes de um texto (parágrafos, notas, etc.). Isto significa que a regra do *skopos* também pode ser utilizada “com respeito a segmentos de um *translatum* [tradução], onde esta pareça ser razoável ou necessária” (VERMEER, [1989]2000, p. 222). Neste caso tem-se o que Vermeer ([1989]2000) chama de *subskopos* (a intenção/função comunicativa secundária) das unidades menores.

Nord ([1988]1991, p. 102) concorda com esta proposição ao afirmar que “o conceito de *skopos* é aplicável não só a textos inteiros, mas também a segmentos de textos”. De acordo com a teórica, o *skopos* (ou *subskopos*) de tais unidades menores podem ser diferentes da dos outros segmentos ou do texto como um todo.

Neste contexto, acreditamos que o conceito do *subskopos* pode ser ampliado e aplicado também para gêneros do discurso primário, quando estes integram um texto mais elaborado e complexo, um gênero textual secundário.

Bakhtin (2011) distingue os gêneros de discurso em: primários (simples) – constituídos de comunicação verbal cotidiana – e secundários (complexos), que aparecem naquelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexa e evoluída, transmutando e absorvendo, em seu

processo de formação, os gêneros primários de todas as espécies. Um exemplo de gênero tido como secundário é o livro didático, constituído por vários gêneros primários, como resumo, infográfico, etc.

Nesse sentido, acreditamos que os subgêneros que integram um gênero maior possuem *subskopos* particulares, isto é, propósitos e intenções comunicativas específicas que podem ser diferentes do *skopos* do gênero “mãe” que os abriga, exigindo, assim, outros métodos e estratégias tradutórias para tornar compreensível determinada informação. Diante disso trazemos o termo *subskopos* para esta categoria de análise micro, uma vez que o fragmento analisado (recorte de um gênero textual maior) possui um *subskopos* específico que difere do *skopos* do gênero “mãe”.

Assim, em relação a análise, observamos que o *subskopos* do TM implicou em uma mudança de propósito, que fez com que o DE operasse com novos parâmetros de ação da linguagem (MATENCIO, 2002). Assim, para alcançar o *subskopos* pretendido para o novo texto e representar gráfica e sucintamente os dados do levantamento expostos no TB, o DE teve que reescrever e adaptar a oferta informativa base para o outro gênero textual e mídia por meio de um processo de retextualização.

Quadro 24 – Análise textual nível micro: função textual.

ANÁLISE DOS FATORES EXTERNOS AO TEXTO		
FUNÇÃO TEXTUAL (dominante)	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		Função referencial ou informativa do tipo expositiva.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Podemos observar no quadro que a função comunicativa do TB e do TM mantêm-se iguais às intenções pretendidas pelo emissor, diferenciando-se, porém, uma da outra. Essa mudança na função provocou uma transformação acentuada no formato do texto durante o processo de retextualização. Contudo, é importante destacarmos que houve a preocupação do DE em se manter leal à intenção do produtor do TB e ao sentido pretendido por ele na redação de seu texto. Tal atitude demonstrou que o DE está em consonância com o princípio da lealdade descrito por Nord (2006).

Na sequência apresentamos a análise dos fatores internos ao texto.

Quadro 25 – Análise textual nível micro: tema.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS		
TEMA	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		Uso de drogas entre universitários brasileiros. Aparece no título.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Na análise observamos que houve o cuidado do DE em conservar no texto meta a temática, tal qual, apresentada no TB. O tema constitui um resumo condensado do conteúdo do texto e aparece igualmente identificado no título do infográfico, porém, com outra forma de destaque: a fonte do texto em caixa alta (todas as letras em maiúsculas) no lugar do negrito.

Conservar a temática e mantê-la visível no título, nos pareceu uma estratégia importante para ajudar o leitor/cursista a associar mais rapidamente a informação recebida com a informação possivelmente já conhecida. Logo houve durante o processo de retextualização o cuidado do DE/tradutor em manter-se leal ao autor do TB conservando na íntegra o tema original.

Quadro 26 – Análise textual nível micro: conteúdo.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS		
CONTEÚDO	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		Dados de um levantamento nacional sobre o uso de drogas entre universitários brasileiros. O conteúdo é simples e objetivo, evitando o excesso de informação.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

No quadro observamos que o conteúdo informacional do texto base (livro didático) teve que passar por transformações linguísticas e estilísticas por intermédio da estratégia do resumo para se adequar ao formato do novo gênero (o infográfico), o que caracteriza o processo como uma retextualização, de acordo com Dell’Isola (2007). Percebemos que neste movimento houve o cuidado do DE de conservar o sentido das informações base e de reorganizar este conteúdo resumido com representações figurativas e esquemáticas em blocos de informação que facilitassem a compressão do assunto de forma mais rápida e direta.

Quadro 27 – Análise textual nível micro: pressuposições.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS		
	TB Fragmento do livro- texto impresso	TM Infográfico (e-book)
PRESSUPOSIÇÕES	<p>O texto traz novas informações relacionadas à temática do Curso. Pressupõe-se que o leitor/cursista não conheça os dados do levantamento. Em relação ao termo “binge” (não tão comum) há uma nota explicativa complementar na lateral do livro com a definição da palavra, demonstrando haver certa preocupação com a diversidade de leitores, especialmente em termos de escolarização do público-alvo. O uso de termos não definidos, ou seja, cujo conceito não é apresentado, indica que o autor parte do pressuposto de que há familiaridade da maior parte dos cursistas em relação aos vocábulos utilizados.</p>	<p>Pressupõe que o leitor já tenha lido o TB, que conheça este levantamento ou que possa recorrer ao texto original para rever as informações de maneira mais detalhada, caso sinta necessidade. Além do mais por se tratar de um gênero já instituído, certamente se pressupôs que não haveria problemas na leitura deste tipo de texto. Por isso o DE/tradutor produziu um novo texto com um tipo de representação visual gráfica coerente, acreditando não haver prejuízo na compreensão da mensagem, já que haveria o acionamento do conhecimento prévio por parte do leitor/cursista. Por ser um termo estrangeiro e não tão comum, manteve-se a definição da palavra <i>binge</i> em uma nota no fim do texto para rápida consulta.</p>

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

De acordo com Nord ([1988] 1991), a comunicação (texto retextualizado) somente terá êxito (funcionará) na situação meta se os interlocutores (emissor e leitor) compartilharem de uma quantidade suficiente de pressuposições comuns. Para gerar este equilíbrio nas informações, o DE precisa analisar quais informações sobre o tema poderiam ser pressupostas pelo leitor e quais seriam necessárias informar para que o conteúdo pudesse ser compreendido conforme o desejado. Assim, ao retextualizar as informações base ele a faz imaginando que o receptor/leitor teria condições de “reconstruir” as pressuposições feitas pelo iniciador, ativando seus conhecimentos prévios. Por esta razão, neste caso, o DE pode selecionar e resumir de forma equilibrada as principais informações do TB em frases curtas, substituindo, inclusive, algumas palavras por recursos visuais icônicos. Para exemplificar podemos observar o uso de uma garrafa para representar visualmente a palavra “álcool”, supondo que o leitor faça esta associação com a bebida alcóolica, ao invés de remeter a qualquer outro líquido.

Quadro 28 – Análise textual nível micro: composição.

TB

Esse estudo revelou que o álcool foi a substância mais frequentemente consumida pelos universitários nos 12 meses que antecederam a entrevista (72%).

TM



ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS

	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
COMPOSIÇÃO/ ESTRUTURA	O TB é independente em relação ao conteúdo, embora pertença a uma unidade maior de texto, ao capítulo do livro.	Texto multimodal que emprega diferentes recursos semióticos (escrita, ícones, cor e tipográfica), os quais interagem de forma organizada e integrada na composição do sentido do texto.

continua

continuação

<p>COMPOSIÇÃO/ ESTRUTURA</p>	<p>A informação é apresentada de forma clara, ordenada logicamente em cinco parágrafos curtos e sequenciais.</p> <p>Presença de um quadro-destaque na lateral do texto que funciona como um glossário, trazendo a definição da palavra destacada no corpo do texto.</p>	<p>A estrutura dos parágrafos e a coerência lógica das ideias desaparecem completamente devido à narrativa multimodal não linear.</p> <p>O primeiro parágrafo do TB foi deslocado para fora do infográfico, se transformando em um texto introdutório. Para “ligar” o parágrafo introdutório ao infográfico foi acrescentada a frase “Veja no infográfico a seguir, alguns dados levantados nesta pesquisa”.</p> <p>O primeiro parágrafo do TB foi deslocado para fora do infográfico, se transformando em um texto introdutório. Para “ligar” o parágrafo introdutório ao infográfico foi acrescentada a frase “Veja no infográfico a seguir, alguns dados levantados nesta pesquisa”.</p>
----------------------------------	---	---

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Nord ([1988] 1991) retomando Thiel, afirma que os segmentos textuais (unidades funcionais do texto) que compõem a “macroestrutura informativa” de um texto podem requerer estratégias tradutórias distintas, segundo suas diferentes funções. Acreditamos que esta proposição pode ser ampliada e deslocada para um contexto de análise um pouco mais amplo, que leva em conta o fragmento de texto ao invés de segmentos do texto.

Neste sentido, observamos que durante o processo de retextualização o DE precisou adequar o conteúdo base de acordo com o arranjo e formato do novo subgênero textual, fazendo as adequações e modificações pertinentes para cada bloco de informação, de modo a provocar o efeito comunicativo pretendido pelo emissor do TB e

iniciador do TM. Essas modificações incluíram a retextualização coerente das informações, a transformação de algumas palavras chaves que mereciam ser destacadas na forma de um elemento icônico⁶⁵, além do uso de uma forma tipográfica informativa estruturada em ‘etiquetas’, que quebrou com a linearidade do TB.

Houve também mudanças drásticas na estrutura do TB, com a retirada de um grande volume de informação e o deslocamento de segmentos base para outras partes do texto meta. Este deslocamento poderia ter seguido a estrutura básica do infográfico que prevê logo após o título, a abertura (ou gravata), que funciona como uma breve introdução onde são apresentadas informações que não aparecem em outras partes do texto. Todas estas adequações e reformulações foram feitas pelo DE/ tradutor pensando na composição possível do gênero meta. Assim ao retextualizar ele precisou orquestrar mentalmente os recursos verbais e visuais que comporiam juntos o TM, para dinamizar e maximizar a compreensão do que propôs informar ao leitor/cursista.

Convém mencionar que o TB, ainda que seja um texto independente, está inserido em uma unidade maior de classe superior: o e-book, necessitando, por isso, adequar em sua composição a cor e a tipografia estabelecidas no projeto gráfico do material.

Quadro 29 – Análise textual nível micro: elementos não verbais.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS		
	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
ELEMENTOS NÃO VERBAIS	Não se aplica, já que consideramos que todos os sistemas semióticos se articulam para a construção do significado.	Não se aplica, já que consideramos que todos os sistemas semióticos se articulam para a construção do significado.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

⁶⁵ Ícone é um signo visual (uma imagem) que representa outro objeto por força de semelhança, substituindo a coisa representada.

Nord ([1988] 1991) entende que todos os signos pertencentes a outros códigos não linguísticos, e que são usados para complementar, ilustrar, clarificar o intensificar a mensagem do texto, se classificam como “elementos não verbais”. Para a teórica, estes desempenhariam um papel complementar à linguagem verbal. Nós, entretanto, reconhecemos a partir dos postulados propostos por Kress e van Leuwenn (2001; [1996]2006) que não se podem isolar elementos não-verbais que integram os gêneros textuais, pois, ainda que representem diferentes significações, todas as modalidades semióticas (a visual, a verbal, a cor, tipográfica, etc.) se combinam para comunicar e representar o sentido o texto.

Tal afirmativa pode ser facilmente percebida no infográfico, em que a justaposição de diferentes elementos multimodais que compõem o texto conferem o sentido integral a ele, demonstrando ser inviável o DE realizar a retextualização do TB focando em apenas um dos modos semióticos, quando na verdade é preciso interpretar e projetar a mensagem no TM tendo em mente o conjunto multimodal.

Diante disso, reafirmamos a necessidade e a importância de levarmos em conta a multimodalidade como traço constitutivo do texto. Diante disso propomos substituir a variável categórica “elemento não verbal” pela variável “elementos multimodais”, pois concordamos com Kress e van Leween (2001, [1996]2006), conforme já relatado, sobre a impossibilidade de interpretarmos os textos focalizando exclusivamente na linguagem escrita, visto que ela consiste em apenas um dos modos representativos de um texto, o qual, por sua vez, é sempre multimodal e, por isso, deve ser lido sempre a partir da conjunção de todos os elementos semióticos que o compõe.

Quadro 30 – Análise textual nível micro: elementos multimodais.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS		
	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
ELEMENTOS MULTIMODAIS Através de quais modalidades semióticas?	Prevalência da linguagem verbal escrita, porém outros modos contribuem para a construção do significado do texto: o numérico, o tipográfico, o visual e cromático.	O infográfico é formado por cinco modos: o visual, o numérico, o verbal, a tipográfico e cromático, que de maneira integrada compõem o sentido do texto.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Nord ([1988] 1991, p.12) desenvolve seu modelo pensando ‘prioritariamente’ na linguagem verbal e em menor medida dos elementos “não verbais”. No entanto, por entendermos que os textos são multimodais, isto é, formados por diferentes modos semióticos (KRESS e van LEEWUEN, [1996]2006), e que os movimentos tradutórios\ retextualização realizados pelo DE contemplam os diferentes elementos que integram o texto, sentimos a necessidade de acrescentar a variável “elementos multimodais” no quadro, como forma de averiguar quais recursos semióticos compõe os textos base e meta.

Assim, por meio desta variável percebemos que um texto base predominantemente (mas não unicamente) verbal teve sua oferta informativa base retextualizada em pelo menos quatro diferentes modos: o visual, o verbal (que demonstra ser esta uma tradução intralingual), tipografia e a cromática. Todos esses elementos semióticos fazem do texto uma unidade multimodal composto por um sistema complexo de redes de significados. Por isso, é importante que o DE conheça as possíveis modalidades semióticas que compõem o gênero textual para o qual traduz, para então “desenhar” a oferta informativa base de maneira mais adequada, de acordo com o gênero em questão.

Nesse sentido, Jewitt (2011) afirma que

[...] a multimodalidade descreve abordagens que entendem a comunicação e representação como sendo mais que a linguagem verbal, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas usam – imagem, gestos, olhar, postura, e assim por diante – e as relações entre elas (JEWITT, 2011, p. 14).⁶⁶

Portanto, a grande contribuição da multimodalidade é que ela vê democraticamente os múltiplos recursos utilizados na comunicação como iguais. Contudo o amplo enfoque no sistema linguístico verbal que existe na maioria das áreas de estudo não é resultado, necessariamente, da única existência da linguagem verbal, mas sim um efeito colateral provocado

⁶⁶Nossa tradução de “[...]multimodality describes approaches that understand communication and representation to be more than about language, and which attend to the full range of comunicacional forms people use - image, gesture, posture, - and the relationships between them”.

pelo foco da Linguística (KRESS, 2000, p. 193). Portanto, os modos podem se relacionar uns com os outros de diversas formas e em qualquer texto, um modo pode, inclusive, ter mais destaque que o outro. No entanto, isso não significa que os outros modos que compõem o texto são menos importantes ou merecem ser menos reconhecidos. A multimodalidade entra em cena neste momento, justamente para atrair a atenção para todos os modos semióticos que compõem o texto e para que ocorra a conexão estabelecida entre eles, sem exaltar um, em detrimento ao outro.

Assim, por acreditarmos que os textos, sobretudo o infográfico, possuem um hibridismo entre as formas comunicativas, acreditamos que esta análise não pode ser feita tendo em vista basicamente os elementos verbais, pois os textos apresentam diferentes recursos semióticos que se complementam na composição da mensagem. Isso não significa, contudo, fazer comparações sob a mesma teoria linguística entre diferentes modos, o que segundo Kress e van Leeuwen (2006) é inviável, mas sim analisar o sistema de cada modo, com suas regras e formas próprias, integrado no conjunto multimodal.

Deste modo, considerar que a multimodalidade constitui o texto é admitir uma abordagem fundamentada em camadas semióticas. Diante disso, propomos analisar os recursos da linguagem escrita a partir dos fatores intratextuais apontados por Nord: o léxico, a sintaxe e os elementos suprasegmentais; e as demais modalidades segundo os processos de formulação típicos de cada uma delas.

Quadro 31 – Análise textual nível micro: léxico.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS			
Modalidade verbal escrita	Léxico (vocabulário) Com quais palavras se constrói o sentido?	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		Emprego de um léxico claro, preciso e fundamentalmente denotativo e dialógico. O emprego do sentido denotativo. As palavras não dão margem a significados neutros, já que visam instruir, dada sua finalidade pedagógica.	Emprego de um léxico claro, objetivo e denotativo. Procurou-se manter as palavras relacionadas ao campo lexical da temática maior: "drogas".

continua

Modalidade verbal escrita	Léxico (vocabulário) Com quais palavras se constrói o sentido?	<p>No plano lexical verificamos que os vocábulos utilizados concorrem para a continuidade do texto, sendo, por isso, uma das condições para sua coerência, dada a função articuladora e coesiva de muitos destes elementos.</p> <p>O léxico utilizado envolve vocábulos comuns, usados na linguagem social e relacionados à temática “droga”.</p> <p>Presença de algumas palavras estrangeiras como “binge”, “ecstasy” e “versus”.</p>	<p>As palavras estrangeiras “binge” e “ecstasy” foram conservadas no TM.</p> <p>No texto introdutório que antecede e introduz o infográfico houve o acréscimo de um período simples, cujo núcleo é um verbo de ação no modo imperativos (“Veja”).</p> <p>A variedade de classes gramaticais usadas no TB se manteve no TM, mas houve, porém, uma diminuição na quantidade de vocábulos de cada classe, em decorrência do gênero textual que tem uma característica de síntese.</p>
----------------------------------	---	--	--

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

De acordo com o Nord ([1988]1991), o léxico funciona como um demonstrativo da construção linguística textual. Para exemplificar, a autora elucida que as cadeias isotópicas podem refletir a intenção (fator externo) do produtor textual (DE) por meio da seleção das palavras e revelar também o efeito pretendido sobre o receptor (leitor/cursista).

Considerando que a atividade de retextualização envolve basicamente um processo de compreensão e reformulação linguística das informações já veiculadas, podemos dizer, com base nos resultados apresentados no quadro, que o DE procurou transmitir a oferta informativa base em um TM sintetizado, objetivo e claro por meio de uma linguagem mais coloquial que formal, mantendo basicamente os mesmos recursos linguísticos do TB e conservando o léxico da temática maior “drogas”, posto que esses vocábulos (substância, álcool, bebida alcóolica, tabaco e ecstasy) constituem os conceitos-chaves do texto, junto ao número percentual.

O fato de o processo de tradução/retextualização ter se dado entre uma mesma cultura/língua e o vocabulário utilizado ter seu significado (conteúdo) compartilhado entre os leitores, fez com que os problemas tradutórios que eventualmente podem ocorrer no deslocamento do texto, em grande parte devido às diferenças lexicais (polissemia, a homonímia e a sinonímia) existentes entre as línguas, não se aplicasse neste texto. Assim o DE praticamente não precisou realizar transformações no campo lexical ao traduzir/retextualizar o TB neste novo texto, ainda que estas alterações pudessem ser feitas, já que se tratam de textos com diferentes funções comunicativas. O que aconteceu com os vocábulos “bebida alcoólica” e “universitários” foi a transmutação destas palavras em um recurso visual iconográfico.

Quadro 32 – Análise textual nível micro: sintaxe.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS			
Modalidade verbal escrita	Sintaxe Com que tipo de oração? (Estrutura frasal)	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		Os verbos encontram-se ora na passiva sintética, ora no pretérito perfeito do indicativo, na 3ª pessoa do singular e plural, indicando tratar-se de uma ação (levantamento) concluído em um momento passado.	Predominância dos verbos no pretérito perfeito do indicativo, na 3ª pessoa do singular e plural e presença de uma oração com o verbo na passiva.

continua

<p>Modalidade verbal escrita</p>	<p>Sintaxe Com que tipo de oração? (Estrutura frasal)</p>	<p>O sujeito do texto é um “sujeito oculto”, que é aquele que não está explícito na estrutura, mas é determinado pelo contexto e forma verbal utilizada. Por isso, o uso da voz passiva indicando que o autor do texto não está se colocando como o seu produtor.</p>	<p>Supressão de orações subordinadas ao longo do texto.</p>
---	---	---	---

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

De acordo com Vermeer ([1989]2000) e Reiss ([1988]1991, 2006), o valor do texto traduzido/retextualizado se destaca por sua adequação aos leitores finais, ou seja, pela seleção apropriada dos elementos linguísticos nos campos sintático, semântico e também pragmático relacionados ao contexto comunicativo dos leitores do TM. Por essa razão é importante que o tradutor domine o vocabulário da língua/cultura da qual e para qual se traduz, além de também saber estruturar de forma adequada as frases, de modo a favorecer a compreensão da informação pelo leitor.

No quadro podemos observar que o DE acrescentou ao texto meta retextualizado o adjetivo “últimos” em substituição à oração subordinada “que antecederam a entrevista”, enquanto que um acentuado número de conectores foi suprimido, tais como conjunções subordinativas, advérbios, preposições e expressões adjetivas.

Percebemos que devido a alteração no gênero textual do TM, o DE tomou o cuidado em adequar a estrutura e a organização sintática do texto (conteúdo) base ao formato do novo gênero, bem como aos leitores meta. Por isso, nesta passagem, ele pôde (e precisou) suprimir alguns sintagmas, ou um de seus termos integrantes e orações inteiras, com o objetivo de transformar os períodos compostos (que são mais complexos e exigem do leitor um esforço cognitivo maior) em períodos simples. Esta estratégia discursiva possivelmente se deu com o intuito de deixar as ideias do TB mais objetivas, diretas e reduzidas no TM, respeitando, obviamente, o sentido do original.

É interessante notar que a supressão foi uma das operações mais realizadas durante o processo de tradução/retextualização, com o objetivo de efetuar modificações de ordem textual. Porém, não podemos identificar uma predominância de cortes de uma só classe gramatical durante o processo, o que houve foi a eliminação dos elementos que podiam ser retirados sem que houvesse perda na compreensão do sentido da mensagem.

Quadro 33 – Análise textual nível micro: suprasegmentais.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS			
Modalidade verbal escrita	Elementos supra-segmentais do discurso ³	TB	TM
		Fragmento do livro-texto impresso	Infográfico (e-book)
		<p>Existem várias expressões entre parênteses que adicionam informação explicativa, mas não essencial ao conteúdo.</p> <p>Ex.: “O primeiro (e único, até o momento)[...]”</p> <p>“[...]”(14% referiram o uso [...])</p> <p>A barra oblíqua foi utilizada na separação das conjunções e/ ou. (orientação e/ou assistência); e para indicar itens que possuem algum tipo de relação entre si (programa/projeto).</p>	<p>Em decorrência do gênero, conservou-se somente a barra oblíqua na separação de conceitos (SUL/ SUDESTE; NORTE/ NORDESTE).</p> <p>À palavra “<i>binge</i>” foi acrescentado um asterisco, sinalizando haver um comentário sobre o termo em uma nota de rodapé.</p> <p>Houve a supressão da conjunção aditiva “e” e substituição pelo elemento suprasegmental barra lateral.</p>

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

⁶⁷ Correspondem aos elementos da comunicação que não passam pela palavra escrita, entre os quais figuram o tom, a entonação, o sotaque, a inflexão, o timbre vocal, a intensidade (todos aspectos frequentemente fundamentais para a compreensão da poética da obra, de que somos privados quando assistimos à projeção de um filme dublado) e a duração, inclusive as pausas. Disponível em: <http://courses.logos.it/plscourses/linguistic_resources.cap_2_28?lang=bp>.

De acordo com Nord ([1988]1991, p. 130), as “características suprasegmentais transcendem as unidades segmentais léxicas e sintáticas, fundindo-se com unidades superiores como frases, parágrafos e textos, formando um conjunto que produz o “tom” específico do texto”⁶⁸. Podemos observar no quadro que durante o processo de retextualização a grande parte dos elementos suprasegmentais foi suprimida. Tal estratégia adotada pelo DE possivelmente foi decidida em decorrência do gênero em questão (o infográfico) e da função do texto, que visa ser a mais objetiva e direta possível.

É importante que o DE avalie este traço para ver como este elemento se integra ao texto e se a sua retirada durante a atividade da retextualização pode afetar a compreensão do sentido da frase. Tais escolhas realizadas pelo DE certamente se deram objetivando conferir a melhor legibilidade da informação.

Depois de analisar as variáveis que determinam as escolhas linguísticas realizadas pelo autor do original e pelo produtor do texto retextualizado, o DE, apresentamos na sequência a análise e discussão dos resultados dos demais modos semióticos que compõem os textos base e meta.

Quadro 34 – Análise textual nível micro: estilo tipográfico.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS			
Modalidade tipográfica	Estilo tipográfico	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		O corpo do texto está em caixa baixa. O título aparece em negrito e caixa baixa.	Com exceção da nota de rodapé explicativa, todo o texto está em caixa alta (maiúsculas).

continua

⁶⁸Nossa tradução de “Las características suprasegmentales trascienden a las unidades segmentales léxicas y sintácticas, y, fundiéndose con unidades superiores como frases, párrafos y textos, forman un conjunto que produce el “tono” específico del texto.”

continuação

Modalidade tipográfica	Estilo tipográfico	<p>O itálico foi utilizado para destacar palavras em língua estrangeira e quando integrada a cor azul indica um link que, neste caso, leva ao recurso quadro-destaque que funciona como um glossário. Ex.: <i>binge</i>, <i>versus</i> e <i>ecstasy</i>.</p> <p>O alinhamento do texto é justificado (alinhado de ambos os lados). Este tipo de alinhamento é recomendado para leitores menos hábeis.</p> <p>A fonte possui serifa, tornando o texto mais legível, aumentando, assim, a velocidade da leitura.</p>	<p>O título está em negrito e um tamanho da fonte maior, se destacando em relação ao corpo do texto, que possui uma variante tipográfica light. O mesmo aconteceu com a indicação da localização geográfica SUL/SUDESTE e NORTE/NORDESTE.</p> <p>O texto esta alinhado à esquerda.</p> <p>Uso da fonte sem serifa. Este tipo de recurso costuma ser mais usado para textos on-line, em frases mais curtas, títulos e até parágrafos, mas não para um texto de livro.</p> <p>A palavra “binge” recebeu um negrito como destaque no corpo do texto e perdeu o itálico e a coloração azul indicativa do recurso link. A fonte do texto na nota de rodapé difere da fonte do corpo do texto do infográfico, em relação ao tipo de família e tamanho.</p> <p>O sistema numérico também recebeu uma fonte com um traço mais grosso e um tamanho maior para realçar o valor da proporção da informação.</p>
-------------------------------	--------------------	--	--

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

É importante destacar que a legibilidade do texto, não depende somente da forma das letras, mas também do tamanho do corpo utilizado e do contraste desta fonte com o *background* da página.

A seleção de todos os recursos que compõem o texto multimodal desempenha relevante papel na construção do sentido potencial deste texto. Por isso a importância de analisar este aspecto.

A definição do estilo costuma ser definida pedagógica e esteticamente por uma equipe de profissionais com experiência no assunto. O diagramador geralmente é quem aplica o estilo ao texto, porém, alguns elementos tipográficos são definidos pelo próprio produtor, que pode utilizar os recursos negrito, itálico, sublinhado, por exemplo, para destacar e reforçar alguma ideia ou conceito dentro do texto, facilitando, assim, o reconhecimento da informação.

No caso deste texto, observamos que ao retextualizar o TB para este outro/novo gênero muitas transformações referentes ao estilo tipográfico ocorreram, a maior parte delas devido ao projeto gráfico do material, que previa uma formatação específica para o infográfico. Contudo, algumas intervenções no TM foram feitas também pelo DE: como a retirada do itálico das palavras estrangeiras e o uso do negrito na palavra “binge” (antes também destacada na cor azul), como forma de atrair a atenção do leitor e sinalizar uma informação adicional (agora, comentada na nota de rodapé).

Quadro 35 – Análise textual nível micro: cor.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS			
Modalidade cromática	Cor	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		<p>No corpo do texto a cor da fonte que prevalece é a preta. Contudo, a coloração azul utilizada na palavra “binge” funciona como um indicativo de link.</p> <p>O quadro lateral que contém a definição para a palavra é destacado com a cor respectiva ao módulo onde está inserido. Neste caso é a coloração azul e um detalhe com uma tonalidade um pouco mais forte.</p>	<p>De acordo com o projeto gráfico a cor utilizada no infográfico seguiu a lógica do TB, isto é, manteve-se a cor azul indicativa do módulo.</p> <p>Por tratar-se de um texto curto, foi utilizado um fundo cinza com uma tonalidade bem clara para dar mais destaque as unidades informativas do texto.</p> <p>Os conceitos mais importantes em cada unidade informativa foram, agora, rotulados com a cor azul.</p>

continua

continuação

Modalidade cromática	Cor	O sistema numérico indicativo de porcentagem e os desenhos pictografados (ícones), também, receberam um destaque no texto com a cor azul.
----------------------	-----	---

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

O uso das cores, de acordo com Guimarães (2006), cria planos de percepção que podem separar, unir ou realçar elementos no texto, hierarquizar informações, atribuir significado específico, direcionar a leitura, etc. O autor segue comentando que “mesmo sabendo que as cores não têm autonomia significante, e que, ao contrário, dependem de outros elementos da informação e do contexto, a sua participação na informação visual merece especial atenção”. (GUIMARÃES, 2006, p. 3). Diante disso seria imprudente desconsiderarmos a sua análise.

Aqui, como no fator “tipografia”, o uso da cor está condicionado ao projeto gráfico do material Curso, o qual, por sua vez, associa a cor ao módulo (temática) que está sendo abordado e as variações de tonalidades de cada cor aos recursos (link, saiba mais, quadro-destaque, etc.) utilizados no texto. Tal questão pode ser comprovada na figura abaixo, na qual os origamis possuem a cor representativa de cada módulo.

Figura 14 – Cores dos módulos.



Fonte: Brasil (2015).

O significado representado pela cor, assim como acontece com o signo linguístico, não é arbitrário e convencional, mas sim motivado por uma conjunção de significantes e significados complexos oriundo do

contexto de uso, da história psicológica, social e cultural do produtor. A opção do iniciador (e da sua equipe de desenvolvimentos dos materiais⁶⁹) em conservar no TM as mesmas cores empregadas no TB não foi uma decisão ingênua, mas sim um interesse consciente de tentar facilitar a associação deste texto com a temática tratada no Módulo 1, já que o cursista está familiarizado com a respectiva coloração.

Por esta razão, é importante que o DE conheça a função atribuída às cores que podem compor um texto, para representar e sistematizar de forma mais adequada uma ideia ou conceito dentro do contexto em que é aplicada. Desta forma ele aproveitará melhor o recurso da cor também para propor destaques as informações importantes no texto, chamar a atenção, promover associações, fornecer um código cultural para interpretar e receber informações, etc.

Quadro 36 – Análise textual nível micro: imagem.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS			
Modalidade visual	Imagem	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
		Possui um glossário na lateral esquerda do texto.	<p>Presença de elementos icônicos que substituem dois elementos linguísticos, os substantivos “álcool” e “universitário”, por uma forma representativa icônica fácil e rapidamente reconhecida e associada pelo leitor.</p> <p>As imagens se apresentam em tamanho maior do que a linguagem escrita no corpo do texto e na coloração azul.</p>

continua

⁶⁹ Convém lembrar que o designer gráfico tem papel fundamental na representação visual das informações, pois é ele quem reconhece o efeito das cores e o seu impacto no material.

continuação

Modalidade visual	Imagem	A relação entre o modo verbal e visual é complementar. Nesse processo de construção de sentido, há uma combinação entre imagem e texto, formando um “grande sintagma” (MARTINEC E SALWAY, 2005).
-------------------	--------	--

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Conforme observamos até o momento, o modo verbal não é o único que colabora no processo de produção de sentido, pois de acordo com a multimodalidade, existe uma diversidade de modos semióticos que participam de maneira integrada na produção de sentido: a imagem é mais um deles.

De acordo com Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) e Lemke (2007) os modos verbal e visual carregam significados diferentes, porque são modalidades diferentes, cada qual apto para comunicar e representar um tipo de informação de maneira particular (*affordances*) e ambos com limitações e potencialidades distintas. Para os teóricos, a imagem, assim como a linguagem verbal, é um modo semiótico utilizado pelo sujeito (a partir de suas escolhas, motivações e objetivos) para compor enunciados. Dessa forma, os textos são, sim, fenômenos discursivos, pragmáticos e semânticos, mas eles são também multimodais, pois não se podem desconsiderar nesta concepção de texto, os elementos visuais que estão presentes em vários gêneros textuais, como no infográfico, por exemplo.

Diante disso, nos pareceu acertada a estratégia tradutória da transmutação adotada pelo DE ao substituir os elementos linguísticos “álcool” e “universitário” por uma forma representativa icônica. Acreditamos que tal ação não gerou problemas na compreensão da mensagem por parte dos leitores, uma vez que se supõe que eles conheçam a temática e possam associar com tranquilidade os ícones com o restante do enunciado. Esta decisão certamente se deu como forma de atrair a atenção do leitor para certos aspectos do texto meta e para transmitir de forma mais concisa (e num espaço menor) uma informação representada unicamente na forma verbal no TB. Além do mais o uso padronizado destes elementos visuais em todo o texto, aliado a uma diferenciação no seu tamanho (maior que o texto escrito), o uso da cor azul, e a articulação coesa destes elementos com a

linguagem verbal forneceram os subsídios necessários para a compreensão da informação no infográfico.

O recurso visual glossário, situado em uma caixa colorida na lateral do texto, foi transformado durante o processo tradutório/retextualização em uma nota de rodapé, de modo a se adequar ao novo gênero. Tal ação não afetou o sentido do texto, porém alterou o seu formato.

Quadro 37 – Análise textual nível micro: efeito comunicativo.

ANÁLISE DOS FATORES EXTERNOS AO TEXTO		
	TB Fragmento do livro-texto impresso	TM Infográfico (e-book)
EFEITO COMUNICATIVO	Que o leitor perceba o que é um levantamento epidemiológico e conheça alguns dados deste levantamento para que possa buscar mais informações nas publicações originais.	Informar de maneira sintetizada e representar visualmente os dados epidemiológicos apresentados no TB.

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

Nord ([1988]1991, p. 42) explica que “o efeito é um fator global que abrange a interdependência entre os fatores extra e intratextuais”⁷⁰ e que ele deve ser analisado desde a perspectiva do receptor, isto é, do efeito desejado para o leitor meta. A teórica também comenta que um dos fatores mais importantes que guia o efeito textual é a intenção emissora, por isso o tradutor precisa antecipar o efeito que as informações devem alcançar no contexto meta e ter plena consciência das consequências de suas escolhas semióticas. Apesar disso, Nord ([1988]1991) pontua que o efeito também pode estar associado ao gênero textual e, por isso, nestes casos, ele poderá estar sujeito às convenções de uma ação comunicativa específica. Além do mais, segundo a teórica ([1988]1991), a própria temática, por si só, pode ser suficiente para produzir um determinado efeito no leitor, escandalizando ou atraindo sua atenção.

Por meio da análise percebemos: 1) que o DE procurou, durante a tradução/retextualização, alcançar o efeito pretendido para o novo

⁷⁰ Nossa tradução de “El efecto es un factor global que abarca la interdependencia entre los factores extra e intratextuales”.

texto, conforme o interesse do iniciador; e 2) que todas as operações textuais-discursivas empregadas pelo DE na produção do discurso retextualizado, objetivaram provocar no leitor meta um efeito diferente do desejado no TB, ou seja, proporcionar uma leitura mais rápida das informações e a fácil identificação dos dados com o uso dos diferentes recursos multimodais que compõem o gênero infográfico.

Deste modo observamos na análise deste corpus que os movimentos tradutórios realizados pelo DE quando incumbido desta tarefa específica de retextualização, se igualam aos do tradutor funcionalista, pois existe neste tipo de atividade realizada por ele a ação intencional (movida pelo skopos) de produzir um outro/novo texto (didático ou instrucional), a partir de uma oferta informativa base.

Convém destacar, todavia, que em muitos casos esse processo de retextualização realizado pelo DE ocorre de forma conjunta com especialistas no conteúdo, pois é impossível o DE dominar todas as áreas de especialidade. Logo, enquanto o DE estiver realizando essa ação em uma área na qual tem conhecimento ele poderá realizar a atividade da retextualização de forma individual. Contudo, quando o trabalho se der em uma área que fuja de seu domínio ele precisará trabalhar com especialistas daquela área específica se quiser realizar um trabalho de qualidade, com certa agilidade. Portanto, o DE (assim como o tradutor) pode, em algumas situações, realizar a atividade tradutória/retextualização de forma individual e em outras de forma coletiva, junto ao especialista no assunto.

Da mesma forma, constatamos que houve a preocupação do DE em produzir um TM que funcionasse da forma pretendida pelo iniciador e que estivesse adequado às necessidades e expectativas (pressupostas) do leitor/receptor-meta.

Verificamos ainda que, além da lealdade a estes dois parceiros envolvidos no processo (o iniciador e o leitor), o DE também procurou se manter leal às intenções comunicativas do autor do TB, ao menos aquelas que ele julgou serem essenciais para a compreensão da mensagem, a fim de legitimar as informações retextualizadas.

Observamos ainda que neste processo de produção do TM, o DE pôde selecionar – em meio a uma rede de possíveis elementos multimodais – os recursos semióticos mais adequados para retextualizar a oferta informativa base em um novo texto.

Neste contexto, fica evidente que o DE utiliza a sua voz (assim como o tradutor) para mediar e promover a comunicação entre o iniciador e o leitor meta, refratando (e reescrevendo em certa medida) a oferta

informativa base (e o sentido previsto pelo autor do texto de partida) em um TM adequado a nova proposta tradutória.

6.4 PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL DE NORD APLICADO A TRADUÇÃO/ RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Quando aplicamos o modelo de análise textual de Nord ([1988]1991) na análise do nosso corpus, no nível micro e macrotextual, verificamos que os fatores extratextuais, de fato, são essenciais para ajudar o DE na identificação da base informacional referente ao contexto situacional de produção da tradução. Por outro lado, os fatores intratextuais, importantes para conhecer o conteúdo e os aspectos formais-estilísticos do texto, são, segundo o modelo, mais diretivos para a análise dos elementos linguísticos, ficando as demais modalidades semióticas que compõem o texto em segundo plano, complementares à linguagem verbal. De acordo com Nord ([1988] 1991) todos os signos pertencentes a outros códigos não linguísticos, e que são usados para complementar, ilustrar, clarificar o intensificar a mensagem do texto, se classificam como “**elementos não verbais**”. Para a teórica, estes desempenhariam um papel complementar à linguagem verbal.

No entanto, por reconhecermos (conforme já relatado) que os textos são construtos multimodais (KRESS e van LEEWUENN, 2001; [1996]2006), acreditamos na impossibilidade de interpretarmos os textos focalizando exclusivamente na modalidade escrita, já que eles são formados por diferentes recursos semióticos (arranjados em uma complexa rede de significados) e, por isso, devem ser lidos sempre a partir da conjunção de todos os modos que os constituem.

Por esta razão propomos ampliar o modelo de análise textual de Nord quando aplicado a retextualização multimodal, acrescentando a ele outras variáveis de análise que permitam olhar para o texto como um conjunto multimodal. Acreditamos que a inserção dessas outras categorias são pertinentes porque de uma forma ou outra todos os modos semióticos afetam o processo de retextualização, uma vez que o DE precisa interpretar e projetar a mensagem no TM tendo em mente o conjunto multimodal.

Na sequência apresentamos nossa proposta de ampliação do quadro de Nord ([1988] 1991) para a análise textual aplicada à retextualização de textos multimodais. Os fatores em destaque se referem as variáveis que sofreram alguma modificação ou foram acrescentadas por nós no modelo da teórica.

Quadro 38 – Modelo de análise textual aplicado à retextualização multimodal (ampliado de Nord, [1988]1991).

MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL APLICADO À RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL			
FATORES EXTERNOS AO TEXTO			
	Texto base	Texto meta	Considerações
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Propósito/(sub) <i>skopos</i>			
Função textual			
FATORES INTERNOS AO TEXTO			
	Texto base	Texto meta	Considerações
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Composição			
Elementos multimodais			
MODALIDADE VERBAL ESCRITA	Léxico		
	Sintaxe		
	Elementos suprasegmentais		
MODALIDADE TIPOGRÁFICA			
MODALIDADE CROMÁTICA			
MODALIDADE VISUAL			

Fonte: produzido por Hoffmann (2015).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vasta área dos Estudos de Tradução contempla uma diversidade de atividades que exigem conhecimentos e um domínio especializado de atuação. Com efeito, podemos ver cada vez mais os tradutores desenvolverem sua atividade em inúmeros campos, possibilitando a criação de novas interfaces de tradução, como a que propomos nesta pesquisa: tradução/retextualização, multimodalidade e design educacional.

Com o intuito de descrever nossas considerações, retomamos as perguntas de pesquisa apresentadas na gênese desta dissertação e buscamos responder a cada uma delas nos apoiando em nosso referencial teórico e nos resultados obtidos na análise do corpus.

Conforme elencado ao longo do trabalho, uma importante atividade desenvolvida pelo DE envolve retextualizar (adequar e adaptar) conteúdos educativos e instrucionais para outros formatos textuais e modalidades semióticas. Ao realizar este movimento tradutório/retextualização, as ações do DE acabam se igualando aos do tradutor funcionalista, pois existe neste tipo de atividade realizada por ele um ato intencional (movido pelo *skopos*) de produzir um outro texto (didático ou instrucional), a partir de uma oferta informativa base, que funcione (faça sentido) no novo contexto de recepção.

O grau de transformação do novo texto depende basicamente, conforme assinalam Nord ([1988] 1991; [1998]2009; [1997]2014) e Vermeer (1996[1984]; [1989]2000), do *skopos* do TM, do destinatário e gênero textual meta, além do meio de veiculação do novo material. Todos estes fatores influenciam na escolha dos recursos semióticos (KRESS e van LEEWUEN, [1996]2006) que o DE pode ou necessita utilizar para construir o sentido do TM multimodal. Tal fato demonstra que a simples transposição do TB para outro formato e meio não é suficiente. É preciso, portanto, que o DE traduza/retextualize a oferta informativa base, contemplando nesse processo os recursos representacionais necessários para comunicar de forma apropriada a mensagem no novo contexto de recepção, segundo o desejo, as expectativas e as necessidades do iniciador e do leitor, e sem perder de vista, todavia, a intenção do autor do TB.

Diante disso, acreditamos que o **processo de retextualização realizado pelo DE, baseado na perspectiva funcionalista, deve contemplar, durante o processo tradutório, os modos e recursos semióticos que compõem o texto multimodal.**

Nesse contexto propomos ampliar a compreensão sobre o termo “retextualização”, incluindo o estudo e análise do texto a partir da perspectiva da multimodalidade. Tal ampliação se dá porque os principais teóricos da área - Travaglia (2003); Marcuschi (2001); Matencio (2002, 2003) e Dell’Isola (2007) - focam, em grande parte, se não completamente, seus estudos no funcionamento, na produção e na compreensão das operações linguísticas que operam e regulam o processo de retextualização. Isso significa que os teóricos focam o estudo e a análise do texto basicamente na linguagem verbal escrita ou oral. Contudo, observamos durante a análise do nosso corpus o que Kress e van Leeuwen ([1996]2006) haviam afirmado: o texto é mais que uma unidade linguística; é, na verdade, um “construto multimodal”, uma vez que a escrita foi uma das modalidades de representação analisadas na qual também identificamos a existência de outros recursos semióticos atuando de forma articulada com ela na construção dos significados, tanto do TB quanto do TM retextualizado (quadros 34, 35, 36). Desta forma, por compreendermos o processo de retextualização realizado pelo DE como a transformação de uma oferta informativa base em outro/novo texto multimodal, propomos ampliar o conceito de Retextualização, estendendo o processo para o estudo e a análise das demais modalidades semióticas que compõem os textos. Daí a nova proposta de conceituação “**Retextualização Multimodal**” (quadro 7).

Apartir disso, entendemos ser necessário, também, ampliar o modelo de análise textual de Nord ([1988]1991), por meio de um detalhamento de outras variáveis semióticas de análise, visando contemplar os movimentos tradutórios do DE na retextualização de textos multimodais. Neste contexto, sugerimos acrescentar ao quadro de Nord os fatores de análise: “elementos multimodais” e as modalidades “tipográfica”, “cromática” e “visual” (quadro 38). A partir desse novo quadro esperamos que o DE olhe para o texto como um conjunto multimodal e possa realizar a análise de todos os recursos semióticos envolvidos no processo tradutório/retextualização, os quais podem necessitar de uma intervenção funcional para se adequar ao skopos do TM.

Nesse contexto, **constatamos que o trabalho desenvolvido pelo DE amplia o processo tradutório porque está considerando a tradução/retextualização de textos multimodais em um contexto diferente do habitual e tradicional.**

Dessa forma, atingimos o objetivo geral de nossa pesquisa e comprovamos, com base na Teoria Funcionalista da Tradução proposta

por Reiss, Vermeer e Nord e sob a perspectiva da retextualização, que o movimento realizado pelo DE ao transformar o TB em outro/novo TM se dá por meio de um processo de tradução/retextualização multimodal e que, por esta razão, nesta função específica, ele se torna um tradutor/retextualizador.

Deste modo, essa nova interface entre as áreas que aqui propomos, demonstra a importância dos cursos de formação de design educacional ofertarem uma disciplina de tradução que contemple os movimentos tradutórios realizados pelo DE/tradutor, de modo a agregar nesta formação este tipo de conhecimento mais especializado, que exige saberes técnicos específicos. Além disso, acreditamos ser importante acrescentar no documento normalizador na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) essa atividade realizada pelo tradutor, que prevê: “**retextualizar conteúdo educativo e instrucional em textos multimodais**”.

Esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para investigações futuras relacionadas à tradução/retextualização multimodal e design educacional; que tenha demonstrado a importância do DE desenvolver a competência tradutória para realizar a atividade da tradução/retextualização de forma mais eficiente e eficaz, produzindo um material de melhor qualidade; que possa despertar nos pesquisadores o interesse em dar continuidade nos estudos relacionados a essa interface.

Para estudos futuros, sugerimos realizar uma investigação mais aprofundada sobre a temática discutida nesta dissertação, integrando a ela a abordagem da Semiótica Social da Multimodalidade (KRESS, 2010) e a teoria da hipermodalidade (LEMKE, 2002), para ver se e de que forma elas poderiam contribuir com esta temática de investigação proposta. A Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985; 1994; 2004) e a Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, [1996]2006; 2000) com suas três metafunções talvez também possam agregar conhecimento a este assunto, ampliando, inclusive, o modelo de Nord. O mesmo se aplica ao conceito de refração proposto por Lefevere ([1992]2000; 2007) e apontado brevemente por Reiss e Vermeer ([1984]1996). Acreditamos que observar e analisar as escolhas tradutórias feitas pelo DE durante o desenvolvimento do TM também poderiam fortalecer ainda mais essa nova interface: tradução/retextualização, multimodalidade e design educacional. Por fim, acreditamos que esses olhares teóricos possam ser de grande valia para a prática tradutória/retextualização e algo inovador na área dos Estudos da Tradução.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M. **Proposta de mapeamento de competência para atuação de designers educativos**. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://tinyurl.com/kco6fo9>>. Acesso em 6 out. 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 10. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, [1997] 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1979]2011.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Guia do cursista**: curso de prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas – Capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias. 6. ed. Brasília; Florianópolis: NUTE-UFSC, 2014.

_____. Decreto nº 6.061, de 15 de março de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Justiça e dá outras providências. **Casa civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6061.htm>. Acesso em 15 maio 2015.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 15 maio. 2015.

Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para**

conselheiros e lideranças comunitárias / Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. – 6. ed. – Brasília, DF : SENAD-MJ/NUTE-UFSC, 2014.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549-566. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2015.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, G. A. A emergência dos e-books. In: **WRCO - Web Representação do Conhecimento e Ontologias**. 2010. Disponível em: <<http://wrco.ccsa.ufpb.br/wrco/?p=63>>. Acesso em 15 abr. 2015.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.

_____. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GUIMARÃES, L. **O repertório dinâmico das cores na mídia: produção do sentido no jornalismo visual**. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Produção de Sentido nas Mídias”. ENCONTRO DA COMPÓS, 15, 2006, UNESP - Bauru. Disponível em: <<http://www.unicap.br/gtpsmid/pdf06/luciano-guimaraes.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

GOMES, R. de A. Acessibilidade em e-learning: 4 passos para incluir pessoas com deficiência. In: **Design educacional**. Publicado em 20 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/>>

artigos/56265/acesibilidade-em-e-learning-4-passos-para-incluir-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 25 set. 2014.

GÓMEZ, M. V. **Educação em Rede**: uma visão emancipadora São Paulo: Cortez, 2004. INTERNATIONAL BOARD OF STANDARDS FOR TRAINING, PERFORMANCE AND INSTRUCTION. Instructional Designer Competencies. Disponível em: <<http://ibstpi.org/instructional-desig> INÁCIO, Magda. O processo de aprendizagem. Lisboa: Delta Consultores e Perfil, 2007.n-competencies/>. Acesso em: 5 mar. 2015

INÁCIO, Magda. O processo de aprendizagem. Lisboa: Delta Consultores e Perfil, 2007.

JEWITT, C. *Multimodal methods for researching digital technologies*. In: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. **The SAGE Handbook of Digital Technology**. Londres: Sage, 2012. p. 250-265. Disponível em: <<http://eprints.ncrm.ac.uk/2886>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. An introduction to multimodality. In: _____. (org.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. Londres; Nova York: Routledge, 2011. p. 191-200.

_____. (ed.) **The Routledge Handbook of Análise Multimodal**. London: Routledge, 2009.

_____; KRESS, G. R. (ed.). **Multimodal Literacie**. New York: Peter Lang, 2003. p. 211-239.

KRESS, G. What is Mode? In: CAREY, J. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York: Routledge, 2009. p. 54-67.

_____. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Routledge: Londres, 2009.

_____. Multimodality: challenges to thinking about language. In: **TESOL Quarterly**, Alexandria, Virginia, v. 34, ed. 2, 2000, p. 337-340.

Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587959/citedby>>. Acesso em 19 jul. 2014.

_____. et al. **Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom**. London: Continuum, 2001.

_____; van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**. The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Cláudia Matos Deligmann. Bauru, SP: Edusc, [1992]2007.

_____. “**Mother Courage’s Cucumbers, Text, system and refraction in a theory of literature**”, (1982), in Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*, London-New York: Routledge, 2000, pp. 233-249.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. In: **Visual Communication**, Londres, v. 1, n. 3, 2002, p. 299-325. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Jay_Lemke/publication/240697247_Travels_in_hypermodality/links/02e7e5307fab6e147e000000.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

MAJID; H.; HOSSEINPOUR, M.; RIO, S. Bt. S. Advanced principles for visual aesthetics in designing the contents of e-learning. In: **Science Series**, v. 4, n. 6, jun. 2012, p. 51-58. Disponível em: <<http://www.drhamdani.com/wp-content/uploads/2013/07/Advanced-principles-for->

visual-aesthetics-in-designing-the-contents-of-e-learning-original-.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica em educação a distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91842>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto**. O que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983 [2012]. (Série Debates 1).

_____. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1 (49), jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/49_dossie_martinsi.pdf>. Acesso em 04. jun. 2015.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. In: **Visual Communication**, Londres, 2005, v. 4, 2005, p. 337-371. Disponível em: <http://www.sagepub.com/upm-data/40447_6a.pdf>. Acesso em 19 abr. 2015.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 109-122.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., março de 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MATTAR, J. **Projeto educacional**: educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

NELSON, M. R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? In: **EDUCAUSE Review**. Estados Unidos, v. 43, n. 2, mar./abr. 2008, p. 40-56. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0822.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2015.

NORD, C. Manipulation and Loyalty in Functional Translation. In: DIMITRIU, I. (ed.) **Translation and Power**. Special Issue of Current Writing. Madeburgo: Alemanha, 2002. p. 32-44.

_____. Loyalty and fidelity in specialised translation. In: **Confluências** - Revista de Tradução Científica e Técnica, Porto, n. 4, maio 2006. p. 31-41. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/egalvao/TTCIP_Nord%20loyalty%20and%20fidelity.pdf>. Acesso em 17 abr. 2014.

_____. **Texto Base-Texto Meta**: un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação do alemão por Christiane Nord. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I, [1988]1991.

_____. **Translating as a purposeful activity**: functionalist approaches explained. [Versão Kindle]. Londres: Routledge, [1997]2014.

NÚCLEO MULTIPROJETOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL.
Parecer sobre as próximas edições do Curso Prevenção do Uso de Drogas: capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias. Florianópolis: NUTE, 2013.

_____. **Guia do cursista**: curso de prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas – Capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias. 6. ed. Brasília: SENAD-MJ; Florianópolis: NUTE-UFSC, 2014.

_____. **Relatório Projeto Conselheiros**. Curso de Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas: capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias. 6. ed. Florianópolis: NUTE, 2015a.

_____. **Relatório parcial de autoavaliação do Curso Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas** – Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias. Eixo resultados – avaliação da aprendizagem pré-teste e pós-teste. 6. ed. Florianópolis: NUTE, 2015b.

_____. **Curso de prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas**: Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias. Livro digital. 2014b. Disponível em: <http://conselheiros6.nute.ufsc.br/ebook/>

PARKER, K. The Growing Importance of Aesthetics. In: **Instructional Design**. 1999. Disponível em: <<http://www.learningace.com/doc/1968372/81035751a4e3b846644fb78b9a31c61d/kp899#>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

PEREIRA, O. da P. **O designer educacional e as competências profissionais**: influências na seleção de recursos multimidiáticos. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12574>. Acesso em: 15 fev. 2015.

REISER, R. A. A History of Instructional Design and Technology. In: **Enterprise Technology Research & Development (ETR&D)**, Nova York, v. 49, n. 2, 2001, p. 53-64. Disponível em: <<http://www.capella.edu/idol/historyofidtparti.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Tradução de Sandra Reina; Celia de Leon. Madri: Akal, 1996.

RESS, G. et al. **Multimodal Teaching and Learning**: rhetorics of the science classroom. London: Continuum, 2001.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Educação superior a distância**. Gestão da ação superior a distância: aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online. Tubarão: Unisul, 2005.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2015.

SIMS, R.; KOSZALKA, T. Competencies for the New-Age Instructional Designer. In: SPECTOR, J. et al. (ed.). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. 3. ed. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. Disponível em: <http://www.aect.org/edtech/edition3/ER5849x_C042.fm.pdf>. Acesso em 17 de janeiro 2015.

STUMPF, A. et al. O livro digital em ambientes virtuais de aprendizagem: utilização da hipermídia como novas possibilidades de leitura. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM (CONAHPA), 5, set. 2011, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPEL, 2011. Disponível em: <<http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/27.pdf>>. Acesso em 30 de abr. 2015.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. In: **Revista Fronteiras**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, maio/ago. 2007, p. 111-120. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/5847>. Acesso em: 04 jun. 2015.

TORREZZAN, C. A. W. **Design pedagógico**: um olhar na construção de materiais educacionais digitais. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17252/000713473.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução e retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: UFU, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório de Gestão**. 2013. Disponível em: <<http://dpgi.proplan.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. **Estatuto da UFSC**. 1978. Disponível em: <http://antiga.ufsc.br/paginas/downloads/EstatutoUFSC_062008.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. **Resolução Normativa**. 2014. Disponível em: <<http://consultapublica.ufsc.br/files/2014/12/Minuta-Resolucao-Descentraliza-CPESQ.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

van LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. Londres: Routledge, 2005.

_____. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Londres; Nova York: Routledge, 2011. p. 661-682.

VASSILIOU, M.; ROWLEY, J. Progressing the definition of “E-book”. In: **Library Hi Tech**, v. 26, n. 3, 2008, p. 355-368. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/TGI061%20Vassiliou%20definition%20of%20ebook%202008.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2015.

VERMEER, H. J. Skopos and Commission in Translational Action. In: VENUTI, L. (ed.). **The Translation Studies Reader**. Londres; Nova York: Routledge, 2000[1989]. p. 221-232.

