

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

Maria José Laiño

Multiculturalismo: propostas de recontextualizações
de fatos culturais na tradução de textos em livros
didáticos

Florianópolis

2010

Maria José Laiño

Multiculturalismo: propostas de recontextualizações
de fatos culturais na tradução de textos em livros
didáticos

Dissertação submetida à
Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção de grau
de mestre em Estudos da
Tradução

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Meta
Elisabeth Zipser

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a
Maria José Damiani da Costa

Florianópolis

2010

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de

MESTRE EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Área de concentração:

Teoria, crítica e história da tradução

e aprovada na sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 9 de fevereiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Meta Elisabeth Zipser

Orientadora e presidente

Dr. Ronaldo Lima (UFSC)

Dra. Maria José Damiani Costa (UFSC)

Dr. Mauricio Brito de Carvalho (UNIRIO)

Dra. Patrícia Peterle (UFSC) - suplente

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Meta Elisabeth Zipser, por ter me acolhido e apoiado nos momentos mais angustiantes e por sempre me acalmar com palavras doces. Sem nossas risadas em momentos de trabalho não teria sido tão prazeroso trabalhar com ela.

À minha coorientadora e xará Maria José Damiani Costa, que desde a fase da graduação se tornou uma pessoa muito importante em minha vida acadêmica e profissional, sempre me apoiando e me incentivando.

Aos funcionários e bolsistas da PGET pela boa convivência.

Aos meus pais, essenciais em minha vida.

Aos meus irmãos pela companhia.

À minha tia Liliana Reales pelas palavras e longas conversas de apoio.

À Chris Schardosim pela valiosa ajuda técnica.

Às minhas queridas amigas Noemi Melo e Camila Saldanha, que me proporcionaram ambientes de descontração e tivemos trocas valiosas, além da amizade e parceria inigualáveis.

Ao meu companheiro, Fernando da Silva, que sempre me incentivou com palavras reconfortantes e que conquistou meu coração.

“O bom professor não imita servilmente, mas adapta, afeiçoa o alheio ao próprio, harmonizando-os na prática”.

Renato Sêneca Fleury

RESUMO

Esta pesquisa apresenta cinco propostas de recontextualizações de diferentes textos selecionados a partir de livros didáticos de língua espanhola como língua estrangeira. Por essa razão, serão abordados alguns aspectos com relação ao gênero textual analisado, o livro didático. No embasamento teórico será apresentada a teoria funcionalista de Christiane Nord (1991;1997) e alguns aspectos dos estudos de Hans J. Vermeer (1986). É princípio da teoria funcionalista que tradução é comunicação e aqui, neste trabalho também é construída esta ponte, pois os textos apresentados nos livros didáticos devem comunicar expondo a cultura do Outro de forma adequada ao leitor alvo. A maioria dos textos apresentados aqui é composta por diferentes gêneros textuais para serem apresentados no livro didático. Segundo o funcionalismo, quando há mudança de leitor alvo, deve-se fazer uma adaptação textual, segundo o perfil sócio-cultural deste novo leitor.

Palavras-chave: recontextualização, ensino, funcionalismo.

ABSTRACT

This piece of research presents Five different proposals for recontextualizing five different texts from Spanish textbooks. Through this proposal I plan on approaching aspects referring the textbook as a text genre. Within my theoretical framework I use Christiane Nord (1991;1997) and some important aspects in the study of Hans Vermeer (1986). Regarding translation as communication as one the main principles of the functionalist theory, aside from acting as a bridge between communicative intentions, the texts presented in language textbooks should communicate and expose the culture of the Other in an adequate manner to their target reader. The great majority of the texts presented in this dissertation were different text genres presented inside Spanish textbooks. According to the functionalist theory, when the target reader is different, the text originally presented should be changed and adapted according the socio-cultural background of this new reader.

Keywords: re-contextualization, teaching, functionalism

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Objetivos	12
Estrutura do trabalho	12
1 Capítulo I – Livro didático	14
1.1 O livro didático em aula de língua estrangeira.....	14
1.2 O que propõem os livros didáticos	17
1.3 O livro didático e o público meta	20
1.4 O livro didático como veículo para apropriação da cultura do Outro	22
1.4.1 O que se entende por cultura?	24
1.5 O livro didático e a prática docente.....	28
1.6 O professor como tradutor de fatos culturais	29
2 Capítulo II – A abordagem funcionalista	31
2.1 Língua, cultura e tradução.....	31
2.2 Tradução e função	33
2.2.1 Christiane Nord e a abordagem funcionalista	35
2.2.2 O modelo de Christiane Nord	38
2.3 O livro didático e o funcionalismo	41
3 Capítulo III - Metodologia.....	44
3.1 Projeto de tradução/recontextualização dos textos de livros didáticos de ELE	44

3.2 Parte prática: questionários.....	46
3.2.1 Perfil dos alunos participantes.....	47
3.2.2 Como ocorreu o experimento	47
3.2.3 Resultado dos questionários – grupos A e B	48
3.2.4 Resultado dos questionários – grupos C e D	49
4 Discussão dos dados.....	52
4.1 Análises dos textos	52
4.1.2 Análise texto 1: <i>La Semana Santa, marcada por los actos religiosos y una gastronomía tradicional para cada región</i>	52
4.1.3 Análise texto 2: <i>La cocina catalana: cocina mediterránea con personalidad propia</i>	54
4.1.4 Análise texto 3: <i>Cuba - La isla de los mil dioses</i>	55
4.1.5 Análise texto 4: <i>Castells</i>	57
4.1.6 Análise texto 5: <i>Fiesta de San Fermín</i>	58
4.2 Tradução de fatos culturais comentada	59
5 Considerações finais	72
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS	80

Introdução

Morando desde o ano de 1988 no Brasil e vivenciando a cultura brasileira desde então, posso ser considerada uma pessoa bicultural pelo fato de estar e ser constituída por duas culturas que compartilho de forma simultânea, sem renunciar a uma ou outra: a argentina e a brasileira. Por ocasião de ter me mudado para o território brasileiro ainda em tenra idade não apresento sotaque, porém possuo certos hábitos e preferências que provêm de minha cultura, não tão arraigada, mas presente, argentina.

Ser bicultural é bastante vantajoso, porém é também um pouco complexo, pois existem algumas dificuldades em manter determinados hábitos culturais não estando em constante contato com a língua, com o país, vivenciando seus costumes e ainda por não praticar, em meu cotidiano, o castelhano dentro de meu ambiente familiar. No entanto, pelo fato de morar aqui, junto a meus pais, que também são argentinos, alguns hábitos estão presentes em nosso dia-a-dia, como a gastronomia, o horário para comer, acordar, dormir, o uso de certas palavras em espanhol mescladas com o português, entre outros hábitos. O fator cultural é tão forte, já que constitui a identidade dos sujeitos, que mesmo vivenciando a cultura brasileira há mais de vinte anos, certos costumes de minha cultura de origem ainda não foram substituídos (e talvez não precisem ser) pela cultura brasileira, que me abriga por tanto tempo.

Percebe-se a força que exerce o aspecto cultural como fator determinante na constituição da identidade do sujeito. Noto essa influência desde que comecei a atuar como professora de espanhol, ainda como estudante do ensino de Letras Espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina. Faz muita falta a questão cultural dentro de sala de aula, mais precisamente dentro dos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE), que funcionam como objetos de trabalho do professor de língua espanhola.

Tenho e sempre tive a impressão de que os conteúdos são ensinados de forma aleatória, sem ser feita qualquer contextualização ou adaptação da cultura do Outro¹ ao público meta, ou seja, aos estudantes

¹ O conceito do Outro está de acordo com Coracini (2005) que afirma que o Outro constitui a subjetividade, cujo olhar é internalizado de modo que o Outro e eu caminham juntos, um contribuindo com o outro para a formação de identidade do sujeito.

brasileiros de ELE e, como consequência desta falta de contextualização, ocorre o apagamento e esquecimento da cultura deste aluno brasileiro. Este apagamento ocorre, pois os textos dispostos nos livros didáticos de língua estrangeira (doravante LE) devem ser elaborados ou adaptados, quando este vem de outra fonte destinada a outro público alvo, tendo em foco o público leitor daquele livro. Quando se fala em livro didático de LE a forma como a cultura do Outro aparece nos textos deve ganhar a devida atenção, já que a aproximação da cultura estrangeira faz parte do aprendizado do novo idioma, como será discutido posteriormente.

O que geralmente ocorre, segundo minhas observações, é que a nova informação, o novo conteúdo, é simplesmente “jogado”, de forma compartimentada, em pacotes, pois parece que a preocupação de muitos professores perpassa tão somente pelo âmbito linguístico. Por conta disto, muitas vezes, ocorre dentro de sala de aula que se acaba explicando e, conseqüentemente, fazendo traduções de certas expressões, certos hábitos particulares da cultura de algum país de fala hispânica aos alunos por faltarem essas informações nos materiais que lhes são oferecidos pela instituição na qual estão matriculados.

Destas observações, bastante inquietantes, nasceram o interesse e a vontade de escrever sobre a tradução de aspectos culturais que têm um papel, em minha opinião, de grande relevância, pois está diretamente ligado com a qualidade do ensino/aprendizagem de qualquer LE, assim como reafirmar que este fator faz parte do processo de ensino e aprendizagem de um idioma. Na verdade, este elemento está sempre presente em sala de aula, a partir do momento em que língua também é cultura, porém se torna ausente por conta dos tópicos gramaticais ou linguísticos priorizados em classe.

Meus objetos de estudo serão alguns textos (que se encontram nos Anexos deste trabalho) retirados de livros didáticos de ELE. Venho observando que os mesmos - escolhidos de forma não aleatória - têm, então, como foco maior o conhecimento linguístico, ignorando, dessa forma, os aspectos culturais apresentados e sua importância na aprendizagem do idioma estudado.

Objetivos

Após apresentar o detalhamento de minha justificativa, apresento meu objetivo principal com este trabalho, que é comprovar a necessidade da tradução dos elementos culturais apresentados nos textos didáticos à real compreensão textual e cultural do público alvo, que são os estudantes brasileiros de espanhol como LE.

Para alcançar tal objetivo, há algumas etapas a serem executadas, que compreendem os seguintes objetivos específicos: analisar cinco textos propostos nos livros didáticos de ELE e seu tratamento à cultura do outro; identificar os elementos culturais abordados nos textos (tradições, léxico, metáforas, expressões, etc); verificar o nível de compreensão dos alunos à exposição de aspectos culturais apresentados nos textos e verificar os desdobramentos da leitura dos discentes com a presença da tradução dos aspectos culturais apresentados pelo docente em sala de aula. Por último serão feitas propostas de recontextualizações dos textos escolhidos como forma de suprir as necessidades do estudante para um aprendizado mais completo.

Esta pesquisa não tem o intuito de transitar na área da metodologia do ensino. A pretensão com este trabalho é afirmar que, assim como traduções de obras de uma cultura fonte para uma cultura alvo demandam modificações e adaptações de cunho cultural, alguns textos de livros didáticos também as necessitam. Esta afirmação se baseia no fato que o aluno de LE precisa ter uma aproximação adequada com a cultura do Outro e não somente aprender a língua a partir de exercícios gramaticais, o que muito é priorizado em sala de aula.

Estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado a partir das seguintes divisões: o capítulo I apresenta uma discussão sobre o livro didático. Como os objetos de estudo desta pesquisa são textos retirados de livros didáticos é importante analisar as características desse gênero textual tão presente em sala de aula. O capítulo II retrata uma revisão de literatura, trazendo

dois teóricos do funcionalismo alemão; Christiane Nord, que trabalha com um amplo modelo de análise textual e Hans J. Vermeer, contribuindo com a sua *skopostheorie*. O capítulo III aborda a metodologia utilizada, a qual inclui a parte experimental do trabalho. Posteriormente, o capítulo IV mostra a discussão dos dados, incluindo uma análise textual de cada texto utilizado no corpus, cuja análise será baseada em alguns tópicos do modelo de análise textual de Nord. Por último, as considerações finais abordam alguns aspectos citados nos capítulos anteriores, focando-se no papel do professor e nas recontextualizações dos textos.

1 Livro didático

1.1 O livro didático em aula de língua estrangeira

O livro didático (...) tem sido apontado como o grande vilão do ensino no Brasil (...), muitos educadores apontam o livro didático como o grande obstáculo a impedir mudanças significativas nas salas de aula. Alguns chegam a afirmar que ele deve ser simplesmente retirado do alcance do professor para que as mudanças possam de fato ocorrer. (Bizzo, 1999 apud SANTOS, sem ano, p. 1).

Percebe-se, através da citação de Nélcio Bizzo (1999), “veemente defensor da qualidade dos livros didáticos que circulam atualmente nas escolas” (SANTOS, p. 1), e também autor de livros didáticos de ciências, que desde sempre o assunto sobre o uso de livros didáticos desperta opiniões bastante contraditórias. Por um lado, alguns professores defendem que o livro texto é totalmente dispensável, pois acreditam que nenhum material é completo o suficiente para ditar as aulas de um curso ou de um ano letivo.

Por outro lado, há educadores que se sentem mais seguros com o uso do livro, já que o conteúdo programático se encontra definido, assim como a sequência dos temas para a abordagem de léxico e gramática e, conseqüentemente, os textos e exercícios já estão escolhidos e elaborados. Assim como os professores, a maioria dos estudantes também se sente mais confortável com o uso de um livro texto, pois dessa forma eles têm uma visão geral do conteúdo, a confirmação de sua prática como estudante e um material organizado para consultar a qualquer momento. Contudo, é necessário ressaltar que o livro didático funciona como uma das várias ferramentas que podem ser utilizadas pelos educadores e tem a função de mediar os caminhos entre teorias de aquisição e o professor. (Kramsch, 1995)

Quando nos reportamos ao uso do livro didático no ensino de LE, encontramos (1998) que destaca quatro características que, segundo o autor, definem o livro texto:

(1) são *orientados por princípios*: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são *metódicos*: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é seqüencial e cumulativa; (3) são *autoritários*: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são *literais*: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais. (1998 apud TILIO, 2008, p. 2, grifos do autor).

Tendo como foco maior as duas últimas características citadas por Kramsch, as quais se referem ao livro didático como autoritário e literal, são nesses dois aspectos, de acordo com a proposta deste trabalho, que os educadores necessitam focar melhor sua atenção. Primeiramente o livro texto, por ser um livro, já tem em si mesmo uma condição de autoridade do saber e, por essa razão, se o professor delegar o rumo de suas aulas ao livro texto, este, possivelmente, poderá qualquer tipo de discussão e ideias adversas por parte dos alunos, levando-os a acreditar em fatos e internalizá-los simplesmente por estarem escritos no livro didático, se tornam informações absolutas e irrefutáveis. Fato este que leva a uma não reflexão, pois o livro, aparentemente, não oferece espaço para isso.

Com relação ao segundo aspecto, os livros são também literais. Sobre este tópico acredito que o livro didático não necessariamente deva ser trabalhado de forma literal. Em minha prática como professora, procuro trabalhar os conteúdos que se encontram nos livros pela forma que são abordados, analisando de que maneira está explicado o referido assunto e se os exercícios estão adequados ao meu público alvo. Caso contrário, busco complementar as aulas com materiais extras para melhor abordar e trabalhar conteúdos dentro do livro didático.

Contudo, infelizmente, pelo que posso observar, não é essa postura que a maioria dos professores brasileiros adota por questões que serão explicitadas posteriormente. Por essa razão, além de literal acrescento também a este item a palavra “linear”. É perceptível notar, dentro de sala de aula, que existe uma necessidade por parte dos estudantes de sempre quererem utilizar todas as páginas do livro, uma seguida da outra, pois dessa forma sentem que estão realmente aprendendo e, dessa maneira, não têm a sensação de que restou alguma lacuna no trajeto do aprendizado.

Porém, é necessário que o professor saiba ponderar o que é mais relevante quando se trata do uso do livro didático aos seus propósitos

dentro da sala de aula, ou seja, quais conteúdos são pertinentes ao perfil dos seus estudantes, que conhecimento prévio tem seu público meta para dialogar com os textos e se as necessidades para produção e compreensão são realmente necessárias.

No entanto, um fator bastante alarmante é que muitos professores, no âmbito da realidade brasileira, devido às suas excessivas e exaustivas horas semanais de professorado têm como consequência o escasso tempo livre para poderem preparar devidamente suas aulas e, logo, acabam apoiando-se em livros didáticos de tal maneira que este passa a ser o único material que dispõem em suas aulas, atuando como fonte principal de idéias para o ensino.

Devido a isto, de certa forma, o livro didático funciona como um objeto que inibe a criatividade e iniciativa do professor, desviando sua atenção de outros materiais que estão à disposição e ao seu alcance e que podem enriquecer e diversificar suas aulas. A consequência desse escasso tempo livre é o esquecimento de que atualmente, mais do que em qualquer outro momento no que se refere à história do ensino de línguas, existem muitas outras ferramentas eficazes e variadas para o ensino/aprendizado de LE, como o uso de materiais e programas disponíveis na internet, que se mostram como ferramentas bastante eficientes quando se trata de ensino e prática de um novo idioma.

Refletindo sobre a caminhada do ensino brasileiro, é provável que o uso do livro didático no Brasil não seja abolido, pelo menos pela maioria das escolas. O seu uso faz parte de uma tradição difícil de ser modificada, onde antigos conceitos estão cristalizados. A opção de não usar um livro texto exige uma formação sólida do profissional, ainda mais empenho e dedicação, o que resulta em algo difícil de concretizar-se, considerando que um dos maiores problemas da sociedade brasileira é a falta de investimento na área da Educação. Este fato leva os professores a estabelecerem vínculo em mais de uma instituição para garantir uma futura qualidade de vida, acarretando desmedidas horas de trabalho e pouco tempo para a preparação de suas aulas. Este cenário fortalece, na grande maioria das vezes, o uso de livro didático como autoritário e literal, como menciona Kramsch (1998).

Levando em conta essa relação de dependência que se estabelece entre livro/professor/aluno, se faz necessária uma reflexão referente ao conteúdo cultural presente nos livros de ELE; se oferecem aos estudantes a oportunidade de um aprendizado completo e se para isso lhes são ofertados os subsídios necessários. Mais pontualmente, como

está disposta a relação cultura e língua, se está apresentada dentro de uma unidade específica junto aos conteúdos gramaticais e se o texto, por si só, justifica uma aproximação cultural. Verificar, também, qual é a abordagem dos livros sobre esse aspecto.

1.2 O que propõem os livros didáticos

Desde os primeiros livros didáticos de LE utilizados em sala de aula no contexto brasileiro, e a partir de avaliações de qualidade realizadas pelo Ministério da Educação, muitas melhoras vêm sucedendo de acordo com as abordagens ou métodos que estão em vigor. Todavia, ainda existem alguns fatores componentes deste gênero textual que continuam desfalcados.

Nesta pesquisa abordo o fator cultural, levando em conta que os textos estão tecidos pela cultura de um povo, o léxico faz parte da cultura, as metáforas estão contextualizadas em uma cultura. Então, não se pode ignorar que compreender um texto, também, é saber abrigar a cultura de um povo, é transcender culturalmente através das palavras apresentadas, é saber traduzir a cultura.

Por essa importância que exerce o fator cultural, é importante saber qual o tratamento dado à cultura presentes nos livros didáticos de ELE que circulam no Brasil, ou seja, se oferecem aos estudantes uma aproximação da cultura hispânica, a partir da apresentação de seus textos. Neste sentido, ilustro três trechos de três livros didáticos de ELE que apresentam e especificam quais são seus objetivos:

Livro VEN:

VEN foi projetado como um instrumento útil e completo de trabalho tanto para alunos como para professores. As características mais destacáveis deste método são as seguintes:

- Integração de atividades comunicativas com a apresentação clara e concisa de conteúdos gramaticais em ordem gradual de dificuldade.
- Variedade de atividades e exercícios, que cobrem todos os aspectos do ensino do espanhol: funções, gramática, vocabulário, pronúncia. Também se inclui uma introdução às variações

léxicas existentes entre os diferentes países de fala hispânica.

- Flexibilidade e adaptabilidade a situações e alunos diferentes.

- Uma aproximação à cultura e civilização da Espanha e de Hispano-América. (VEN 1, Español como Lengua Extranjera, minha tradução)².

É curioso notar que o termo cultura só aparece em última instância, como se tivesse uma menor importância que os outros tópicos e dissociado da própria língua.

Outro exemplo:

Livro ¡ARRIBA! 1:

Nosso objetivo é que você encontre nele [no livro], além de uma oportunidade de conhecer outro idioma e outras culturas, momentos de diversão e prazer. Para isso, elaboramos atividades divertidas, diversificadas e desafiadoras, e escolhemos textos interessantes e cheios de novidades para que você possa conhecer o mundo hispânico. (¡ARRIBA! 1).

Terceiro exemplo:

Livro CONEXIÓN 2:

Conexión é um material didático para o ensino de espanhol para estudantes brasileiros. Foi pensado desde o começo para este grupo destinatário. *Conexión* ao longo de suas páginas e seus exercícios de compreensão auditiva presta atenção: às necessidades de comunicação dos estudantes brasileiros tanto nas situações mais cotidianas como no âmbito profissional; à

² “Ven se ha diseñado como un instrumento útil y completo de trabajo tanto para alumnos como para profesores. Las características más destacables de este método son las siguientes: Integración de actividades comunicativas con la presentación clara y concisa de contenidos gramaticales en orden gradual de dificultad. Variedad de actividades y ejercicios, que cubren todos los aspectos de la enseñanza del español: funciones, gramática, vocabulario, pronunciación. También se incluye una introducción a las variaciones léxicas existentes entre los diferentes países de habla hispana. Flexibilidad y adaptabilidad a situaciones y alumnos diferentes. Un acercamiento a la cultura y civilización de España y de Hispanoamérica.”

presença das tecnologias atuais de comunicação e a riqueza cultural que apresenta o mundo hispânico.³ (*Conexión 2*, 2002)

Ainda que sejam dirigidas, as apresentações dos textos que figuram nos livros didáticos, aos alunos e docentes, e que muitos dos referidos livros justifiquem sua utilização e o desenvolvimento de atividades como uma ferramenta para aproximar o aprendiz à cultura do Outro, os autores não demonstram, através das atividades propostas, preocupação ou, talvez, entendimento que língua, literatura e cultura são indissociáveis. Ou seja, a problemática se encontra no fato de se segmentar o aprendizado em partes, dividindo as atividades que muito bem poderiam ser trabalhadas de forma conjunta. Por exemplo, um texto que é colocado na seção da cultura, pode ser utilizado para trabalhar gramática e/ou aprendizado de vocabulário. Além deste fato, percebo também, na maioria das vezes, que a utilização do texto é um simples pretexto para atividades de natureza morfossintática, fortalecimento de estruturas lingüísticas ou expressões do idioma estrangeiro.

Observo que a idéia de aprender um idioma estrangeiro somente através do aprendizado de tópicos gramaticais é um tanto recorrente entre os professores de LE. Fortalece essa observação o destaque de Silva (2006) sobre as discussões com o propósito de definir a adoção de um bom livro didático, quando afirma que, em reuniões pedagógicas, os professores discutem o que vem a ser um bom livro didático. Sua avaliação é permeada pela quantidade de exercícios gramaticais presente nos livros e estes são considerados “fortes” ou “fracos” de acordo com a presença de pontos gramaticais. O motivo disso está na concepção do que os professores se baseiam como sendo elementos importantes para o aprendizado de um idioma. Muitas vezes há a crença de que o aprendizado se baseia em conhecimento das regras gramaticais, “sem se levar em consideração qualquer outro aspecto necessário para levar o aluno a uma real prática discursiva na comunidade da LE”. (SILVA, 2006, p. 42).

³ *Conexión* es un material didáctico para la enseñanza de español para estudiantes brasileños. Ha sido pensado desde el principio para este grupo destinatario. *Conexión* a lo largo de sus páginas y sus documentos auditivos presta atención a: las necesidades de comunicación de los estudiantes brasileños tanto en las situaciones más cotidianas como en el ámbito profesional; la presencia de las tecnologías actuales de comunicación; y la riqueza cultural que presenta el mundo hispano.

Está claro, a partir da formatação e linguagem utilizada, que os livros didáticos aqui estudados não foram preparados para um público de ensino na modalidade a distância, onde se supõe que os alunos devem ter um senso de autonomia maior para buscar informações adicionais e outros textos (hipertextos) complementares para obter uma aproximação aos conteúdos. Os livros, em questão, foram produzidos para alunos que freqüentam cursos presenciais e elaborados de acordo com as crenças dos profissionais sobre o livro didático e os conteúdos programáticos dos cursos. Por isso, em minha opinião, a figura do professor, além de mediador, é também de co-autor do livro e dos textos utilizados em sala de aula, pois, ao trabalhar os textos e seus conteúdos deve, em muitas vezes, aproximar e traduzir aos alunos lacunas culturais não preenchidas pelos autores do texto fonte ou pelos autores do livro didático.

O livro didático é, sem dúvida, uma opção prática para preparar as aulas e também serve de apoio para o professor quando este não dispõe de tempo para elaborá-las, já que disponibiliza ao docente a sequência do conteúdo programático a seguir com os estudantes e as atividades. Porém, é necessário ter em conta que isto não é suficiente para as aulas de LE, pois o livro, como dito anteriormente, é uma das ferramentas dentre as quais os professores têm ao seu alcance e, para que as aulas se tornem mais dinâmicas e eficientes, deve-se adaptar o material às necessidades do aluno. Para que esse objetivo seja alcançado, deve-se lembrar que tão somente o livro didático não irá satisfazê-las. Afinal, o aprendizado de um novo idioma é uma oportunidade para conhecer o estrangeiro, o Outro.

Cabe destacar também que as literaturas sobre a prática do docente de LE estão focadas, em sua maioria, sobre elaboração de materiais didáticos e metodologias de sala de aula, havendo uma carência sobre a necessidade ou não de traduzir o Outro nos textos didáticos e sua relação com aprendizagem do idioma.

1.3 O livro didático e o público meta

O livro é um dos instrumentos da educação e do ensino; o educador é seu fator essencial; o educando é o objeto da educação. (FLEURY, 1961, p. 176)

Uma das maiores críticas que se faz em relação ao livro didático é o fato de eles serem produzidos para um público muito generalizado, não se fazendo nenhuma consideração sobre idades ou público de chegada específico e, portanto, não levando em conta o perfil deste aluno e seu conhecimento prévio.

É perceptível que um livro didático produzido para jovens adultos ou crianças, não terá o mesmo resultado para alunos da terceira idade. São públicos com diferentes necessidades, objetivos e diferentes experiências de vida, onde os estilos cognitivos, a participação e contribuição do aluno na construção do conhecimento e, conseqüentemente, a interação aluno/aluno e professor/aluno mudarão a trajetória do processo ensino/aprendizagem. Ou seja, é necessário levar todos esses fatores em conta para que a escolha do livro didático se adeque às expectativas do seu público alvo e suas necessidades para que o ensino/aprendizado tenha melhores resultados. Essas particularidades do público alvo nem sempre são respeitadas por conta da escolha do livro e, infelizmente, no momento de elaboração do livro didático o contexto sociocultural do aprendiz não é considerado prioridade, cujo contexto se torna relevante para o sucesso de qualquer atividade presente nos livros textos.

Se um aluno do sul do Brasil, por exemplo, encontrar em seu livro didático, num exercício que aborda a culinária, um modelo de preparo do tucupi⁴, o que possivelmente pode acontecer é que este não terá conhecimento prévio sobre o prato típico da região do norte e conseqüentemente não construirá sentido ao texto. Porém, se são os estudantes do norte o público meta do texto, eles irão, provavelmente, até salivar, e conseqüentemente o exercício será melhor compreendido por eles, pois se trata de algo bastante conhecido e dessa forma o estudante pode fazer uma “ponte cultural”, sem maiores problemas.

Sobre os pressupostos do público meta Christiane Nord (1991) já formaliza esse tópico em sua tabela de componentes internos ao texto que será vista no próximo capítulo.

⁴ Tucupi é um molho de cor amarela extraído da raiz da mandioca brava, que é descascada, ralada e espremida. Depois de extraído, o molho "descansa" para que o amido (goma) se separe do líquido (tucupi). Inicialmente venenoso, devido à presença do ácido cianídrico, o líquido é cozido (processo que elimina o veneno), por horas, podendo, então, ser usado como molho na culinária. (wikipedia)

1.4 O livro didático como veículo para apropriação da cultura do Outro

Quando se fala em educação cultural, logo o nome de Paulo Freire é citado por ser o ilustre educador brasileiro que em toda sua carreira de professor incentivou e priorizou a presença ativa do fator cultural dentro de sala de aula. Com sua proposta de educação para adultos de sociedades menos favorecidas a partir do conhecimento prévio dos mesmos, o educador sempre priorizou por ensinar a língua portuguesa de acordo com a cultura de cada aluno e tratá-lo como agente ativo de seu próprio processo de aprendizado. Em um trecho de seu livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2006) confirma o exposto:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2006, p. 30).

Freire é reconhecido pelos seus positivos resultados de ensino/aprendizagem e é fato que, assim como ocorre com o processo tradutório, aprender uma língua estrangeira vai muito além de decifrar seu código lingüístico, pois envolve outros fatores e contextos, como por exemplo, o conhecimento de uma nova cultura. Isso faz com que, além de aprender a comunicar-se em outro idioma, o aluno também se aproprie da cultura que envolve todo este novo código linguístico e resulte em uma aproximação e diálogo entre as diferentes culturas. (BRITO, 2004). Isto é, além de aprender a estrutura para a comunicação, aprendemos normas e convenções culturais, como também outras formas de raciocinar.

E também sabe-se que, para que a comunicação, escrita ou oral, alcance seu objetivo deve estar presente na interface texto/leitor, texto/ouvinte o compartilhamento de práticas sociais, culturais e linguísticas. Amplia esse aspecto Marcuschi (1991) quando ressalta a importância da cultura no ensino de uma língua estrangeira:

Para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. Entre eles estão a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. Daí serem críticas as conversações inter-étnicas, por exemplo. Os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si. (1991, p. 16)

Por esta razão é relevante que os autores de livros didáticos de qualquer LE deixem transparecer, na apresentação dos textos, a compreensão de que aprender uma nova língua não é somente saber entender o significado de cada palavra estrangeira, mas sim, compreendê-la dentro de seu contexto, o qual é imbuído de uma carga cultural bastante forte. E não é apenas coincidência que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental no Brasil elegeram a *Pluralidade Cultural* como um dos temas de referência no atual currículo escolar. Portanto, quando se trabalha com qualquer livro didático de LE, estão em jogo a cultura do estrangeiro e também a própria cultura do estudante. Sendo que o livro didático se relaciona “com o contexto individual do aluno, no seu aspecto social, ou seja, com sua inserção no mundo como indivíduo que está envolvido em diferentes práticas sociais no seu dia-a-dia”. (SILVA, OLIVEIRA, 2006, p. 43).

Esta mediação que o livro didático proporciona entre as duas culturas presentes é chamada de interculturalidade. O que se prioriza no ensino intercultural é a relação que existe entre pessoas de culturas diferentes. Esse fator é bastante relevante para o conhecimento pleno da LE estudada, assim como para quebrar as constantes barreiras de preconceito que existem nos limites entre uma cultura e outra. Cerezal (1997) acrescenta que quando nos encontramos com a interculturalidade em sala de aula, nos enfrentamos:

com um processo no qual os estudantes reflexionam sobre as culturas, não as consideram como marcos fechados e não somente as respeitam e toleram, mas também interagem com elas, através da curiosidade positiva e o desejo de

aprender sobre os outros. (1997, p. 13, minha tradução)⁵

De fato, o livro didático é uma ferramenta bastante presente na sala de aula de LE, porém é necessário reconhecer que os livros didáticos utilizados em classe são “produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais”. (MACEDO, 2004, p. 4) Por isso, o professor não deve ignorar a questão cultural em suas aulas, já que o conhecimento e entendimento da cultura do estrangeiro sustenta e facilita o processo de ensino/aprendizagem da nova língua.

1.4.1 O que se entende por cultura?

Até o momento, dentro desta dissertação, muito se tem discutido sobre a importância da contextualização cultural em aula de LE, porém, é necessário explicitar alguns conceitos de cultura, já que se trata de algo bastante amplo e por conta disso são vários os fatores que fazem parte deste conceito.

Para a antropologia, o conceito de cultura gira em torno dos hábitos e costumes do ser humano; como ele se comporta, de que maneira ele pensa, como ele vê o Outro, etc. Portanto é “um conceito-chave para a interpretação da vida em sociedade, um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado”. (ZIPSER; POLCHLOPEK; FRENKEL, 2009, p. 49)

Já a área da etnografia analisa a cultura de acordo com o fator comunicativo do ser humano. Esta linha de estudo se atém ao modo de como essa comunicação acontece e também como estabelece relação com outros grupos que não compartilham da mesma cultura. (ZIPSER; POLCHLOPEK; FRENKEL, 2009).

Isto é, acoplando esses dois conceitos de campos diferentes de estudos, pode-se afirmar que língua também é cultura, pois é a partir da língua, seja oral ou escrita, que nos comunicamos, e a todo o momento

⁵ Con un proceso en el que el alumnado reflexiona acerca de las culturas, no las considera marcos cerrados, y no sólo las respeta y tolera sino que además interactúa con ellas, a través de la curiosidad positiva y el deseo de aprender acerca de los otros.

estamos expondo nossa cultura. Dito isso, os próximos conceitos expostos abaixo apresentados por pesquisadores e teóricos da tradução são bastante explicativos e apoiam a relação tradução e cultura. A primeira citação do etnologista americano Goodenough (1964), que segue abaixo, aborda a cultura como sendo determinante como ponto de partida para a visão do funcionalismo de Christiane Nord, que será abordada posteriormente:

A cultura de uma sociedade consiste de tudo o que precisamos saber ou em que precisamos acreditar a fim de agirmos de modo aceitável para os membros dessa sociedade, e a fim de, assim procedendo, desempenharmos um papel que eles aceitaram para qualquer um de si. (...) A cultura não é um fenômeno material; ela não consiste de coisas, pessoas, comportamentos ou emoções. Cultura é, antes, uma organização dessas coisas. Assim, as coisas que as pessoas dizem ou fazem, seus acordos sociais e eventos, são produtos ou sub-produtos de sua cultura, à medida que elas os aplicam com vistas a perceber e a lidar com as circunstâncias. (1964 apud NORD, 1997, p. 24,25).

Para Christiane Nord (1993), cultura é o conjunto de comportamentos de um grupo, conceito que se aproxima da visão da antropologia, sendo que cada conjunto possui seus hábitos que se diferem de outras comunidades. Por conta disso, Nord afirma que “os espaços culturais, portanto, não coincidem necessariamente com unidades geográficas, linguísticas ou mesmo políticas”. (1993, apud ZIPSER, 2002, p. 43) Ou seja, ela não limita a cultura pela localização geográfica que o sujeito se encontra e sim por maneiras de comportamento e formas de agir que são comuns, não interessando em qual região se encontra o sujeito.

Vermeer (1987) é um pouco mais ousado em seu conceito de cultura:

é todo o cenário de normas e convenções que um indivíduo, como membro de uma sociedade, deve saber a fim de ser “como todo mundo” – ou ser

capaz de ser diferente de todo o mundo⁶. (1987, apud NORD, 1997, p. 33)

A partir do momento em que o indivíduo conhece as regras aceitáveis pela sociedade ele, conseqüentemente, detém um certo poder de liberdade de se tornar diferente e agir de forma a ser rejeitado pela sociedade. No entanto, essa liberdade não é gratuita, pois o ser diferente não é bem aceito pela maioria dos componentes de uma sociedade.

Umberto Eco (2007) dá um bom exemplo de como frases que são expressas da mesma forma linguística, por vários grupos que não compartilham os mesmos valores culturais, têm um contexto cultural e social totalmente diferente. O autor alerta que é necessário que conheçamos a cultura que perpassa todo o código linguístico da LE para que se possa fazer a inferência correta e não simplesmente decodificá-lo e entender a informação de maneira superficial.

As palavras *coffe*, *café*, *caffè* podem ser consideradas razoavelmente sinônimas só quando se referem a uma certa planta. Mas as expressões *donnez-moi um café*, *give me a coffe*, *mi dia um caffè* (certamente equivalentes de um ponto de vista linguístico, bons exemplos de enunciados que veiculam a mesma posição) não são culturalmente equivalentes. Enunciadas em países diversos, produzem efeitos diversos e referem-se a usos diversos. Elas produzem histórias diferentes. (ECO, 2007, p. 197).

Dessa forma, o aluno que aprende espanhol no Brasil, em especial, tem um grande privilégio que muito não é levado em conta pelos professores, como também pelos autores de alguns livros didáticos. O território brasileiro é rodeado por nove países que têm o castelhano como língua oficial e, da mesma forma, está rodeado por ricas culturas que se diferenciam de acordo com cada país, e até mesmo de um estado para outro, como bem sabemos que acontece no Brasil. Por esse motivo, os professores de ELE não devem simplesmente esquecer tais culturas e focar-se apenas no ensino da gramática e exercícios de fixação, por exemplo. É necessário entender que língua e

⁶ The entire setting of norms and conventions an individual as a member of his society must know in order to be 'like everybody' – or to be able to be different from everybody.

cultura são indissociáveis, portanto o fator cultural deve estar presente desde o momento em que o professor prepara suas aulas.

Outro fator que é bastante curioso registrar é que a maioria dos livros de ELE, utilizados no Brasil, aborda a variante do castelhano usada na Espanha, que, por conta da distância e falta de contato com espanhóis, se torna um contexto cultural ainda mais distante do estudante brasileiro. Sabe-se que neste interesse de difusão do idioma e divulgação do livro didático estão as questões econômicas, políticas, linguísticas e geográficas, porém, por haver um distanciamento geográfico e cultural maior, cabe ao professor preencher as lacunas culturais que, em muitos casos, são determinantes à compreensão e comunicação em LE.

O multiculturalismo, termo que aparece no título desta dissertação, também está bastante presente nesta pesquisa, no sentido de encarar e perceber que existem culturas diferentes, mesmo quando se trata de pessoas que compartilham a mesma cultura. Por exemplo, dentro de uma sala de aula onde há apenas brasileiros, há uma riqueza de culturas tão diferentes umas das outras, por se tratar de um país de grande extensão e com grandes diferenças de cultura em sua dimensão, como foi mencionado anteriormente.

A partir do multiculturalismo é que nasce a interculturalidade. Em sala de aula, a interculturalidade deve ser vista não apenas como uma troca de conhecimentos culturais, e sim como uma oportunidade de permitir a comunicação dessas diferentes culturas, desses diferentes mundos. (MENDES, 2007) Cabe ressaltar que a interculturalidade significa também a comunicação entre pessoas que falam e compartilham a mesma língua e são do mesmo país, mas que fazem parte de diferentes grupos sociais, culturais, étnicos, etc.

Devido ao exposto faço os seguintes questionamentos: É possível obter um leitor ideal em LE sem considerar os aspectos culturais apresentados no “tecido” do texto? Como fazer uma tradução cultural em sala de aula? Como traduzir a cultura através de palavras que nasceram em outra cultura?

1.5 O livro didático e a prática docente

De acordo com o que foi dissertado até agora, já é perceptível que, sob minha visão, o livro didático não pode ser o único material utilizado pelo professor em sala de aula. Deve-se levar em conta que o educador exerce papel chave e funciona como “ponte” entre o livro texto e o aluno. O livro usado em sala de aula é a principal arma no conjunto de ferramentas do professor e, assim como manejar uma arma, o professor deve demonstrar domínio e habilidade com o material usado em sala de aula. (GRANT, 1987).

Materiais complementares, logo, deverão ser, sempre que necessário, utilizados pelo professor de acordo com o perfil e contexto sociocultural do público que utiliza o livro didático, já que não existe um livro texto ideal ou completo. Isto é, adaptações devem ser feitas para que o propósito do ensino/aprendizagem seja alcançado e é neste ponto onde deve acontecer a tradução de fatos culturais, pois assim como a língua, a cultura também é e deve ser traduzida. O mesmo pode-se afirmar sobre o processo tradutório, pois para satisfazer o público leitor é necessário utilizar estratégias para alcançar o objetivo.

Em outras palavras,

O papel do professor na relação professor-livro didático ganha, então, maior importância já que este tem que usar sua *expertise pedagógica* para que possa criticamente avaliar o material com que trabalha e conseqüentemente personalizar seu ensino, adaptando o livro didático às necessidades de seus aprendizes. Para tal, é preciso que o professor tenha claro os critérios a serem utilizados na escolha e avaliação de livros didáticos. (D'ELY, MOTA, 2004, p. 7, grifo meu).

Porém, é importante saber o que está embutido no conceito de *expertise pedagógica*. Este conceito abarca as habilidades que o professor deve possuir para poder fazer as necessárias adaptações no contexto da sala de aula. Assim, lanço os seguintes questionamentos: será que essa *expertise pedagógica* abarca pensar em priorizar textos apropriados somente para o domínio de léxico? Ou o entorno cultural de

países de fala hispânica, no caso desta pesquisa, está envolvido neste conceito e é, de fato, feita uma contextualização adequada aos alunos? Estudantes esses que, por viverem em outro país, não estão inseridos no contexto cultural dos países dos textos originais e necessitam dessa tradução de fatos culturais feita pelo professor. Por esta razão é necessário que este tenha plena consciência que este fator é primordial para o aprendizado de qualquer novo idioma.

“O livro didático é apenas uma sugestão, e não uma receita”. (FLEURY, 1961, p. 176). Pode até parecer uma afirmação um pouco ultrapassada, porém, muitas vezes, professores tendem a seguir de forma estrita o que se encontra no livro, como já mencionado, tendo um pouco de receio em arriscar-se e inovar. Assim, novamente fazendo uma comparação com o processo tradutório, o tradutor se põe em uma posição, muitas vezes, de “refém” do texto original e, conseqüentemente, tem receio de desprender-se do texto sacralizado, original.

Faz-se necessário um planejamento antes de atuar em sala de aula já que, como posto anteriormente, o livro didático não é um material completo e cabe ao professor fazer as devidas modificações visando o perfil de seu aluno e suas necessidades.

1.6 O professor como tradutor de fatos culturais

Para que o professor esteja apto a contextualizar o material encontrado nos livros didáticos a seus alunos é interessante que se faça um projeto de tradução, o qual se refere a um exercício de pesquisa e reflexão sobre o texto a ser trabalhado feito antes de começar a tradução. Trata-se de um item importante e relevante para a atividade tradutória, pois com a ajuda de um projeto ou planejamento de tradução o trabalho tem maiores chances de ser melhor sucedido e aceito pelo público de chegada, neste caso os alunos.

Desta forma o projeto será o condutor das escolhas e decisões que o professor fará no momento da tradução de tais fatos culturais. É nesse estágio do processo tradutório onde se define o escopo da tradução ou recontextualização, ou seja, qual o intuito com a tradução do texto. (Sobre a teoria do escopo será discutido melhor no capítulo II.) Por exemplo, em uma recontextualização feita pelo professor em sala de

aula, o escopo de sua tradução de fatos culturais seria proporcionar aos estudantes, seu público alvo, uma aproximação à cultura hispânica através de um texto inserido em um livro didático. O que não pode deixar de ser levado em conta é o conhecimento prévio do aluno. Sobre este assunto também será melhor discutido no próximo capítulo.

Contudo, esse planejamento nunca foi visto como uma parte importante do processo tradutório, como afirma Gideon Toury (2001). A prova disso é que muitos tradutores não praticam esse exercício de reflexão antes de concretizar a tradução e, por conta disso, apresentam graves falhas em seus textos meta, como por exemplo, uma não recontextualização adequada ao seu público meta, sendo que o leitor de chegada talvez não atribua sentidos ao texto por conta dessa falta de informação. Do mesmo modo, alguns professores não questionam os conteúdos apresentados nos livros didáticos e não refletem sobre a necessidade de adequação ou contextualização cultural dos textos.

Toury (2001) afirma que o planejamento “constituiu sempre uma força significativa em termos de cultura e respectiva dinâmica”. (TOURY, 2001, p. 1) Ou seja, o objetivo de um projeto de tradução é levar em conta o perfil cultural de seu destinatário, para que ocorra esta “respectiva dinâmica” como menciona Toury. Porém, isso não quer dizer que o tradutor não possa optar por fazer uma tradução estrangeirizante se assim for a estratégia que previu em seu projeto de tradução. No caso da sala de aula, não é prudente que o professor apague a cultura e experiência de seus alunos, pois estes dependem da própria cultura para que se concretize alguma aproximação com outra, tendo em vista que o aluno geralmente fará uma associação com sua cultura a partir do momento em que se confronta com outra que não lhe é conhecida.

O planejamento abarca, então, a questão cultural do texto a ser traduzido ou recontextualizado em sala de aula, o qual se torna importante para o resultado da tradução. Posto isso, o projeto de tradução constitui-se, primeiramente, em determinar os objetivos e propósitos da tradução, ou seja, qual será o público alvo, qual o intuito com esta tradução. Logo, a partir desses objetivos pré-estabelecidos, o professor/tradutor deve escolher as estratégias e técnicas que ajudem a alcançar os intuítos e, finalmente, pô-las em prática, tendo em foco o público leitor.

Para ilustrar o exposto existe um exemplo que Nord explanou sobre um turista que estava em um país exótico e queria pedir uma

informação sobre onde ficava certo lugar que gostaria de visitar. Seu guia traduz a pergunta a um guarda que responde de forma calorosa, fazendo gestos e mímicas. O turista, então, fica entusiasmado para saber a resposta, mas se decepciona quando o guia apenas lhe responde: “ele não sabe”. Ou seja, o guia foi direto à informação que realmente interessava ao seu público, neste caso o turista. Este exemplo ilustra o fato de que o guia pensou no turista e lhe fez uma tradução que respondeu sua pergunta. Sobre essa flexibilidade que existe na tradução, Toury escreve que “o êxito na planificação da cultura é muitas vezes um resultado com alguma flexibilidade, enquanto que a rigidez pode bem conduzir ao fracasso”. (TOURY, 2001, p. 2).

2. A abordagem funcionalista

2.1 Língua, cultura e tradução

Pode parecer uma pergunta ingênua ou até mesmo ultrapassada, porém o profissional da tradução, assim como o professor em sua sala de aula, deve estar em constante reflexão sobre sua prática. Então, afinal, seja no âmbito do ensino/aprendizagem ou na prática tradutória, o que está envolvido no processo tradutório, o que é traduzir? Apenas a tradução de um código linguístico para outro, como apresenta o verbete nos dicionários, ou como muitas práticas docentes? Muitos professores e até tradutores iriam responder, ingenuamente, de forma afirmativa, o que acarreta em uma problemática, pois o processo tradutório requer outros conhecimentos, além do linguístico.

Devido às várias visões sobre tradução, esta pesquisa considera o termo tradução como um processo que nasce de um texto fonte e que têm como objetivo comunicar ao leitor final e ser fiel à intenção do autor no texto alvo. Assim como afirma a teórica alemã Nord (1991):

A tradução é a produção de um texto alvo funcional onde se mantém uma relação com um texto fonte selecionado de acordo com a função e as demandas do texto alvo (escopo da tradução). Sem a tradução, por conta de barreiras linguísticas e culturais, a consolidação

de um ato comunicativo não seria possível. (NORD, 1991, p. 28, minha tradução)⁷

Azenha (1999) ressalta que a linguagem, ou seja, o código linguístico é uma parte que compõe a cultura, portanto o problema está em conceber que o ato de traduzir acontece exclusivamente entre os códigos linguísticos. Fato este que, muitas vezes, se reflete na prática docente, pois ainda falta a consciência, por parte dos professores de LE, de que o processo tradutório é um procedimento bastante complexo, pois envolve muitas variáveis – posteriormente serão melhor definidas – e é possível que a qualidade da tradução se torne inferior quando esta é feita de forma simplista, ou seja, sem levar em conta todos os elementos envolvidos nesse processo.

É compreensível que ainda se tenha essa visão pouco crítica sobre o processo tradutório, pois desde os primórdios era dessa forma que ocorria a tradução. Isto é, dava-se muita importância às palavras do autor do texto original, sendo que este significava uma obra “intocável”, cujas palavras eram consideradas sagradas. E ainda se prezava muito pela “equivalência” dos textos, cuja palavra carrega uma grande polêmica atualmente devido às mudanças ao que tange uma boa tradução.

São vários os fatores que influenciam essa “atividade multifacetada”, como menciona Azenha, pois cada professor/tradutor⁸ leva consigo uma história, um perfil psicológico, sua formação, ou seja, sua bagagem de experiências. Outro fator que também se deve levar em conta, item bastante importante e que já foi mencionado no capítulo I, é o público meta, os alunos no caso do professor/tradutor, como também a mediação de terceiros como editoras, agências de publicidades, entre outros, no caso de tradutores profissionais. O professor deve estar atento aos dados que devem apresentar os livros didáticos, onde foi publicado, assim como seu propósito para que possa sentir-se mais seguro e confortável sabendo exatamente com que tipo de material está trabalhando. Para corroborar, Azenha (1999) escreve:

⁷ The production of a functional target text maintaining a relationship with a given source text that is specified according to the intended or demanded function of the target text (translation skopos). Translation allows a communicative act to take place which because of existing linguistic and cultural barriers would not have been possible without it.

⁸ Faço uso desse termo, pois entendo o professor, além de mediador, como tradutor de fatos culturais, dentro de sala de aula.

Todas essas variáveis, e muitas outras, estão intimamente ligadas a uma realidade histórico-cultural e são condicionadas por normas sociais e de uso linguístico sujeitas a constantes alterações nas diferentes comunidades, em diferentes momentos de tempo. (AZENHA, 1999, p. 22).

A tradução carrega consigo um papel de extrema importância, pois “exerce um poder enorme na construção de representações de culturas estrangeiras”. (VENUTI, 2002, p. 130) Ou seja, através da tradução podemos ter acesso a outras culturas que, sem o texto traduzido, ou, como ocorre em sala de aula, sem a tradução de fatos culturais, essa aproximação cultural estaria limitada. Sendo assim, de acordo com as variáveis que compõem qualquer processo tradutório anteriormente expostas, se exige do professor/tradutor uma preparação que vai além do conhecimento de um ou mais códigos linguísticos. Como já citado no capítulo I, a atuação do professor/tradutor em sala de aula depende de sua *expertise pedagógica*, ou seja, de sua boa formação para que este tenha subsídios no momento de saber quando e de que forma é necessário fazer a tradução de fatos culturais aos alunos.

Conforme o exposto se torna pertinente a discussão da função que todo texto, traduzido ou não, carrega.

2.2 Tradução e função

As bases do funcionalismo “moderno”⁹ aplicado à tradução estão ancoradas nos trabalhos do teórico alemão Hans J. Vermeer que, em 1978, publica seu livro *Parâmetro para uma teoria geral de tradução*¹⁰. Sua intenção com o termo funcionalismo vem da afirmação que a tradução nunca é neutra, ou seja, ela está repleta de intenções, pois somos nós, humanos, que fazemos parte deste processo e por conta disso seu objetivo foi preencher as lacunas existentes entre a teoria e a prática tradutória (NORD, 1997).

⁹ A palavra moderno é utilizada aqui, pois Vermeer, com sua teoria de skopos, revolucionou a visão de tradução que vigorava até então.

¹⁰ *Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie.*

Pelas palavras de Nord (1997), pode-se confirmar o exposto:

As situações são incorporadas em culturas, qualquer avaliação de uma situação particular, de seus elementos verbalizados e não-verbalizados, depende do estado que tem um sistema de cultura em particular. (NORD, 1997, p. 11, minha tradução)¹¹

Assim, a tradução não pode ser uma atividade neutra, pois sempre se interfere, de uma forma ou de outra, já que agimos sempre permeados por nossa cultura.

Vermeer, com sua contribuição teórica, rompe a ideia de que o texto de partida e o texto de chegada devem ser equivalentes. O teórico propõe que a equivalência, diferente da ideia que vigorava antes, poderia ser uma das possibilidades do objetivo da tradução. (VERMEER, 1986, p. 16) Ou seja, a equivalência já não deve conduzir o processo tradutório, sendo que agora tudo vai depender das estratégias que cada tradutor adota no momento do projeto de tradução. (Este item será melhor explicitado na seção da Metodologia).

Juntamente com a defesa do funcionalismo na tradução está sua teoria do escopo ou *Skopostheorie* (do grego *skopos*, tem como significado propósito), que tem como foco maior o objetivo comunicativo da tradução, assim como romper a obsoleta ideia de que a tradução é um processo que se dá somente a partir de conhecimentos linguísticos. Pensamento este que predominava naquela época e que ainda predomina para leigos e, muitas vezes, iniciantes nos estudos da tradução. Para se ter uma noção, é apenas na graduação de Letras que os alunos se deparam com a teoria funcionalista e, a partir daí, repensam a o conceito que tinham sobre tradução, deixando de acreditar que esta ocorre somente a partir de códigos meramente linguísticos.

Esta nova visão teórica engloba todo o contexto cultural, já que a tradução e toda a escrita estão sempre permeadas pela cultura do sujeito e também repletas de intenções. Como dito anteriormente, a cultura não pode ser vista como algo separado da língua, os dois conceitos caminham juntos e, portanto, está claro que quando se escreve algo, ou se traduz algo, estamos deixando transparecer nossos traços culturais

¹¹ *Since situations are embedded in cultures, any evaluation of a particular situation, of its verbalized and non-verbalized elements, depends on the status it has in a particular culture system.*

através da nossa escrita, da nossa língua. Desta forma, segundo Nord (1993), o foco está no texto meta e não mais no texto fonte, pois se dá uma maior importância à situação comunicativa daquele texto que se difere da situação em que funcionou o texto fonte. Nord (1993) continua afirmando que:

As diferenças estão tanto nas expectativas que têm os receptores como nos modelos de realidade e os conhecimentos prévios que dispõem, a perspectiva que adotam diante das coisas e fenômenos do mundo e nas convenções e normas vigentes na comunidade cultural que pertencem. (1993, p. 99, minha tradução)¹²

O funcionalismo, então, tem como conceito de tradução uma atividade de comunicação intercultural, entendendo que o texto original e o traduzido estão inseridos em culturas diferentes e por conta disso, cada texto deve ser visto com olhos diferentes, pois cada um tem seu objetivo e resultado por justamente ter um entorno cultural distinto. Em outras palavras, para Vermeer (1989) “o texto original em si não possui respostas necessárias no ato tradutório, e por isso precisa ser considerado no âmbito da situação cultural que o condicionou”. (1989 apud LEAL, 2006, p. 1).

2.2.1 Christiane Nord e a abordagem funcionalista

A tradutora e teórica alemã Christiane Nord, por volta de uma década depois de Vermeer, segue as idéias do mesmo e, em associação aos pressupostos de Katharina Reiss, volta-se para a formação de tradutores. Seu foco está no campo da análise textual, afirmando que é necessário conhecer muito bem o texto antes de começar a traduzi-lo, e até mesmo antes de começar a lê-lo, com o intuito de obter um melhor resultado com a tradução e, a partir dessa análise prévia, assegurar que foi entendido o objetivo e intenção do autor. Este exercício de análise

¹² Las diferencias están tanto en las expectativas que tienen los receptores como en los modelos de realidad y los conocimientos previos que disponen, la perspectiva que adoptan frente a las cosas y fenómenos del mundo y en las convenciones y normas vigentes en la comunidad cultural a que pertenecen.

textual tem como objetivo dar mais segurança ao tradutor, pois a partir de uma investigação prévia sobre o assunto, estilo do autor, gênero textual e outros fatores que serão descritos posteriormente, lhe trará um conhecimento mais profundo do texto que irá traduzir e, dessa forma, estará melhor preparado para tomar as decisões necessárias e conseguir o objetivo consolidado em seu projeto de tradução.

Nord (1993) faz uma delimitação bastante clara de sua visão e abordagem do modelo funcionalista quando afirma que seu compromisso está entre “o conceito tradicional equivalencista e o conceito funcionalista radical”¹³ (NORD, 1993, p. 100). A teórica alemã, de forma bastante informal, se explica afirmando que sobre o conceito de equivalência o que falta é o fator situacional e o público meta. Ou seja, são dois fatores que diferenciam o funcionalismo de qualquer outra teoria, onde o público leitor é o foco da tradução. Sobre o conceito funcionalista radical, a crítica que Nord faz está direcionada para o fato de não se respeitar mais a intenção comunicativa do autor do texto fonte, mesmo que este texto esteja sendo redirecionado a outro público que não compartilha os mesmos valores da cultura do autor, é necessário que não se esqueça qual era a intenção deste.

A teórica alemã, portanto, combina a funcionalidade com o conceito de lealdade (*loyalty*), respeitando ao mesmo tempo a função do texto meta que está inserido em uma cultura diferente do texto fonte, levando em conta o público leitor e a situação na qual onde este se encontra e o respeito à intenção do autor do texto de partida. É aqui que se encontra a vertente teórica de Christiane Nord.

Vale ressaltar que a função comunicativa que Nord se refere diz respeito ao momento em que o receptor se depara com o texto e faz a leitura, ocasionando sentidos e, por conseguinte, estará caminhando pela “ponte comunicativa” que o próprio texto propiciou. Ou seja, o texto por si só não contém a função comunicativa, esta função não é inerente ao texto. Ela somente ocorre quando entra em contato com o público para o qual se destinou a tradução. O leitor definirá a função do texto no momento de sua recepção.

De acordo com Nord, “a tradução é vista como ação”. (1988, apud ZIPSER, 2002, p. 41), já que em qualquer texto, seja ele traduzido ou não, não existe nada de estático, pois o tradutor, assim como o autor, está (ou deve estar, segundo o funcionalismo) focado em seu público

¹³ Entre el concepto tradicional equivalencista y el concepto funcionalista radical.

leitor. Como consequência dessa direção ao público meta, o tradutor, no momento do processo tradutório, deve oferecer subsídios para que possa ocorrer a compreensão por parte do leitor de chegada, isto é, o texto tem que ter o propósito de comunicar. E é no momento da interação texto/leitor meta que a função da tradução se concretiza, pois não apenas os códigos linguísticos estão envolvidos no processo, como mencionado anteriormente, mas também a cultura das línguas envolvidas.

O objetivo do texto, segundo Nord (1998), é atingido somente quando seu leitor o recebe e participa ativamente, acarretando sentido na leitura e interagindo com o mesmo. Do contrário, ele não terá participação e não irá absorver as informações que o texto original pretendia fornecer. A teórica alemã ainda ressalta que o emissor tem “uma certa intenção comunicativa, que ele expressa no texto, mas o fato dessa intenção atingir ou não seus objetivos depende da “colaboração” do receptor.” (1998 apud ZIPSER, 2002, p. 44).

Isto é, tudo faz parte de um “jogo comunicativo” como denomina a pesquisadora alemã. Os interlocutores, os elementos linguísticos e os receptores são os protagonistas e responsáveis pelo êxito da comunicação. E é sempre bom lembrar que neste jogo comunicativo, como menciona Nord (1998), os participantes não são neutros, ou seja, “trazem consigo a experiência e expectativa de outros textos, sempre marcadas culturalmente, além de seu conhecimento de mundo.” (1998 apud ZIPSER, 2002, p. 44).

Cada “peça” do jogo tem sua função e suas obrigações, e se, por ventura ocorrer algum equívoco com alguma destas variáveis, seja por falha na estratégia do tradutor ou pela falta de “colaboração” (NORD, 1998) do leitor, possivelmente o jogo não terá “ganhadores” e é provável que a função da tradução não seja alcançada. Portanto essa “colaboração”, que a teórica alemã menciona, diz respeito às obrigações que essa “peça”, tão importante do jogo, o leitor, determina na construção do sentido.

A ação de elaborar um texto, portanto, não termina com a elaboração de um texto (a ser transmitido por meio da oralidade ou no ambiente da escrita), mas somente no momento da recepção do destinatário. (Nord, 1998 apud ZIPSER, 2002, p. 44).

Nord continua afirmando que “somente o receptor efetivo atribui ao texto uma função”. (1998, ZIPSER, 2002, p. 44) Dessa forma, o receptor tem um papel central sendo que o tradutor não realiza mais um trabalho de caráter solitário, pois participa de um processo dinâmico, como menciona Zipser (2002). Visto que no momento do projeto de tradução, o profissional define quais estratégias irá adotar no processo tradutório, como mencionado anteriormente, de acordo com os pressupostos de seu público meta como, por exemplo, que tipo de conhecimento este tem sobre o assunto do texto em questão. Dentro desse processo dinâmico “Nord define o conceito de *Loyalität*, ou de lealdade ao destinatário, para diferenciá-lo do conceito de *Treue*, ou fidelidade ao texto-fonte”. (ZIPSER, 2002, p. 45) Esta é, então, uma das características mais fortes do funcionalismo nordiano: a lealdade com o destinatário. Porém, tudo estará atrelado ao projeto de tradução, pois a abordagem funcionalista considera o texto fonte, porém não o entende como algo sacralizado.

2.2.2 O modelo de Christiane Nord

Desde a década de 80, Nord vem trabalhando numa abordagem linguística-textual. A teórica nomeia seu modelo como *looping model*, ou seja, modelo circular, pois afirma que vê a tradução como um exercício não linear, e sim circular, havendo a possibilidade de retornar aos estágios prévios da etapa de análise. (NORD, 1991). Seu modelo tem como objetivos:

- (1) Oferecer subsídios para a compreensão e análise do texto-fonte (TF), o texto a ser traduzido.
- (2) propiciar, com base na função do texto traduzido, critérios capazes de nortear a estratégia de tradução; e (3), “fechando o círculo”, oferecer critérios que sirvam a uma avaliação do texto traduzido. (ZIPSER, 2002, p. 49).

Como já mencionado, Nord retoma as ideias de Vermeer, estando mais focada na análise textual e para isso ela propõe um método de análise de texto bastante completo com o intuito de sanar os problemas de tradução, sejam eles gerais como também específicos.

Sua análise está composta por elementos extratextuais e intratextuais. Os elementos extratextuais, como a nomenclatura já indica, se tratam de componentes que se encontram fora do texto em si, como por exemplo, o emissor, a situação onde foi produzido o texto e devem, então, ser analisados antes da leitura do próprio texto. Esses fatores podem ser esclarecidos a partir de perguntas básicas como: Quem transmite? Para quem? Para quê? Por qual meio? Onde? Quando? Por quê? Com qual função?

Já os elementos intratextuais se referem aos fatores internos do texto, como, por exemplo, tema e conteúdo. Esses fatores são resolvidos a partir de perguntas como: O quê? Em qual ordem? Usando quais elementos não verbais? Através de quais palavras? Em quais tipos de sentenças? Em qual tom? Para qual efeito? Contudo, ainda que os elementos sejam apresentados de forma dissociada, Nord salienta, como dito anteriormente e para explicar a nomenclatura de seu modelo, os elementos estão sempre sendo revisados, e o tradutor faz um exercício de ida e volta, facilitando sua reflexão no momento do processo tradutório.

Esse tipo de análise foi projetado por Nord para ser abordada em sala de aula, porém é necessário que o tradutor se familiarize com esta forma de análise para tomar conhecimento de todos os pontos que estão ligados ao texto que se depara e saber analisá-los de forma a conseguir um melhor resultado. Para este objetivo, Nord (1991) propõe uma tabela que contempla os elementos extratextuais e intratextuais.

Como aborda Leal (2006), a intencionalidade citada por Vermeer anteriormente é trazida a tona, agora, na parte dos elementos extratextuais do texto da tabela de análise de Nord. Pois é abordada a intenção do autor, corroborando com a afirmação de que o autor sempre tem um propósito com a escritura do texto, e, por essa razão se torna importante que o tradutor a leve em conta para poder recriá-la em sua tradução. “Nesse contexto, o tradutor é entendido como um produtor de texto na cultura de chegada que adota a intenção de outra pessoa para produzir um instrumento de comunicação para a cultura alvo”. (LEAL, 2006, p. 2).

MODELO DE CHRISTIANE NORD

TEXTO FONTE			
TEXTO META			
	TEXTO FONTE	QUESTÕES DE TRADUÇÃO	TEXTO- META
FATORES EXTERNOS AO TEXTO			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Propósito (motivo)			
Função textual			
FATORES INTERNOS AO TEXTO			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Estruturação			
Elementos não- verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Elementos suprasegmentais			
Efeito do texto			

2.3 O livro didático e o funcionalismo

Como já discutido até agora, o propósito da abordagem funcionalista é comunicar e oferecer sentido ao leitor de chegada, ou seja, adaptar esta nova informação levando em conta a cultura do leitor de chegada, apresentando mais informações, sem, no entanto, fugir da intenção do original e não apagar os aspectos culturais da cultura fonte. O funcionalismo visa o público leitor como protagonista de um jogo de informações, cujo intuito, acredito, deveria ser o mesmo dos textos dos livros didáticos de LE. A comunicação e interação aluno/texto devem ser priorizadas para que ocorra o acarretamento de sentido por parte do estudante, que irá comparar a nova cultura com a sua.

Ajudam na reflexão as palavras de Nicolaides e Fernandes (2008):

É preferível adotar-se um material didático que não tenha um perfil exatamente adequado às necessidades e preferências dos aprendizes em questão e fazer-se uma adaptação ao longo do curso, a elaborar-se um material ineficiente, pouco atrativo, que atinja apenas as metas do professor ou do sistema escolar e que não desenvolva o pensamento crítico-reflexivo do aprendiz. (2008, p. 48).

Então, o professor deve promover um caráter funcional ao livro didático. Levando-o à realidade de seu maior foco: os estudantes. Está claro que essa aproximação LE/aluno não será suficiente pela tradução de palavras isoladas, sem uma melhor contextualização, será necessário que o aluno de ELE conheça as diferenças culturais e seu reflexo na utilização do texto. Por exemplo, é importante que o aluno saiba que o verbo em espanhol *coger*, dentro do contexto da variante peninsular, por exemplo, significa agarrar, pegar ou carregar alguma coisa. Já na variante rioplatense significa ter relações sexuais, sendo que os argentinos utilizam verbos como *agarrar* e *alcanzar* em vez de *coger*. Isto é, se a palavra é estudada fora de seu contexto cultural, o aluno perderá a oportunidade de abranger o conhecimento da nova língua, o que o leva a ter uma concepção superficial que não ultrapassa o âmbito linguístico.

Christiane Nord (1997) entende a tradução como comunicação intercultural, pois os dois textos envolvidos no processo de tradução, o de partida e o de chegada, estão permeados por suas respectivas culturas. Sendo assim, traço um paralelo com os textos de livros didáticos, e afirmo que o professor de LE também é um tradutor, pois constantemente deve oferecer e coordenar uma comunicação intercultural dentro de sala de aula.

Nord (1991) ainda afirma que a função da tradução não deve ser permeada pela análise textual do texto de partida, e sim pelo objetivo do texto alvo, isto é, qual é a intenção com o texto traduzido. O tradutor, dessa forma, está gerando ferramentas para uma comunicação com a cultura de chegada, que só se concretizará quando o público alvo entrar em contato com o produto da tradução. Assim, também, deve funcionar dentro de sala de aula: o professor prioriza a intenção do texto em questão, porém executando uma conversa entre culturas com seus estudantes, de modo que estes possam, primeiramente, ter um choque cultural¹⁴ para, posteriormente, após um melhor conhecimento, passar a aceitar da cultura do Outro, levando a uma quebra de pré conceitos.

Sobre a questão das barreiras culturais, afirma Agar (1992) que:

cada vez que nos damos conta de uma diferença no comportamento de dois grupos estamos diante de um ponto rico (*rich point*) e a linha formada pelos dois pontos ricos entre esses dois grupos concretos constitui a “barreira cultural”. (1992 apud Nord, 1993, p. 106, minha tradução)¹⁵

Isto é, toda essa comunicação intercultural depende da formação que o professor possui, a fim de ter a consciência de que tal diálogo é necessário para o ensino/aprendizagem, pois cabe a ele preencher os espaços vazios que os conteúdos de livros didáticos, infelizmente, deixaram. Se o educador não estiver atento a essas características, é possível que não haja nenhuma discussão de ideias e opiniões em sala de aula, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, já que,

¹⁴ Quando nos deparamos com uma nova cultura, que também é legítima, tendemos a fazer comparações com a nossa, o que nos leva a ter, durante esse primeiro contato, um choque cultural.

¹⁵ Cada vez que nos damos cuenta de una diferencia en el comportamiento de dos grupos estamos ante un “punto rico” (*rich point*), y la línea formada por los puntos ricos entre estos dos grupos concretos constituye la “barrera cultural”.

segundo Kramersch (1998), o livro texto tem caráter autoritário e literal. (relembrando a discussão do capítulo I).

Recapitulando a *skopos* de Vermeer, “o princípio norteador de qualquer processo tradutório é o propósito (*Skopos*) de sua intenção comunicativa”.¹⁶ (NORD, 1997, p. 27). Assim como o profissional da tradução, o professor/tradutor deve também observar o escopo dos textos e atividades que compõem o livro didático. Porém, se os textos não estão, em sua totalidade, adequados ao público, é esperado que o professor e sua sensibilidade adotem o papel de adaptador para que o escopo do texto seja alcançado.

¹⁶ The prime principle determining any translation process is the purpose (*Skopos*) of the overall translation action.

3 METODOLOGIA

3.1 Projeto de tradução/recontextualização dos textos de livros didáticos de ELE

O termo recontextualização usado nesta pesquisa segue a mesma idéia do que Nord (1991) chama de adaptação ou ajuste. Na visão da teórica alemã o foco da tradução está na situação cultural do leitor, então, é necessário fazer ajustes ou recontextualizações para que ocorra a comunicação intercultural. Nord (1991) afirma:

Em minha definição digo que deve haver uma relação entre texto fonte e texto alvo. A qualidade e quantidade desta relação são especificadas pelo escopo e estabelece os critérios que determinam quais elementos situacionais do texto fonte podem ser preservados e quais podem, ou devem, ser adaptados para a situação alvo. (NORD, 1991, p. 28, minha tradução)¹⁷

Por acreditar que o professor, em sala de aula, é o tradutor de fatos culturais e, por isso, deve fazer recontextualizações de alguns textos para seu público alvo, proponho, então, recontextualizações (expostas nos anexos deste trabalho) de alguns textos de livros didáticos de ELE para que o educador possa ter uma idéia de como construir uma tradução de fatos culturais aos alunos em classe.

Como forma de consolidar o que vem sendo dissertado até o momento, exponho meu projeto de tradução, que neste caso é melhor denominado como projeto de recontextualização. Faço uso do que Jakobson (1984) chama de tradução intralingual para descrever o tipo de tradução se realiza neste trabalho, que se trata de “uma interpretação de signos verbais mediante outros signos da mesma língua”. (JAKOBSON, 1984, p. 69) Portanto, a recontextualização dos textos será feita como

¹⁷ 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 ST-in-situation can be "preserved" and which may, or must, be "adapted" to the target situation.

forma de tradução e adaptação de fatos culturais ao estudante brasileiro de ELE não alterando o idioma de origem, neste caso, o castelhano.

Para consolidar a recontextualização, inclui paratextos¹⁸ em forma de notas explicativas como ferramenta para elucidar e proporcionar a compreensão e interação do texto com o leitor de chegada, neste caso, os estudantes. Desta forma aplicarei a tradução filológica, que consiste em usar de notas explicativas com o objetivo de esclarecer as características culturais e linguísticas do texto de origem. Além das notas explicativas, em alguns momentos, com o intuito de não exceder muito no número de notas, optei por utilizar uma das tendências deformadoras que Antoine Berman (2007) propõe em seu livro *A tradução e a letra* chamada *clarificação* que “se trata de um corolário da racionalização, mas que concerne particularmente ao nível da “clareza” sensível das palavras ou de seus sentidos”. (BERMAN, 2007, p.50) Isto é, resulta em esclarecer o que não estava ‘adaptado’, e por fim obscuro, ao leitor alvo nos textos originais dos livros didáticos, tendo como mesmo objetivo das notas explicativas.

Meu objetivo com a recontextualização é, portanto, proporcionar esclarecimentos de algumas partes dos textos originais que se tornaram obscuras por falta de contextualização e esclarecimento de cunho cultural. A estrutura original dos textos será mantida, já que alterá-la não implicará em melhor entendimento por parte dos estudantes. Os textos, *corpus* desta pesquisa, foram escolhidos de forma não aleatória, pois busquei por textos que expunham a cultura do Outro a partir de léxico, ditados, tradições gastronômicas, tradições religiosas e que precisavam de esclarecimentos, sempre tendo como foco o estudante que utilizará os livros, o estudante brasileiro, sendo que as recontextualizações servirão como uma via de aproximação entre as culturas envolvidas.

Acredito que se pode expor a cultura do Outro, a cultura do texto fonte na recontextualização e tradução de fatos culturais e que, utilizando esta estratégia, o texto seja compreendido pelo leitor de chegada. Para isso, a partir das notas explicativas e das clarificações, o

¹⁸ O conceito de paratexto aqui apresentado se refere ao que Genette (1982) chama de: “título, subtítulo, intertítulos; prefácios, posfácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatória, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios, [...], que propiciam ao texto um entorno (variável) e às vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende”. (1982 *apud* DALMONTE, 2008, p. 2)

leitor, estudante de espanhol como LE, poderá realmente dialogar e interagir com essa cultura.

3.2 Parte prática: questionários

Para corroborar a afirmação antes mencionada, a qual sustenta que a explicitação de fatos culturais é relevante para o entendimento e aprendizagem de uma nova língua pelo estudante, apliquei dois questionários, ao longo do ano de 2009, elaborados por mim, que serviram como um experimento e ferramentas que me apoiassem em tudo o que vem sendo afirmado neste trabalho. Os participantes desse experimento foram alunos de quatro turmas de ELE, nível inicial do curso extracurricular da Universidade Federal de Santa Catarina que aqui defino como grupo A, grupo B, grupo C e grupo D, cujos grupos atuei como professora.

Para orientação inicial do experimento me apoiei em Gil (2002, p. 48), que afirma que todo experimento deve apresentar pelo menos três propriedades:

a) manipulação: Deve ser feita alguma alteração para manipular uma das características dos elementos constituintes do experimento.

No caso deste trabalho, há manipulação quando modifco os textos, acrescentando minhas propostas de recontextualização.

b) grupo de controle: No decorrer do experimento deve haver mecanismos que me permitam fazer uma análise comparativa em contraste com os resultados obtidos.

Para isso, a partir de meu experimento realizado através dos textos recontextualizados faz-se necessária a presença de um grupo de controle, o qual foi representado pelos textos sem modificação alguma.

c) distribuição aleatória: os elementos devem ser designados de forma aleatória.

Foi executado com os quatro grupos participantes. Isto é, o grupo que ficou com o texto modificado foi escolhido de forma aleatória, sendo que não foi feita qualquer tipo de preferência entre os grupos participantes.

3.2.1 Perfil dos alunos participantes

O público pesquisado foi de 43 alunos, sendo 27 deles no primeiro semestre de 2009 e 16 no segundo semestre. A maioria dos estudantes tinha vínculo acadêmico com a Universidade Federal de Santa Catarina, ou fazendo graduação, ou pós-graduação em diversas áreas. Estudavam a língua espanhola com o objetivo de aprenderem a se comunicar em viagens, como também para leitura de materiais de sua área, ou simplesmente porque gostavam do idioma e outros porque necessitavam aprendê-lo por conta de melhores condições de empregos. A faixa etária consistia entre os 17 a 40 anos, sendo que havia três alunos, um do primeiro semestre e dois do segundo, que tinham mais de 55 anos.

3.2.2 Como ocorreu o experimento

Em 2009/1, apliquei nos grupos, um texto - *Cuba, la isla de los mil dioses* - (Anexo 1), retirado do livro didático *Hacia el Español de ELE de nível avançado*¹⁹, que se encontra neste trabalho. Esta tarefa foi feita em todos os grupos, em uma aula regular do semestre, onde reservei alguns minutos para que pudessem executá-la. Ao final de cada questionário fizemos uma discussão sobre as impressões do texto, o intuito era não influenciar os alunos em suas respostas. Algumas dessas impressões serão explicitadas posteriormente, nesta mesma seção.

Para o grupo A, escolhido de forma aleatória, preservei o texto como dispunha o livro e ao final da leitura do mesmo, os alunos tiveram que responder perguntas de interpretação (Anexo 2) que se encontravam no mesmo livro. No entanto acrescentei, por último, uma questão que me pareceu relevante para o objetivo desta dissertação. (*¿Quedó alguna duda con relación al entendimiento del texto? ¿Algo no está claro?*)

Para o grupo B, ainda em 2009/1, apliquei a mesma tarefa do grupo A, porém dessa vez acrescentei minha proposta de

¹⁹ Ressalto desde já que não havia problemas de léxico para o entendimento do texto, pois eles mesmos poderiam usar o dicionário ou até mesmo tirar dúvidas comigo quando estas se referiam ao léxico desconhecido.

recontextualização (Anexo 3). As perguntas que seguiam após a leitura eram iguais às do grupo A, para poder fazer uma comparação igualitária ao término das atividades.

Em 2009/2 repeti a metodologia, porém com outro texto – *La semana santa, marcada por los actos religiosos y una gastronomía para cada región* – (Anexo 4), retirado também do mesmo livro didático do primeiro texto já mencionado, sem modificações ou alterações. Para o grupo C, que tampouco foi escolhido de forma consciente, apliquei o texto como retratava o livro didático e para o grupo D o mesmo texto, mas que continha minhas propostas de recontextualizações (Anexo 5). Ao final de cada texto eram apresentadas três perguntas (Anexo 6) que formulei como forma de explorar suas opiniões com relação ao texto.

3.2.3 Resultado dos questionários – grupos A e B

O grupo A, que se referem aos alunos que leram o texto sem as recontextualizações, sentiu a necessidade de uma maior explicação, de acordo com respostas como:

Me confundí un poco con cuestiones de vocabulario, no solamente por la lengua pero también por un vocabulario cultural, el cual no tengo conocimiento. / En la línea 10, aquella frase sobre los que se bautizan no me pasan muchas informaciones porque hay muchas palabras nuevas y poco detalle sobre ellas. El inicio del tercer párrafo, sobre Palo, sería bueno poner más informaciones sobre eso. / No sé, por cierto, que es “palero”, quiero decir, no encuentro nada en portugués o en mi imaginación que haga una clara relación²⁰.

Na próxima resposta abaixo apresentada, pode-se perceber a importância de uma contextualização, mas também outro ponto que levantei no primeiro capítulo: o aluno, na maioria das vezes, vai se

²⁰ Cabe destacar que os equívocos de espanhol cometidos pelos alunos de todas as respostas retiradas dos questionários foram corrigidos. Assim como frases que estavam em português, que eram minoria, foram passadas para o espanhol com o intuito de homogeneizar as ilustrações.

espelhar em sua cultura quando se confrontar com outra. Esta resposta foi retirada do questionário de um dos alunos do grupo A:

No entendí las diferencias en las religiones afrocubanas pues son diferentes de las religiones afro brasileñas.

Em contrapartida, principalmente pelas respostas da última pergunta que acrescentei ao questionário (*¿Quedó alguna duda com relación al entendimnto del texto? ¿Algo no está claro?*) pude perceber que os alunos do grupo B, ou seja, turma que recebeu o texto já recontextualizado, tiveram respostas como:

Algunas palabras yo no sabía, pero está claro. Yo pude entender el significado del texto. / El texto no está difícil. / No quedó ninguna duda. / Las dudas surgen pues el texto habla de un asunto y usa un lenguaje poco conocido por nosotros. Pero es un texto bien escrito, lo que ayuda en la comprensión.

Isto é, a partir das respostas a cima citadas, pode-se afirmar que as recontextualizações tiveram papel importante para o entendimento do texto como um todo, por parte dos alunos.

3.2.4 Resultado dos questionários – grupos C e D

Com o texto que utilizei nos grupos C e D, não fiz a atividade que propunha o livro, a qual se tratava de elaborar um folheto que demonstrasse a gastronomia utilizada na época da Semana Santa em sua região. Meu intuito com esta parte prática é apenas afirmar o que vem sido discutido neste trabalho e, justamente por isso, apliquei o texto, modificado e original, para verificar se o aluno havia compreendido o que estava escrito naquele pequeno texto e analisar se estavam aptos para executar a tarefa que pretendia o livro didático.

O texto aplicado nesses grupos, ainda que de pequena extensão, apresentava muitos pratos típicos de determinada região. Tais pratos, em sua maioria, não se podiam encontrar seu significado em dicionários bilíngües.

As respostas se diferenciavam em sua grande maioria na pergunta número 2 (*¿Quedó alguna duda con relación a algún alimento?*). Folheando os questionários do grupo C, que ficou com o texto sem recontextualização, houve muitas dúvidas ao final da leitura do texto. De acordo com as respostas dos alunos, sempre havia ficado algum questionamento, como por exemplo (todas as frases abaixo se referem à questão de número dois):

Sí, por no conocer las tradiciones de cada región, sus costumbres y usos. / Sí, varias dudas como potaje, gachas, garbanzos, buñuelos. Algunas de estas [palabras] el diccionario no contextualiza, no explica bien. / Sí, como potaje, “monas” catalanas, “zurracapote”, garbanzo, cazuela. Las palabras podrían tener un contexto más claro.

Diferente do grupo C, a turma D, que trabalhou com o texto recontextualizado, apresentou muitas respostas negativas à pergunta de número 2. Ou seja, a partir dos esclarecimentos que acrescentei, eles se sentiram confortáveis lendo um texto em uma língua estrangeira e compreendendo o significado das palavras e expressões dentro daquela cultura espanhola. Isso dá uma maior motivação ao aluno, que está iniciando seus estudos de língua espanhola.

Com relação à última pergunta (*¿Qué les parece que sería necesario añadir a este texto?*), as respostas também variaram. Certamente o grupo C teve mais dúvidas com relação ao texto, a partir da análise de respostas como:

Tal vez más explicaciones sobre algunas palabras, especialmente nombres de platos (como lo que se ha hecho con “gachas” al final del texto). / Un pequeño texto con el significado de los alimentos. / Pienso que el texto requiere más explicaciones, porque nuestra Semana Santa en Brasil es diferente. Entonces el texto podría ser más rico en detalles, lo que facilitaría su comprensión, o añadir un vocabulario.

Este aluno, cuja resposta está apresentada abaixo, sentiu a necessidade de mais explicitação, não somente de alimentos que apareciam no texto, mas informações sobre a Semana Santa da Espanha:

Sería necesario decir cuál gastronomía es típica de cada región de España, bien como decir con claridad lo que son “dulces como las

gachas andaluzas” o “las monas catalanas”. Decir cual mes ocurre la celebración y los días de la semana.

Com relação às respostas do grupo D, que havia ficado com o texto modificado, os alunos sentiram falta de mais informações sobre os atos religiosos que constavam no título do próprio texto, porém não foi explorado:

Está muy bueno, pero el texto podría tener más cosas sobre el significado de la celebración religiosa para las personas de España. / Contar sobre las conmemoraciones de la Semana Santa española, pues el texto cuenta mucho más sobre la gastronomía y su título habla sobre los actos religiosos. / Es necesario añadir un poco más de la cultura (danzas, rituales) y también de las religiones.

Está claro que os alunos não tinham conhecimento do objetivo desse texto dentro do livro didático, mas é interessante analisar, que com a recontextualização não havia ficado dúvidas sobre os alimentos que eram mencionados no texto, o que demonstra que eles estariam aptos a realizar a atividade daquele livro didático.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Análises dos textos

Nesta seção faço uma análise de cada texto que escolhi, representados nos respectivos livros didáticos que serão mencionados posteriormente, e, na seção dos anexos, serão apresentadas suas respectivas recontextualizações, como forma de comparação com seus originais. As análises são feitas com base em alguns pontos do modelo de análise textual (tabela) de Christiane Nord, apresentado anteriormente.

4.1.2 Análise texto 1: La Semana Santa, marcada por los actos religiosos y una gastronomía tradicional para cada región

A começar pelo primeiro tópico que figura na tabela de Nord, o emissor deste texto, como é apresentado ao final do mesmo, é o *Jornal diário* do dia 17 de abril de 1992. Ainda que foi colocado o nome do emissor, a sua especificação continua desfalcada pelo fato de existirem muitas fontes com o mesmo nome. A intenção com esse texto é que o aluno, sendo o receptor do mesmo, organizasse um folheto turístico para interessados em gastronomia.

Saber quando e onde foi feito o texto é importante para localizar o tradutor e focar para o fato do contexto situacional. O livro didático onde este texto se encontra chama-se *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica. (avanzado)*. Foi editado em São Paulo no ano de 2000.

O texto analisado se encontra na seção de exercícios complementares do livro. Antes deste exercício, há mais dois onde o tema também é gastronomia. Os três exercícios, incluindo o que então se analisa, exploram um tópico gramatical da língua espanhola e o objetivo desse texto é que o aluno escreva um folheto turístico, como dito anteriormente. Para a execução do folheto devem estar atentos a um tópico gramatical, como pedido no exercício. Os estudantes devem indeterminar o agente da ação verbal, no momento de escreverem seus

folhetos. Isto é, mais uma vez, onde se poderia fazer uma contextualização ao aluno, de forma que se defronte com a cultura do Outro de uma forma que lhe faça sentido, é apenas explorada, pelos editores brasileiros, a parte gramatical da língua espanhol.

Partindo para os elementos intratextuais, o texto tem caráter informativo e conta sobre a Semana Santa espanhola enfocando na gastronomia preparada nessa data comemorativa. Ao longo do parágrafo se faz alusão a vários tipos de comida tradicionais da Espanha, pressupondo que o aluno já conheça esses pratos e bebidas tão típicas de certas regiões espanholas, o que demonstra a carga cultural bastante expressiva, e, no entanto, apenas uma nota explicativa é feita para o leitor brasileiro.

Mesmo que seja um texto, que está em um livro de nível avançado, a não adaptação ao leitor não justifica a pressuposição de que eles deveriam já ter tido algum contato com esse tema. Todo texto tem que ter o objetivo de comunicar, como afirma a teoria funcionalista de Nord. Ainda mais quando se trata de um aprendizado de um novo idioma, o que faz com que o aluno se sinta em um local estrangeiro, em um local onde ele ainda não domina os códigos, então é necessário que este se sinta confortável. Aqui é importante não confundir conforto com comodismo, ou seja, o comodismo de não pesquisar, de não investigar uma nova informação. Porém, deixar o estudante confortável com aquele novo conhecimento, proporcionando uma motivação para continuar estudando o idioma.

Como elementos não verbais, há a figura de um prato, que não é explicitado.

Após a análise deste texto, e tendo como foco o funcionalismo de Nord e Vermeer, assim como a premissa de que para aprender um idioma, a explicitação de regras gramaticais não é suficiente, como forma de contextualização cultural se faz necessária uma nota explicativa já a partir do título, pois na Espanha, diferente do Brasil, a Semana Santa é festejada durante a semana inteira, onde os cinco dias da semana são feriados. É uma época bastante importante para os espanhóis e uma das celebrações mais antigas e profundas do país. As outras recontextualizações aparecem ao longo do texto, explicitando o significado de cada prato e bebida com o intuito de melhor compreender o que foi dito na LE para conseguir realizar a atividade proposta a seguir.

4.1.3 Análise texto 2: La cocina catalana: cocina mediterránea con personalidad propia

Com este texto começo a análise informando o receptor, o meio, o lugar e o tempo. O livro que apresenta este texto chama-se *En acción* 2. Em sua apresentação informa:

En acción 2 é um manual que, por sua flexibilidade, pode adaptar-se a diferentes contextos de ensino/aprendizagem: grupos monolíngües ou plurilíngües, grupos que estudam em um país de fala hispânica ou grupos que no se encontrem em um contexto de imersão. (*En acción 2*, p. 09, minha tradução)²¹

Mesmo que o livro não tenha um público alvo definido, a falta de esclarecimentos não é justificável. Ainda mais por poder ser utilizado por estudantes que tem uma cultura bastante diferente dos espanhóis. A premissa para ser proficiente em um língua estrangeira a partir da aproximação da cultura do Outro vale para todos os tipos de estudantes, seja qual for sua nacionalidade.

Seguindo o mesmo modelo de análise do texto anterior, este texto também foi retirado de outro gênero textual, este agora sendo uma página da internet da revista *Saber vivir* da comunidade autônoma de Catalunha, na Espanha, que originalmente estava escrito em língua catalã. Novamente, deve ser feita uma adaptação quando se muda de gênero textual, pois cada gênero tem sua estrutura específica, além de ter funções e públicos diferentes.

O texto está inserido na quarta unidade do livro, a qual tem como objetivos tratar de assuntos como: organizar uma festa ou celebração para a aula, propor um cardápio especial para dois companheiros e comparar hábitos de diferentes lugares. O último tópico tem uma proposta interessante, pois põe o aluno num papel de abertura a novas culturas, comparando-as com a dele.

²¹ *En acción 2* es un manual que, por su flexibilidad, puede adaptarse a distintos contextos de enseñanza-aprendizaje: grupos monolingües o plurilingües, grupos que estudian en un país de habla hispánica o grupos que no se encuentran en contexto de inmersión.

O texto tem o propósito de mostrar os pratos típicos da Catalunha, sendo que o exercício a ser completado pelo aluno é sublinhar os produtos que também se encontram em sua região. Logo depois, há mais três exercícios que tem conexão com o texto. O primeiro é uma audição de alguns amigos que jantaram em um restaurante catalão, que com a ajuda do texto, os estudantes tinham que compreender o que eles haviam jantado. O outro exercício se assemelha ao exercício do texto progresso, onde os alunos devem escrever um texto sobre a cozinha típica da região do estudante para publicá-lo na próxima edição da revista *Saber vivir*. E o último explora a comunicação entre os companheiros, tendo como tema o texto em questão.

Com relação aos elementos intratextuais, como dito anteriormente, o tema do texto é a gastronomia da cozinha catalã. Há uma figura que localiza Catalunha no mapa da Espanha, o qual poderia estar melhor sinalizado com nomes dos lugares e não somente diferenciado por cores. O texto está estruturado em seis parágrafos, sendo que há vários travessões, com o intuito de especificar certos léxicos.

Diferente do texto progresso este é um pouco mais contextualizado em algumas passagens, no entanto, ainda carece de certas aclarações sobre alimentos, que muitas vezes são mencionados ao longo do texto.

4.1.4 Análise texto 3: Cuba - La isla de los mil dioses

Este texto foi retirado do mesmo livro didático que o primeiro texto analisado aqui, *Hacia el español*. Portanto, as informações sobre o meio, lugar e tempo serão as mesmas. No entanto, o emissor é diferente. Este texto foi escrito por Mauricio Vicent, um correspondente do jornal espanhol *El país*, na cidade de Havana e foi retirado do jornal *El país semanal* de Madrid. Como vem ocorrendo até agora, os textos estão sendo utilizados de outra fonte e devem ser modificados quando são usados em outro gênero textual.

Diferente do primeiro texto, este se encontra na quinta unidade do livro, a qual aborda como tema central as crenças, religiosidade e tradições. Sendo que o texto analisado está dentro de uma seção chamada *hacia la escena*, ou seja, se trata de um exercício de

dramatização. Após a leitura do texto, aparecem quatro perguntas de interpretação, as quais utilizei para fazer o primeiro questionário, sendo que a última foi a que acrescentei. Logo após responder às perguntas, o livro propõe que façam uma dramatização ou a criação de um texto no qual devem aparecer diálogos sobre um dos seguintes temas: a) os cubanos, o ateísmo e os rituais católicos (casamento, batizado, dias santos, etc...); b) O *palo monte*, os trabalhos milagrosos, a crise atual e outros problemas cotidianos do povo cubano e c) semelhanças entre Cuba e Brasil com relação ao sincretismo religioso.

A função do texto é demonstrar a cultura cubana, especificamente, sobre sua religiosidade, porém, para que o aluno dialogue com essa cultura, ainda desconhecida, é necessário que ele compreenda o que significam, por exemplo, as palavras e expressões *mayomberos*, *ngangas*, *regla de palo monte*, *abakuás*. Para possibilitar o diálogo entre as duas culturas realizei as recontextualizações.

Analisando os elementos internos do texto, o mesmo conta, então, sobre a religião de Cuba, e mais especificamente sobre um ritual que ainda é considerado bastante misterioso para o mundo. Assim sendo, o texto carece de especificações. É o maior texto aqui analisado, contendo oito parágrafos. Nos três primeiros existe uma forte demonstração da religião de Cuba, que já não aparece com tanta intensidade nos outros cinco parágrafos.

Por causa dos tipos de perguntas que são feitas ao final do texto, acredito que não deve haver uma pressuposição do conhecimento desse tema pelos leitores brasileiros. Assim sendo, justifico minhas contextualizações para esse fim. O aluno está se deparando com uma cultura que é bastante diferente da sua, por isso deve ser feita uma adaptação a este estudante, sem apagar a cultura do Outro, mas levando em conta a cultura do leitor alvo.

O texto está disposto sobre uma figura de pessoas que estão vestidas de branco e, na outra página, sobre outra que ilustra uma praça, a qual é devidamente contextualizada ao aluno brasileiro quando aparece seu nome ao final: Praça da catedral no centro da cidade velha de La Habana.

Após analisar o texto original, percebi que faltou uma adequação ao leitor brasileiro que terá conhecimento prévio, objetivo e resultado (interação) distintos do leitor do texto fonte, que se trata de um leitor de um jornal espanhol.

4.1.5 Análise texto 4: *Castells*

Este texto não apresenta um emissor específico. Neste caso os emissores seriam os próprios editores do livro, que são hispanofalantes. O livro, no entanto, foi impresso na Universidade de Cambridge. Na apresentação inicial, o livro *Conexión 2*, como já citado no primeiro capítulo, afirma que:

Conexión é um material didático para o ensino de espanhol para estudantes brasileiros. Foi pensado desde o começo para este grupo destinatário. *Conexión* ao longo de suas páginas e seus exercícios de compreensão auditiva presta atenção: às necessidades de comunicação dos estudantes brasileiros tanto nas situações mais cotidianas como no âmbito profissional; à presença das tecnologias atuais de comunicação e a riqueza cultural que apresenta o mundo hispânico.²² (*Conexión 2*, 2002)

Sendo o livro criado para o público brasileiro, uma adaptação direcionada para esta situação cultural é muito mais facilitada por ter apenas um público alvo específico. Mas como dito anteriormente, se o livro for feito para um público não delimitado, a falta de explicitações tampouco é justificável.

O texto, que não tem um título, está dentro da segunda unidade do livro, denominada *Con tradición*, que tem como intuito trabalhar: falar da quantidade de pessoas que realiza uma ação; expressar estranheza; expressar o modo que se realiza uma ação e expressar continuidade em uma atividade. O texto está acompanhado por outros dois, quase da mesma extensão, apenas um parágrafo, cada um contendo uma letra – a, b e c. Acima há três figuras com as quais o estudante deve fazer uma relação com cada texto. O exercício em si não apresenta

²² *Conexión* es un material didáctico para la enseñanza de español para estudiantes brasileños. Ha sido pensado desde el principio para este grupo destinatario. *Conexión* a lo largo de sus páginas y sus documentos auditivos presta atención a: las necesidades de comunicación de los estudiantes brasileños tanto en las situaciones más cotidianas como en el ámbito profesional; la presencia de las tecnologías actuales de comunicación; y la riqueza cultural que presenta el mundo hispano.

dificuldade, porém é necessário fazer a contextualização cultural e foi isso que acrescentei em minha proposta para este texto.

Sobre os elementos internos, o pequeno texto apenas dá uma pincelada no ritual sobre os *castells* como se o leitor já tivesse algum conhecimento prévio sobre o assunto. Folheando o livro em suas páginas anteriores, não aparece nenhuma menção sobre esse tema. Isto é, se é a primeira vez que o aluno se depara com este conteúdo, é necessário oferecer-lhe mais informações. Para corroborar com minha afirmação, temos uma citação de Leffa (2008) que chama a atenção para o conhecimento prévio do aluno:

Ninguém aprende algo que seja totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material. (LEFFA, 2008, p. 16)

4.1.6 Análise texto 5: *Fiesta de San Fermín*

Este texto também foi retirado do mesmo livro que o anterior, *Conexión 2*, portanto as informações sobre lugar, meio, receptor e tempo são as mesmas.

O texto analisado está inserido na primeira unidade que tem como objetivo trabalhar: saber agir em atos sociais, pedir desculpas e aceitá-las, comentar de forma enfática um aspecto, identificar pessoas, pedir e dar licença e interação social em situações formais e informais. O texto *La fiesta de San Fermín*, está acompanhado por outros dois textos que tratam também de festas típicas, uma da Espanha e outra do México. Assim como o texto predecessor, os textos não têm títulos e estão dispostos dentro de caixas, cada uma com um número. Em cima dos textos aparecem três figuras, cada uma com uma letra; a, b e c, e o aluno deve observar as figuras e relacionar com os textos que seguem abaixo. E por último, há outro exercício que pede para que os estudantes escrevam sobre alguma festa popular que tenham conhecimento.

Ora, a proposta de o aluno escrever sobre algo que já tenha conhecimento é muito interessante, mas e o conhecimento novo, é

explorado? A aproximação das culturas é feita de uma maneira adequada?

O texto discursa sobre a Festa de San Fermín, que se trata da corrida de touros. No entanto, o pequeno texto de apenas um parágrafo não chega a tocar no assunto sobre a corrida. Este fato faz com que o aluno brasileiro não faça uma relação com seu conhecimento prévio, já que este tem mais informações sobre a corrida de touros por causa de notícias, geralmente catastróficas,²³ que chegam por meios televisivos ou virtuais.

Tal texto tem o foco maior no ato de soltar o foguete que simboliza o início do acontecimento. Foco este que tem o intuito de fazer com que o aluno faça, sem maiores problemas, a relação entre figura e texto, já que na figura aparecem pessoas se preparando para soltar o foguete ao céu.

4.2 Tradução de fatos culturais comentada

Uma tradução há-de estar “coerente” com a situação (ou tipo de situação) **de chegada** para que serve. (VERMEER, 1986, p. 17, grifo do autor)

A citação acima de Vermeer ilustra de forma clara o que se pretendeu fazer neste trabalho. Todas as propostas de recontextualizações, ou seja, propostas de novos contextos, foram pensadas no público alvo, aqui sendo o estudante brasileiro de ELE, como já mencionado.

Para argumentar as propostas de contextualização que realizei, a seguir apresento os comentários das modificações que agreguei.

Ainda que seja de pequena extensão, contendo apenas um parágrafo, como foi mencionado na análise, o texto *La Semana Santa, marcada por los actos religiosos y una gastronomía tradicional para cada región* contém muitas passagens que necessitariam de notas explicativas, pois o objetivo da leitura do texto é que os alunos

²³ Por causa do contexto do ritual, o qual envolve touros enfurecidos correndo atrás de pessoas pelas ruas de Pamplona, em Espanha

construam um folheto turístico para interessados em gastronomia. Para isso, ele precisa ter consciência de que tipos de produtos são expostos no texto original para que sirva como um modelo e, posteriormente, criar o próprio folheto, resgatando a gastronomia típica de sua região na época da Semana Santa.

Segundo Nord (1988), como já mencionado no capítulo II, a tradução é uma atividade dinâmica, pois o tradutor tem sempre um objetivo, uma intenção, assim como o leitor alvo, sendo que o intuito da tradução só se conclui quando há a colaboração do leitor e este o compreende de forma completa. Assim sendo, incluí, como consta em meu projeto de recontextualização, paratextos em forma de notas explicativas, deixando mais claro, então, partes apresentadas de forma insuficiente para o entendimento do aluno brasileiro. Como por exemplo:

a) “... a dulces como las gachas andaluzas o las ‘monas’ catalanas...”

O leitor sabe que se trata de doces, porém estabelece um conhecimento superficial desta passagem. Diante deste problema e como forma de solução, uma nota de rodapé foi necessária para satisfazer o público alvo. Para esclarecer de que tipo de doces se tratam acrescentei as notas explicativas correspondentes: Gachas: *Comida hecha con harina de cualquier tipo y cocida en agua. El resultado es una masa blanda y se puede condimentar a gusto.* Monas: *Buñuelo típico del día de la Pascua, apreciado en la región de Cataluña, ubicada al nordeste de España. El buñuelo es hecho de harina, azúcar, huevo y raspas de limón. Cuando está listo es puesto en el medio un huevo crudo y se deja en el horno durante media hora. En el día de la Pascua cada persona recibe uno.*

Em algumas notas de rodapé, como forma ilustrativa, faço comparações com comidas e bebidas que são mais conhecidas no Brasil, para que o leitor ative seu conhecimento prévio, tornando mais fácil a compreensão do novo elemento com o qual se depara. Esta comparação também tem o intuito de estabelecer uma relação intercultural, pois proporciona um diálogo entre as duas culturas de maneira simultânea. E acredito que dessa forma o leitor terá um melhor conhecimento de outras culturas.

Outros exemplos:

b) “estos días arroz con habas y atún, y *buñuelos* de bacalao”

Para explicitar o significado de *buñuelos* acrescentei a seguinte nota de rodapé: *Masa de harina que se frita con bastante óleo. La masa puede ser mezclada con agua, leche, huevo y fermento y el relleno puede ser dulce o salado. En este caso es salado.*

c) “Pasando por el ‘*zurrapote*’, bebida riojana típica de estas fiestas.”

Este caso se assemelha ao primeiro exemplo de recontextualização. O aluno tem um breve conhecimento da palavra *zurrapote* que significa uma bebida que se aprecia na Espanha, mas não passa disso. Ou seja, não se sabe sobre que tipo de bebida se trata, pode ser um refrigerante, um vinho, champagne, etc. Para um conhecimento mais profundo, acrescentei uma explicação dentro do corpo do texto, fazendo uma comparação com uma bebida conhecida no Brasil, como o objetivo de melhor entendimento por parte do leitor: *pasando por el ‘zurrapote’, bebida similar al “ponche”, de la comunidad autónoma de España llamada La Rioja ubicada al norte del país, típica de estas fiestas.*

d) “que va desde el popular *potaje*, común a todas las religiones”

Novamente outro exemplo onde falta um esclarecimento, neste caso seria sobre o ensopado - *guiso*: *Guiso hecho con garbanzo, judía, espinaca, y bacalao.*

Passando para o segundo texto – *La cocina catalana: cocina mediterránea con personalidad propia* -, que contém o mesmo teor do primeiro, por também explicar sobre a tradição gastronômica de uma cidade espanhola, pode-se perceber que, diferente do primeiro, este texto contém uma melhor contextualização, mas não o suficiente para o contexto cultural do leitor brasileiro. Sendo que as notas explicativas são necessárias de acordo com o que é pedido no exercício após a leitura do texto.

Alguns exemplos em relação ao vocabulário específico da região:

a) “forman la base de *sofrito* (salsa básica en esta cocina)”

Novamente o aluno tem um conhecimento ligeiro sobre o *sofrito*, e como forma de explicitar acrescentei a explicação, ou *clarificação*, termo de Berman (2007), dentro do corpo do texto: *forman la base de sofrito (salsa básica en esta cocina hecha con cebolla, pimentón, cilantro, ajo, óleo y sal)*. Dessa forma, o somente ‘molho’, que poderia trazer perguntas do tipo: Que tipo de molho? Doce? Salgado? Agridoce? se torna algo mais palpável por causa da nota explicativa.

b) “son las setas y también los *embutidos*, que se hacen con carne de cerdo.”

Faz-se necessária uma nota explicativa com relação à palavra *embutidos*, que, no texto original, não foi explorada. Nota de rodapé acrescentada: *Productos elaborados con carne, sangre o una mezcla de ambas, con o sin agregado de vísceras u otros productos de origen animal o vegetal autorizados.*

O mesmo ocorre com a palavra *tortilla*:

c) “que frecuentemente se toma con embutidos o *tortilla*, por ejemplo.” Nota de rodapé acrescentada: *Especie de “omelete”, hecha con huevos y papas fritas. Es común llevar cebollas, dependiendo de la región donde es hecha.*

No próximo parágrafo do texto são mencionadas várias comidas típicas e esta parte é a mais carente em contextualização ao leitor, pois não fornece nenhuma nota explicativa, ou uma maior explicitação ao mesmo. Em todas as notas de rodapé que seguem abaixo, não é feita apenas a explicação do que significa cada alimento, mas também são acrescentadas informações de cunho cultural, como forma de concretizar o aprendizado completo de uma língua estrangeira, que como já mencionado, o qual não ocorre somente com o aprendizado de aspectos gramaticais. A saber:

d) “Entre los dulces y pasteles más populares encontramos la crema catalana (o *crema quemada*)”. Nota correspondente: *Versión española de la crema brûlée. Está cubierto de azúcar carameleado. Es un postre típico de la región de la Cataluña, pero actualmente se puede encontrar en otras partes del mundo.*

e) “*Los roscones (tortells)*”.

Nesta parte do texto foi feita, em nota de rodapé, uma comparação com outro alimento típico que é de costume consumir em nosso país. *Rosca dulce grande. Tiene la tradición de ser consumida en el día que vienen los Reyes Magos. En nuestra cultura brasileña sería parecido a lo que llamamos de “panetone”.*

f) “*crema de San José, dulces de mazapán en Todos los Santos...*” / *Crema hecha de leche, azúcar, canela, maicena, huevo y raspas de limón. Receta típica de los monasterios que se elaboraba para celebrar la fiesta de San José.*

Neste texto também foi citado um tipo de método francês, e não foi feita nenhuma clarificação pertinente para o leitor alvo:

g) “...siguiendo el método *champenoise* francés, se exporta a todo el mundo.”

Para adaptar o texto segundo as necessidades do meu leitor, faço uso, novamente, de outra nota de rodapé: *Método desarrollado en Francia, en la región de Champagne. Debido a su característica artesanal, este método encarece los espumantes así elaborados, si se compara al menor costo posible con otro método.*

Seguindo a mesma linha de exemplos até agora expostos, o terceiro texto é um bom modelo do quão descontextualizado um texto de livro didático pode ser e quão árduo se torna o trabalho de interpretação do aluno, se este não tem a ajuda do professor. Sem a figura do professor em sala de aula não seria possível compreendê-lo em sua totalidade, apenas fragmentos, justamente por causa de sua forte carga cultural, que, neste caso, está em demasia para um texto desse gênero textual. Afirmo isso não pelo seu caráter cultural, pois um texto que mostra a cultura do outro é muito rico e imprescindível em um livro didático, mas sim pela falta de explicitação.

Na recontextualização deste texto percebi que há muitas palavras, nomes e expressões que não estão contextualizados e a carga cultural deste texto é muito maior do que qualquer outro analisado aqui. São citados rituais e nomes típicos de uma cultura que, até hoje, é um mistério para o mundo, o que dificulta muito mais para o público alvo a

compreensão do texto e a execução da atividade que segue. Sendo assim, senti a necessidade de não usar tantas notas de rodapé, pois creio que o excesso de notas se transformaria em outro ‘texto’, maior ou do mesmo tamanho que o texto recontextualizado.

Para exemplificar este texto, mostrarei as duas passagens, a original, primeiramente, e a recontextualização, logo depois. As partes que estão sublinhadas servem para enfatizar aquilo que foi acrescentado:

a) “Los *mayomberos* y seguidores de la *regla de Palo Monte*” / “Los iniciados, mayomberos, y seguidores de la regla de Palo Monte – culto interiorizado, menos festivo, volcado para la resolución de problemas familiares o sociales que remite para una población esclavizada”

Neste exemplo são mencionados nomes, os quais o leitor não tem conhecimento, pois são bastante regionais. A solução foi a clarificação. Outro exemplo:

b) “Hablan de *Sambi*, y a él le rezan...” / “Hablan de *Sambi*, arzobispo titular, y a él le rezan...”

c) “Que viven en sus prendas – *ngangas* – de Siete Rayos y Zarabanda” / que viven en sus prendas – *ngangas* - de Siete Rayos, prenda destinada a la defensa del propietario, una especie de escudo invisible que impide todo mal a sus dueños, y Zarabanda, genio de la Regla de Palo de reconocida resolución y poder, uno de los más poderosos entes de la referida religión.” / Nota de rodapé para *ngangas* - *Recipiente de barro o hierro considerado sagrado. En ese recipiente son reunidas diversas sustancias de origen vegetal, mineral, animal, huesos humanos, tierras de diversas proveniencias, así como los espíritus de algunos muertos o seres queridos.*

Neste último exemplo, me pareceu importante acrescentar uma nota de rodapé, além das clarificações, pois é uma forma de especificar melhor sem interferir tanto na tradução propriamente dita. Nota-se que as palavras *ngangas*, *Siete Rayos* e *Zarabanda* não têm sentido nenhum, mesmo dentro de um contexto, para o público leitor do livro didático, pois se trata de outra cultura que pratica rituais bastante secretos e não é

de conhecimento comum. Sendo assim as clarificações e as notas de rodapé foram a solução.

d) “Los *abakuás*” / Los *abakuás*, miembros de una sociedad secreta exclusiva para hombres, cuyo fin es la ayuda y el socorro mutuo.”

Outro exemplo onde é mencionado um nome típico e não há nenhuma especificação. Com o objetivo de esclarecer foi feita a clarificação.

e) “Manuel, un famoso *palero* cubano” / Manuel, un famoso *palero* – iniciado en la Regla de Palo Monte y especialista enseñado en la magia y en la adivinación – cubano.

Este exemplo tem o mesmo teor que *mayombero*, citado anteriormente. Trata-se de um termo desconhecido e que requer uma clarificação apropriada ao leitor de chegada.

Cabe aqui ressaltar que quando foi feita esta recontextualização, em quase todas as linhas dos três primeiros parágrafos do texto, que é onde se concentra a explanação da religião cubana, vi-me forçada a uma ampla pesquisa sobre o assunto que, até então, era desconhecido para mim. Ainda assim houve algumas partes em que não foi possível encontrar respostas e mais especificações devido ao mistério que envolve a religião de Cuba, que, ainda hoje, se mantém conservadora e restrita. Segundo pesquisas, a Regra de *Palo Monte* e a organização dos *abakuás* são desconhecidas por muitos, devido ao seu caráter enigmático e por causa da preservação de sua cultura, o que torna a descoberta de certas informações – através de pesquisas feitas pela internet - bastante dificultosa e, às vezes, impossível.

Nesta segunda parte de exemplos que seguem, apresentarei os que se referem a clarificações em relação à cultura da língua fonte, o que não quer dizer que já não tenha exemplificado anteriormente. A diferença é que as notas explicativas e clarificações que venho demonstrando até o momento têm o foco maior na significação dos termos.

Segundo Jakobson (1969) ninguém poderá compreender a palavra *queijo* se não conhecer o significado atribuído a esta palavra no código lexical do português. Isto é, se o leitor, ao se deparar com um

texto em uma língua estrangeira, apenas entender o significado dos signos lingüísticos e não compreender o sentido e o contexto do texto, que interação ele terá? Que tipo de conhecimento irá adquirir?

Sobre conceito de cultura já foi discutido também no primeiro capítulo, porém acrescento outro conceito de Newmark (1988), onde a tradução é mencionada como propagação, cujo conceito se encaixa em meu objetivo com este trabalho: “A tradução é usada agora tanto para transmitir conhecimento e propiciar a compreensão entre grupos e nações, como também para transmitir cultura”. (1988 *apud* AZENHA, 1999, p. 31).

Assim posto, apresento os exemplos de recontextualização que ilustram como se deu a tentativa de compensar a falta de recontextualização de cunho cultural que apresentam os textos de origem. No primeiro texto não há muitos exemplos, mas cabe ressaltar um deles que se encontra já nas primeiras palavras do primeiro parágrafo:

a) “*La Semana Santa española*” / Nota de rodapé: *Una de las festividades más auténticas y profundas de España donde se celebra la Pasión de Cristo. Es celebrada durante una semana y cada región española tiene su forma de conmemoración.*

Diferente de nossa cultura, os espanhóis têm a tradição de celebrar a semana santa durante aquela semana inteira, sendo que a semana se transforma em mini férias. O nome *Semana Santa* é entendido pelo leitor brasileiro, pois é algo conhecido mundialmente e se trata de uma data celebrada no Brasil também. Porém, existe a diferença da forma como é celebrada, o que não se subentende no contexto do restante do texto. A solução foi, então, a nota explicativa apresentada acima.

b) “Como dice el refrán, “*en toda tierra de garbanzos...*”” / Nota de rodapé: *Dicho utilizado para expresar que algo es conocido o muy usado.*

Este exemplo acima citado também carece de um esclarecimento ao leitor, pois se trata de um ditado que soa bastante diferente no idioma espanhol e apenas pela decodificação lingüística não se pode entender seu contexto. Expressões idiomáticas, metáforas ou ditados contém, em

sua totalidade, uma carga cultural bastante presente. Este é mais um exemplo de como se exige do tradutor o conhecimento que perpassa o âmbito lingüístico.

No terceiro texto se encontram mais exemplos, que seguem abaixo, por se tratar de um relato bastante regional.

a) “Los católicos le llaman Dios, pero para los santos cubanos es Olofi” / “Los católicos le llaman Dios, pero para los santos cubanos es Olofi, el Dios de los dioses, cuyas virtudes son la paz y el amor.”

Esta frase, provavelmente, não seria um problema de compreensão pelos alunos, porém, o motivo pelo qual inclui a clarificação foi para mostrar um pouco mais sobre esse Deus, especificá-lo e transparecer, assim, a cultura cubana.

b) “Cuando sacrifican gallos y carneros para *dar de comer* a los muertos” [grifo no original] / Nota de rodapé: *El sacrificio de animales es obligatorio para poder ingresar en esta religión. La sangre de los animales es utilizada como regalo al dios.*

Pareceu-me importante situar o leitor, explicando o motivo do sacrificio dos animais.

c) “Luego poder cantar *amike miñongo* tras jurarse *abakuás* o pedirle favores a los muertos Francisco y Marrufina o a Ma Juliana” [grifos do original] / “Luego poder cantar *amike miñongo*, canción de origen africana, tras jurarse *abakuás* o pedirle favores a los muertos Francisco y Marrufina o a Ma Juliana.”

Este é um exemplo do problema que relatei anteriormente, sobre a dificuldade de encontrar informações sobre o tema do texto. Não foi possível encontrar, através de pesquisas feitas pela internet alguma menção aos *mortos Francisco e Marrufina* ou a *Ma Juliana*. Efetuei uma ampla pesquisa sobre o assunto e em nenhum dos sites encontrados foram mencionados tais nomes. Houve dificuldade também para encontrar mais especificações sobre a canção *amike miñongo*, sendo que a única informação encontrada foi a especificada na clarificação acima.

d) “Hay resguardos para *jineteras*” / “Hay resguardos para jineteras – prostitutas que buscan sus clientes entre los extranjeros.”

Jinetera é uma palavra bastante regional de Cuba e não significa qualquer tipo de prostituta. Há uma classificação, que, com a clarificação, pôde ser exposta.

Com relação aos textos 4 e 5, sobre os *castells* e *La Fiesta de San Fermín*, respectivamente, optei por usar bastante clarificações como forma de melhor reescrever os textos originais, explicando as origens de tais eventos. Primeiramente serão explicitadas as especificações do texto número 4.

a) “Levantar las torres humanas (*castells*) es arriesgado y peligroso”. / Levantar las torres humanas es arriesgado y peligroso. Estas torres se llaman *castells*, una tradición que surgió en el siglo XVI en Cataluña, ciudad de España que hace frontera con Francia. Nota de rodapé para *castells*: *En catalán castell significa castillo.*

Pareceu-me mais completo explicitar como funcionam as torres humanas. No texto original é dada apenas uma pincelada.

b) “La gente que se encuentra en la base forma la piña. El que culmina la torre (*anxaneta*) es siempre un niño o una niña” / Cada castillo puede tener siete pisos y la gente que se encuentra en la base forma la piña. El que culmina la torre (*anxaneta*) es siempre un niño o una niña.

Para uma melhor contextualização, acrescentei informações de quando acontecem essas apresentações e mais detalhes sobre as pirâmides humanas.

c) Un *castell* tiene éxito cuando es adecuadamente armado y desarmado, es decir, cuando todos suben a su lugar y el *anxaneta* (el último) sube hasta la cumbre, levanta una mano (con cuatro dedos rectos, para simbolizar las tiras de la *bandera catalana*), baja por el otro lado del *castell* y, de esa forma, todos bajan de forma segura. Nota de rodapé: *La bandera de Cataluña es formada por cuatro tiras rojas y cinco amarillas.*

Este trecho inteiro foi acrescentado no texto recontextualizado. Dentro das modificações acrescentadas surgiu mais uma informação, a qual se trata do símbolo que se faz da bandeira catalã.

Passando para o texto que disserta sobre a Festa de San Fermín temos um exemplo de uma palavra que não é usada no castelhano e sim por uma língua que se usa somente na comunidade autônoma de Navarra, como explicita a nota explicativa. Aqui acrescento também a explicação para o nome do evento:

a) “Viva *San Fermín!* ¡Gora San Fermín!” / Nota de rodapé: *San Fermín de Amiens fue un misionario cristiano, primer obispo de Amiens, ciudad de Francia, cuya iglesia construyó. La palabra gora significa viva o arriba, pero en euskera – una lengua aislada, practicada en la comunidad autónoma de Navarra.*

b) “(...) un estruendo que tiene como epicentro la *plaza Consistorial*”. / Nota de rodapé: *Es el edificio más famoso de Pamplona y es la sede del gobierno municipal de la ciudad.*

Neste exemplo seria necessário fazer um recontextualização sobre a história dessa Casa Consistorial, pois tem um enredo bastante antigo. Como exemplo, cito de forma breve a história:

Em 1423 o rei navarro Carlos III ditou o Privilégio da União mediante o qual Pamplona (que até então estava formada por três cidades independentes: Navarrería, San Cernin e San Nicolás) se tornou em uma única cidade com uma única prefeitura. A localização da prefeitura ficou estabelecida neste lugar onde confluíam as três cidades. (minha tradução)²⁴

Abaixo ilustro outro exemplo de uma maior explicitação ao leitor, onde se torna necessária uma clarificação por se tratar de algo bastante específico.

²⁴ En este año el rey navarro Carlos III dictó el Privilegio de la Unión, mediante el cuál Pamplona (que hasta entonces estaba formada por tres burgos independientes: la Navarrería, San Cernin y San Nicolás) se convirtió en una única ciudad con un único ayuntamiento. La ubicación del Ayuntamiento quedó fijada en este lugar por ser precisamente aquí donde confluían los tres burgos. (<http://www.pampiruna.com/plaza%20consistorial.htm>)

c) “(...) se extiende por todo el casco viejo” / se extiende por todo el casco viejo, que es el barrio histórico de la ciudad, ubicado en el corazón de Pamplona, allí se encuentran sus principales monumentos.

d) “mezclado con músicas de *charangas*” / Nota de rodapé: *Banda de música formada por instrumentos de viento y percusión.*

Como foi mencionado na análise deste texto, não é esclarecida a informação mais próxima do leitor brasileiro: a corrida dos touros. Para preencher esta lacuna acrescentei a seguinte clarificação que se encontra no último parágrafo de minha proposta de recontextualização:

e) *La celebración ocurre anualmente y el clímax de la fiesta ocurre en el encierro, donde jóvenes se visten de blanco y rojo para llamar la atención de los toros que son sueltos en las calles y corren en medio de la multitud por una distancia de 850 metros.*

Outras informações como data do evento também foram acrescentadas, já que faltavam no texto de origem. (ver anexos)

Também foi acrescentada a informação de onde se localizava cada cidade, para que o aluno possa ter uma melhor visualização e poder concretizar o seu conhecimento. Os exemplos abaixo se referem a todos os textos analisados:

a) “‘*zurrapote*’, bebida riojana típica de estas fiestas” / ‘*zurrapote*’, bebida similar a la sangría, de la comunidad autónoma de España llamada La Rioja ubicada al norte del país.”

b) “En Corral de Almaguer (Toledo) comen en Semana Santa...” / En Corral de Almaguer, municipio de España ubicado en la provincia de Toledo, comen en Semana Santa...”

c) “...le añaden en Murcia judías blancas” / Nota de rodapé: *Municipio de España, ubicado al sudeste.*

d) “La cocina catalana: cocina mediterránea” / Nota de rodapé: *Cocina referente a la región de Cataluña, comunidad autónoma española, ubicada al nordeste de España.*

e) “Los *abakuás* de La Habana y Matanzas creen” [grifo no original] / “Los abakuás, miembros de una sociedad secreta exclusiva para hombres, cuyo fin es la ayuda y el socorro mutuo, de La Habana, capital de Cuba, y Matanzas, ciudad cubana ubicada al norte.”

f) “En el cementerio de Calabazar” / “En el cementerio de Calabazar, cidade de Havana.”

g) ““¡Pamplonenses! ¡Viva San Fermín! ¡Gora San Fermín!”” /
Nota de rodapé: *Se refiere a las personas que viven en Pamplona, capital de comunidad autónoma de Navarra, ubicada al nordeste de España.*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como finalização deste trabalho, proponho uma recapitulação do que foi visto desde a primeira seção.

O funcionalismo de Nord e Vermeer sustentam esta pesquisa e promovem um novo olhar desta teoria aplicada agora nos textos de livros didáticos. Fiz uma adaptação do que é defendido pela teoria funcionalista para o caso de uma tradução intralingual, retratada nesta pesquisa. O funcionalismo afirma que se o texto for traduzido para outra língua este será utilizado por outro público diferente do texto original, sendo assim, adaptações de cunho cultural devem ser feitas, sempre visando o público meta. No caso desta pesquisa, a maioria dos textos utilizados na análise foram retirados de outros gêneros textuais, sendo que foram utilizados para outro público alvo. Quando inseridos no livro didático, tal mudança de gênero requer um remanejamento da forma como aquele tema está apresentado, já que, como mencionado, o perfil do público alvo, assim como seus objetivos e resultados são diferentes.

O livro didático, por ser o gênero textual utilizado neste trabalho e por ser uma ferramenta bastante utilizada pelos professores de LE dentro de sala de aula, foi bastante explorado nesta pesquisa. Para fornecer embasamento às minhas argumentações é necessário levar em consideração a realidade do professor brasileiro da rede pública ou até mesmo da rede privada, todavia em menor escala. Por conta do escasso tempo livre, consequência do acúmulo de vínculos em mais de uma instituição para almejar alguma qualidade de vida, o livro didático se torna um instrumento essencial e por vezes único em sala de aula. Já que, muitas vezes, os professores não preparam suas aulas e acabam se apoiando nos livros como objeto determinante em suas aulas.

Como já visto, o livro didático, muitas vezes, não é adaptado ao público alvo sendo que seu contexto sócio-cultural não é prioridade. Para a efetuação e consolidação do exercício didático, o professor deve ter a sensibilidade de, a partir do conhecimento do perfil de seus alunos, fazer as devidas adaptações nas atividades e não delegar ao livro o rumo das suas aulas. Isto é, seu trabalho em sala de aula dependerá de sua formação acadêmica, assim como seu conceito de língua estrangeira.

Pode-se afirmar também, dessa forma, que o professor é, além de mediador, um tradutor. É tradutor no sentido de estar frequentemente traduzindo a cultura do Outro para seus alunos, transitando entre duas,

ou mais, culturas e servindo como ponte para estabelecer um diálogo entre o aqui e o lá, entre o eu e o Outro, para que o aluno não se sinta em caminhos desconhecidos sem saber como transitar. O professor, então, assim como o tradutor, deve ter um conhecimento das culturas envolvidas para que seus alunos, no âmbito de seu aprendizado, obtenham um conhecimento profundo da língua e não apenas superficial, como apenas saber decodificar orações de outra língua sem compreender seu contexto sócio-cultural.

As propostas de recontextualizações aqui apresentadas foram elaboradas para que o professor de LE tenha uma visão diferente de como fazer uma recontextualização e em que momento ela deve aparecer.

Trabalhar com LE e sua respectiva cultura em sala de aula – na verdade, um ambiente distante da realidade em qual a LE e cultura acontecem – é um desafio. Com esta pesquisa, meu desejo é motivar outros pesquisadores a darem continuidade, pois há ainda muito por se fazer e essa visão aqui trabalhada ainda está se apresentando de forma inicial e não pretende, como mencionado no início do trabalho, transitar no campo da metodologia, somente fazer sugestões de como a tradução de fatores culturais pode aparecer em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Júnior João. *Tradução Técnica e Condicionantes Culturais*. São Paulo: Humanitas FFCH/USP, 1999.

BRITO, S. A. *O texto literário como componente cultural no ensino de espanhol como língua estrangeira*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), Rio de Janeiro, v. 09, n. 09, p. 122-134, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-12.html>> Acesso em: 28 ago. 2009.

BERMAN, Antoiné. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*; [tradutores Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini]. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

CEREZAL, Fernando Sierra. El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº9.

CORACINI, Maria José R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, Maria José R. F. Interação em sala de aula. In: *Calidoscópico*, Unisinos, v. 3, n. 3, p. 199-208, set./dez. 2005.

DALMONTE, Edson Fernando. *A esfera paratextual: o lugar do leitor-participante no Webjornalismo*. Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo UMESP (Universidade Metodista de São Paulo), 2008. Disponível em: <<http://sbpjour.kamotini.inghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/individual32edsondalmonite.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2009.

D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz, MOTA, Mailce Borges. *A teoria, o livro didático e o professor uma análise da implementação de tarefas orais em LE*. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 2, 2004, PP 65-98. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n2/raquel_vol7_n2.pdf> Acesso em: 20 jul. 2009.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa*. Tradução de Eliana Aguiar; revisão técnica de Raffaella Quental. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FLEURI, R. M. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. In: Vera Maria Candau. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 1, p. 67-81. Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc_ens.pdf> Acesso em: 02 set. 2009.

FLEURY, Sêneca Renato. Livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXV Número 82 Abril-Junho 1961. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{6DD53B3D-E90B-48E3-87FA-9E13288093E7}_nº_82_V._35.pdf> Acesso em: 15 dez. 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANT, Neville. *Making the most of your textbook*. London: Longman, 1987.

JAKOBSON, Roman. En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel, 1984.

KRAMSCH, Claire. The Applied Linguistic and the Foreign Language Teacher can they talk to each other? In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (Eds). *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. 1995, p.43-56.

LEAL, Alice Borges. *Funcionalismo e tradução literária: a intenção do autor no processo de tradução*. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_501.pdf> Acesso em: 22 set. 2009.

LEFFA, J. Vilson. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, J. Vilson. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2ª Ed. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008.

LYRIO, Aurélia Leal Lima. On the necessity of a cultural and intercultural approach in the teaching of English as a foreign language. In: TOMICH, Lêda Maria B.; ABRAHÃO, M. Helena V.; DAGHLIAN, Carlos; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. 1 ed. Florianópolis: Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005, v. 8, p. 477-492.

MACEDO, Elizabeth. *A imagem da ciência: folheando um livro didático*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 jul. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1991.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Ed. Pontes, SP, 2007.

NICOLAIDES, Christine, FERNANDES, Vera. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, Wilson J. (Org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2ª Ed. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008.

NORD, Christiane. *Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis*. (Traduzido por Christiane Nord e Penelope Sparrow). Amsterdam, Atlanta, GA, 1991.

NORD, Christiane. *Translating as a Purposeful activity: functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome, 1997.

NORD, Christiane. *Traduciendo funciones*. Em: Estudos sobre la traducción, Castellón 1993, ed. Por Amparo Hurtado Albir, Castellón: Universidad Jaume I (1994), 97-112.

SANTOS, Jorge Henrique Vieira. *Livro didático: o grande vilão?* Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/16636704/Livro-didatico-heroi-ou-vilao>> Acesso em: 21 ago. 2009.

SILVA, Solimar Patriota; OLIVEIRA, Lúcia Pacheco de. *Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas*. Rio de Janeiro, 2006. 101p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410530_06_pretextual.pdf> Acesso em: 01 ago. 2009.

TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Volume VII Número XXVI Jul-Set 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33>> Acesso em: 01 set. 2009.

TOURY, Gideon. A tradução como meio de planificação e a planificação da tradução. In *Histórias Literárias Comparadas: Colóquio Internacional*. Lisboa: Colibri, 2001, p. 17-32. Disponível em: <<http://spinoza.tau.ac.il/~tourney/works/traducao2001.htm>> Acesso em: 10 set. 2008.

VENUTI, Lawrence. *Escândalos da Tradução*. [tradutores Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo]. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

VERMEER, Hans J. *Esboço de uma teoria da tradução*. ASA, 1986

ZIPSER, Meta Elizabeth. *Do fato à reportagem: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural*. (Tese de doutorado). São Paulo: USP, 2002.

ZIPSER, Meta Elizabeth. *Estudos da tradução II* / Apostila EaD. Meta Elizabeth Zipser, Silvana Ayub Polchlopek, Eleonora Frenkel. - Florianópolis, SC: UFSC/CCE, 2009.

Fontes:

<http://mipagina.cantv.net/eshuomoiere/vocabulario.html>

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Palo_\(religi%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Palo_(religi%C3%A3o))

http://www.congomania.com.ve/regla_palomonte.htm

<http://www.elbrujo.net/LaNganga.htm>

<http://www.flodeo.com/zarabanda/2808509/pt>

<http://baracuteycubano.blogspot.com/2007/03/siete-rayos-los-paleros.html>

<http://www.combonianos.com/MNDigital/revista/junio/cuba.html>

<http://pagesperso-orange.fr/rentincuba/espreligion.htm>

<http://espacioenblancoviajes.blogspot.com/2007/02/cuba-asistimos-un-ritual-de-palo.html>

<http://www.mundoreggaeton.com/foros/area-51/55045-religion-espiritualidad-lado-oculto-de-santeria.html>

http://reikiessencial.com/blogue/blogorichas_palo.htm

http://www.lucumi.com/spanish/sp_historylucumi.cfm

<http://pt.barcelona-home.com/barcelona/guide/?theme=castellers>

<http://www.spain.info/TourSpain/Eventos/Fiestas/R/OH/0/Fiestas%20de%20San%20Fermin?Language=ES>

<http://www.pamplona.es/VerPagina.asp?IdPag=287&Idioma=5>

<http://www.pampiruna.com/plaza%20consistorial.htm>

<http://www.pamplona.net/verPagina.asp?idPag=403&idioma=1>

http://es.wikipedia.org/wiki/Casco_Antiguo_de_Pamplona

Livros usados na análise:

VERDIA, Elena; ORTIN, Mila; RODRIGO Conchi; FRUNS Javier; MARTIN Felipe. *En acción 2*. Editora: En clave. 2005. ISBN: 2090343060.

BRUNO Fátima Aparecida Teves Cabral; MENDOZA Maria Angélica Costa Lacerda. *Hacia el español. Curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel avanzado. 1ª edição, 2000. Editora Saraiva. ISBN: 8502029304.

ESTEBAN, Germma Garrido; DÍAZ-VALERO, Javier Llano; CAMPOS, Simone Nascimento. *Conexión 2: curso de español para profesionales brasileños*. Brasil: Martins Fontes, 2005. ISBN: 848323307.

ANEXOS:

Anexo 1

Cuba – La isla de los mil dioses

Los católicos le llaman Dios, pero para los santos cubanos es Olofi. Los mayomberos y seguidores de la regla de Palo Monte hablan de Sambí, y a él le rezan cuando sacrifican gallos y carneros para *dar de comer* a los muertos que viven en sus prendas – *ngangas* – de Siete Rayos y Zarabanda. Los *abakuás* de La Habana y Matanzas creen, en cambio, que la verdadera esencia divina está en el gran Abasí, cuya representación en la tierra es un crucifijo y habla a sus hijos a través de Ékue, el tambor sagrado, dueño del secreto y de la sabiduría. En Cuba, Dios es así. Uno y muchos a la vez. Mulato o cristiano, pero siempre hecho a la medida de los hombres y – más le vale – tolerante, mundano y práctico. Algunos cubanos son ateos, pero se casan de blanco y con la marcha nupcial a todo volumen ante notario. Otro se bautizan en la iglesia para luego poder cantar *amike miñongo* tras jurarse *abakuás* o pedirle favores a los muertos Francisco y Marrufina o a Ma Juliana. Muchos que se dicen católicos aseguran que si no van a la iglesia, Dios les comprenderá. Por eso el viajero que desembarque en esta isla y sólo repare en los campanarios y cruces de las iglesias católicas, o en los cánticos de los templos protestantes, o en las tres sinagogas que aún quedan en La Habana, no entenderá nunca cómo son y cómo creen los cubanos.

Manuel, un famoso *palero* cubano, lo vio así en el siglo pasado: “Lucumí é Lucumí, Iglesia é Iglesia, Congo é Congo y aquí en Matanzas Muetto é Muetto... Si quiere rezá Santo Blanco, va a la iglesia; si Lucumí, a casa del Santero; si quiere rezá Chécherengoma [espíritu del muerto], a la casa de Nganga...”

No es que todo en Cuba sea brujería. Pero las religiones afrocubanas y sobre todo el Palo prometen remedios rápidos y “efectivos” para casi todos los problemas humanos. Ésta es una de las razones de su éxito en estos tiempos de crisis, cuando la gente anda más apurada. Hay resguardos para *jinetas*, obras para afianzarse en la vida, trabajos para lograr la impotencia del marido o del novio de la mujer que te gusta. La receta para dejar la bebida es sencilla: “sudor de caballo, raíz de escoba amarga, tres hojas de cundeamor, se mezcla todo

y se pone un tiempo a coger sombra en tu *nganga*". Algunos mayomberos curtidos pueden hasta hacer una brujería para acabar con tu enemigo. Te pedirán sólo su nombre y apellido, su fecha de nacimiento, tres velas negras, azufre, un gato negro, y lo más difícil será buscar unos cuantos huesos de muerto loco en el cementerio de Calabazar.

Después de un largo viaje por Cuba, hace más de un siglo, la novelista sueca, Fredrika Bremer comprendió que el catolicismo más puritano había encontrado en esta isla un hueso duro de roer.

Bremer recorrió varias ciudades cubanas y se cansó de ver iglesias semivacías en las cuales la devoción era aún más escasa. El 15 de abril de 1851 escribió a su hermana desde La Habana: "Hoy es Jueves Santo, una gran fiesta para la Iglesia católica, y por la mañana he visitado un par de templos en la ciudad".

"Había en ellos gran aparato. Las damas, vestidas como para el baile, estaban arrodilladas sobre las magníficas alfombras, con trajes de seda y zapatos de raso, joyas, adornos de oro y flores, con el cuello y los brazos al aire... Cerca de ellas se mantienen de pie los caballeros, que las examinan con sus monóculos...". En su carta, la novelista manifiesta su admiración por el color del espectáculo, pero señala que "la incapacidad [de los feligreses] para pensar con seriedad en todo lo que no sea coquetería y ligerezas disturba en un día como éste"...

Tres días después, Bremer asistió a la procesión del Domingo de Resurrección, y escribió de nuevo, un poco desolada: "Ni un hálito de seriedad parecía tocar a aquella multitud. ¡Se veía claramente en esta procesión que la religión ha muerto en Cuba!"

Se refería, claro está, a la religión católica. (...)

(*El país semanal*, n. 1112, Madrid, 18/01/98. p. 33-36.)

Anexo 2

a) ¿Qué culturas han contribuido para la formación de la religiosidad del pueblo cubano?

b) ¿Qué es el Palo Monte y qué importancia tiene para los cubanos?

c) ¿Qué entendiste por “palero” y “mayombero”?

ch) Haz un resumen de cómo es Cuba en el aspecto religioso.

d) ¿Quedó alguna duda con relación al entendimiento del texto? ¿Algo no está claro?

Anexo 3

Cuba – La isla de los mil dioses – recontextualização

Los católicos le llaman Dios, pero para los santos cubanos es Olofi, el Dios de los dioses, cuyas virtudes son la paz y el amor. Los iniciados, *mayomberos*, y seguidores de la *regla de Palo Monte* – culto interiorizado, menos festivo, volcado para la resolución de problemas familiares o sociales que remite para una población esclavizada - hablan de Sambí, arzobispo titular, y a él le rezan cuando sacrifican gallos y carneros²⁵ para *dar de comer* a los muertos que viven en sus *prendas* – *ngangas*²⁶ - de *Siete Rayos*, prenda destinada a la defensa del propietario, una especie de escudo invisible que impide todo mal a sus dueños, y *Zarabanda*, genio de la Regla de Palo de reconocida resolución y poder, uno de los más poderosos entes de la referida religión Los *abakuás*, miembros de una sociedad secreta exclusiva para hombres, cuyo fin es la ayuda y el socorro mutuo, de La Habana, capital de Cuba, y Matanzas, ciudad cubana, creen, por otro lado, que la verdadera esencia divina está en el gran *Abasí*, dios supremo, cuya representación en la tierra es un crucifijo y habla a sus hijos a través de *Èkue*, el tambor sagrado, dueño del secreto y de la sabiduría. En Cuba, Dios es así. Uno y muchos a la vez. Mulato o cristiano, pero siempre hecho a la medida de los hombres y – más le vale – tolerante, mundano y práctico.

Algunos cubanos son ateos, pero se casan de blanco y con la marcha nupcial a todo volumen ante notario. Otro se bautizan en la iglesia para luego poder cantar *amike miñongo*, canción de origen africana, tras jurarse *abakuás* o pedirle favores a los muertos Francisco y Marrufina o a Ma Juliana. Muchos que se dicen católicos aseguran que si no van a la iglesia, Dios les comprenderá. Por eso el viajero que desembarque en esta isla y sólo repare en los campanarios y cruces de las iglesias católicas, o en los cánticos de los templos protestantes, o en las tres sinagogas que aún quedan en La Habana, no entenderá nunca cómo son y cómo creen los cubanos.

²⁵ El sacrificio de animales es obligatorio para poder ingresar en esta religión. La sangre de los animales es utilizada como regalo al dios.

²⁶ Recipiente de barro o hierro considerado sagrado. En ese recipiente son reunidas diversas sustancias de origen vegetal, mineral, animal, huesos humanos, tierras de diversas proveniencias, así como los espíritus de algunos muertos o seres queridos.

Manuel, un famoso *palero* – iniciado en la Regla de Palo Monte y especialista enseñado en la magia y en la adivinación - cubano, lo vio así en el siglo pasado: “*Lucumí é Lucumí*²⁷, *Iglesia é Iglesia, Congo é Congo*²⁸ y *aquí en Matanzas Mueto é Mueto...Si quiere rezá Santo Blanco, va a la iglesia; si Lucumí, a casa del Santero; si quiere rezá Chécherengoma [espíritu del muerto], a la casa de Nganga...*”

No es que todo en Cuba sea brujería. Pero las religiones afrocubanas y sobre todo el Palo prometen remedios rápidos y “efectivos” para casi todos los problemas humanos. Ésta es una de las razones de su éxito en estos tiempos de crisis, cuando la gente anda más apurada. Hay resguardos para *jineteras* – prostitutas que buscan sus clientes entre los extranjeros - obras para afianzarse en la vida, trabajos para lograr la impotencia del marido o del novio de la mujer que te gusta. La receta para dejar la bebida es sencilla: “sudor de caballo, raíz de *escoba*²⁹ amarga, hojas de cundeamor, se mezcla todo y se pone un tiempo a coger sombra en tu *nganga*.” Algunos *mayomberos* curtidors pueden hasta hacer una brujería para acabar con tu enemigo. Te pedirán sólo su nombre y apellido, su fecha de nacimiento, tres velas negras, azufre, un gato negro, y lo más difícil será buscar unos cuantos huesos de muerto loco en el cementerio de Calabazar, ciudad de La Habana.

Después de un largo viaje por Cuba, hace más de un siglo, la novelista sueca, Fredrika Bremer comprendió que el catolicismo más puritano había encontrado en esta isla un hueso duro de roer.

Bremer recorrió varias ciudades cubanas y se cansó de ver iglesias semivacias en las cuales la devoción era aún más escasa. El 15 de abril de 1851 escribió a su hermana desde La Habana: “Hoy es Jueves Santo, una gran fiesta para la Iglesia católica, y por la mañana he visitado un par de templos en la ciudad”.

“Había en ellos gran aparato. Las damas, vestidas como para el baile, estaban arrodilladas sobre las magníficas alfombras, con trajes de seda y zapatos de raso, joyas, adornos de oro y flores, con el cuello y los

²⁷ Religión originaria en Nigeria. Esta religión deriva de una cultura primitiva y para los que la siguen, no es solamente una religión, pero una manera de vivir. El ser supremo de esta religión es Oloddumare. Cree que es la fuerza creativa del universo.

²⁸ Fundadores de la Regla de Palo Monte. Proceden de la parte sudeste de África.

²⁹ Planta silvestre cuyas hojas y tallos cocinados se utilizan en la medicina popular como febrífugo y para curar enfermedades de la piel.

brazos al aire... Cerca de ellas se mantienen de pie los caballeros, que las examinan con sus monóculos...”. En su carta, la novelista manifiesta su admiración por el color del espectáculo, pero señala que “la incapacidad [de los feligreses] para pensar con seriedad en todo lo que no sea coquetería y ligerezas disturba en un día como éste”...

Tres días después, Bremer asistió a la procesión del Domingo de Resurrección, y escribió de nuevo, un poco desolada: “Ni un hálito de seriedad parecía tocar a aquella multitud. ¡Se veía claramente en esta procesión que la religión ha muerto en Cuba!”

Se refería, claro está, a la religión católica. (...)

(*El país semanal*, n. 1112, Madrid, 18/01/98. p. 33-36.)

Anexo 4

La Semana Santa, marcada por los actos religiosos y una gastronomía tradicional para cada región

La Semana Santa española, marcada por las celebraciones religiosas, tiene también una gastronomía tradicional, que va desde el popular potaje, común a todas las religiones, a dulces como las gachas andaluzas o las ‘monas’ catalanas, pasando por el ‘zurracapote’, bebida riojana típica de estas fiestas. Como dice el refrán, “en toda tierra de garbanzos...” no puede faltar el potaje, cazuela con legumbres y verduras, y, a veces, con algún pescado. Al de garbanzos y espinacas, el más popular, le añaden en Murcia judías blancas, donde también acostumbran a comer estos días arroz con habas y atún, y buñuelos de bacalao. Los bacalaos son numerosos. En Corral de Almaguer (Toledo) comen en Semana Santa ‘tiznao’, un guiso muy completo de patatas, bacalao y huevos.

(Jornal diario, 17 de abril de 1992.)

O texto fornece um léxico básico:

Gachas: comida hecha con harina de cualquier clase, cocida en agua. El resultado es una masa blanda, que se condimenta a gusto.

Anexo 5

La Semana Santa, marcada por los actos religiosos y una gastronomía tradicional para cada región.

La Semana Santa española³⁰, marcada por las celebraciones religiosas, tiene también una gastronomía tradicional, que va desde el popular potaje³¹, común a todas las religiones, a dulces como las gachas andaluzas³² o las ‘monas’ catalanas³³, pasando por el ‘zurrapote’, bebida similar al “ponche”, de la comunidad autónoma de España llamada La Rioja ubicada al norte del país, típica de estas fiestas. Como dice el refrán, “en toda tierra de garbanzos...”³⁴ no puede faltar el potaje cazuela con legumbres y verduras, y, a veces, con algún pescado. Al de garbanzos y espinacas, el más popular, le añaden en Murcia³⁵, judías blancas, donde también acostumbran a comer estos días arroz con habas y atún, y buñuelos³⁶ de bacalao. Los bacalaoos son numerosos. En Corral de Almaguer, municipio de España ubicado en la provincia de Toledo, comen en Semana Santa ‘tiznao’, un guiso muy completo de patatas, bacalao y huevos.

³⁰ Una de las festividades más auténticas y profundas de España donde se celebra la Pasión de Cristo. Es celebrada durante una semana, y cada región española tiene su forma de conmemoración.

³¹ Guiso hecho con garbanzo, judía, espinaca, y bacalao.

³² Comida hecha con harina de cualquier tipo y cocida en agua. El resultado es una masa blanda y se puede condimentar a gusto. Proveniente de la región de Andalucía, ubicada en la parte meridional de España.

³³ Buñuelo típico del día de la Pascua, apreciado en la región de Cataluña, ubicada al nordeste de España. El buñuelo es hecho de harina, azúcar, huevo y raspas de limón. Cuando está listo es puesto en el medio un huevo crudo y se deja en el horno durante media hora. En el día de la Pascua cada persona recibe uno.

³⁴ Dicho utilizado para expresar que algo es conocido o muy usado.

³⁵ Municipio de España, ubicado al sudeste.

³⁶ Masa de harina que se fritó con bastante óleo. La masa puede ser mezclada con agua, leche, huevo y fermento y el relleno puede ser dulce o salado. En este caso es salado.

Anexo 6**PREGUNTAS:****1) ¿Sobre qué cuenta el texto?**

2) ¿Quedó alguna duda con relación a algún alimento?

3) ¿Qué les parece que sería necesario añadir a este texto?

Texto 2: La cocina catalana: cocina mediterránea con personalidad propia

La cocina de Cataluña se encuentra entre las más sabrosas y equilibradas del mundo. A grandes rasgos, se puede hablar de cocina de montaña y del interior (con predominio de la carne, productos del bosque, de la huerta y del corral y productos lácteos) y cocina marinera (protagonizada por el pescado acompañado frecuentemente de arroz, fideos o patatas).

Entre los elementos y productos básicos de la gastronomía catalana destacan las hortalizas, como la cebolla, el ajo y el tomate que, guisados con aceite, forman la base de sofrito (salsa básica en esta cocina) y el pimiento y la berenjena (que, asados, producen la famosa escalibada). Tampoco podemos olvidar legumbres como las habas, los guisantes, las judías y los garbanzos.

La fruta no solo se come como postre sino que acompaña a los asados de carne y aves. Los frutos secos – almendras, avellanas, piñones, pasas, ciruelas e higos secos – se integran también a los platos de carne y pescado. La canela y el azafrán quizá sea las especias tradicionales más características de esta cocina, junto a las hierbas aromáticas – laurel, tomillo, perejil y menta-

Productos muy apreciados en Cataluña son las setas y también los embutidos, que se hacen con carne de cerdo. Además, por su singularidad, destaca el pan con tomate – una rebanada de pan untada con tomate y con aceite de oliva y sal – que frecuentemente se toma con embutidos o tortilla, por ejemplo.

Entre los dulces y pasteles más populares encontramos la crema catalana (o crema quemada), los roscones (*tortells*), el bizcocho, los buñuelos... y variedades relacionadas con las fiestas religiosas: turrone para Navidad, pasteles (mones) de Pascua, crema de San José, dulces de mazapán en Todos los Santos...

Los vinos – prestigiosos ya en la época romana – cuentan con nueve denominaciones de origen, y el cava, que se elabora desde hace más de un siglo siguiendo el método *champenoise* francés, se exporta a todo el mundo.

(Texto adaptado de

<http://www10.gencat.net/gencat/AppJava/cat/catalunya/laclau/castellano/poblacin/cocina.jsp>)

Texto 2 recontextualizado: La cocina catalana³⁷: cocina mediterránea con personalidad propia

La cocina de Cataluña se encuentra entre las más sabrosas y equilibradas del mundo. A grandes rasgos, se puede hablar de cocina de montaña y del interior (con predominio de la carne, productos del bosque, de la huerta y del corral y productos lácteos) y cocina marinera (protagonizada por el pescado acompañado frecuentemente de arroz, fideos o patatas).

Entre los elementos y productos básicos de la gastronomía catalana destacan las hortalizas, como la cebolla, el ajo y el tomate que, guisados con aceite, forman la base de sofrito (salsa básica en esta cocina hecha con cebolla, pimentón, cilantro, ajo, óleo y sal) y el pimiento y la berenjena (que, asados, producen la famosa escalibada – ensalada de verduras asadas). Tampoco podemos olvidar legumbres como las habas, los guisantes, las judías y los garbanzos.

La fruta no solo se come como postre sino que acompaña a los asados de carne y aves. Los frutos secos – almendras, avellanas, piñones, pasas, ciruelas e higos secos – se integran también a los platos de carne y pescado. La canela y el azafrán quizá sean las especias tradicionales más características de esta cocina, junto a las hierbas aromáticas – laurel, tomillo, perejil y menta-

Productos muy apreciados en Cataluña son las setas y también los embutidos³⁸, que se hacen con carne de cerdo. Además, por su singularidad, destaca el pan con tomate – una rebanada de pan untada con tomate y con aceite de oliva y sal – que frecuentemente se toma con embutidos o tortilla³⁹, por ejemplo.

³⁷ Gastronomía referente a la región de Cataluña, comunidad autónoma española, ubicada al nordeste de España.

³⁸ Productos cárneos elaborados con carne, sangre o una mezcla de ambas, con o sin agregado de vísceras u otros productos de origen animal o vegetal autorizados.

³⁹ Especie de “omelete”, hecha con huevos y papas fritas. Es común llevar cebollas, dependiendo de la región donde es hecha.

Entre los dulces y pasteles más populares encontramos la crema catalana (o crema quemada⁴⁰), los roscones (*tortells*⁴¹), el bizcocho, los buñuelos⁴²... y variedades relacionadas con las fiestas religiosas: turrone para Navidad, pasteles (mones⁴³) de Pascua, crema de San José⁴⁴, dulces de mazapán en Todos los Santos...

Los vinos – prestigiosos ya en la época romana – cuentan con nueve denominaciones de origen, y el cava, espumante que se elabora desde hace más de un siglo siguiendo el método *champenoise*⁴⁵ francés, se exporta a todo el mundo.

(Texto adaptado de
<http://www10.gencat.net/gencat/AppJava/cat/catalunya/laclau/castellano/po-blacin/cocina.jsp>)

Texto 4: *Castells*

Levantar las torres humanas (*castells*) es arriesgado y peligroso. Hace falta una buena dosis de fortaleza, equilibrio y valor para formar estas impresionantes pirámides humanas. Cada persona que forma parte de la torre juega un papel esencial. La gente que se encuentra en la base forma la piña. El que culmina la torre (*anxaneta*) es siempre un niño o una niña.

⁴⁰ Versión española de la crema brûlée. Está cubierto de azúcar carameleado. Es un postre típico de la región de la Cataluña, pero actualmente se puede encontrar en otras partes del mundo.

⁴¹ Rosca dulce grande. Tiene la tradición de ser consumida en el día que vienen los Reyes Magos. En nuestra cultura – brasileña – sería parecido a lo que llamamos de “panetone”.

⁴² Masa de harina que se fríe con bastante oleo. La masa puede ser mezclada con agua, leche, huevo, fermento y el relleno puede ser dulce o salado. En este caso es dulce.

⁴³ Buñuelo típico del día de la Pascua, hecho con harina, azúcar, huevo y raspa de limón. Cuando está listo es puesto en el medio un huevo crudo y se deja en el horno durante media hora. En el día de Pascua cada persona recibe uno.

⁴⁴ Crema hecha de leche, azúcar, canela, maicena, huevo y raspa de limón. Receta típica de los monasterios que se elaboraba para celebrar la fiesta de San José.

⁴⁵ Método desarrollado en Francia, en la región de Champagne. Debido a su característica artesanal, este método encarece los espumantes que son elaborados de esa forma.

Texto 4 recontextualizado: *Castells*

Levantar las torres humanas es arriesgado y peligroso. Estas torres se llaman *castells*⁴⁶, una tradición que surgió en el siglo XVI en Cataluña, ciudad de España que hace frontera con Francia. Para eso, hace falta una buena dosis de fortaleza, equilibrio y valor para formar estas impresionantes pirámides humanas. Cada castillo puede tener siete pisos y la gente que se encuentra en la base forma la piña. El que culmina la torre (*anxaneta*) es siempre un niño o una niña.

Un *castell* tiene éxito cuando es adecuadamente armado y desarmado, es decir, cuando todos suben a su lugar y el *anxaneta* (el último) sube hasta la cumbre, levanta una mano (con cuatro dedos rectos, para simbolizar las tiras de la bandera catalana⁴⁷), baja por el otro lado del *castell* y, de esa forma, todos bajan de forma segura.

Tradicionalmente las presentaciones ocurren los domingos, al medio día, en el medio de la plaza central de cada ciudad, como una de las principales actividades de las fiestas locales.

Texto 5: Fiesta de San Fermín

Es a las 12:00 exactamente cuando un miembro del consistorio prende la mecha del ágil cohete que explota sobre miles de cabezas, cuyas gargantas corean el grito que abre la fiesta: “¡Pamploneses! ¡Viva San Fermín! ¡Gora San Fermín!”. Entonces un estruendo creciente invade el escenario de la fiesta, un estruendo que tiene como epicentro la plaza Consistorial, pero que se extiende por todo el casco viejo mezclado con músicas de charangas en donde la potencia manda sobre la armonía y el ritmo se acelera como los corazones que vibran porque, al fin, han comenzado los Sanfermines.

⁴⁶ En catalán *castell* significa castillo.

⁴⁷ La bandera de Cataluña es formada por cuatro tiras rojas y cinco amarillas.

Texto 5 recontextualizado: Fiesta de San Fermín

Es a las 12:00 exactamente cuando un miembro del consistorio prende la mecha del ágil cohete que explota sobre miles de cabezas, cuyas gargantas corean el grito que abre la fiesta: “¡Pamploneses⁴⁸! ¡Viva San Fermín! ¡Gora San Fermín!”⁴⁹. La fiesta de San Fermín es una de las festividades más tradicionales de España. Ocurre entre los días 6 y 14 de julio en homenaje al Santo Patrono de Pamplona.

Después de explotar el cohete un estruendo creciente invade el escenario de la fiesta, que tiene como epicentro la plaza Consistorial⁵⁰, pero que se extiende por todo el casco viejo, que es el barrio histórico de la ciudad, ubicado en el corazón de Pamplona, allí se encuentran sus principales monumentos, mezclado con músicas de charangas⁵¹ en donde la potencia manda sobre la armonía y el ritmo se acelera como los corazones que vibran porque, al fin, han comenzado los Sanfermines.

La celebración ocurre anualmente y el clímax de la fiesta ocurre en el encierro, donde jóvenes se visten de blanco y rojo para llamar la atención de los toros que son sueltos en las calles y corren en medio de la multitud por una distancia de 850 metros.

48 Se refiere a las personas que viven en Pamplona, capital de comunidad autónoma de Navarra, ubicada al nordeste de España.

49 San Fermín de Amiens fue un misionario cristiano, primer obispo de Amiens, ciudad de Francia, cuya iglesia construyó. La palabra *gora* significa viva o arriba, pero en euskera – una lengua aislada practicada en la comunidad autónoma de Navarra.

50 Es el edificio más famoso de Pamplona y es la sede del gobierno municipal de la ciudad.

51 Banda de música formada por instrumentos de viento y percusión.



HACIA LA ESCENA

- 1 No sólo la cultura indígena ha contribuido para la formación de las culturas americanas (hispanicas y no hispanicas), también otros pueblos marcaron fuertemente su presencia en aspectos como la religiosidad. Esto se puede observar, por ejemplo, en Cuba.

Cuba — La isla de los mil dioses

(Mauricio Vicent)

Los católicos le llaman Dios, pero para los santos cubanos es Olofi. Los mayomberos y seguidores de la regla de Palo Monte hablan de Sambí, y a él le rezan cuando sacrifican gallos y carneros para *dar de comer* a los muertos que viven en sus prendas — *ngangas* — de Siete Rayos y Zarabanda. Los *abakuás* de La Habana y Matanzas creen, en cambio, que la verdadera esencia divina está en el gran Abasí, cuya representación en la tierra es un crucifijo y habla a sus hijos a través de Ékue, el tambor sagrado, dueño del secreto y de la sabiduría. En Cuba, Dios es así. Uno y muchos a la vez. Mulato o cristiano, pero siempre hecho a la medida de los hombres y — más le vale — tolerante, mundano y práctico. Algunos cubanos son ateos, pero se casan de blanco y con la marcha nupcial a todo volumen tocada ante notario. Otros se bautizan en la iglesia para luego poder cantar *amike miñongo* tras jurarse *abakuás* o pedirle favores a los muertos Francisco y Marrufina o a Ma Juliana. Muchos que se dicen católicos aseguran que si no van a la iglesia, Dios les comprenderá. Por eso el viajero que desembarque en esta isla y sólo repare en los campanarios y cruces de las iglesias católicas, o en los cánticos de los templos protestantes, o en las tres sinagogas que aún quedan en La Habana, no entenderá

nunca cómo son y cómo creen los cubanos.

Manuel, un famoso *palero* cubano, lo vio así en el siglo pasado: “Lucumí é Lucumí, Iglesia é Iglesia, Congo é Congo y aquí en Matanzas Muetto é Muetto... Si quiere rezá Santo Blanco, va a la iglesia; si Lucumí, a casa del Santero; si quiere rezá Chécherengomá [espíritu del muerto], a la casa de Nganga...”

No es que todo en Cuba sea brujería. Pero las religiones afrocubanas y sobre todo el Palo prometen remedios rápidos y “efectivos” para casi todos los problemas humanos. Ésta es una de las razones de su éxito en estos tiempos de crisis, cuando la gente anda más apurada. Hay resguardos para *jineteras*, obras para afianzarse en la vida, trabajos para lograr la impotencia del marido o del novio de la mujer que te gusta. La receta para dejar la bebida es sencilla: “sudor de caballo, ratz de escobamarga, tres hojas de cundeamor, se mezcla todo y se pone un tiempo a coger sombra en tu *nganga*”. Algunos mayomberos curtidos pueden hasta hacer una brujería para acabar con tu enemigo. Te pedirán sólo su nombre y apellido, su fecha de nacimiento, tres velas negras, azufre, un gato negro, y lo más difícil será buscar unos cuantos huesos de muerto loco en el cementerio de Calabazar.

Después de un largo viaje por Cuba, hace más de un siglo, la novelista sueca Fredrika Bremer comprendió que el

70 catolicismo más puritano había encontrado en esta isla un hueso duro de roer.

Bremer recorrió varias ciudades cubanas y se cansó de ver iglesias semivacías en las cuales la devoción era

75 aún más escasa. El 15 de abril de 1851 escribió a su hermana desde La Habana: "Hoy es Jueves Santo, una gran fiesta para la Iglesia católica, y por la mañana he visitado un par de templos en la ciudad".

80 "Había en ellos gran aparato. Las damas, vestidas como para el baile, estaban arrodilladas sobre magníficas alfombras, con trajes de seda y zapatos de raso, joyas, adornos de oro y flores,

85 con el cuello y los brazos al aire... Cerca

de ellas se mantienen de pie los caballeros, que las examinan con sus monóculos...". En su carta, la novelista manifiesta su admiración por el color del

90 espectáculo, pero señala que "la incapacidad [de los feligreses] para pensar con seriedad en todo lo que no sea coquetería y ligereza disturba en un día como éste"...

95 Tres días después, Bremer asistió a la procesión del Domingo de Resurrección, y escribió de nuevo, un poco desolada: "Ni un hábito de seriedad parecía tocar a aquella multitud. ¡Se veía claramente en

100 esta procesión que la religión ha muerto en Cuba!".

Se refería, claro está, a la religión católica. (...)

(El País Semanal, n. 1112, Madrid, 18/01/98, p. 33-36.)

Plaza de la catedral en el centro de la ciudad Vieja de la Habana.

Contesta:

a) ¿Qué culturas han contribuido para la formación de la religiosidad del pueblo cubano?

b) ¿Qué es el Palo Monte y qué importancia tiene para los cubanos?

c) ¿Qué entendiste por "palero" y "mayombero"?

ch) Haz un resumen de cómo es Cuba en el aspecto religioso.

2 Basándote en el texto, haz una dramatización o crea un texto en el que aparezcan diálogos sobre uno de los siguientes temas:

- Los cubanos, el ateísmo y los rituales católicos (casamiento, bautizo, días santificados, etc.).
- El Palo Monte, los trabajos milagrosos, la crisis actual y otros problemas cotidianos del pueblo cubano.
- Semejanzas entre Cuba y Brasil con relación al sincretismo religioso.



- 15.a. En la revista *Saber vivir* hay un reportaje sobre la cocina catalana. Léelo y subraya los productos que también se encuentran en la cocina de tu región.

La cocina catalana: cocina mediterránea con *personalidad propia*

La cocina de Cataluña se encuentra entre las más sabrosas y equilibradas del mundo. A grandes rasgos, se puede hablar de cocina de montaña y del interior (con predominio de la carne, productos del bosque, de la huerta y del corral y productos lácteos) y cocina marinera (protagonizada por el pescado acompañado frecuentemente de arroz, fideos o patatas).

Entre los elementos y productos básicos de la gastronomía catalana destacan las hortalizas, como la cebolla, el ajo y el tomate que, guisados con aceite, forman la base del sofrito (salsa básica en esta cocina) y el pimiento y la berenjena (que, asados, producen la famosa escalivada). Tampoco podemos olvidar legumbres como las habas, los guisantes, las judías y los garbanzos.



La fruta no solo se come como postre sino que acompaña a los asados de carne y aves. Los frutos secos —almendras, avellanas, piñones, pasas, ciruelas e higos secos— se integran también a los platos de carne y pescado. La canela y el azafrán quizá sean las especias tradicionales más características de esta cocina, junto a las hierbas aromáticas —laural, tomillo, perejil y menta—.

Productos muy apreciados en Cataluña son las sardas y también los embutidos, que se hacen con carne de cerdo. Además, por su singularidad, destaca el pan con tomate —una rebanada de pan untada con tomate y con aceite de oliva y sal— que frecuentemente se toma con embutidos o tortilla, por ejemplo.

Entre los dulces y pasteles más populares encontramos la crema catalana (o crema quemada), los roscones (*tortells*), el bizcocho, los buñuelos... y variedades relacionadas con las fiestas religiosas: turrones para Navidad, pasteles (*mones*) de Pascua, crema de San José, dulces de mazapán en Todos los Santos...

Los vinos—prestigiosos ya en la época romana— cuentan con nueve denominaciones de origen, y el cava, que se elabora desde hace más de un siglo siguiendo el método *champenoise* francés, se exporta a todo el mundo.

(Texto adaptado de <http://www.r10.gencat.net/gencat/AppJava/cat/catalunya/taclia/castellano/publicar/cocina.jsp>)



- b. Unos amigos comentan la cena que tomaron en un restaurante catalán. Escúchalos y, con ayuda del texto, averigua qué cenaron. Después, coméntalo con tu compañero.
- Al principio tomaron pan con tomate.
 - ▲ Si, un pan con tomate y aceite que les encantó.
- c. En tu cuaderno, escribe un texto sobre la cocina de tu región para publicarlo en el próximo número de *Saber vivir*.
- d. Intercambia tu texto con el de un compañero y comenta con él si se parece la cocina de tu región a la de la suya. Si eres de su misma región, completa la información de su texto.
- En mi región también se come mucho pescado, pero nunca se come crudo.
 - ▲ ¿Y cómo se prepara? ¿A la plancha? ¿Frito...?

CONEXIÓN

Unidad 1 canal 1 canal 2 canal 3 canal 4 canal 5 canal 6 canal 7 canal 8 canal 9
Unidad 2
Unidad 3

4

- HABLAR DE LA CANTIDAD DE GENTE QUE REALIZA UNA ACCIÓN
- EXPRESAR EXTRAÑEZA
- EXPRESAR EL MODO EN QUE SE REALIZA UNA ACCIÓN
- EXPRESAR CONTINUIDAD EN UNA ACTIVIDAD

CON TRADICIÓN

- 1 Observa las fotografías y relaciona cada una con el texto que las describe.



© fotografía de Juan José Albarrán

a En España, la mayoría de las personas que se casan suelen hacerlo por el rito religioso. Aunque hoy día se puede elegir entre boda civil, religiosa o formar una pareja de hecho, mucha gente elige la boda religiosa aunque no sean habitualmente practicantes.

b Los gigantes de Pamplona son los más antiguos que se conservan, pues fueron contruidos hace 150 años. Están fabricados en cartón piedra. Su altura es de 3,85 m y su peso es de unos 60 kg. En las fiestas de San Fermín salen por las calles de Pamplona y hacen las delicias de todo el mundo.

c Levantar las torres humanas (*castells*) es arriesgado y peligroso. Hace falta una buena dosis de fortaleza, equilibrio y valor para formar estas impresionantes pirámides humanas. Cada persona que forma parte de la torre juega un papel esencial. La gente que se encuentra en la base forma la piña. El que culmina la torre (*anxaneta*) es siempre un niño o una niña.



19 Señala tres ideas que te sugieran estas fotos y luego relacionálas con uno de estos textos.



1 Es a las 12:00 exactamente cuando un miembro del consistorio prende la mecha ágil del cohete que explota sobre miles de cabezas, cuyas gargantas corean el grito que abre la fiesta: «Pamplones! ¡Viva San Fermín! ¡Gora San Fermín!». Entonces un estruendo creciente invade el escenario de la fiesta, un estruendo que tiene como epicentro la plaza Consistorial, pero que se extiende por todo el casco viejo mezclado con músicas de charangas en donde la potencia manda sobre la armonía y el ritmo se acelera como los corazones que vibran porque, al fin, han comenzado los Sanfermines.

2 Las Fallas es la fiesta más representativa de Valencia por su ambiente jovial y festivo. Esta tradición se ha preservado durante más de 300 años. Todo empezó cuando los carpinteros, la víspera de San José, quemaban los soportes de los candiles y demás artefactos para la iluminación, innecesarios entonces al alargarse los días con la primavera. De este modo tan peculiar daban la bienvenida a la primavera. En la actualidad, desde el 12 al 19 de marzo, la ciudad de Valencia y multitud de pueblos de la Comunidad Valenciana se tiñen de los colores de las Fallas, se llenan de música y del retumbar de los fuegos artificiales y petardos que estallan en el cielo.

3 Es la fiesta más tradicional de México. Según la creencia popular, los muertos obtienen permiso divino una vez al año para visitar a sus amigos de la Tierra. Durante el Día de muertos, los vivos dan la bienvenida a las almas de los difuntos con ofrendas florales, comidas preparadas especialmente para ese día, velas e incienso y calaveras de dulce y de papel. No se trata de una festividad morbosa, sino de un momento de paz y de felicidad.

20 Escribe un texto sobre una fiesta popular que conozcas.

