

B  
U  
X



**ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO E ENSINO  
DE LÍNGUAS: pesquisas  
na graduação**

**LEILA MARIA GUMUSHIAN FELIPINI (ORG.)**

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO (UNISAGRADO)  
BAURU-SP

2023

**ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO E  
ENSINO DE LÍNGUAS:  
pesquisas na  
graduação**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E828

Estudos da Tradução e Ensino de Línguas: pesquisas na graduação / Leila Maria Gumushian Felipini (Organizadora). – Bauru: Centro Universitário Sagrado Coração, 2023.  
235f. : il.

e-ISBN 978-65-981249-0-8

1. Ensino de Línguas. 2. Tradução Audiovisual Acessível. 3. TRADUS UNISAGRADO. 4. Tradução Científica. I. Felipini, Leila Maria Gumushian. II. Título.

CDD – 418.02

## **CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO**

Prof. Dr. Antônio Walter Ribeiro de Barros Junior

Prof. Dr. Carlos Eduardo Santos Zago

Prof. Me. Gustavo Inheta Baggio

Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini

Profa. Dra. Patrícia Viana Belam

Profa. Dra. Patrícia Aparecida Gonçalves de Faria

Profa. Dra. Valéria Biondo

## **EDIÇÃO E REVISÃO TEXTUAL**

**Pesquisadores e membros do grupo de pesquisa Estudos da Tradução (TRADUS)**

Larissa Souza Nunes

Beatriz Pellegrini

Luiza Maria Tormena Hidalgo

Fernanda Shiguemura Sakamoto

Glória Castagnino

Rodolpho Camargo

Amanda Salimon

Emanoel Henrique Alves

Ariane Caldas



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este livro aos docentes, discentes e egressos do Curso de Letras Tradutor do Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO). Em específico, aos que colaboram e/ou colaboraram com o grupo de pesquisa Estudos da Tradução (TRADUS).

## **PREFÁCIO**

O grupo de pesquisa Estudos da Tradução foi criado em 2017 e está vinculado à Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa do Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO. Composto por docentes, alunos e egressos do curso de graduação Letras-Tradutor do UNISAGRADO, visa promover a pesquisa nas diferentes áreas da Tradução: Tradução audiovisual, Tradução audiovisual acessível, Tradução científica, Tradução jornalística, Tradução técnica, Tradução literária e Tradução comercial.

As atividades do grupo contemplam a discussão de teorias, o planejamento e o acompanhamento de pesquisas na graduação e a participação em eventos do Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO e de outras Instituições de Ensino Superior. Entre as pesquisas desenvolvidas por membros do grupo estão Trabalhos de Conclusão de Curso e Pesquisas de Iniciação Científica nas modalidades PIBIC, PIVIC e PIBIC-EM.

## APRESENTAÇÃO

Antes de nos dedicarmos à apresentação dos capítulos que compõem a obra, destacamos a importância da publicação para os profissionais da área. Nesse sentido, nos parece importante apresentar aos futuros leitores os caminhos profissionais e os interesses investigativos da Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini, organizadora do livro. Ela é doutora em Ciências pela Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo - FOB/USP (2016), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2012), com especialização em Didática do Ensino Superior pela UNORP (2002) e aperfeiçoamento em Teachers Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês pelo COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2008). Bacharel em Tradução pela USC - Bauru - SP (2001), licenciada em Letras Inglês pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto (2019). Atualmente, cursa Pedagogia para licenciados no UNISAGRADO. É pesquisadora e líder do grupo de pesquisa Estudos da Tradução (TRADUS - UNISAGRADO), docente na graduação nos cursos de Letras - Tradutor e Letras - Português e Inglês, docente responsável pelo Programa de Aprimoramento em Língua Inglesa, coordenadora do projeto de extensão Tradução e Acessibilidade no Audiovisual e professora orientadora do estágio de Letras - Tradutor no Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO.

Após esta breve apresentação da organizadora, oferecemos os títulos dos capítulos que compõem o livro, assim como seus respectivos autores e objetivos:

Capítulo 1: **TRADUÇÃO AUDIOVISUAL PARA ACESSIBILIDADE: A IMPORTÂNCIA DA AUDIODESCRIÇÃO PARA PESSOAS INCLUSAS NO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**, das autoras Larissa Souza Nunes e Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini. O objetivo geral do estudo é discutir o uso da AD como recurso para indivíduos diagnosticados dentro do espectro autista, tendo como objetivos específicos: verificar o estado da arte das pesquisas nesta temática, verificar o nível de conhecimento e experiência dos profissionais da SORRI com relação à AD e promover oficina sobre AD para os profissionais da SORRI.

Capítulo 2: **HUMOR E ITENS CULTURAIS ESPECÍFICOS NA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM DO FILME MONSTROS S.A. DA DISNEY PIXAR**, das autoras Larissa Souza Nunes e Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini. O objetivo geral do estudo é analisar a localização de humor e a adaptação de Itens Culturais Específicos (ICEs), entre eles, exemplos de idiomatismos, por meio da tradução para dublagem do filme de animação Monstros S.A, além de verificar eventuais problemas que possam ter ocorrido na tradução para a dublagem.

Capítulo 3: **TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM: UMA ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES PARA A DUBLAGEM EM PORTUGUÊS DO BRASIL DO FILME "WiFi RALPH: QUEBRANDO A INTERNET"**, das autoras Beatriz Pellegrini e Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini. O



objetivo geral do estudo é analisar a localização de humor e a adaptação de Itens Culturais Específicos (ICEs), entre eles, exemplos de idiomatismos, por meio da tradução para dublagem do filme de animação *Monstros S.A.*, além de verificar eventuais problemas que possam ter ocorrido na tradução para a dublagem.

Capítulo 4: **TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DAS FALAS DA PERSONAGEM DRÁCULA NO FILME "HOTEL TRANSILVÂNIA 3: FÉRIAS MONSTRUOSAS"**, das autoras Luiza Maria Tormena Hidalgo e Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini. O objetivo geral do estudo é discutir a adaptação de conteúdo dublado do filme "Hotel Transilvânia 3: Férias Monstruosas" para a língua / cultura brasileira. Já objetivos específicos são identificar trechos que apresentavam itens culturais específicos marcados pelo humor no produto de partida e suas respectivas traduções; verificar as estratégias utilizadas na tradução para dublagem desses trechos; analisar as soluções propostas e a adequação das estratégias utilizadas; e propor novas soluções quando possível ou necessário.

Capítulo 5: **LOCALIZAÇÃO EM LEAGUE OF LEGENDS: O HUMOR NA ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE FALAS DOS PERSONAGENS PROVINDAS DE MEMES**, dos autores Erick Jacomini Manczur e Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini. O objetivo geral do estudo é identificar quais foram as propostas de tradução adotadas para verter os referentes culturais humorísticos presentes nas falas dos personagens citados, tendo como objetivos específicos: identificar os referentes culturais presentes na fala desses dois personagens; verificar como esses foram traduzidos para o português do Brasil; identificar os procedimentos utilizados no processo de tradução e discutir a adequação de tais procedimentos para o resultado final do jogo localizado a fim de avaliar a manutenção do tom de humor.

Capítulo 6: **AS LÍNGUAS FICTÍCIAS DO UNIVERSO STAR WARS: ANÁLISE DE DIALETO EM TRECHO DO FILME E LIVRO "STAR WARS: O DESPERTAR DA FORÇA"**, das autoras Victoria Moraes Herrera e Profa. Dra. Valéria Biondo. O objetivo geral do estudo é analisar a transcrição dessa fala, obtida através do script final do filme, e propor uma tradução para o inglês e para o português, baseando-se no contexto da cena, em questões linguísticas exploradas por David J. Peterson (2015), explicações e comentários sobre as línguas cânones por Conley e Cain (2006) e postagens em fóruns online de Star Wars. Dessa forma, como objetivos específicos, também será possível analisar obstáculos presentes no processo de criação de uma língua fictícia, e porque houve a preferência dos produtores pela utilização de sons artificiais largamente sintetizados com palavras de línguas com poucos falantes no ocidente ou línguas distantes do inglês.

Capítulo 7: **A TRADUÇÃO POÉTICA NA OBRA DE J. J. R. TOLKIEN "O HOBBIT: OU DE LÁ E DE VOLTA OUTRA VEZ"**, das autoras Fernanda Shiguemura Sakamoto e Profa. Dra. Valéria Biondo. O objetivo geral do estudo é analisar o processo de tradução poética e seus resultados, também entender como e o porquê de ocorrerem adaptações no texto final e verificar as consequências dessas mudanças, se foram obtidos ganhos ou perdas no sentido original.



Capítulo 8: **O TRAJETO (DES)ORDENADO DE AMÓS KÉRES: A LEI DA DESORDEM EM "COM OS MEUS OLHOS DE CÃO"**, DE HILDA HILST, dos autores Glória Castagnino e Prof. Dr. Carlos Eduardo Santos Zago. O objetivo geral do estudo é realizar uma leitura interpretativa a partir do uso do conceito da lei da desordem, oriundo da física, na obra. Bem como analisar sua aplicação ao comportamento de Amós Kéres e estabelecer uma relação entre o referido conceito e o da figura do outsider, proposto por Wilson (1985).

Capítulo 9: **"WITH MY DOG EYES": UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO PARA O INGLÊS DE "COM OS MEUS OLHOS DE CÃO"**, DE HILDA HILST, das autoras Glória Castagnino e Profa. Dra. Patrícia Viana Belam. O objetivo geral do estudo é observando-se como o tradutor lida com as especificidades de estilo da linguagem literária da autora, realizar uma análise comparativa entre a tradução para a língua inglesa. *With my Dog-Eyes* e o texto de partida **Com os meus Olhos de Cão**, de Hilda Hilst. Especificamente, o estudo verifica as soluções tradutórias adotadas, se seguem uma estratégia de estrangeirização ou de domesticação; identifica os procedimentos tradutórios utilizados; e examina se há possíveis diferenças interpretativas resultantes do processo de tradução, buscando os resíduos liberados nas escolhas realizadas (VENUTI, 2019).

Capítulo 10: **O GÊNERO POEMA E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, das autoras Yasmim Moretti e Profa. Dra. Patricia Aparecida Gonçalves de Faria. O objetivo geral do estudo é analisar a contribuição do gênero poema para o ensino socioemocional, por meio de levantamento bibliográfico e um questionário com 19 discentes, do nono ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Prof. Antônio Guedes de Azevedo, em Bauru, São Paulo.

Capítulo 11: **METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DOS MEMES: A INFLUÊNCIA NOS ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, das autoras Isabela Scarelli e Profa. Dra. Patricia Aparecida Gonçalves de Faria. O objetivo geral do estudo é uma discussão acerca da Utilização dos memes no ensino de Língua Portuguesa, como forma de unir as metodologias ativas, principalmente as rotinas de pensamento visível, ao ensino de gramática, evidenciando a possibilidade dessa prática pedagógica poder influenciar positivamente na formação do estudante autônomo e sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

## ÍNDICE

- 13** Tradução audiosual para acessibilidade: a importância da audiodescrição para pessoas inclusas no espectro autista (TEA)
- 34** Humor e itens culturais específicos na tradução audiovisual: uma análise da tradução para dublagem do filme Monstros S.A. da Disney Pixar
- 57** Tradução para dublagem: uma análise das adaptações para a dublagem em português do Brasil do filme "WiFi Ralph: Quebrando a Internet"
- 74** Tradução para dublagem: uma análise da adaptação das falas da personagem Drácula no filme "Hotel Transilvânia 3: Férias Monstruosas"
- 93** Localização em League of Legends: o humor na adaptação e criação de falas dos personagens provindas de memes
- 113** As línguas fictícias do universo Star Wars: análise de dialeto em trecho do filme e livro "Star Wars: O Despertar da Força"
- 135** A tradução poética na obra de J. J. R. Tolkien "O hobbit: Ou Lá e De Volta Outra Vez"
- 147** O trajeto (des)ordenado de Amós Kéres: a lei da desordem em "Com os Meus Olhos de Cão", de Hilda Hilst
- 164** "With my Dog-Eyes": uma análise da tradução para o inglês de "Com os Meus Olhos de Cão", de Hilda Hilst
- 192** O gênero poema e a sua contribuição no processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas aulas de língua portuguesa
- 212** Metodologias ativas por meio dos memes: a influência nos estudos de língua portuguesa



Clique no título  
para ir para  
página!

## TRADUÇÃO AUDIOVISUAL PARA ACESSIBILIDADE: A IMPORTÂNCIA DA AUDIODSCRIÇÃO PARA PESSOAS INCLUSAS NO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Larissa Souza Nunes<sup>1</sup>

Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini<sup>2</sup>

Centro Universitário Sagrado Coração

### 1. INTRODUÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Araújo e Alves (2017), a Tradução Audiovisual (TAV) é conhecida como um modelo de tradução que traduz qualquer modelo de áudio, visual ou audiovisual. Ou seja, é destinada à tradução do cinema, vídeo e multimídia de textos audiovisuais e engloba em seu processo alguns códigos: o escrito, o oral, o musical, o visual e o auditivo não verbal.

Entre as modalidades da TAV temos as de acessibilidade, conhecidas pela sigla TAVa. Entre as modalidades de tradução audiovisual para acessibilidade, podemos citar as de audiodescrição (AD), janela de libras e legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE). Neste estudo, trabalhamos com a audiodescrição, uma modalidade de TAVa de natureza intersemiótica que procura tornar um produto audiovisual acessível a pessoas com deficiência visual e de baixa visão. Segundo Araújo e Alves (2017), a AD é uma locução adicional roteirizada que descreve ações, linguagens corporais, estados emocionais, ambientes, figurinos e caracterizações dos personagens.

Recentemente, alguns autores têm indicado que a AD auxilia também indivíduos com deficiência intelectual, como por exemplo, os inclusos no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em seu livro "Audiodescrição na Escola; abrindo caminhos para a leitura do mundo", MOTTA (2016) afirma que a audiodescrição pode beneficiar além de pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros. A autora cita ainda que muitas pessoas sem alguma deficiência notaram que o recurso ajuda no senso de observação, amplia a percepção e o entendimento e mostra detalhes que passariam despercebidos pelas pessoas com deficiência ou com necessidades especiais.

Com relação ao TEA, Fellowes (2012) afirma que a audiodescrição tem importância fundamental para uma pessoa com esse diagnóstico, já que muitas delas não entendem alguns tipos de humor e sarcasmo; lutam para entender a comunicação não verbal, como emoções por exemplo; têm dificuldade em identificar rostos e reconhecer pessoas e podem lutar com o processamento de áudio, ou seja, ter dificuldade em compreender que pessoas falam de

<sup>1</sup>tradutora.larissa@outlook.com

<sup>2</sup>leila.felipini@unisagrado.edu.br



forma muito rápida ou que várias pessoas conversam junto e às vezes com ruídos de fundo. Nesse caso, a audiodescrição ajudará, segundo a autora, essas pessoas que estão dentro do espectro a lidarem com emoções, a entenderem alguns momentos de humor e/ou sarcasmo em determinadas situações e a reconhecerem pessoas através da descrição que é realizada pela AD.

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva possuem uma grande dificuldade em aprender, entender e realizar atividades que podem ser comuns para outras pessoas, se socializar, compreender e obedecer a regras e rotinas e realizar ações de autocuidado. Segundo o site da Revista Autismo, cujo editor chefe é Francisco de Paiva Junior, dentre os tipos de deficiência intelectuais, o TEA é uma condição de saúde que afeta três importantes áreas do desenvolvimento: comunicação, socialização e comportamento. Esse tipo de deficiência é dividido em diversos subtipos que se manifestam de maneira individual em cada pessoa.

Por ser abrangente, se usa atualmente o termo espectro para o autismo. Devido aos vários níveis que a doença possui, podem existir pessoas com outras doenças e condições associadas (comorbidades) e até mesmo pessoas independentes e com vida comum que nunca receberam o diagnóstico de autismo. Ainda não se sabe qual é realmente a causa inicial dessa deficiência. Trata-se de um transtorno multifatorial, porém estudos mostram que os maiores indícios são genéticos, seguidos de fatores hereditários e ambientais.

Considerando a importância da audiodescrição para as pessoas diagnosticadas com TEA, percebemos a necessidade de identificar, por meio de um questionário aplicado aos funcionários da SORRI Bauru, o nível de conhecimento deles sobre a audiodescrição e, de acordo com o resultado da pesquisa, mostrá-los a importância dela para os seus respectivos trabalhos dentro da instituição. Por isso, além da aplicação do questionário, realizamos com eles uma oficina prática sobre a AD.

Desta forma, o objetivo geral deste estudo é discutir o uso da AD como recurso para indivíduos diagnosticados dentro do espectro autista, tendo como objetivos específicos: verificar o estado da arte das pesquisas nesta temática, verificar o nível de conhecimento e experiência dos profissionais da SORRI com relação à AD e promover oficina sobre AD para os profissionais da SORRI.

## **1.1 REVISÃO DE LITERATURA**

Esta seção está dividida em quatro eixos, sendo o primeiro referente à acessibilidade, o segundo à audiodescrição, o terceiro ao Transtorno do Espectro Autista e o quarto aos benefícios que a AD pode proporcionar ao indivíduo incluso no TEA.



### 1.1.1 ACESSIBILIDADE

A Acessibilidade é descrita na legislação brasileira como condição para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte, dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004).

Segundo o Guia Orientador Para Acessibilidade de Produtos Audiovisuais e dados do Censo IBGE (2010), 45,6 milhões de pessoas tinham algum tipo de deficiência (auditiva, intelectual, física, visual e múltipla) no país, o que representava 23,9% da população brasileira.

Um dos pontos a serem ressaltados é que a deficiência não diz respeito somente ao indivíduo, mas está relacionada às barreiras e à interação das pessoas com deficiência com o ambiente. Ou seja, a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas." São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras.

No Artigo 12 do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, os Estados reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de serem reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei, tomando medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal.

Eles assegurarão que todas as medidas relativas ao exercício da capacidade legal incluam salvaguardas que assegurarão que as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, a vontade e as preferências da pessoa, sejam isentas de conflito de interesses e de influência indevida, sejam proporcionais e apropriadas às circunstâncias da pessoa. Elas serão proporcionais ao grau em que tais medidas afetarem os direitos e interesses da pessoa.

O Guia citado anteriormente nos fala sobre o conceito de Desenho Universal, que prevê o desenvolvimento de produtos, ambientes, programas e serviços para todas as pessoas, sem nenhuma discriminação. Esse conceito deve estruturar a formulação e democratização ao acesso à cultura. O Guia ainda cita que a comunicação abrange línguas, visualização de textos, braile e o que é tátil, e a língua que abrange línguas faladas, de sinais e outros meios de comunicação não falada, fazendo um diálogo com a produção audiovisual.

Falando em termos legais, os conceitos já são regulamentados no Brasil por meio das leis nº 10.048/00 e 10.098/00 e do Decreto nº 5.296/04, que abrangem a acessibilidade, a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05, que coloca a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como segunda língua oficial do país bem como a oferta de atendimento, bens e serviços voltados às pessoas surdas e com deficiência auditiva. Outro ponto citado no Guia é que, o Artigo 30



voltado à cultura, reconhece o direito à participação das pessoas com deficiência na cultura, com acesso a bens culturais, a programas e a atividades culturais em formatos acessíveis.

Por fim, se considerarmos os marcos legais culturais, o PNC (Plano Nacional de Cultura) prevê na meta 29 que 100% das bibliotecas públicas, cinemas, museus, teatros entre outros espaços públicos atendam aos requisitos legais de acessibilidade, promovendo uma cultura mais fruída para as pessoas com deficiência.

Uma das formas de acessibilidade que está na tradução audiovisual é a audiodescrição (AD), a qual será explicada no tópico abaixo.

### **1.1.2 AD**

A audiodescrição é uma modalidade de tradução audiovisual acessível (TAVa) utilizada como técnica para tornar o teatro, o cinema e a televisão, entre outros meios, acessíveis para aqueles que possuem deficiência visual. Segundo Vera Lucia Santiago (2016 apud COSTA, 2014) da Universidade Estadual do Ceará, trata-se de uma narração adicional que descreve ações, a linguagem corporal, expressões faciais, cenários e figurinos. Nesta modalidade da TAVa, a tradução, que é narrada, é colocada entre os diálogos e não interfere nos efeitos musicais e sonoros.

Já Lívia Motta (2016, apud COSTA, 2014), audiodescritora, define AD como sendo uma modalidade de mediação linguística e de tradução intersemiótica que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e a informação, contribuindo para a inclusão social e escolar. Para a audiodescritora, a AD também auxilia além de pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.

A AD permite o recebimento de informações contidas no produto audiovisual e imagens ao mesmo tempo em que elas aparecem, permitindo, assim, todo o aproveitamento de uma determinada obra. As descrições acontecem nos espaços entre os diálogos e nas pausas entre as informações sonoras dos filmes ou espetáculos, e a informação audiodescrita deve se harmonizar com os sons do filme/obra (COSTA, 2020).

#### **1.1.2.1 DIRETRIZES PARA A PRODUÇÃO DA AD**

Os roteiros de AD precisam conter os seguintes elementos: tempos iniciais e finais das inserções, as unidades descritivas, as deixas (últimas falas antes de entrar a AD) e as rubricas que consistem nas instruções para narração da AD. Para realizar um roteiro de audiodescrição, alguns conceitos precisam ser considerados. A linguagem deve ser clara, objetiva e sucinta, usando um léxico variado que se adequa ao perfil do produto a ser audiodescrito.



Outro ponto importante na AD é o uso de adjetivos, pois eles tornam as cenas, características e emoções mais claras para o espectador. Para Naves et al. (2016), os adjetivos devem expressar pontos de emoção e humor, além de demonstrarem as cores que estão sendo usadas nas cenas. Outro ponto importante é o uso de advérbios, pois eles descrevem uma ação, deixando-a o mais próximo possível da ação real. Deve-se indiciar através de verbos o modo como uma determinada ação está sendo realizada e o recomendado é que se use o presente do indicativo, pois assim o texto se torna mais fluido.

Quanto à descrição do figurino, deve-se começar pelas peças maiores e pela parte superior, depois ir para as peças menores e só descrevê-las quando forem de extrema importância para a cena. Com relação à descrição do estado emocional dos personagens, Naves et al. (2016) afirmam que escrever os elementos que levam o espectador a inferir o estado emocional dos personagens pode funcionar em alguns casos, porém o tradutor deve evitar ambiguidades, obscuridades.

No que se refere aos personagens, esses são nomeados na AD apenas quando seus nomes já foram apresentados na narrativa, ou seja, enquanto isso não acontece, eles devem ser identificados por suas características físicas, o que também acontece para profissões e funções. Naves et al. (2016) ressalta que caso os nomes dos personagens não apareçam logo e eles continuem interagindo no produto audiovisual, haverá uma confusão na descrição das cenas, além de um excesso de informações, o que poderá prejudicar a compreensão do espectador. Desta forma, a identificação imediata dos personagens pode ajudar na concentração nas cenas, especialmente naquelas em que há vários personagens.

Segundo Livia Motta (2016), para se descrever um personagem é preciso chamar a atenção do público para os adjetivos que possam caracterizar os personagens de um determinado filme, o que ampliará o repertório e a fluência do público. A autora prepara um quadro em que traz exemplos de como cada característica pode ser retratada no AD (Quadro 1).

Quadro 1. Características físicas e adjetivos

<b>Gênero e faixa etária</b>	Homem, mulher, jovem, criança, garoto, garota, menino, menina, senhor, senhora, homem idoso, mulher idosa, homem de meia idade, mulher de meia idade
<b>Cor de pele</b>	Louro, moreno, negro, ruivo, oriental
<b>Estatura</b>	Alto, baixo, estatura mediana
<b>Peso</b>	Corpulento, esquelético, magro, musculoso, corpo atlético
<b>Olhas</b>	Cores: azuis, pretos, castanhos, verdes, cor de mal Formato: amendoados, grandes, puxados, pequenos
<b>Cabelos</b>	Cores: pretos, castanhos, verdes, cor de mel) Comprimento: longos, curtos, curtíssimos, na altura dos ombros. Tipo/textura: encaracolados, lisos, anelados, cacheados, espetados, armados, fartos, ralos

Fonte: Motta (2014).

Quanto ao roteiro, Motta (2016) nos diz que o trabalho é detalhado, exigindo do audiodescritor uma pesquisa sobre o tema a ser abordado, além do uso de termos específicos para abordar mais fielmente o cenário, personagens e ações. Considerando essas especificidades, temos alguns princípios da audiodescrição que segundo Motta (2018) orientam a produção do roteiro (Quadro 2).

Quadro 2. Princípios da AD para elaboração de roteiro

Analisar previamente a obra audiodescrita
Elaborar frases curtas e objetivas
Não interpretar, mas fornecer informações descritivas que permitam a quem escuta construir sua própria interpretação daquilo a que assiste
Usar o tempo verbal no presente ou presente contínuo
Privilegiar os seguintes elementos: o que/que, como, onde, quando, não necessariamente nesta ordem;
Informar as mudanças de cena com relação à lugar e tempo: muitas vezes poucas palavras bastam: no jardim, no andar de cima, à noite, pela manhã, já é noite, dentro do quarto
Informar quem são e quantos são os personagens presentes em cena
Descrever gestos e expressões faciais
Usar advérbios para qualificar a ação desde que não traduzam opiniões pessoais
Inserir as informações preferencialmente entre as falas dos personagens
A entonação do narrador deverá ser adequada ao gênero de um filme: em um drama a voz precisa revelar a tensão da cena; em uma comédia é importante descrever com um sorriso nos lábios, mas não é possível cair na gargalhada

Fonte: Motta (2016).

Deve-se também tomar cuidado para que as informações contidas nos diálogos não se repitam. Silva (2018) apresenta ainda algumas recomendações sobre o uso da linguagem e a descrição de personagens e ambientação, além de elementos não verbais para a AD de animações e vídeos, como visto no quadro 3.

Quadro 3. Recomendação para escrita do roteiro para audiodescrição de animações e vídeos

RECOMENDAÇÃO	DESCRIÇÃO
Linguagem	Objetiva, simples e sucinta, porém com léxico variado.
Adjetivos	Tornam a cena clara, recomenda-se a descrição das cores.
Advérbios	Devem auxiliar na descrição de ações.
Ações	Palavras devem provocar imagem mental precisa e dinâmica.
Tempo Verbal	Recomenda-se o presente do indicativo.
Sintaxe	Uso de orações coordenadas, sem complexidade.
Personagens	Atributos físicos, etnia, vestuário, idade, expressões faciais e linguagem corporal devem ser usados quando colaborarem com o objetivo da animação ou do vídeo no entendimento do conteúdo desenvolvido
Ambientação	Descrição do ambiente deve priorizar os elementos necessários ao entendimento do conteúdo ou objetivo abordado pela animação ou o vídeo.
Elementos visuais verbais	Títulos, textos, créditos e legendas (exceto dos elementos traduzidos em diálogos e efeitos sonoros) devem ser audiodescritos.

Fonte: Silva (2018).

### 1.1.3 TEA

O autismo, mais conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de saúde caracterizada por um déficit na comunicação social e comportamento. Ele pode ser dividido em subtipos e as suas causas são genéticas. Segundo Fernandes apud Melo (2016, p.20), "a palavra deriva do grego autos que significa 'si mesmo'."

Fernandes Apud Gauderer (1987, p.10) cita que, em 1976, através de um estudo feito por Ornitz e Ritvo em diversas áreas, chegou-se ao consenso de que o autismo infantil nada mais é do que um transtorno dos processos do desenvolvimento, sendo retirado da categoria de psicoses e colocado na categoria de retardo mental, que é um comprometimento no processo de aprendizagem. Segundo Mandal, Ananaya (2010), doutora em psicoterapia, nos anos 80 a fundação de Erica começou a educação e a terapia para crianças com demência. Na época muitos pais ainda confundiam o autismo com atraso mental e psicose. Alguns relatos indicaram que o autismo pode acontecer na maioria dos casos em meninos, sendo raros os casos em meninas.



Atualmente ainda não se sabe ao certo quais são as causas iniciais do autismo em uma criança, o que se sabe é que o autismo é um espectro de transtornos, que podem variar em intensidade e características. e que dependem de cada indivíduo. Essas características podem se manifestar de diversas maneiras, mas principalmente por meio de dificuldades no convívio social, comportamentos repetitivos e, em alguns casos, ansiedade que pode levar a confusão de sentimentos e pensamentos, e o transtorno de déficit de atenção somado a hiperatividade (TDAH). Além disso o autista pode desenvolver alguns comportamentos como por exemplo, o nervosismo constante, a dificuldade em lidar com as mudanças que ocorrem ao longo da vida, entre outros sinais, como os mostrados no quadro 2.

A figura 1 traz os sinais mais comuns de comportamentos diferente por faixa etária visando o diagnóstico e a inclusão do paciente no TEA.

Figura 1. Comportamentos do autista



Fonte: <https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/autismo> (2014)

O tratamento que mais gera evidências de melhoras no paciente é a terapia de intervenção comportamental (ABA - sigla em inglês para Applied Behavior Analysis — em português, análise aplicada do comportamento). Por ser um tratamento interdisciplinar, além da psicologia, há benefícios para os pacientes com a aplicação da fonoaudiologia e da terapia ocupacional. Na escola, um mediador pode trazer benefícios para o aprendizado de alunos diagnosticados com TEA. Este pode ser dividido em três tipos:

Síndrome de Asperger: Transtorno neurológico enquadrado dentro dos transtornos globais de movimento, considerada uma forma mais branda do autismo, sendo os pacientes diagnosticados apenas em um grau de comprometimento.

B  
+  
\*  
R  
H  
Y  
D  
T  
E  
A  
C  
P  
K  
L  
C



Transtorno Autista ou Autismo Clássico: quem é enquadrado neste tipo de autismo costuma possuir atrasos linguísticos significativos, além de desafios sociais, de comunicação e a deficiência intelectual.

Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: As pessoas com estes tipos de transtornos geralmente possuem sintomas mais leves, causando apenas desafios sociais e de comunicação, conforme mostrado no quadro 4.

Quadro 4. Sinais do autismo

Sinais do autismo
Não manter contato visual por mais de 2 segundos
Não atender quando chamado pelo nome
Isolar-se ou não se interessar por outras crianças
Alinhar objetos
Ser muito preso a rotinas a ponto de entrar em crise
Não brincar com brinquedos de forma convencional
Fazer movimentos repetitivos sem função aparente
Não falar ou não fazer gestos para mostrar algo
Repetir frases ou palavras em momentos inadequados, sem a devida função (ecolalia)
Não compartilhar seus interesses e atenção, apontando para algo ou não olhar quando apontamos algo
Girar objetos sem uma função aparente
Interesse restrito ou hiper foco
Não imitar
Não brincar de faz-de-conta

Quadro 4. Elaborada pela autora (2020)

### 1.1.3.1 BENEFÍCIOS DA AD PARA PESSOAS INCLUSAS NO TEA

Como citado anteriormente por Fernandes (2016), pessoas inclusas no espectro autista têm dificuldades de reconhecer outras pessoas, expressões faciais e lidar com emoções. Se o autista tiver acesso a descrição de imagens, ele conseguirá de forma mais eficiente entender emoções e reconhecer o rosto de pessoas. Assim, a audiodescrição, que é uma tecnologia assistiva, um recurso de acessibilidade que permite ouvir o que não pode ser visto e compreender o que não pode ser compreendido, apresenta benefícios não apenas para o público com deficiência visual, mas também para aqueles que apresentam algum nível de deficiência intelectual, conforme proposto por Motta (2016 p.2): "Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros".



A audiodescritora ainda argumenta em seu texto que “mesmo pessoas sem deficiência têm notado que o recurso aumenta o senso de observação, amplia a percepção e o entendimento, mostra e desvela detalhes que passariam despercebidos” (MOTTA, 2016). Em seu texto, Motta (2016) explica que a audiodescrição pode descrever diversos detalhes que são essenciais para o entendimento e reconhecimento das pessoas, como, por exemplo, descrição de cor de pele, faixa etária, etnia, cabelos, estrutura, olhos e sobrancelhas entre outros aspectos. No caso das emoções, a audiodescritora enfatiza que a descrição dessas emoções precisa estar bem clara para evitar ambiguidades e obscuridades (MOTTA, 2016).

Motta (2016) defende ser necessário que recursos de acessibilidade, como a AD, sejam conhecidos e aplicados na escola. Para Motta (2016), não se trata da obrigatoriedade quanto à presença de um audiodescritor na escola, mas sim de se compreender que o conhecimento sobre o recurso e sobre seus benefícios, sua aplicabilidade e suas técnicas possibilitará que a AD possa ser utilizada como ferramenta, contribuindo para o enriquecimento do agir pedagógico do professor e para abrir mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Motta (2016) também argumenta que o professor pode descrever para o aluno o universo de imagens que está presente em sala de aula como, por exemplo, fotos, desenhos, gráficos, mapas, entre outros, de forma em que se verbalize tudo aquilo que for de extrema importância para o entendimento do aluno. Segundo Mansini e Motta (2008), a audiodescrição pode ser um instrumento de mediação e colaborar para que os alunos façam questionamentos e deduções e cheguem a conclusões possibilitando uma participação maior nas atividades escolares.

Outro ponto importante, segundo Motta (2016), é que muitos filmes são utilizados como método de ensino e aprendizagem nas escolas, e inúmeras são as atividades que podem ser feitas com eles. Considerando que os alunos com deficiência visual, intelectual ou dislexia podem ter uma certa dificuldade para entender o contexto desses filmes, a audiodescrição, neste caso, pode entrar como um recurso auxiliar, levando o aluno com dificuldade a compreender melhor o que está sendo retratado e, assim, desenvolver melhor a atividade proposta pelo professor.

## **2. MATERIAIS E MÉTODOS**

A presente pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo e foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário semiaberto (ANEXO A) e análise léxico-semântica do conteúdo das respostas.

A primeira etapa consistiu em levantamento de publicações sobre o uso da AD como recurso para indivíduos diagnosticados dentro do TEA. Para tanto, a pesquisadora buscou por trabalhos nessa temática em bases de dados (Google Search, Google Scholar e Scielo), bancos



de dissertações e teses, blogs e sites de eventos, utilizando as combinações de palavras-chave: autismo e audiodescrição, espectro autista e audiodescrição, TEA e audiodescrição.

A segunda etapa consistiu em aplicação de questionário. Os participantes da pesquisa são 17 funcionários da SORRI, Centro de Reabilitação Bauruense cuja missão é "A promoção dos direitos humanos, com ênfase nos direitos das pessoas com deficiência". O questionário foi enviado por meio de formulário on-line para uma das psicólogas da SORRI, quem o encaminhou para a psicopedagoga que distribuiu para os funcionários da instituição (psicólogas, fonoaudiólogas e terapeutas ocupacionais), que possuem contato direto com os pacientes, conforme solicitado pela pesquisadora. Como última etapa, realizamos uma oficina sobre AD no dia 18 de maio de 2021, para os 14 funcionários e voluntários da SORRI que apresentaram interesse pelo tema.

### **3. RESULTADOS**

Esta sessão está dividida em duas partes, na primeira (3.1), analisa-se a literatura disponível sobre audiodescrição (AD) e transtorno do espectro autista (TEA). Na segunda parte (3.2), analisa-se as respostas do questionário desenvolvido para funcionários da instituição SORRI da cidade de Bauru, instituição Bauruense que trata pacientes inclusos no TEA.

#### **3.1 ANÁLISE DA LITERATURA SOBRE AD E TEA**

Para verificarmos o estado da arte das pesquisas nessa temática, foram realizadas pesquisas em bases de dados (Google Search, Google Scholar e Scielo), bancos de dissertações e teses, blogs e sites de eventos, utilizando as palavras-chave autismo e audiodescrição, espectro autista e audiodescrição, TEA e audiodescrição, audiodescrição, autismo.

Com base nessa busca, verificamos que há alguns trabalhos que abordam essa temática, mas não de forma integrada e densa. Foi possível encontrar trabalhos que citam a relevância da AD para o público composto por pacientes do TEA, mas as informações eram semelhantes, muitas vezes as mesmas, sendo os comentários limitados às dificuldades de interpretação de sentimentos e emoções da parte desses pacientes. No quadro 5, trazemos as referências encontradas para a elaboração de nosso aporte teórico, mais especificamente, no que se refere à definição do TEA.



Quadro 5. Referências sobre a definição do TEA.

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CONTEÚDO</b>
2020	Artigo de Revista	O que é autismo? Saiba a definição do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Causas do Autismo Tratamento e Sinais
2020	Artigo de Revista	Autismo: o que é, sintomas e tipos.	Sintomas Tipos de Autismo
2016	Livro	Autismo	História do autismo

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Como podemos observar no quadro 6, encontramos referência aos benefícios da AD para os pacientes com TEA apenas em dois artigos, um site, um guia e um livro. Dessa forma para construirmos a nossa revisão de literatura foi necessário ligar algumas informações encontradas em textos separados. Por exemplo, a AD trabalha com a descrição de sentimentos, imagens e rostos de pessoas, que muitas vezes não são reconhecidos pelas pessoas inclusas no TEA

Quadro 6. Referências sobre AD e TEA

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CONTEÚDO</b>
2020	Artigo	Tradução Audiovisual Acessível (TAVA): Audiodescrição, Janela de Libras e Legendagem para Surdos e Ensurdidos.	Acessibilidade e Audiodescrição
2018	Artigo	Acessibilidade Digital: Audiovisual	O que é Audiodescrição. Roteiro Para Audiodescrição.
2018	Site	Audiodescrição: Recurso de Acessibilidade de Inclusão Cultural.	O que é Audiodescrição? O que a Audiodescrição possibilita?
2016	Guia	Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis.	O que é Audiodescrição. Roteiro Para Audiodescrição. Orientações Para Elaboração da Audiodescrição.
2016	Livro	Audiodescrição na Escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.	Os benefícios da AD para os pacientes com TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

### 3.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIO

Apesar do verificado por meio da revisão de literatura, cujos resultados foram apresentados acima, demonstrar o quão importante a AD é para os pacientes inclusos no TEA, as respostas dos profissionais da SORRI apontam para uma falta de conhecimento sobre a AD, ou seja, para esses profissionais, trata-se ainda de um recurso novo a ser compreendido.

Quadro abaixo traz o tempo de trabalho com pacientes inclusos no TEA desses 17 profissionais, informação solicitada pela pergunta 1 do questionário.

Quadro 7. Tempo de Trabalho com TEA de Cada Profissional

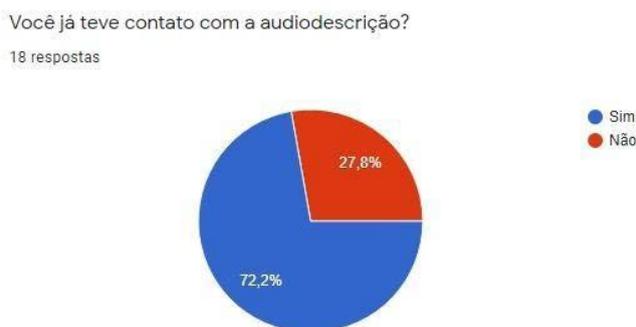
Profissional 1	Mais de 5 anos
Profissional 2	Mais de 5 anos
Profissional 3	Mais de 5 anos
Profissional 4	3-5 anos
Profissional 5	2 anos
Profissional 6	1 ano
Profissional 7	1 ano
Profissional 8	2 anos
Profissional 9	Mais de 5 anos
Profissional 10	1 ano
Profissional 11	3-5 anos
Profissional 12	3-5 anos
Profissional 13	Seis meses
Profissional 14	Seis meses
Profissional 15	Mais de 5 anos
Profissional 16	3-5 anos
Profissional 17/18 (Uma mesma pessoa respondeu duas vezes pois complementou suas respostas)	2 anos

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Na segunda pergunta, questionamos se o profissional já havia tido contato com a audio-descrição. Dos dezessete profissionais que responderam a essa questão, treze indicaram já ter tido contato com a AD e quatro que ainda não tinham tido contato. Quando solicitados a detalhar essa experiência prévia com a AD, apenas doze profissionais responderam, sendo que dois profissionais indicaram já terem participado de oficina, um já ter feito uso da AD em

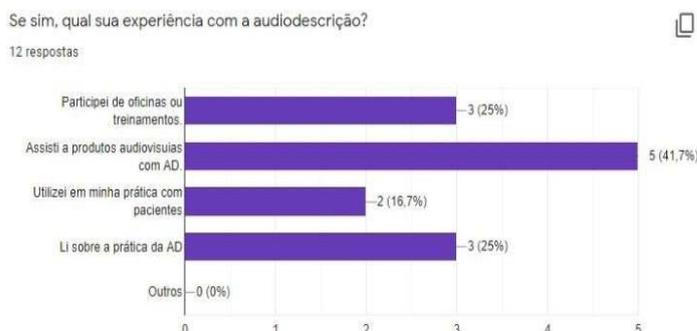
sua prática, três já terem lido sobre essa modalidade de TAVa, quatro apenas terem assistido a produtos com AD, um afirmou que usou a AD em atendimentos e aulas com usuários e um teve um treinamento sobre a importância da AD em uma antiga empresa em que trabalhava. Com base nessas respostas, é possível afirmar que se trata de um recurso conhecido ainda superficialmente e pouco utilizado pelos profissionais dessa instituição, como podemos observar nos gráficos das figuras 2 e 3.

Figura 2. Gráfico referente às respostas da questão 2



Fonte: Google Forms

Figura 3. Gráfico referente às respostas da questão 3



Fonte: Google Forms

Na pergunta 4, "Descreva mais detalhadamente sua experiência com a AD", apenas nove participantes responderam. Essas respostas sinalizam que esses nove profissionais já tiveram contato com a AD em cursos, treinamentos, disciplina da graduação, leitura de artigos e vídeos e atendimentos com usuários. É possível afirmar que se trata de um conteúdo presente, apesar de não recorrente, na formação desses profissionais. As respostas constam da quadro abaixo:

Quadro 8. Respostas referentes à pergunta 4

Profissional 1	Foi ótimo, ampliando a compreensão do material.
Profissional 3	Cursos.
Profissional 4	Meu contato foi durante um treinamento, não específico para o tema, mas que falava sobre práticas inclusivas para o mercado de trabalho. O recurso foi apresentado como uma estratégia de inclusão para pessoas com deficiência visual através de uma vivência.
Profissional 5	Apenas tive contato por meio de artigos em uma disciplina da faculdade.
Profissional 8	Em aulas através de vídeos no curso do Programa de Trabalho e Renda da política, da assistência social junto a SORRI BAURU, estando este ano em meio a pandemia a distância.
Profissional 10	Na faculdade.
Profissional 13	Assisti vídeos sobre e já fui orientada a trabalhar com AD com meus conteúdos de mídias digitais.
Profissional 14	Fiz um treinamento na empresa em que eu trabalhava.
Profissional 16	Atendimento, aulas com os usuários.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

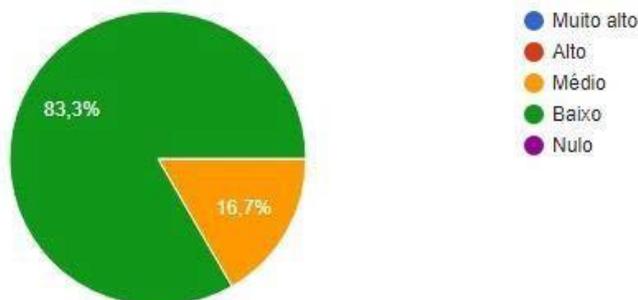
Continuando a análise das respostas, na pergunta 5, "Você classificaria o seu nível de conhecimento sobre a audiodescrição como: muito alto, alto, médio, baixo ou nulo", podemos observar que cinco profissionais indicaram considerar o seu conhecimento sobre AD como médio e os outros doze indicaram considerar que apresentam conhecimento baixo sobre esse recurso. Essa constatação nos leva mais uma vez a ver o quão importante e relevante é essa pesquisa e o quanto ela vai ajudar esses profissionais a ampliarem esse conhecimento quanto à AD. Esses dados podem ser observados no gráfico apresentado na figura 4.



Figura 4. Gráfico referente às respostas da questão 5.

Você classificaria o seu nível de conhecimento sobre a audiodescrição como:

18 respostas



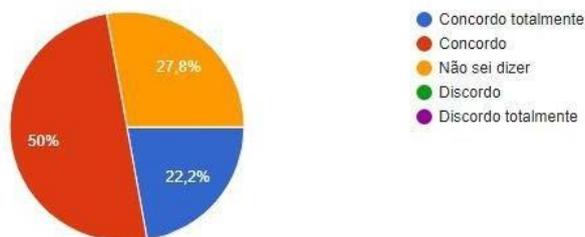
Fonte: Google Forms (2021).

As respostas à pergunta 6 "O quanto você concorda com a afirmativa: O uso da audiodescrição no tratamento de pessoas com TEA é benéfico." são apresentadas no gráfico da figura 5. Dos participantes, apenas 5 concordaram totalmente e 7 concordaram com a afirmação proposta. Os outros 5 responderam não saber se há benefícios. Esses números são reflexo da falta de literatura, constada por este estudo, que aborde tais benefícios da AD para pacientes inclusos no TEA. Com base nessas respostas, é possível afirmar que a maioria desses profissionais apresenta pouco conhecimento sobre a audiodescrição e não possui certeza ou não sabe dizer se a audiodescrição seria realmente benéfica para seus pacientes inclusos no espectro autista.

Figura 5. Gráfico referente às respostas da questão 6

O quanto você concorda com a afirmativa: O uso da audiodescrição no tratamento de pessoas com TEA é benéfico.

18 respostas



Fonte: Google Forms (2021).

Os dezessete participantes responderam à pergunta 6, como observado no gráfico acima. Desses, 5 não souberam dizer, os outros indicaram concordar totalmente ou concordar que há benefícios para esse público em específico.

A questão 7, que complementa a questão 6, “Quais os benefícios do uso da AD com pessoas inclusas no TEA?”, foi respondida por 9 participantes. Foram citados como benefícios: inclusão, melhor compreensão do conteúdo e do contexto, aumento do foco, independência e contribuição para o aprendizado. As respostas completas constam no Quadro 9.

Quadro 9: Benefícios Listados Pelos Profissionais da SORRI

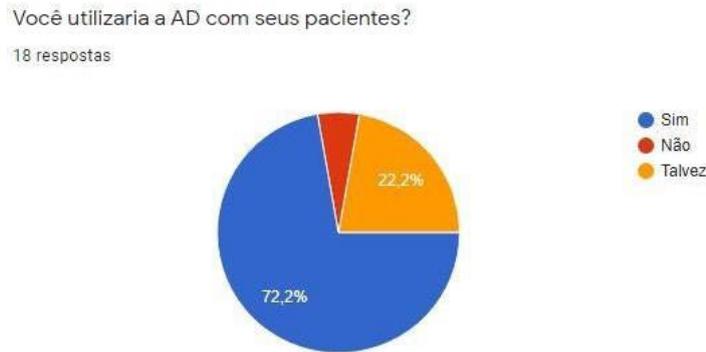
Profissional 1	Melhor resposta, compreensão do conteúdo.
Profissional 3	Proporcionar maior compreensão do conteúdo proposto.
Profissional 4	Acredito que através desse recurso as pessoas inclusas no TEA podem ter foco e compreender o contexto do material com mais facilidade, principalmente as que tem alguma alteração sensorial.
Profissional 5	Acredito que o maior benefício seria a independência com o uso desse recurso para pessoas com TEA.
Profissional 8	Benefícios de acessibilidade, contribuindo para o aprendizado, internalização pelo paciente.
Profissional 13	Ampliar o entendimento delas.
Profissional 14	Inclusão e acessibilidade.
Profissional 16	Inclusão
Profissional 17/18	Melhor interpretação

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A figura 6 se refere à pergunta 8: “Você utilizaria a AD com seus pacientes?”, a qual foi feita para os dezesseis funcionários da Sorri que responderam ao questionário. Se observarmos as respostas, podemos ver que dos dezesseis entrevistados, apenas 1 indicou que não utilizaria, 4 indicaram que talvez utilizariam a AD e 11 indicaram que utilizariam sim a AD com pacientes inclusos no TEA. Esses resultados demonstram que por mais que o número de funcionários que utilizariam a AD com seus pacientes seja maior, ainda há uma barreira a ser quebrada em relação à audiodescrição, em especial, entre aqueles que não conhecem os benefícios dessa modalidade.



Figura 6. Gráfico referente às respostas da questão 8



Fonte: Google Forms

Na questão nove, inserimos um campo em que os profissionais poderiam fazer algumas colocações/considerações que pudessem complementar o conteúdo da pesquisa. Dos dezesseite profissionais que responderam ao questionário, apenas quatro contribuíram, deixando conselhos e expectativas quanto ao nosso trabalho, como podemos observar no Quadro 10.

Quadro 10: Respostas Referentes à Pergunta 9

Profissional 3	Parabéns pela iniciativa!!
Profissional 4	Acredito que a AD possa ser utilizada como recurso dependendo da necessidade do paciente, pois cada pessoa demanda um tipo de adaptação específica.
Profissional 6	Gostaria de ampliar meu conhecimento sobre o assunto.
Profissional 8	Parabeniza-los pela pesquisa que contribui na adaptação de material, vídeo aos pacientes e atendimentos não somente para TEA, mas para aqueles que tem D.I. ou analfabetos.

Fonte: Elaborada pela autora

Além de parabenizar o desenvolvimento do nosso estudo e indicar o interesse em se aprofundar no tema, podemos observar algumas considerações importantes: o uso da AD como recurso, dependendo da necessidade do paciente, e o uso da AD para um público com déficit intelectual e/ou analfabeto

#### **4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS POR MEIO DA OFICINA REALIZADA PARA PROFISSIONAIS DA SORRI BAURU**

No dia dezoito de maio de dois mil e vinte e um, foi realizada a oficina sobre a importância da audiodescrição para pessoas inclusas no espectro autista para os funcionários do Centro de Reabilitação SORRI da cidade de Bauru que responderam ao questionário proposto nesta pesquisa.

Nesta oficina, foi proposta uma dinâmica em que os funcionários ficaram vendados e assistiram a um vídeo sem a AD, com o intuito de que eles tivessem a experiência de como uma pessoa com deficiência visual se sente "assistindo" a um vídeo sem recursos de acessibilidade. Depois foram mostrados trechos do vídeo com a AD para que eles pudessem ver como ela funciona e como pode ajudar os deficientes visuais.

Logo em seguida, abrimos um espaço para que os funcionários falassem como se sentiram com a experiência. Vários profissionais relataram que foi difícil no começo com a venda decidir qual era o personagem que detinha o turno de fala. Depois, foi apresentado um material que explicou o que é a tradução audiovisual, quais os tipos de traduções audiovisuais acessíveis, focando ao final na AD, explicando como ela funciona e qual é o seu público-alvo. Nessa apresentação, também foi relatado que a AD auxilia pessoas inclusas no TEA, sendo expostos os seus benefícios e como os produtos audiovisuais com a AD podem ajudar esse público a compreender emoções, características dos personagens, piadas, humor, entre outras coisas que seriam um obstáculo para o autista. Por fim, foram mostradas e explicadas as diretrizes para o preparo de um roteiro de AD.

O resultado com a oficina foi muito positivo, diversos profissionais presentes relataram que a oficina ajudou a entender melhor a AD e mostrou a sua relevância. Esses profissionais também demonstraram interesse em utilizar o recurso com seus pacientes. Alguns profissionais disseram que ao longo da explicação já começaram a imaginar como poderiam usar a AD em seus materiais de trabalho, além de já pensarem em possíveis roteiros para futuros trabalhos.

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como podemos verificar na revisão de literatura deste trabalho, é mais comum que os temas Audiodescrição (AD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) apareçam separadamente, o que mostra que materiais em que os dois temas se inter-relacionam ainda são escassos. Neste trabalho, foi possível estabelecer essa relação unindo informações de fontes variadas, demonstrando que o trabalho realizado é importante para contribuir para futuras pesquisas nos dois ramos.



Para entender essa relação na prática, foi realizada uma pesquisa com alguns profissionais da instituição SORRI da cidade de Bauru que trabalha com pacientes inclusos no TEA. Essa pesquisa demonstrou que o conhecimento desses profissionais quanto à AD e à sua importância para os pacientes com TEA ainda é limitado, demandando um estudo mais extenso por parte desses profissionais. Além desse estudo, seria relevante uma maior vivência desses profissionais com relação à AD.

Por fim, para esclarecer as dúvidas desses profissionais sobre a relevância da AD para o TEA, promovemos uma oficina com demonstração da audiodescrição na prática e montamos um material explicativo sobre o assunto (anexo E), além de esclarecer toda e qualquer dúvida que eles apresentavam sobre o assunto e, assim, alimentar a esperança de ter plantado uma semente de modo que esse recurso audiovisual possa ser utilizado nas sessões com pacientes que estão inclusos no TEA.

Com a oficina relatada no tópico quatro, pode-se concluir que o objetivo da pesquisa realizada foi alcançado com sucesso e que com ela pudemos demonstrar a importância e abrangência da AD e que suas funções vão além do seu principal objetivo e público. Assim, pode-se aplicar na prática o que foi estudado com a pesquisa e mostrar a relevância do estudo, que ele pode ser levado a públicos que estão próximos a nós e assim tornar o audiovisual mais acessível e inclusivo para todos, independente de raça, condição social, intelectual e financeira.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vera Lucia Santiago, ALVES, Soraia Ferreira **Tradução Audiovisual Acessível (TAVA), Audiodescrição, Janela de Libras e Legendagem para Surdos e Ensurdidos, 2017**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v56n2/2175-764X-tla-56-02-00305.pdf>. Acesso em: 13 dez, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SI-NAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <[http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf)>. Acesso em: 05 maio. 2021.

FERNANDES, ALEXANDRA, A. S. **Autismo: Ensinar Aprendendo e Aprender Ensinando, 2016**. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang\\_es|lang\\_en|lang\\_pt&id=1U98DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Fernandes+Apud+Gauderer+\(1987,+p.9\)&ots=-SAp4TNvcM&sig=1YmnWPfKwwIduoZ-suEZcSqm5GI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_es|lang_en|lang_pt&id=1U98DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Fernandes+Apud+Gauderer+(1987,+p.9)&ots=-SAp4TNvcM&sig=1YmnWPfKwwIduoZ-suEZcSqm5GI#v=onepage&q&f=false). Acesso em 20 nov, 2020.

FELLOWES, Judith. Gomes, Tereza R. **Revista Brasileira de Tradução Visual – Espectro Autístico, legendas e audiodescrição, 2012**. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/upofl162ocv2p5l/Autismo%20e%20Audiodescri%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 13 dez, 2019.

JUNIO, Francisco Paiva. – **Revista Autismo – O que é o Autismo, 2016**. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>. Acesso em 13 dez, 2019.

MOTTA, Lívia Maria Vilella de Mello. **Audiodescrição - Recurso de Acessibilidade de Inclusão Cultural**. Bengala Legal, 2008. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/livia>. Acesso em: 30 nov, 2019.

MOTTA, Lívia Maria Vilella de Mello. **A Audiodescrição na Escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo, 2016**. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>. Acesso em 02 set 2022.

REPÚBLICA, Presidência da. – **Decreto 6949/09 | Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09#art-12>. Acesso 05 maio. 2021.

Silva, Fabiane Belletti – **Acessibilidade Digital – Audiovisual, 2018**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Fabiane\\_Beletti\\_Da\\_Silva/publication/328955278\\_ACESSIBILIDADE\\_DIGITAL\\_Audiovisual/links/5becfb6492851c6b27bf772e/ACESSIBILIDADE-DIGITAL-Audiovisual.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fabiane_Beletti_Da_Silva/publication/328955278_ACESSIBILIDADE_DIGITAL_Audiovisual/links/5becfb6492851c6b27bf772e/ACESSIBILIDADE-DIGITAL-Audiovisual.pdf). Acesso em: 20 nov, 2020.



## **HUMOR E ITENS CULTURAIS ESPECÍFICOS NA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM DO FILME MONSTROS S.A DA DISNEY PIXAR**

*Larissa Souza Nunes*<sup>3</sup>

*Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini*<sup>4</sup>

*Centro Universitário Sagrado Coração*

### **1. INTRODUÇÃO**

Com o desenvolvimento das tecnologias, surgiram os computadores e, conseqüentemente, os softwares, o que levou ao surgimento do processo de localização, processo complexo que envolve diversas atividades, entre elas a da tradução (O'Donnell 1994 p. 65 apud, Antunes 2001). A princípio, esse processo envolvia apenas a alteração do programa e dos seus códigos fonte, isto é, detectavam-se os elementos codificados do programa e substituíam-se pela nova versão.

Já em um mundo cada vez mais globalizado, a necessidade da localização se expandiu para diversas outras áreas, tornando-se um processo que vai além de simplesmente converter código por código. Palavras, cores e personagens podem ser alterados de forma que causem envolvimento em um público específico e gerem uma maior rentabilidade no mercado internacional.

Teorias da Tradução, como as de Nord (1991, 1997), Reiss e Vermeer (1996), nos mostram que a tradução é um processo de transferência guiada por um propósito a ser seguido na cultura de chegada, tendo como foco o leitor final. Esses autores afirmam que não importa a equivalência ou a fidelidade no texto de chegada, mas sim se na tradução foram atendidos os pedidos do iniciador (autor) de forma adequada, e se estes chegaram com clareza ao público-alvo, o que faz com que a tradução se torne um produto único na língua de chegada.

A tradução audiovisual (TAV), em específico, é um dos ramos dos Estudos da Tradução que abrange várias práticas, tais como a tradução para legendagem e a dublagem, entre outras (DUARTE, 2018 apud DIAS CINTAS E NEVES, 2015, p. 1). A dublagem, tema principal deste estudo, é um dos meios de tornarmos um produto audiovisual acessível para um determinado público-alvo. Segundo Oliveira (2019), a dublagem é a substituição da voz original de uma produção audiovisual por uma voz no idioma em que o produto está sendo exibido.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo tradutor de audiovisual é a tradução de animações de humor, visto que, além de se preocupar com as especificidades da dublagem, por exemplo, ele precisa se preocupar também com causar o mesmo efeito de humor no público-alvo.

<sup>3</sup> tradutora.larissa@outlook.com

<sup>4</sup> leila.felipini@unisagrado.edu.br



Entre os produtos audiovisuais mais famosos, temos o filme de animação da Pixar *Monstros S.A. (Monsters Inc.)*, cuja história, segundo Russo (2013), gira em torno do astro do susto Sulley e seu assistente *Mike*. No filme, os dois trabalham na Monstros S.A., uma fábrica que coleta gritos de crianças humanas para geração de energia na cidade de Monstropolis. Para os monstros, as crianças são consideradas tóxicas e, por isso, a cidade entra em reviravolta quando uma menina invade o mundo dos monstros.

De acordo com uma reportagem de Forlani (2001), publicada no site Omelete, o filme arrecadou, com a bilheteria dos três primeiros dias em cartaz, um total de US\$ 63.5 milhões, sendo considerado um dos filmes de animação de maior sucesso da Pixar na época. Em sua exibição total, segundo informações postadas na página do filme no site Wikipédia (2003), a animação arrecadou com bilheteria total o valor de US\$ 1.306.110.769 bilhões, sendo exibido em todo o continente americano e em países como Espanha e Portugal, além de diversos outros lugares no mundo.

Considerando o exposto, este estudo tem por objetivo analisar a localização de humor e a adaptação de Itens Culturais Específicos (ICEs), entre eles, exemplos de idiomatismos, por meio da tradução para dublagem do filme de animação *Monstros S.A.*, além de verificar eventuais problemas que possam ter ocorrido na tradução para a dublagem. Para tanto, utilizaremos como aporte teórico, autores como Fernandes (1989); Delabastita (1996); Brezolin (1997); Zabalbeascoa (2001); Guimarães (2017); Tagnin (1988); Albir (2001 e 2011); Aixelá (2013); Guimarães (2017).

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Neste tópico, serão abordados temas ligados à TAV, mais especificamente, à dublagem, além de temas como tradução e cultura, tradução e humor, Itens Culturais Específicos (ICEs) e, mais especificamente, idiomatismos.

### **2.1 TRADUÇÃO AUDIOVISUAL - DUBLAGEM**

Segundo Konecsni (2016), em 1925, houve a chegada do cinema sonoro na indústria cinematográfica. A autora comenta que em 1927, com o filme *O Cantor de Jazz (The Jazz Singer)*, os primeiros resquícios da dublagem apareceram. Porém, foi apenas com o filme *Luzes de Nova York*, em 1929, que houve uma dublagem total de um produto audiovisual.

A chegada da dublagem segundo Konecsni (2016), possibilitou a reprodução de obras cinematográficas em diversos idiomas, mas, como a tecnologia era insuficiente, a refilmagem com os mesmos atores e equipe ainda era necessária. Konecsni (2016), explica que em 1930, Jacob Karol criou um sistema que permitia a sincronização do áudio com a imagem, diminuin-



do assim os custos de refilmagem. Segundo Freire (2011), no momento em que Hollywood migrou para o cinema sonoro, a dublagem se consolidou no mercado internacional.

Esse processo ao longo do tempo foi melhorado e barateado, acarretando que países como França, Alemanha, Itália, entre outros, devido a políticas de proteção e regimes nacionalistas, criassem leis que tornaram obrigatório que os produtos audiovisuais fossem dublados em seus territórios. Um ponto positivo é que com a dublagem houve a melhoria do som dos produtos audiovisuais.

Giacobbo, (2017 apud ALBIR, 2001) considera a dublagem como uma tradução audiovisual, em que a imagem visual não sofre alterações e apenas o texto oral sofre uma substituição por outro na língua de chegada. Assim, para realizar uma dublagem, é preciso que o dublador não apenas substitua as palavras da língua original, mas também interprete o personagem, colocando na voz as principais características que o definam e o façam ser reconhecido pelo público através de sua fala. O autor também menciona que a principal e mais importante fase na dublagem é a fase da sincronia, em que o dublador tem de adequar o seu trabalho ao tempo de fala do texto traduzido, além de adequar as falas aos movimentos labiais e aos gestos feitos pelo personagem.

Essa fase contempla três categorias de sincronia: sincronia fonética, em que a tradução deve concordar com a sincronia labial do personagem/ator no momento de fala; sincronia cinésica, em que a tradução é adequada aos movimentos corporais do ator/personagem quando se expressa, mantendo a coerência dos gestos e comportamentos não com a proposta de tradução; e isocronia, em que a tradução deve concordar com a fala do ator/personagem, em que cada frase, pausa e sincronia fonética e precisam ser adequadas ao tempo que o ator precisa para dizer sua fala. (GIACOBBO, 2017 apud ALBIR, 2011)

Segundo Farias (2014), o processo de tradução para dublagem é um processo que demanda o trabalho de diversos profissionais. Na Europa, além do tradutor e do dublador, há o adaptador, responsável pela contextualização e adaptação da obra antes dela chegar ao tradutor. Farias (2014), ainda comenta que, no Brasil, os produtos audiovisuais são disponibilizados para a empresa de dublagem pelas distribuidoras que disponibilizam parcialmente ou integralmente o trabalho ao tradutor. Após receber o vídeo original e talvez o roteiro da obra, ele faz o trabalho que será revisado pelo diretor de dublagem, quem verificará se há imperfeições. Estando pronta a tradução, os dubladores recebem o texto e começam a gravação da dublagem.

O próximo tópico a ser estudado neste trabalho abordará as questões de tradução e cultura com base no modelo de Nord et al. (2016) e na teoria de Bassnett (1999, 2009).



## 2.2 TRADUÇÃO E CULTURA

De acordo com Nord et al., (2016 p. 32), a tradução é uma forma de comunicação na qual há um emissor (cultura A), que possui um propósito de comunicação textual em determinada situação comunicativa, e um receptor (cultura B), pertencente a uma entidade cultural, em situação de comunicação. Nord et al., (2016 p. 32), cita que para ambos se entenderem, é necessário que haja um intermediador entre eles, uma pessoa que tenha o domínio entre às duas línguas e culturas (geralmente um tradutor e/ou intérprete).

Já um texto, segundo Nord et al., (2016 p. 49) é uma outra forma de comunicação realizada através da combinação de elementos verbais e não verbais, cuja função é atribuída a partir de sua recepção por alguém, em uma situação específica. Desse modo, segundo Nord et al., (2016 p. 49) a comunicação de um texto é interligada ao sistema linguístico e as normas específicas de cada cultura a ser traduzida, para assim poder se manifestar.

Antes de dar início a uma tradução é preciso, segundo Nord et al. (2016), analisar o texto de partida de forma abrangente para que, assim, ele seja corretamente compreendido. O texto deve fornecer uma base confiável que ajude o tradutor a tomar de forma coerente a sua decisão tradutória.

Para a realização de uma tradução, é preciso entender alguns papéis fundamentais (NORD et al., 2016 p. 60), dentre eles: o papel do iniciador e do tradutor. No processo tradutório, o iniciador é quem dá início processo tradutório e determina como ele vai seguir. Já o tradutor ao realizar a sua tarefa que é fazer a mediação entre línguas e culturas, identifica os aspectos da língua de partida/texto base que podem ser mantidos e os que serão adaptados. Já que o processo tradutório conta com procedimentos conservadores e procedimentos de adaptação.

A tradução é de acordo com Bassnett (1999), um processo que não acontece sem um motivo aparente, ele é parte de um processo de transferência entre culturas, o qual não ocorre de maneira isolada, dependendo assim de vários fatores para que possa existir. Jakobson (1995 apud BASSNETT, 1995), define alguns tipos de tradução utilizados no processo tradutório: tradução intralingual, uma tradução onde há uma combinação de sinais verbais ou visuais, os quais são interpretados por meio de outros sinais na mesma língua, ou seja é uma tradução de uma língua para essa mesma língua por meios diferentes; tradução interlingual, um tipo de tradução que ocorre quando um sinal verbal ou visual é interpretado por meio de outra língua; e a tradução intersemiótica que, segundo Jakobson (1995), é um processo tradutório no qual há uma interpretação dos sinais verbais ou visuais por meio dos sinais não verbais ou visuais.

Bassnett (1999) afirma que quando se dá ênfase nos fatores culturais em uma tradução, essa é condicionada à recepção pelo público, de acordo com o aspecto cultural em que o texto foi traduzido, como ele foi traduzido e o porquê foi traduzido de determinada maneira.



O próximo tópico desta sessão, abordará, de acordo com os parâmetros de Aixelá, como devemos tratar os Itens Culturais Específicos (ICEs) na tradução.

## 2.3 ITENS CULTURAIS ESPECÍFICOS E IDIOMATISMOS

Na tradução, é muito comum nos depararmos com termos específicos de uma determinada cultura, o que demanda um esforço árduo do tradutor para encontrar um equivalente na língua em que se quer traduzir determinado texto. Esses termos são chamados de Itens Culturais Específicos (ICEs). Segundo Aixelá (2013), os ICEs abrangem itens cujas conotações e funções textuais são consideradas problemas tradutórios na transferência para a língua alvo, caso não haja um ICE semelhante no sistema cultural dessa língua.

Aixelá (2013) também fala que um termo ou conteúdo linguístico pode ser um ICE, já que não funciona de maneira isolada em cada texto que se insere. Além disso, a forma como é percebido na cultura de chegada também influencia como ele será trabalhado na tradução. O autor ainda cita que denominar um item linguístico como ICE é complexo, pois tudo em uma língua é cultural, inclusive a própria língua, e ainda explica que isso acontece porque geralmente esses itens são identificados como ICEs em diversos pares de línguas, demonstrando o que é um ICE quando não há contextualização dos exemplos, como no caso de um nome de uma empresa ou de um sobrenome famoso. O autor cita como exemplo para explicar essa situação o sobrenome Shakespeare na literatura, pelo qual o autor, poeta e teatrólogo *William Shakespeare*, ficou mundialmente conhecido, mostrando assim que muitas vezes já está culturalmente enraizado na cultura de chegada, não sendo necessária assim sua contextualização.

Aixelá (2013) propõe algumas estratégias tradutórias que podem ser utilizadas na tradução de ICEs:

O autor classifica como conservação, cinco casos, em específico. A repetição, em que os tradutores mantêm o máximo possível da referência original, estratégia que corresponde ao empréstimo puro, conforme proposto por Albir (2011). A adaptação ortográfica (transcrição e transliteração), em que os ICEs da língua de partida são adaptados para uma grafia conhecida na língua de chegada, com base na pronúncia original do ICE e transcrição por meio do alfabeto ou de regras ortográficas da língua de chegada. Já a tradução linguística (não cultural) de acordo com Aixelá (2013), trata da tradução de um ICE para uma referência próxima do original. Nesse caso, a escolha é baseada em algo que já existe na língua de chegada, como acontece na conversão de medidas e na conversão monetária. Segundo Aixelá (2013), a explicação extratextual ocorre quando o tradutor se utiliza de alguma das estratégias anteriores e inclui mais alguma informação que considera relevante passar para o seu leitor, sem misturá-la com o texto. Sendo assim, o comentário é distinguido através de: nota de rodapé, nota final ou glossário. Por fim, temos a explicação intratextual, a mesma coisa que a extratextual,



porém nela os tradutores sentem a necessidade de incluir o seu comentário em uma parte indistinta do texto, não atrapalhando o leitor.

Na substituição, Aixelá (2013), contempla seis tipos de casos. O primeiro, denominado sinônimo, é uma estratégia que ocorre quando o tradutor não quer fazer muitas repetições no texto e assim recorre a algum sinônimo para o ICE. A universalização limitada acontece segundo Aixelá (2013), quando há uma troca de um ICE da língua de partida por outro ICE também da língua de partida, ou seja, é a busca por um item que, mesmo relacionado à língua de partida, é menos específico e mais próximo dos leitores da língua de chegada. A universalização limitada corresponde à generalização de Albir (2011). Já a universalização absoluta corresponde a troca de um ICE por uma referência genérica não específica da cultura fonte, como ocorre com comidas típicas. Assim como a universalização limitada, a universalização absoluta também corresponde a generalização de Albir (2011). A naturalização nada mais é do que a substituição de um ICE da língua de partida por um correspondente na língua de chegada, por exemplo, pesos, medidas e moedas correntes; Esse processo corresponde à adaptação de Albir (2011). Já a eliminação segundo Aixelá (2013), corresponde à eliminação total do ICE da língua de partida no texto de chegada. Por fim, temos a criação autônoma, em que acontece o acréscimo de referências culturais que não existem no texto de partida, e corresponde à criação discursiva de Albir (2011).

Além das propostas feitas por Aixelá, temos algumas propostas feitas por Albir (2011) com relação à tradução dos ICEs.

A ampliação linguística ocorre quando se adicionam elementos linguísticos ao texto a ser traduzido, aumentando, assim, o número de palavras nesse texto, sendo utilizada na interpretação consecutiva e na dublagem. A compreensão linguística ocorre quando os elementos linguísticos são diminuídos, sendo utilizada na interpretação simultânea e na legendagem. Já a descrição, trata-se da substituição de um termo ou expressão pela descrição de sua forma, ou função. O equivalente consagrado ocorre quando há uso de um equivalente já reconhecido e recorrente na língua de partida, e é facilmente encontrado em dicionários. Já a particularização, trata-se do uso de uma palavra ou expressão mais específica na língua de chegada do que a palavra ou expressão da língua de partida. A modulação é considerada uma mudança do ponto de vista ou do pensamento em relação ao texto original. Já a substituição, de acordo com Albir (2011), ocorre quando há uma troca de elementos linguísticos na língua de chegada. A transposição é uma mudança que ocorre na classe gramatical de um ICE na língua de chegada. Por fim, a variação é uma troca de elementos linguísticos ou paralinguísticos que influenciam na variação linguística, como, por exemplo, a mudança do tom textual.

Para finalizar este tópico, explicaremos o que são os idiomatismos propostos por Tagnin (1988). A autora explica que idiomatismos ou expressões idiomáticas nada mais são do que expressões que não podem ser decodificadas literalmente e o significado delas é convencionalizado. Essas expressões são consideradas culturais, pois transmitem um dado cultural.



Os idiomatismos, de acordo com Tagnin (1988), podem ser substituídos utilizando uma das estratégias abaixo:

A Tradução literal de acordo com Tagnin (1988), é a um tipo de tradução em que os itens a serem traduzidos, são traduzidos integralmente de acordo com língua de chegada. A explicação refere-se ao momento em que uma expressão da língua de partida não é traduzida na língua de chegada, e uma explicação sobre ela é adicionada ao texto, pois não há um idiomatismo equivalente. Por fim, temos o equivalente pragmático, o qual é empregado quando não há na língua de chegada um referente ao idiomatismo da língua de partida, mas a sua função é exercida por outro referente.

No próximo tópico trataremos das questões e desafios relacionados à tradução de conteúdo humorístico.

## 2.4 TRADUÇÃO E HUMOR

Um dos campos dos Estudos da Tradução é a tradução de conteúdos humorísticos, tema que vem sendo cada vez mais estudado pela academia. Para se realizar esse trabalho, é preciso que o tradutor tenha criatividade e entenda o humor na língua fonte para que, assim, esse possa ser traduzido na língua alvo. Além disso é importante o tradutor ter conhecimento das estratégias cômicas e dominar do texto com o qual está trabalhando. (BREZOLIN, 1997 apud LUIZ, 2016).

Brezolin (1997 apud LUIZ, 2016) afirma que o criador de humor lida com a complexidade que é causar riso por meio da linguagem verbal, tanto na escrita do original, quanto na tradução. Assim, entra em jogo o aspecto cultural, sobre o qual devemos considerar que algo como estereótipos tipicamente brasileiros não são utilizados pelo público espanhol, por exemplo. Assim, a tradução desse conteúdo demanda adaptação que faz uso de criatividade e domínio linguístico, para que as características do original não se percam.

O humor é o elemento da comunicação humana cuja principal função é provocar riso ou graça (no sentido cômico) nos destinatários do texto, ou seja, a capacidade de manifestar sentimentos de divertimento em seu receptor. (ZABALBEASCOA, 2021 apud LUIZ, 2016). Assim, o humor desfaz o que está adormecido. (ZABALBEASCOA, 2021 apud LUIZ, 2016). O autor também afirma que a tradução de textos audiovisuais busca melhorar a tradução de conteúdos de humor por meio da especialização visual, criando uma melhor compreensão dos mecanismos cômicos em diferentes culturas para se atingir diversas estratégias de adaptação e compensação linguísticas, paralinguísticas e tecnológicas pelo tradutor que, segundo Fernandes (1989 p. 78 apud LUIZ), não deve trazer à tona, o que o autor quer deixar implícito.

Zabalbeascoa (2001 apud LUIZ, 2016) afirma que cultura, idade, personalidade e outros conceitos determinam a percepção de humor e regem o seu processo tradutório de acordo



com os objetivos do texto. Além disso, cita que as diferentes camadas sociais consomem diferentes tipos de humor, fazendo com que cada época e seu povo possuam um sentido único de humor que pode ser compreensível ou não fora de cada uma delas.

Na tradução de humor, muitas vezes o tradutor recorre ao uso de trocadilhos. Esse recurso, nada é do que um jogo de palavras usado em um texto ou produto audiovisual para se criar humor (TORRES, 2019 apud DELABASTITA, 1996; GUIMARÃES 2017 ). O trabalho de tradução de trocadilhos é árduo, pois um trocadilho na língua de partida pode perder o sentido na tradução para a língua de chegada. Além disso, o contexto em que eles estão inseridos influenciam muito na escolha tradutória no momento da dublagem.

Tendo finalizado a nossa revisão de literatura, passaremos a descrever as etapas seguidas nos métodos deste estudo.

### **3. MÉTODOS**

Trata-se de uma pesquisa exploratória e de cunho qualitativo, desenvolvida por meio de análise comparativa com foco no conteúdo do texto de partida e na sua respectiva tradução. Especificamente, serão analisadas as escolhas lexicais do tradutor.

Como objetos de estudo, foram analisadas a tradução para humor e os itens culturais específicos e os idiomatismos no filme de animação *Monstros S.A.* (2001) que, segundo Russo (2013), se passa na fictícia cidade de Monstropolis, onde a grandiosa fábrica de sustos *Monstros S.A.* é responsável pela coleta de sustos de crianças humanas para a geração de energia da cidade. A história gira em torno de *Mike Wazowski* e seu amigo, o grande assustador *James P. Sullivan*. A história começa mostrando o dia a dia dos amigos em casa e no serviço como assustador e assistente e sofre uma reviravolta quando uma criança (considerada tóxica pelos monstros) invade o mundo monstro e causa uma série de problemas. A pesquisa foi desenvolvida seguindo as etapas abaixo:

Primeiro, foram selecionados os excertos em que havia uma carga humorística expressiva ou um ICE relevante. Depois, esses excertos foram analisados tanto no áudio original do filme quanto em sua dublagem. Por meio dessa análise comparativa, verificamos se a carga humorística foi mantida ou adaptada da língua fonte para a língua alvo e qual foi o processo tradutório escolhido para o ICE mencionado. A análise e classificação das estratégias utilizadas foram feitas com base nas teorias de Aixelá (2013), Albir (2011) e Tagnin (1988).

No quadro 1, apresentamos a ficha técnica dos objetos de estudo, em que trazemos as principais informações técnicas para o entendimento do produto audiovisual.



### Quadro 1 – Ficha Técnica de “Monstros S.A.”

Nome original:	<i>Monsters, Inc.</i>
Nome em português brasileiro:	Monstros, S.A.
Gênero:	Animação, fantasia, comédia
Direção:	Pete Docter
Ano:	2001
País de Origem:	EUA
Lançamento nos EUA:	28 de outubro de 2001 (El Capitan Theatre) e 2 de novembro de 2001 (cinemas)
Lançamento no Brasil:	14 de novembro de 2001
Duração:	92 minutos.
Roteiro:	Pete Docter; Jill Culton; Jeff Pidgeon; Ralph Eggleston
Distribuição:	Buena Vista Pictures Distribution

Fonte 1: Adoro Cinema (2013).

Na figura 1, a seguir, podemos observar dois cartazes de divulgação do filme, sendo o primeiro utilizado nos Estados Unidos e o segundo no Brasil. Podemos ainda observar que o título do filme *Monster INC.* foi traduzido no português do Brasil para *Monstros S.A.* A sigla *INC*, conforme consta no dicionário Cambridge (2021), é a abreviação de *incorporation* e a sigla *S.A.*, no português brasileiro, é a abreviação de *Sociedade Anônima*, segundo a Porto Editora – *S.A.* no Dicionário Infopédia de Siglas e Abreviaturas (2021). Uma diferença que se nota é que no cartaz brasileiro há a informação de que o filme foi produzido pela Disney Pixar, o que não é mostrado no cartaz americano

Figura 1 - Cartazes de divulgação do filme nos Estados Unidos e no Brasil



Fonte 2: Imagens retiradas dos sites Pinterest (Poster EUA) e Papo de Cinema (Poster Brasil). (2021).

Na próxima seção, traremos os resultados e as discussões deste estudo.

#### 4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Foram selecionadas sete cenas que apresentam excertos que contém ICEs marcados pelo humor. Esses estão destacados em negrito nos quadros, os quais trazem os excertos na língua de partida e na língua de chegada.

O primeiro excerto foi retirado da cena em que *Mike Wazowski* e *Sullivan* estão saindo de casa e caminhando em direção à empresa *Monstros S.A* (Figura 2). No caminho, enquanto conversam sobre o comercial da empresa em que apareceram, os dois mantêm o seguinte diálogo: *Mike: I'm telling you, you're gonna be seeing this face on TV more often. Sullivan: Yeah? On Monstropolis' Most Wanted?* Na dublagem, em português, o diálogo foi traduzido como: *Mike: Não vou te enganar não, você ainda vai ver muito esse rostinho na TV. Sullivan: É? Só se for na Pegadinha do Monstrão* (quadro 2).



Figura 2 – Mike e Sullivan a caminho da empresa Monstros S.A



Fonte 3: Disney+

### Quadro 2 – Excerto 1

Língua de Partida	Língua de Chegada
<i>Mike: I´m telling you, you´re gonna be seeing this face on TV more often.</i>	<i>Mike: Não vou te enganar não, você ainda vai ver muito esse rostinho na TV.</i>
<i>Sullivan: Yeah? On Monstropolis´ Most Wanted!</i>	<i>Sullivan: É? Só se for na <b>Pegadinha do Monstrão.</b></i>

Fonte 4: elaborado pelas autoras (2021).

Neste excerto, podemos identificar uma alusão a quatro programas de TV famosos. Na fala de partida, a alusão foi feita ao extinto programa criminal norte-americano, produzido pela companhia produtora *20th Television* da rede de canais da *Fox Corporation*, chamado *América´s Most Wanted*. Já em língua portuguesa do Brasil, a alusão foi feita aos programas de pegadinhas que eram famosas na década de 90. O boom inicial das pegadinhas foi no programa *Silvio Santos* com o quadro *Topa Tudo por Dinheiro*. Também existiam as pegadinhas no programa *Festa do Mallandro* e no programa *Domingão do Faustão*

*América´s Most Wanted* era um programa televisivo veiculado nos Estados Unidos até o ano de 2012 e teve 24 temporadas. Seu conceito era baseado no programa alemão *Aktenzeichen XY ... ungelöst (File Reference XY ... Unsolved)*, e no programa britânico *Crimewatch* cujo objetivo era encontrar criminosos. Contava com a ajuda da plateia, a qual compartilhava informações sobre o criminoso do episódio.

O programa brasileiro *Silvio Santos* é um programa de auditório de maior duração, teve seu início em 2 de junho de 1963 na TV Paulista, passou a ser exibido na Rede Globo em 1966 e em 1972 na Rede Record. Em 19 de agosto de 1981 Silvo funda o Sistema Brasileiro de Televisão, no qual o seu programa está no ar até hoje. Atualmente é apresentado por Patricia Abravanel, filha de *Silvio Santos*, devido ao fato de o apresentador ser do grupo de risco para



a pandemia de COVID-19. No seu programa, são apresentados diversos quadros, dentre eles o quadro de pegadinhas de nome “Câmeras Escondidas” que vem desde o programa Topa Tudo por Dinheiro, em que pessoas são pegas em situações inusitadas.

Havia na década de 90 outros dois programas brasileiros que também realizavam pegadinhas. O programa Festa do Mallandro era apresentado, em 1997, na Rede Manchete e, em 1998, na CNT Gazeta, por Sergio Malandro. Já o programa Domingão do Faustão, apresentado por Fausto Silva, foi exibido de 26 de março de 1989 até 13 de junho de 2021 pela Rede Globo.

Festa do Malandro era um programa de auditório polêmico que exibia mulheres seminuas conhecidas como malandrinhos e pegadinhas também polêmicas e apelativas, sendo algumas consideradas de tom homofóbico. Já o programa Domingão do Faustão, também de auditório possuía diversos quadros e recebia anônimos e famosos. De 1990 ao ano 2000, Fausto apresentava um quadro de pegadinhas em que as pessoas passavam por situações inusitadas. Por sofrer diversas críticas e ser considerado polêmico, o quadro foi retirado do ar em 20 de fevereiro de 2000.

No que se refere à tradução para dublagem, é possível identificar o uso de um equivalente consagrado conforme o proposto por Albir (2011). Nessa estratégia, o tradutor traz para a dublagem a referência a um equivalente que já é consagrado e conhecido pelo público da língua de chegada, que são os programas de pegadinhas.

O segundo excerto acontece em uma cena na empresa Monstros S.A em que *Mike* vai até à recepção conversar com a recepcionista *Celia* (Figura 3). O público percebe que eles são um casal de namorados a partir do diálogo: *Mike: Schmoopsie-poo. Celia: Googly bear. Mike: Happy birthday. Celia: Googly-woogly, you remembered.* O diálogo foi traduzido como: *Mike: Oi meu chuchu. Célia: Zoiudim da Mamãe. Mike: Feliz Aniversário. Celia: Oh Zoiudimdim, você lembrou* (quadro 3).

**Figura 3 – Mike, Sullivan e Celia na recepção da Monstros S.A**



Fonte 5: Disney+ (2021).

### Quadro 3 – Excerto 2

Língua de Partida	Língua de Chegada
Mike: <i>Schmoopsie-poooh.</i>	Mike: Oi meu chuchu.
Celia: <i>Googly bear.</i>	Célia: <i>Zoiudim</i> da Mamãe.
Mike: <i>Happy birthday.</i>	Mike: Feliz Aniversário.
Celia: <i>Googly-woogly, you remembered.</i>	Celia: <i>Oh Zoiudimdim</i> , você lembrou

Fonte 6: Elaborado pelas autoras. (2021).

Neste trecho, podemos perceber uma troca de diálogos entre o casal um tanto quanto estranha e melosa. Algumas das palavras ditas por Celia são desconhecidas no Brasil. *Googly bear* e *googly-woogly*, segundo o “*Online Etymology Dictionary*”, são palavras inglesas utilizadas para demonstração de carinho para com a pessoa amada e que correspondem a palavras da língua portuguesa brasileira usadas com o mesmo intuito.

Na tradução para dublagem, foram usados respectivamente os termos *chuchu*, *zoiudim* da mamãe e *zoiudimdim*, sendo que “*chuchu*” se refere a uma mulher graciosa, bonita e atraente e pode ser um sinônimo da palavra *tetéia* (Michaelis, 2021). Já “*zoiudim*” indica carinho por estar no diminutivo ao mesmo tempo que se refere às características físicas do personagem e o terceiro termo “*da mamãe*” soa estranho, uma vez que se refere ao relacionamento entre mãe e filho. Outro ponto que pode-se perceber é o uso do processo de *ryming compounds* na formação da palavra *google-woogly*, usada sem um sentido aparente mas com a intensão de demonstração de carinho. Assim, para adequar a tradução ao contexto da cena, trazemos como sugestão a substituição de “*da mamãe*” por “*lindinho*”. Ou então podemos substituir *zoiudim* e da mamãe por *meu ursinho lindo* respectivamente.

A estratégia tradutória utilizada na tradução do excerto foi a busca por um equivalente pragmático que, segundo Tagnin (1988), ocorre quando não há um referente idiomático da língua de partida na língua de chegada, mas há outro idiomatismo que tem a mesma função do usado no texto original.

No terceiro excerto que ocorre no momento seguinte ao do anterior (figura 4), *Mike* diz para *Celia* que conseguiu uma reserva para eles no restaurante mais famoso e concorrido de Monstropolis. Ao se despedir, ele canta para ela a seguinte canção: ♪ *You and me, me and you, Both of us together* ♪. A Canção foi traduzida como: ♪ *Tu es pra mim um chuchu que colhi na vida* ♪ (quadro 4). Quando *Mike* começa a cantar ele tenta parecer romântico e para isso canta com o tom de tenor (por mais que *dasafinado*). Além disso ao cantar a música é possível notar algumas referências a música *Happy Together* de 1967 da banda norte-americana de pop e folk-rock chamada *The Turtles* no excerto original.

Veja o trecho da música que é referência para a canção de *Wazowski*:

♪ The only one for me is you, and you for me. So happy together ♪



**Figura 4 – Mike e Celia se despedindo**



Fonte 7: Disney+

**Quadro 4 – Excerto 3**

Língua de Partida	Língua de Chegada
<i>Mike: ♪ You and me, me and you, both of us together ♪</i>	<i>Mike: ♪ Tu es pra mim um chuchu que colhi na vida ♪</i>

Fonte 8: elaborado pelas autoras. (2021).

Identificou-se na tradução para dublagem desse excerto o uso de humor e a repetição do termo chuchu, também utilizado no excerto anterior. A tradução tu és pra mim um chuchu que colhi na vida faz alusão ao termo chuchuzinho, conforme mencionado acima, ou seja, *Mike* está querendo dizer que *Célia* é a mulher mais bonita e graciosa que ele encontrou na vida. Quanto ao processo tradutório, pode-se identificar a criação autônoma proposta por Aixelá (2013), pois há o acréscimo de referências junto ao ICE que não existem no texto de partida. Além da questão do ICE, podemos observar a presença de humor pelo uso de um trocadilho com a palavra chuchu na língua de chegada. A ironia está no fato de que na canção ele se refere ao chuchu e não ao sentido figurado utilizado anteriormente, tornando a letra da música mais engraçada ainda, já que essa hortaliça, cujo fruto é comestível não tem gosto e é totalmente insossa.

O quarto excerto ocorre após uma conversa entre *Mike*, *Sullivan* e *Randall* (inimigo de *Sullivan*) (figura 5) que acontece no vestiário masculino da empresa, onde, após uma conversa sobre quem será o assustador número 1, *Mike* imita *Randall* com um ar de deboche e solta a expressão: “*You hear that? It’s the winds of...*” *What a creep*. O excerto na dublagem foi traduzido como: *Mike* (tom de deboche): Ouviu, nha, nha, nha, seboso. (quadro 5).



Figura 5 – Mike e Sullivan no vestiário após conversa com Randall



Fonte 9: Disney+ (2021).

#### Quadro 5: Excerto 4

Língua de Partida	Língua de Chegada
Mike (mocking voice): “You hear that? It’s the winds of...” <b>What a creep.</b>	Mike (tom de deboche): Ouviu, nha, nha, nha, seboso.

Fonte 10: elaborado pelas autoras. (2021).

*What a creep* é uma expressão inglesa utilizada para dizer que alguém é idiota, ou seja, uma pessoa que não possui inteligência, discernimento ou bom senso sobre as coisas (Michaelis, 2021). No Brasil, também se emprega o termo idiota com o mesmo sentido, porém, como *Randall* se acha melhor que Sullivan como assustador, podemos ver que na tradução da palavra *creep* (idiota ou tolo em português), houve o processo de substituição proposto por Aixelá (2013) através do uso do termo seboso que é sinônimo para alguém imprestável que não tem valor (Priberam, 2021). Como se trata de uma animação infantil onde o foco é o humor, o tradutor buscou a troca de sentido para fazer a manutenção do humor, além do fato de fazer referência a aparência do personagem. Outro ponto que podemos ver nesta tradução é também o uso de um trocadilho com a palavra seboso, já que *Randall* é um monstro que rasteja e sua pele é escamosa e grudenta.

O quinto excerto é parte de um diálogo que acontece em um dia de trabalho na empresa Monstros S.A. (figura 6). Para entender o contexto da história, é preciso saber que *Randall* estava na noite anterior tentando aumentar a sua pontuação no quadro de sustos e *Mike* precisava de sua papelada que estava na mesa de trabalho no setor em que *Randall* estava. Como ia sair com *Celia*, *Sullivan* se oferece para buscá-la e, nesse momento, acontece pela primeira vez de uma criança humana adentrar o mundo monstro. Depois do reboliço causado pelo ocorrido, *Mike* e *Sullivan* estão tentando mandar *Boo* (a criança que entrou no mundo monstro) de volta para o mundo dela, porém a porta correspondente a ela não é encontrada. Neste momento, *Mike* diz: *Put that thing back where it came from or so help me*, fala traduzida como:



Manda esse treco de volta se não o bicho pega (quadro 6), devido ao fato de não saberem realmente o que são os humanos. Após falar isso, todo mundo fica olhando e ele diz que é um musical da empresa. (o qual, acontece nos extras do DVD/VSH).

**Figura 6 – Mike e Sullivan tentando mandar Boo para casa**



Fonte 11: Disney+ (2021).

**Quadro 6 – Excerto 5**

<b>Língua de Partida</b>	<b>Língua de Chegada</b>
<i>Mike: Put that thing back where it came from or so help me.</i>	<i>Mike: Manda esse treco de volta se não o bicho pega.</i>

Fonte 12: elaborado pelas autoras. (2021).

O termo *thing* (Cambridge, 2021) significa coisa e é usado quando queremos mencionar um objeto e não sabemos exatamente o seu nome, ou quando queremos nos referir a um animal ou uma pessoa que está travestida ou caracterizada. Aqui no Brasil, também podemos usar coisa com esse propósito, porém dicionários como *Michaelis* (2021) trazem que também é bem usual o uso da palavra sinônima *treco* para um objeto que não se sabe o nome. Já a frase “o bicho pega” vem da famosa expressão brasileira “o bicho vai pegar”, usada como ameaça de que algo ruim vai acontecer caso uma atitude não seja tomada imediatamente (Dicionário Informal, 2021). O que está adequado na tradução, pois se *Mike* e *Sullivan* não mandassem Boo logo para casa e alguém descobrisse que a criança estava com eles, sérios problemas ocorreriam. No excerto original, há o uso da expressão *so help me* do inglês americano, a qual segundo o dicionário *Cambridge* (2021), é utilizada quando se quer enfatizar algo dito anteriormente.

Na dublagem, o tradutor optou por usar a palavra *treco* no lugar de *thing*, devido ao fato de Boo ser humana e considerada algo desconhecido e estranho para os monstros (tipo um objeto desconhecido). Pode-se perceber com a análise que houve o processo de substituição por meio de um sinônimo como o proposto por Aixelá (2013), Nesse caso, o tradutor poderia ter substituído simplesmente a palavra *thing* por coisa, que se refere tanto a pessoas, quanto



a objetos. Percebeu-se também o processo tradutório de naturalização, também proposto por Aixelá (2013), no qual é escolhido um ICE que seja mais conhecido pelo público da língua de chegada. Neste caso, o sentido muda, pois a palavra deixa de ser um marcador de ênfase e passa a ser uma expressão que explica a situação perigosa em que *Mike* e *Sullivan* se meteram, mantendo assim o humor que é o foco principal do filme.

O sexto excerto acontece em uma cena após Randall descobrir que *Boo* está com *Mike* e *Sullivan*. Na cena, *Mike* quer impedir que ele faça algum mal para ela (figura 7). Para isso, *Wazowski* se esconde em uma caixa de cilindros coletores de susto,= carregada por *Randall* e seu assistente. Ao abrirem a caixa, *Mike* sai e *Randall* faz a seguinte pergunta: *Wazowski! Where is it, you little one-eyed cretin?* *Mike* responde: *It's cretin. If you're gonna threaten me, do it properly.* O excerto foi traduzido como *Randall: Wazowski! Onde está ela, figura "nevasta"?* *Mike: É nefasta. Ofende, mas não assassina o português.* (quadro 7).

Figura 7 – Mike e Randall discutindo



Fonte 13: Disney+

Quadro 7 – Excerto 6

Língua de Partida	Língua de Chegada
<i>Randall: Wazowski! Where is it, you little one-eyed cretin /krθɛn/?</i> <i>Mike: It's cretin /kritɛn/. If you're gonnathreaten me, do it properly.</i>	<i>Randall: Wazowski! Onde está ela, figura "nevasta"?</i> <i>Mike: É nefasta. Ofende, mas não assassina o português.</i>

Fonte 14: elaborado pelas autoras. (2021).

No excerto original, podemos observar um jogo com a fonética da palavra *cretin*: /kritɛn/ (Dicionário Word Reference, 2021). Na fala de Randall, a pronúncia da palavra *cretin* está errada /krθɛn/, uma vez que a transcrição fonética dessa palavra é /kritɛn/. Acreditamos que o erro tenha sido uma forma de criar um trocadilho (quadro 8) com a palavra *threaten* que aparece logo abaixo na fala de *Mike*: *If you're gonna threaten me, do it properly.*



### Quadro 8 – Trocadilho com o som das palavras Cretin e Threaten

Palavra em Inglês	Fonética
<i>Cretin</i>	/krθtən/
<i>Threaten</i>	/θretən/

Fonte 15: elaborado pelas autoras. (2021).

A palavra *cretin* em sua tradução para o português brasileiro pode ser cretino (Dicionário online Bab.la, 2021), que faz referência a uma pessoa considerada desprovida de inteligência, ou ainda pode ser um sinônimo de idiota ou estúpido (Dicionário Priberam, 2021).

Já na dublagem, o trocadilho está na escrita da palavra nefasta, em que a consoante *f* é trocada pela consoante *v*, levando também a uma mudança na pronúncia da palavra (quadro 9). De acordo com o dicionário online de português (Dicio, 2021), nefasta significa aquele que traz algo de ruim, que provoca prejuízos e situações ou acontecimentos desagradáveis, ou ainda que provoca ideias fúnebres e faz o outro pensar em morte.

### Quadro 9 – Fonética palavras Nevasta e Nefasta

Palavra em português	Fonética
Nevasta	[nev'asta]
Nefasta	[nef'asta]

Fonte 16: elaborado pelas autoras (2021).

Podemos observar que o tradutor buscou manter o recurso utilizado na fala original do personagem (uma brincadeira com a sonoridade das palavras), priorizando a manutenção do humor. Ou seja, notou-se o uso de um trocadilho que, de acordo com Delabastita (1996) e Guimarães (2017), nada mais é do que um jogo feito com as palavras para causar ou manter o humor no texto/produto audiovisual. Além do uso do trocadilho, pode-se perceber ao assistir à animação, um tom de ironia e raiva na fala de *Mike* ao falar com *Sully* sobre o ocorrido e a escolha feita por ele.

Entretanto, para isso, o tradutor adaptou o conteúdo, o que levou a mudança do tom de ameaça do excerto original para um tom mais ofensivo na dublagem conforme explicaremos abaixo.

A fala *It's cretin. If you're gonna threaten me, do it properly*, possui o verbo *threaten* com o sentido de ameaçar (Dicionário Cambridge, 2021). Já na dublagem, o tradutor encontrou como uma saída para manter o humor o uso da expressão "ofende, mas não assassina o português", que é geralmente usada quando alguém é ruim no português e comete constantemente erros grotescos de gramática e de pronúncia. Segundo Felipe (2014) essa expressão é derivada da expressão "estão assassinando o português"

Assim, verificou-se que, na tradução para dublagem, houve o processo de modulação proposto por Albir (2011), que acontece quando na tradução para a língua de chegada há uma



mudança no ponto de vista em relação ao texto original, já que a ameaça feita na fala original virou uma ofensa na dublagem. Também se verificou o uso do processo de particularização de Albir (2011), pois houve a escolha de uma expressão particular da língua de chegada no momento da tradução.

O sétimo e último excerto selecionado acontece após o chefe da Monstros S.A *Mir Water-noose* tomar conhecimento sobre Boo. *Mike* e *Sullivan* tentam explicar o ocorrido e o plano de *Randall* para ser o maior assustador de Monstropolis. O chefe diz que vai ajudá-los, porém, como ele estava o tempo todo envolvido com o plano, abre uma porta para o mundo humano, os manda para lá e fica com a Boo (figura 8). *Mike*, que está nervoso com a situação, diz as seguintes palavras: *What a great idea, going to your old pal Waternoose. Too bad he is in the whole thing.* O excerto foi traduzido como Ah! Que grande ideia ir falar com seu chapa Waternoose! Pena que ele tava na maracutáia. (quadro 8).

**Figura 8 – Mike e Sullivan no mundo humano**



Fonte 17: Disney+ (2021).

#### **Quadro 8 – Excerto 7**

<b>Língua de Partida</b>	<b>Língua de Chegada</b>
<i>Mike: What a great idea, going to your old pal Waternoose. Too bad he is in the whole thing.</i>	<i>Mike: Ah! Que grande ideia ir falar com seu chapa Waternoose! Pena que ela tava na maracutáia.</i>

Fonte 18: elaborado pelas autoras. (2021).

No excerto original, podemos perceber o uso de um termo comum no inglês norte-americano, *old pal*, o qual é utilizado quando uma pessoa quer se referir a outra como amigo(a) de longa data (Dicionário Collins, 2021). Também podemos observar a expressão *whole thing*, utilizada para demonstrar que algo se refere a toda uma situação ou que alguém sabe de tudo o que está acontecendo. No português brasileiro, podemos traduzi-la como coisa toda ou simplesmente como tudo. Na tradução para dublagem, a escolha foi por um sinônimo que se refere à tradução do termo *old pal*, o termo chapa, que é dito quando se quer dizer que uma pessoa é companheira de todas as horas (Dicionário Informal, 2021). Houve também o uso de um equivalente pragmático na tradução da expressão *whole thing*. Ela foi substituída pelo ter-

B  
u  
\*  
R  
H  
J  
C  
K  
Y  
o  
r  
D  
E  
A  
L  
C  
T  
C



mo maracutaia, o qual, em uma linguagem mais informal (geralmente a linguagem política), refere-se a um plano de fraude ou uma manobra ilícita (*Michaelis*, 2021). A troca na tradução para dublagem por elementos da linguagem informal, utilizados em algumas regiões do Brasil, fez com que o excerto ficasse mais natural e que o humor fosse maior, trazendo o público para mais perto da história.

Quanto ao processo tradutório se verificou o uso do processo de substituição, proposto por Aixelá (2013), por meio do uso de um sinônimo do termo *old pal* na língua de chegada, e do processo de equivalência pragmática proposto por Tagnin (1988) para a expressão *whole thing*, já que a função exercida pelo termo em português difere na dublagem.

## 5. CONCLUSÕES FINAIS

Com as análises, confirmou-se que tanto o humor quanto os itens culturais específicos (ICEs), entre eles os idiomatismos, são grandes desafios na tradução, pois a percepção do público-alvo com relação a essas questões varia de acordo com a cultura de cada país. O que pode ser engraçado nos Estados Unidos pode não ser engraçado no Brasil, por exemplo. Assim, faz-se necessária a busca por um equivalente da língua de partida na língua de chegada. O mesmo acontece com outros ICEs, pois algo que é bastante comum na língua de partida como, por exemplo, uma comida típica, pode não ser comum na língua de chegada, demandando uma adaptação.

Também pudemos observar que o tradutor pode fazer uso de uma imensa gama de estratégias durante a busca pela manutenção do humor e adaptação dos ICEs. Desta forma, podemos concluir que a formação do tradutor deve incluir o estudo dessas estratégias.

Em alguns excertos, percebeu-se ser preciso na tradução a mudança de sentido para que assim houvesse a manutenção do humor e o público-alvo ficasse mais interessado e próximo da história. Adaptando, substituindo e de diversas outras maneiras, foi assim que o tradutor conseguiu, de forma adequada, fazer com que o público entendesse o contexto da cena e o sentido da fala dos personagens. Esse procedimento foi utilizado com excelência em alguns momentos em que o conteúdo era mais complexo na hora da tradução, o que mostrou que muitas vezes o tradutor vai além do procedimento tradutório trazendo algumas “sacadas” muito boas, valorizando assim o seu trabalho.



## REFERÊNCIAS

AIXELÁ, Javier Franco. **"Itens Culturais Específicos em Tradução", 2013.** Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4679170/mod\\_resource/content/1/AIXELA%CC%81%20Itens%20especi%CC%81ficos%20em%20traduc%CC%A7a%CC%83o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4679170/mod_resource/content/1/AIXELA%CC%81%20Itens%20especi%CC%81ficos%20em%20traduc%CC%A7a%CC%83o.pdf) Acesso em 10 maio 2021.

ANTUNES, António Jorge Pais. **Tradução e Localização: Pontos de Contacto e de Afastamento 2001.** Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/18482> Acesso em 10 maio 2021.

BASSNETT, Susan. **Do Fato Global a Escuta Local: a tradução do acontecimento em relato midiático, 2009.** Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/traducom/article/view/1699/1624> Acesso em 31 maio 2021

COSTA, Andréa Moraes da. **Patronagem: Um Diálogo Entre Os Estudos da Tradução e os Estudos Culturais, 2013.** Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1238.pdf>. Acesso em 31 maio. 2021.

DUARTE, Andreia Gameiro Neves. **A tradução audiovisual: tradução e legendagem do episódio "Opposites-A-Frack" de Os Simpsons, 2018.** Disponível em: [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/81904/1/Andreia\\_Duarte\\_Relatorio\\_Estagio.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/81904/1/Andreia_Duarte_Relatorio_Estagio.pdf). Acesso em 10 de maio de 2021.

**ELOGIADAS OU NÃO AS PEGADINHAS FAZEM PARTE DA HISTÓRIA DA TV. Site Natelinha.** Disponível em <https://natelinha.uol.com.br/colunas/2014/10/07/elogiadas-ou-nao-as-pegadinhas-fazem-parte-da-historia-da-tv-80751.php>. Acesso em 08 dez. 2021

FARIAS, Rachel Rocha. **Tradução Para Dublagem e Variação Linguística: Um Estudo de Caso Filme Bastardos Inglórios, 2014.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/2791776-Traducao-para-dublagem-e-variacao-linguistica-um-estudo-de-caso-no-filme-bastardos-inglorios.html>. Acesso em 30 maio. 2021.

FELIPE, Marco. **Assassinaram o Português, 2014.** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk4MDI2OA/> Acesso em 24 out. 2021

FESTA DO MALANDRO. **Wikipédia, a enciclopédia livre, 2008.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Festa\\_do\\_Malandro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Festa_do_Malandro). Acesso em 08 dez. 2021.

FIM DA BRINCADEIRA. **Revista Online Istoé Independente, 2000.** Disponível em [https://istoe.com.br/32135\\_FIM+DA+BRINCADEIRA+/](https://istoe.com.br/32135_FIM+DA+BRINCADEIRA+/) Acesso em 08 dez, 2021

**FORLANI, Marcelo.** Bilheteria USA - Monstros S.A. assusta todo mundo, 2001. **Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/bilheteria-usa-monstros-sa-assusta-todo-mundo>.** Acesso em 15 set. 2021.

FREIRE, Rafael. **"Versão brasileira" - Contribuições para uma história da dublagem cinematográfica no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, 2011.** Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36850>. Acesso em 04 maio. 2021.

GIACOBBO, Paula. **A Tradução De Itens Culturais Específicos (ICEs) em m Livro Reportagem Sobre a História do Brasil, 2017.** Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174525> Acesso em 10 maio de 2021.

KONECSNI, Ana Carolina. **Tradução Para Dublagem: Segunda Edição, 2016.** Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&id=F3lvDwAAQBA-J&oi=fnd&pg=PT5&dq=hist%C3%B3ria+da+dublagem&ots=tCGKHDJekh&sig=Lk5yQE-FxIAYdf6FKcU5rzSq3aM#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=F3lvDwAAQBA-J&oi=fnd&pg=PT5&dq=hist%C3%B3ria+da+dublagem&ots=tCGKHDJekh&sig=Lk5yQE-FxIAYdf6FKcU5rzSq3aM#v=onepage&q&f=false) Acesso em 04 maio. 2021.



LUIZ, Tiago Marques. **Tradução de Humor: algumas considerações, 2016**. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/6094/4304> Acesso em 25 abr. 2021.

**MONSTER, INC. Wikipédia, a enciclopédia livre, 2004**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Monsters,\\_Inc](https://pt.wikipedia.org/wiki/Monsters,_Inc). Acesso em 15 set. 2021.

NORD, Christiane, ALMEIDA, Hutana do Céu, ABREU, Juliana de, ZISPER, Meta Elizabeth, AIO, Michelle de Abreu e POLCHLOPECK, Silvana Ayub. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática, 2016**. Disponível em: [l1nq.com/M7j-do](http://l1nq.com/M7j-do) Acesso 31 maio 2021.

PEREIRA Livya Lea de Oliveira; PONTES, Valdecy de Oliveira; **A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras, 2016**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566> Acesso em 22 abr. 2021.

**PROGRAMA SILVIO SANTOS. Wikipédia, a enciclopédia livre, 2006**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa\\_Silvio\\_Santos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Silvio_Santos). Acesso em 08 dez. 2021.

RUSSO, Francisco. **Monstros S.A, 2013**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-26862/>. Acesso em 10 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA EXPRESSÃO "MEU CHAPA". Dicionário inFormal Online, 2021**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/meu+chapa/> Acesso em 24 out. 2021

**SIGNIFICADO DA EXPRESSÃO "O BICHO VAI PEGAR" - Dicionário inFormal Online, 2021**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/> Acesso em 22 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA CHUCHU. Michaelis: dicionário da língua portuguesa, 2021**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/chuchu/> Acesso em 22 de agosto de 2021

**SIGNIFICADO DA PALAVRA COISA. Michaelis: dicionário da língua portuguesa, 2021**. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/coisa/> Acesso em 22 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA CRETIN. Dicionário tradução online bab.la, 2021**. Disponível em: <https://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/cretin>. Acesso em 01 de nov. de 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA CRETINO. Dicionário Online Priberam, 2021**. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/CRETINO> Acesso em 06 nov. 2021

**SIGNIFICADO DA PALAVRA CRETINO. Dicionário Online Priberam, 2021**. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/cretino> Acesso em 01 de nov. de 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA IDIOTA. Michaelis: dicionário da língua portuguesa, 2021**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/idiota/> Acesso em 22 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA MARACUTÁIA. Michaelis: dicionário da língua portuguesa, 2021**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/MARACUT%C3%81IA/> Acesso em 22 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA NEFASTA. Dicionário Online Priberam, 2021**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/nefasta/> Acesso em 06 nov. 2021.



**SIGNIFICADO DA PALAVRA OLD PAL.** – **Dicionário Collins – Definição, Tesouro e Traduções, 2021.** Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/old-pal>. Acesso em 22 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA SEBOSO.** **Dicionário Online Priberam, 2021.** Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/seboso> Acesso em 22 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA PALAVRA THING.** *Cambridge Dictionary - Cambridge University Press, 2021.* Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/thing> Acesso em 22 agosto 2021.

**SIGNIFICADO DA SIGLA DA SIGLA INC.** *Cambridge Dictionary - Cambridge University Press, 2021.* Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/inc>. Acesso em 15 set. 2021.

**SIGNIFICADO DA SIGLA S.A. Editora Porto – S.A. no Dicionário Infopédia de Siglas e Abreviaturas, 2021.** Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/siglas-abreviaturas/S.A>. Acesso em 15 set. 2021.

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. **A Tradução dos Idiomatismos Culturais**, 1988. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/download/8639056/6652>. Acesso em 15 agosto. 2021

**TOPA TUDO POR DINHEIRO.** **Wikipédia, a enciclopédia livre, 2006.** Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Topa\\_Tudo\\_por\\_Dinheiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Topa_Tudo_por_Dinheiro). Acesso em 08 dez. 2021.

TORRES, Thierry de Lima. **Uma Perspectiva Crítica Sobre a Tradução de Trocadilhos em uma Série de Comédia: Uma análise da Legenda de The Office (U.S).** Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200165>. Acesso em 28 set. 2021.



## TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM: UMA ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES PARA A DUBLAGEM EM PORTUGUÊS DO BRASIL DO FILME “WiFi RALPH: QUEBRANDO A INTERNET”

**Beatriz Pellegrini<sup>5</sup>**

**Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini<sup>6</sup>**

*Centro Universitário Sagrado Coração*

### 1. INTRODUÇÃO

A animação é uma arte popular considerada uma forma de entretenimento tanto para crianças quanto para adultos. Nesse gênero, a arte pode ser desenvolvida pelo meio tradicional ou pela computação gráfica. O meio tradicional é feito por uma equipe de artistas e nele são necessários milhares de desenhos para se obter alguns minutos de animação. Já pela computação gráfica, todo o processo do artista é acelerado e milhares de imagens podem ser criadas e utilizadas (O QUE É DUBLAGEM?, c2015).

Atualmente, um dos principais produtores de animações do mundo são os Estados Unidos da América, tendo uma grande influência cultural em vários países. Apenas em 2018, foram lançados 17 filmes de animação por estúdios como *Disney Pixar*, *Warner Bros*, *Paramount Pictures* e *20th Century Fox* (PRATINI, 2018). A *Walt Disney Pictures*, em específico, foi responsável por 3 desses, sendo eles “Christopher Robin – Um Reencontro Inesquecível”, “Os Incríveis 2” e “WiFi Ralph: Quebrando a Internet”.

Esse número de animações, 17 apenas em 2018, demonstra o quanto a tradução audiovisual é importante no mercado cinematográfico, pois são pelos seus recursos que o público estrangeiro tem acesso às animações produzidas originalmente em língua inglesa.

Entre as modalidades da tradução audiovisual, temos a legendagem, que utiliza letreiros – com as falas traduzidas dos personagens – inseridos sobre a imagem em um filme, série ou outro vídeo em idioma estrangeiro; o *voice-over*, que é a voz gravada sobre faixa de áudio original que pode ser ouvida em segundo plano; e a dublagem, que é a substituição das falas originais para falas da língua-alvo. No caso de animações, a mais comum é a dublagem (ALBIR, 2001). Essa modalidade, em específico, vem conquistando espaço nos cinemas e nas plataformas de *streaming*.

Em uma pesquisa de 2014, o portal Filme B, responsável por levantar dados do cinema brasileiro, mostrou que 59% dos brasileiros optaram por assistir filmes dublados, 13% optaram por filmes nacionais e 28% optaram por filmes legendados (KNOOR, 2017). Outro dado importante foi disponibilizado por Todd Yellin, vice-presidente da plataforma de streaming

<sup>5</sup> beatriz\_pll@hotmail.com

<sup>6</sup> leila.felipini@unisagrado.edu.br



Netflix®. Yellin, em uma palestra em 2017, afirmou que os brasileiros preferem consumir conteúdos dublados, e, como exemplo, mostrou que 84% dos assinantes brasileiros assistiram a série “13 reasons why” dublada (KNOOR, 2017).

Ainda sobre a dublagem, de acordo com María Eugenia del Águila e Emma Rodero Antón, no livro “El Proceso Del Doblaje Take a Take” (2005), trata-se de um método de tradução interlinguística e de adaptação intercultural que consiste em substituir as falas originais de uma obra audiovisual com as vozes dos atores originais pelas de outros atores, mantendo a máxima sincronização labial possível (DEL ÁGUILA, 2005 *apud* MACHADO, 2016). Além disso, a dublagem aproxima o público-alvo através de uma experiência mais naturalizada por não envolver o idioma estrangeiro na recepção do produto. As animações, entre tantos filmes dublados, elevam as chances de adaptação devido à redução de isosincronismo, que “é a sincronização da duração da tradução com os discursos dos personagens em cena” (MACHADO, p. 41, 2016).

Além das questões de língua, essa modalidade da tradução audiovisual deve contemplar a adaptação cultural, o que é mais viável na dublagem por ter o áudio original substituído pelo traduzido, evitando, assim, interferências. Na adaptação cultural, o tradutor considera a variabilidade cultural da comunidade linguística, julgamento de valores, sistemas de classificação e hábitos ao traduzir um termo ou expressão. Esses aspectos estão incluídos no que consideramos como itens culturais específicos que, de acordo com Aixelá (2013), são palavras ou expressões que, em um determinado contexto, podem causar problemas de tradução pela falta de equivalentes na língua alvo.

Cada comunidade linguística ou comunidade linguística-nacional tem à sua disposição uma série de hábitos, julgamento de valores, sistemas de classificação, entre outros, que são às vezes muito diferentes e às vezes parecidos. Dessa forma, as culturas criam um fator de variabilidade que o tradutor terá que levar em conta.

Assim, este estudo teve como objetivo geral identificar e discutir as adaptações presentes no conteúdo dublado do filme “WiFi Ralph: Quebrando a Internet” para a cultura brasileira, como forma de conscientizar os tradutores sobre a importância dessa adaptação e a relevância dessa modalidade. Para tanto, os nossos objetivos específicos foram: identificar as adaptações culturais no conteúdo das traduções para a dublagem; discutir essas adaptações considerando as especificidades da dublagem; e identificar os procedimentos técnicos ou estratégias de tradução utilizados pelo tradutor.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Nossa revisão de literatura aborda questões pertinentes à dublagem e, em seguida, à adaptação cultural.



## 2.1 TRADUÇÃO AUDIOVISUAL

A tradução audiovisual (TAV) é a tradução destinada ao cinema, à televisão e a textos audiovisuais e apresenta quatro modalidades básicas: a dublagem, a legendagem, as vozes superpostas e, ocasionalmente, a interpretação simultânea (DÍAZ-CINTAS; REMAEL, 2007).

Segundo Agost (1999), o material audiovisual se caracteriza pela combinação de códigos: o escrito (o roteiro do filme); o oral (a interpretação dos atores ou personagens); o visual (a imagem) e o auditivo não verbal e musical (sons e trilhas sonoras). Assim, a tradução desse material é considerada atividade intersemiótica, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança ou o cinema (JAKOBSON, 1969).

Entre as modalidades da TAV, destacam-se a da legendagem e a da dublagem. Neste estudo, nos debruçaremos sobre a modalidade da dublagem, a qual será definida abaixo.

## 2.2. DUBLAGEM

A dublagem chegou ao Brasil com a estreia do desenho animado “Branca de Neve e os sete anões” de Walt Disney, lançado em 1937 e dublado no ano seguinte. No início da dublagem, a sincronização dos diálogos de filmes estrangeiros na língua portuguesa era mais difícil devido aos equipamentos técnicos utilizados na época e por haver a necessidade de melhorar a tradução e adaptação dos textos originais (MACHADO, 2016).

Uma das maiores críticas que a dublagem costumava receber estava relacionada ao sincronismo, também conhecido como *lip sync* em inglês, um termo técnico para designar a combinação dos movimentos labiais com a voz, podendo se referir também a várias outras técnicas e processos diferentes.

A dublagem é um tipo de tradução interlingual que é realizada no mesmo idioma (JAKOBSON, 1969) e entre dois códigos linguísticos, o oral e o escrito, sem apresentar uma equivalência formal, mas sim uma equivalência dinâmica. Isto é, que se refere à produção do mesmo efeito causado no leitor da língua de partida também no leitor da língua de chegada (MACHADO, 2016).

No Brasil, o processo da dublagem segue as seguintes etapas:

1. A versão original é enviada para o estúdio de dublagem, geralmente contendo um *script* para o tradutor;
2. A empresa de dublagem escolhe um tradutor para fazer a tradução, adaptação, sincronização do texto e a marcação, ou seja, a minutagem;



3. O diretor de dublagem escala o elenco;
4. O dublador grava sua voz de acordo com o *script*, se atentando ao sincronismo labial e interpretação;
5. Mixagem (ajuste dos elementos sonoros) e edição preliminares;
6. Mixagem final;
7. Aprovação do cliente e transmissão.

Por se tratar da substituição do canal audiovisual, a dublagem permite que o tradutor adapte os itens culturais específicos para o público de chegada, abordagem conhecida como domesticação.

### 1.3 DOMESTICAÇÃO

Para Machado (2016), a dublagem apresenta uma equivalência dinâmica, que se refere à produção do mesmo efeito causado no leitor da língua de partida no leitor da língua de chegada.

Luyken (1991 *apud* Machado, 2016, p. 83) explica que “a dublagem não consiste em traduzir o *script* original, mas sim em fazer uma adaptação cultural da língua”. Para o autor, é necessária uma tradução no campo linguístico e no campo cultural, sendo natural ao ouvinte (processo de domesticação).

Desta forma, Machado (2016, p. 128) complementa:

A linguagem oral precisa fluir naturalmente, dando leveza ao texto e se aproximando o máximo possível da realidade do ouvinte, afinal, não é um texto literário. É preciso dar vida à voz. A linguagem oral é viva, é a riqueza da sociedade e um fator de sociabilidade e transformação que pertence ao grupo, mais do que ao indivíduo [...] É através da voz do dublador, de sua interpretação e do conteúdo traduzido, que o público será cativado.

Machado (2016) destaca sete modos de adaptação que podem ser usados na tradução para dublagem:

Quadro 1 – Modos de adaptação (continua).

Modos da adaptação	Definição
Transcrição do original	Tradução palavra-por-palavra da língua de partida.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 1 – Modos de adaptação (final).

Omissão	Parte do texto é excluído.
Expansão	Traz visibilidade a determinadas informações.
Exotismo	Substitui dialetos, palavras sem sentido etc.
Atualização	Termos antigos são substituídos por outros mais atuais.
Equivalência de situação	Traz ao texto traduzido um contexto mais familiar.
Criação	Substitui partes do texto e preserva a ideia principal.

Fonte: elaborado pela autora.

## 2.4 ITENS CULTURAIS-ESPECÍFICOS

De acordo com Aixelá (2013), a adaptação de termos, considerando os contextos das culturas das línguas de partida e de chegada, é de extrema importância para a compreensão do público-alvo e para um bom resultado do processo tradutório. A tradução, em qualquer momento, mistura duas ou mais culturas, o que implica em um desequilíbrio de poder, que irá depender da cultura exportadora e de como ela é sentida na cultura receptora. De acordo com o autor, no que se refere à cultura dominante:

Trata-se da cultura em que a língua do texto alvo é quase sempre elaborada e, portanto, a que geralmente toma as decisões sobre o modo como uma tradução é feita [...] começando com a decisão de se traduzir ou não um texto [...] (AIXELÁ, 2013, p. 186).

A respeito das questões culturais, Aixelá (2013) relata possibilidades de se traduzir os itens culturais-específicos (ICEs) de um texto. Para o autor, esses geralmente são expressos no texto por meio de objetos e sistemas de classificação e medida, os quais estão restritos à cultura fonte. Aixelá (2013) adiciona que os ICEs são expressos também por meio da transcrição de opiniões e da descrição de hábitos, os quais são igualmente desconhecidos pela cultura alvo.

Na tradução da Bíblia, por exemplo, há um argumento de como traduzir a imagem do “cordeiro” para línguas em que esse animal não tem conotações de inocência e de desamparo ou é desconhecido. Dessa forma, a palavra se tornará um ICE e, conseqüentemente, um problema de tradução (AIXELÁ, 2013).

Ainda segundo Aixelá (2013), os ICEs podem ser classificados em quatro campos básicos como: 1. Diversidade linguística; 2. Diversidade interpretativa; 3. Diversidade intertextual ou pragmática; e 4. Diversidade cultural. Para a análise deste estudo, serão detalhadas apenas duas classificações.



A diversidade pragmática é a diferença nas falas e expressões de cada discurso, sendo ele específico em cada sociedade. Já a diversidade cultural provém de cada comunidade linguística, como os hábitos e o julgamento de valores, entre outros, que são diferentes ou parecidos em cada cultura, criando diferentes estratégias no trabalho tradutório (AIXELÁ, 2013).

Aixelá (2013) destaca estratégias de manipulação que podem ser usadas na tradução de itens culturais-específicos: 1. Repetição; 2. Adaptação ortográfica; 3. Tradução linguística (não-cultural); 4. Explicação extratextual; e 5. Explicação intratextual. Além dessas, o autor também destaca estratégias de substituição: 1. Sinonímia; 2. Universalização limitada; 3. Universalização absoluta; 4. Naturalização; 5. Eliminação; 6. Criação autônoma; 7. Compensação; 8. Deslocação; e 9. Atenuação.

A definição das estratégias utilizadas na análise deste estudo está no quadro abaixo:

Quadro 2 – Estratégias de manipulação.

Estratégias	Definição
Universalização limitada	Substituição de um ICE original por um termo na língua de partida que mais se aproxima do seu significado, mas menos específico. (Exemplo: <i>five grand – five thousand dollars – cinco mil dólares.</i> )
Naturalização	O tradutor traz o ICE para o corpus intertextual visto como específico para a língua.
Criação autônoma	Acréscimo de referências culturais não existentes no texto de partida. (Exemplo: ( <i>El halcón del rey de España – “The Falcon of the King of Spain”</i> ): [ <i>“Shall we stand here and shed tears [...] - ¿Que nos quedemos aqui derramando lágrimas como Magdalenas [...]</i> ])

Fonte: elaborado pela autora.

Finalizada a exposição do aporte teórico, passamos a apresentar a metodologia seguida neste estudo.

### 3 MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório, de cunho qualitativo, realizado a partir de uma revisão bibliográfica. A análise comparativa de conteúdo entre o *script* original na Língua Inglesa (LI) e sua respectiva tradução para dublagem em Língua Portuguesa Brasileira (LPTB) do fil-

me “WiFi Ralph: Quebrando a Internet”, se deu por meio das escolhas lexicais do tradutor. Para tanto, realizamos as etapas abaixo.

Primeiro, assistimos à animação com dublagem em LPTB e selecionamos os trechos que apresentavam referentes culturais na dublagem. A opção por iniciar pela dublagem se deu levando em consideração que as animações dubladas costumam ser bastante localizadas para o público brasileiro, apresentando inclusive mais referentes culturais que o *script* original. Em seguida, assistimos à animação original em LI e comparamos os trechos originais e dublados. Essas etapas foram realizadas por meio da plataforma Disney+®. Então, analisamos as escolhas e verificamos os procedimentos tradutórios utilizados para a localização dessas questões culturais.

Neste estudo, em específico, temos como objetos o filme “*Ralph breaks the internet*”, o qual foi produzido por Clark Spencer e lançado em 2018, nos Estados Unidos, e a sua versão para a língua portuguesa do Brasil, “WiFi Ralph: Quebrando a Internet”, cuja estreia ocorreu em 2019. Os cartazes de ambas as produções estão apresentados no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Cartazes de divulgação do filme nos Estados Unidos e no Brasil.



Fonte: Veja São Paulo (2019) e My Poster Collection (2018).

Com classificação livre para todos os públicos, a animação conta a história de Ralph, o mais famoso vilão dos videogames, e Vanellope, sua melhor amiga, que se aventuram pela internet para encontrar o volante reserva do jogo Corrida Doce, foi muito bem recebida pelas críticas. (CARMELO, c?). Entre as críticas positivas, Bruno Carmelo afirma que as melhores invenções do filme provêm das respostas inocentes e criativas de perguntas como “De que

maneira alguém entraria literalmente na *internet*?"; "Como as informações viajam por este espaço numérico?"; e "Como se efetua uma pesquisa de informações?". Além da diversão concedida ao telespectador ao imaginar os aspectos físicos do mundo virtual.

A ficha técnica da animação "*Ralph Breaks the Internet*", disponível no *site* Entreter-se (CALVICHIO, 2018), indica que a produção de 2018 teve como diretores Phil Johnston e Rich Moore. Essa animação foi produzida pela *Walt Disney Pictures* nos Estados Unidos da América, com 116min de duração e com a classificação livre para todos os públicos. O filme foi indicado ao Globo de Ouro 2019 e ao Oscar 2019 de "Melhor Animação". Mais informações estão disponíveis no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Ficha técnica do filme "WiFi Ralph: Quebrando a Internet".

<b>Nome original:</b>	" <i>Ralph Breaks the Internet</i> ".
<b>Gênero:</b>	Animação, Comédia, Aventura, Família.
<b>Direção:</b>	Phil Johnston, Rich Moore.
<b>Ano:</b>	2018.
<b>País de origem:</b>	Estados Unidos da América.
<b>Lançamento nos EUA:</b>	21 de novembro de 2018.
<b>Lançamento no Brasil:</b>	3 de janeiro de 2019.
<b>Duração:</b>	116min.
<b>Roteiro:</b>	Phil Johnston, Pamela Ribon.
<b>Produção executiva:</b>	John Lasseter.
<b>Produção:</b>	Clark Spencer.
<b>Co-produção:</b>	Jennifer Lee.
<b>Distribuição EUA:</b>	<i>Walt Disney Studios Motion Pictures</i> .
<b>Distribuição Brasil:</b>	<i>Walt Disney Studios Motion Pictures</i> .
<b>Produtora:</b>	<i>Walt Disney Animation Studios</i> .
<b>Companhia:</b>	<i>Walt Disney Pictures</i> .

Fonte: WIFI-RALPH, c2021.

### 3.1 AS VOZES ORIGINAIS E OS DUBLADORES

As vozes dos personagens principais Ralph e Vanellope foram interpretadas originalmente por John C. Reilly e Sarah Silverman. Os dubladores brasileiros dos personagens foram Tiago Abravanel e MariMoon (WIFI-RALPH, c2021).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises são apresentadas de acordo com a classificação recebida com base nos procedimentos de Machado (2016) e nas estratégias para tradução de Aixelá (2013).



No excerto 1, Ralph, um dos personagens principais da animação, está em um fliperama acompanhado de Vanellope e de seus amigos. Eles estão esperando a conexão de um novo aparelho no sistema do fliperama, que, na visão dos personagens, é um suposto jogo (Figura 1).

Assim que o novo aparelho é conectado, a palavra “Wi-Fi” aparece em um painel de rolagem de LED, quando Ralph questiona: “*Whiffie? or Wifey?*”:

Figura 1– Ralph no fliperama.



Fonte: Disney+®.

#### Quadro 5 – Excerto 1.

Língua de Partida	Língua de Chegada
“Whiffie”? or “ <b>Wifey</b> ”? Well, It’s either <b>wiffle ball</b> , or an arranged marriage game.”	“Ui-fi” ou “Uai-fi”? Ah, se começar com “ <b>uai</b> ” deve ter vindo de <b>Minas Gerais.</b> ”

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse contexto, o significado de “*Whiffie?*”, palavra não existente na língua inglesa, se refere à tentativa de pronunciar corretamente a palavra “Wi-Fi”. Já a palavra “*Wifey?*” é um jargão da língua inglesa, usado de forma condescendente para se referir à esposa de uma pessoa (WIFEY, c2021).

Ralph, em sua interpretação, associa os dois termos com jogos, como “*Whiffie*” associado à “*wiffle ball*”, uma bola leve feita de plástico usada em uma das modalidades de *baseball* nos Estados Unidos e “*Wifey*”, associado à “*arranged marriage game*”, um jogo que simula um casamento arranjado (SUGGESTED GAME RULES, c1996-2021).

Na língua portuguesa, a palavra “Wi-Fi” é um estrangeirismo, ou seja, um vocábulo proveniente de outra língua que se incorpora no português devido ao uso frequente (NEVES, c2007-2022). Por se tratar de uma pronúncia conhecida pelos brasileiros e para manter o uso do trocadilho, o tradutor trouxe a interjeição “uai”, utilizada particularmente no estado de Minas Gerais, com significado de surpresa ou dúvida, sendo um dos símbolos da linguagem que faz referência aos mineiros (UAI, c1998-2021). Além disso, ele brinca com a recorrência dessa interjeição entre os mineiros, justificando que o jogo só pode ter vindo de Minas Gerais.

O tradutor faz uso de uma criação autônoma, acrescentando um referente não existente



no original (AIXELÁ, 2013). Já Machado (2016), classifica como equivalência de situação, que traz a situação expressa no excerto para um contexto mais familiar na língua de chegada.

No excerto 2, Vanellope, uma das personagens principais da animação, está na Corrida Doce, um videogame de corrida, competindo contra a sua rival Taffyta Muttonfudge (Figura 2). Taffyta, com a intenção de provocar Vanellope, diz “*You’re gonna lose today, princess.*”:

Figura 2 – Vanellope na Corrida Doce.



Fonte: Disney+®.

Quadro 6 – Excerto 2.

Língua de Partida	Língua de Chegada
<i>“You’re gonna lose today, princess.”</i>	“Segura a coroa para não cair, princesa.”

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto acima, podemos observar na tradução da fala “*You’re gonna lose today, princess*” que o tradutor optou por fazer uma adaptação por meio de uma equivalência pragmática em português. Além disso, nota-se que, na fala em língua inglesa, a palavra *princess* está sendo utilizada de maneira sarcástica para provocar a personagem, também fazendo uma referência ao primeiro filme da franquia, “Detona Ralph”, no qual Vanellope é a princesa da Corrida Doce. Na tradução, podemos observar que o tradutor não só manteve o sarcasmo trazendo o termo “princesa”, como também adicionou uma brincadeira com a ideia de segurar a coroa para ela não cair, por meio de uma criação autônoma (AIXELÁ, 2013). Assim acrescentando uma referência cultural não existente no texto de partida.

Comparando original e tradução, verificamos a opção do tradutor de trazer um meme em português, “levanta a cabeça princesa, senão a coroa cai”, frase dita por Jéssica Müller, participante da 18ª edição do *Big Brother* Brasil, em março de 2018, e que virou meme entre os brasileiros na *internet*. Mais uma vez, o tradutor faz uso de uma criação autônoma, acrescentando um referente não existente no original. Trata-se do uso de uma expressão linguística que têm apenas sentido em uma situação real de comunicação, sendo ela reexpressida na tradução para que o leitor final compreenda da mesma forma que o leitor do texto original (MOESCHLER e REBOUL, 1994 *apud* SILVE, 2001). De acordo com Machado (2016), a estratégia utilizada foi de equivalência de situação, adaptando o texto traduzido para um contexto mais familiar para o público.



B  
+  
\*  
R  
H  
J  
C  
K  
L  
M  
N  
O  
P  
Q  
S  
T  
U  
V  
W  
X  
Y  
Z

No excerto 3, o jogo Corrida Doce foi desligado e interditado no fliperama, pois o volante que controlava a personagem Vanellope foi quebrado. Desta forma, todos os personagens do jogo ficaram sem um lugar para morar e precisaram encontrar abrigo em jogos vizinhos com a permissão de outros personagens.

Gene, um dos personagens do jogo de Ralph, oferece abrigo para o Chiclete, mas se refere a ele como "Azeitona" (Figura 3). O Chiclete se aborrece e o corrige, e Gene diz: "*Well, beggars can't be choosers, can they?*":

Figura 3 – Gene e o Chiclete.



Fonte: Disney+®.

Quadro 7 – Excerto 3.

Língua de Partida	Língua de Chegada
" <i>Well, beggars can't be choosers, can they?</i> "	" <b>Cavalo dado não se olha os dentes.</b> "

Fonte: elaborado pela autora.

Se fossemos traduzir literalmente a frase da língua de partida para o português, ela não faria sentido algum para o público-alvo. A sua tradução literal seria: "mendigos não podem escolher". O seu significado na Língua Inglesa, de acordo com o *Cambridge Dictionary*, é "quando você reconhece que deve aceitar uma oferta ou situação porque é a única disponível para você" (BEGGARS..., c2021). Dessa forma, podemos observar que o excerto se trata de uma expressão idiomática.

As expressões idiomáticas são populares, expressando os aspectos culturais de cada região, inclusive comportamentos e ações de indivíduos. Elas podem gerar problemas para o tradutor, pois se forem traduzidas literalmente, perdem o seu sentido. As expressões idiomáticas podem ser específicas de uma certa cultura e muitas vezes podem não ter equivalentes na língua de chegada (BAKER, 1992). Nesse caso, a frase "cavalo dado não se olha os dentes" de acordo com o Dicionário Informal (CAVALO..., c2006-2022) "significa, de forma geral, que ao recebermos um presente, devemos mostrar satisfação mesmo que não seja do nosso agrado". Se encaixando no mesmo contexto do idiomatismo original, já que o personagem Chiclete não ficou contente com a arrogância do personagem Gene, mas não pode reclamar do favor que está recebendo.



A estratégia utilizada para a tradução na dublagem foi a naturalização de Aixelá (2013), em que o tradutor trouxe um ICE para um contexto mais específico na língua alvo.

Apesar de ser adequada ao contexto, consideramos que o uso da expressão idiomática “cavalo dado não se olha os dentes” pode dificultar a compreensão do público infantil, uma vez que se trata de uma expressão não recorrente nos dias de hoje.

Como sugestão, acreditamos que a tradução para dublagem “bem, é pegar ou largar” contemplaria o sentido do original e tornaria a dublagem mais familiar, facilitando a compreensão do público infantil.

No excerto 4, Ralph e Vanellope precisavam arrecadar USD 27.001 (vinte sete mil e um dólares) para comprar um novo volante para o jogo Corrida Doce, que estava quebrado no fliperama. O personagem J.P Spamley representa um *spam*, termo que faz referência a *e-mails* indesejados, comportamentos na internet que geram notícias falsas e até mesmo golpes mais elaborados por estelionatários (GARRET, c2000-2021). Sendo assim, o personagem oferece diversas maneiras a Ralph e Vanellope para conseguirem o dinheiro desejado (Figura 4). Uma delas seria roubar o carro de Shank, uma personagem do jogo Corrida do Caos: “*I got a guy in Des Moines, Iowa who will pay 40 grand for Shank’s car.*”, como vemos no Quadro 8:

Figura 4 – J.P Spamley vendendo os seus produtos.



Fonte: Disney+®.

Quadro 8 – Excerto 4.

Língua de Partida	Língua de Chegada
<i>“I got a guy in Des Moines, Iowa who will pay 40 grand for Shank’s car.”</i>	“Olha, tem um cara que mora em <b>Tocantins</b> que pagaria 40 mil pelo carro da Shank.”

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto acima, podemos observar que a maior cidade no estado de Iowa (IOWA, c?) foi substituída pelo estado brasileiro de Tocantins na tradução para a dublagem. Os dois são semelhantes em vários aspectos, por exemplo, os relevos são formados predominantemente por planícies, com temperaturas máximas de 30°C, podendo ultrapassar facilmente essa



temperatura, além de que suas economias são sustentadas pela agricultura e pecuária (TO-CANTINS, c?).

A estratégia utilizada para a tradução do item cultural-específico *grand* foi a universalização limitada, na qual, segundo Aixelá (2013), o tradutor troca um determinado termo ou expressão da língua de partida por sua forma equivalente na língua de chegada. Nesse excerto, ocorreu a substituição de “40 *grand*” por “40 mil”, termo na língua de partida que mais se aproxima ao significado na língua de chegada, mas menos específico. Além disso, podemos ver a equivalência de situação de Machado (2016) que traz a situação expressa no excerto para um contexto mais familiar na língua de chegada e a naturalização de Aixelá (2013) em que o tradutor trouxe um ICE para um contexto mais específico na língua alvo.

No excerto 5, Ralph e Vanellope se encontram com Yesss, proprietária do *Buzztube*, uma plataforma de vídeos, com a intenção de ganharem visualizações com vídeos engraçados de Ralph para conseguirem dinheiro (Figura 5). Na cena, Vanellope precisa se separar de Ralph para fazer propaganda de seus vídeos pela internet. Ralph, descontente com a ideia, se frustra com a separação da amiga e diz: “*No, no, no. Me and the kid are like shoes and socks or peanut butter and bacon. One cannot exist without the other.*”, como vemos no Quadro 9:

Figura 5 – Yesss e a busca de visualizações para o *Buzztube*.



Fonte: Disney+.

Quadro 9 – Excerto 5.

Língua de Partida	Língua de Chegada
“ <i>No, no, no. Me and the kid are like shoes and socks or peanut butter and bacon. One cannot exist without the other.</i> ”	“Não, não, não. Nós dois somos que nem <b>feijão com arroz ou pamonha com bacon</b> . A gente não existe um sem o outro.”

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto acima, podemos observar duas combinações de termos “*shoes and socks*” e “*peanut butter and bacon*”, traduzidas literalmente do original ficariam “sapatos e meias” e “manteiga de amendoim e bacon”.

Com relação aos termos “*shoes and socks*”, não encontramos indicação de que se trate de uma expressão idiomática em língua inglesa, mas podemos observar que independentemente do idioma, há um sentido de proximidade. Para indicar esse sentido de proximidade na



tradução, foram utilizados itens alimentícios que se combinam, feijão com arroz. Trata-se da adição de um item-cultural específico, uma vez que o feijão com arroz é um prato típico brasileiro (AIRES, 2019).

Quanto aos termos “*peanut butter and bacon*”, eles expressam o sentido de incompatibilidade, fazendo uma referência ao sanduíche tradicional de pasta de amendoim e geléia (*peanut butter and jelly*), muito conhecido e preparado para crianças americanas e canadenses (LEWIS, c2022) e o *bacon*, que tem feito parte do café da manhã de americanos por décadas (ARE BACON AND EGGS..., c2007-2022). Apesar dos dois itens serem tradicionais para o público norte americano, não são consumidos juntos. Como esse sanduíche não é tradicional no Brasil, o tradutor trocou *peanut butter* por um item cultural-específico brasileiro, a pamonha, e manteve o *bacon*, ingrediente que não faz parte do doce tradicional (BAUMEL, 2013).

Nesse excerto, tanto o conteúdo de partida quanto a tradução retratam a amizade dos dois personagens, que ora se davam muito bem e ora brigavam. Na tradução para dublagem, a estratégia utilizada para “feijão com arroz” foi a criação autônoma (AIXELÁ, 2013), acrescentando uma referência cultural não existente no texto de partida. Já para “pamonha com bacon” a estratégia foi a naturalização, em que o tradutor trouxe um ICE para um contexto mais específico na língua alvo. Mais uma vez, podemos observar a domesticação do texto traduzido, por meio da estratégia de equivalência situacional (MACHADO, 2016) em que o texto traduzido é adaptado para um contexto mais familiar para o público.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises demonstraram que houve a manutenção do humor na tradução de todos os excertos e confirmaram a ideia de que a tradução para dublagem permite uma domesticação do conteúdo do original. Além disso, foi possível verificar que a dublagem trouxe mais referências culturais do que o original, o que amplifica a interação do público com o produto audiovisual.

Desta forma, acreditamos que o conteúdo dos excertos escolhidos foi muito bem adaptado e leva uma experiência natural ao telespectador.

## REFERÊNCIAS

AGOST, R. *Traducción y doblaje*: palabras, voces e imágenes. Barcelona: Ariel, 1999.

AIRES, L. De onde surgiu a combinação de arroz com feijão? [S.l.]: **Aventuras na História**, fev. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/arroz-feijao-comida-brasil-historia-cultura.phtml>. Acesso em: 18 nov. de 2021.

AIXELÁ, J. F. Itens culturais-específicos em tradução. Tradução de Mayara Matsu Marinho e Roseni Silva. In: **In-Traduções**, Florianópolis, vol. 5, n. 8, 2013, p. 185-218. Disponível em: <http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/index>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ALBIR, A. H. Clasificación y descripción de la traducción. In: **Traducción y traductología**. Madrid: Cátedra, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3529940/mod\\_resource/content/1/HURTADO%20classificac%CC%A7a%CC%83o%20e%20descri-c%CC%A7a%CC%83o%202rev2017.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3529940/mod_resource/content/1/HURTADO%20classificac%CC%A7a%CC%83o%20e%20descri-c%CC%A7a%CC%83o%202rev2017.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

ARE BACON AND EGGS A HEALTHY BREAKFAST OPTION? In: Blue Cross Ontario, jan. 2016. [S.l.]: Blue Cross Ontario, c2007-2022 Blue Cross®. Disponível em: <https://on.bluecross.ca/health-insurance/health-tips/412-are-bacon-and-eggs-a-healthy-breakfast-option>. Acesso em: 20 nov. de 2021.

BAKER, M. **In other words**: a coursebook on translation. Londres: Routledge, 1992.

BARBIERI, M. Wifi Ralph: Quebrando a Internet. **Veja São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/atracao/wifi-ralph-quebrando-a-internet/>. Acesso em: 10 abr. de 2021.

BAUMEL, O. Pamonha – Patrimônio Brasileiro. In: **Oba Gastronomia**, 2013. Disponível em: <https://obagastronomia.com.br/pamonha-patrimonio-brasileiro/>. Acesso em: 18 nov. de 2021.

BEGGARS CAN'T BE CHOOSERS. In: CAMBRIDGE: Cambridge Dictionary. [S.l.]: Cambridge University Press, c2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/beggars-can-t-be-choosers>. Acesso em: 23 nov. de 2021.

CALVICHIO, D. Ficha Técnica WiFi Ralph – Quebrando a Internet (2018). [S.l.]: **Entreter-se**, 2020. Disponível em: <https://entreterse.com.br/ficha-tecnica-wifi-ralph-quebrando-a-internet-2018-53017/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CARMELO, B. Os delírios do mundo conectado. [S.l.]: **ADOROCINEMA**, c?. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-216578/criticas-adorocinema/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CAVALO DADO NÃO SE OLHA OS DENTES. In: Dicionário inFormal. [S.l.]: Dicionário inFormal, c2006-2022 Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cavalo+dao+n%3o+se+olha+os+dentes/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

DEL ÁGUILA, M. E.; ANTÓN, E. R. **El Proceso de Doblaje Take a Take**. Salamanca, Espanha: Universidad Pontificia de Salamanca, 2005.





TOCANTINS. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, c?. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tocantins&oldid=62276252>. Acesso em: 3 nov. 2021.

UAI. In: **Michaelis**, Dicionário Brasileiro da Língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos Ltda, c1998-2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=uai>. Acesso em: 10 nov. 2021.

WIFEY. In: **Lexico**, Oxford. [S.l.]: Oxford, c2021. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/wifey>. Acesso em: 10 ago. 2021.

WIFI RALPH. In: **Fandom, Inc**, c2021. Disponível em: [https://vikipedia.fandom.com/pt/wiki/Wifi\\_Ralph](https://vikipedia.fandom.com/pt/wiki/Wifi_Ralph). Acesso em: 10 abr. 2021.

WIFI RALPH: quebrando a internet. Produção de Clarck Spencer. **Disney +**, 2018. Duração: 116min. Califórnia, EUA: Walt Disney Animation Studios, 2018. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/home>. Acesso em: 18 de fev. 2021.



## TRADUÇÃO PARA DUBLAGEM: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DAS FALAS DA PERSONAGEM DRÁCULA NO FILME "HOTEL TRANSILVÂNIA 3: FÉRIAS MONSTRUOSAS"

**Luiza Maria Tormena Hidalgo<sup>7</sup>**

**Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini<sup>8</sup>**

*Centro Universitário Sagrado Coração*

### 1 INTRODUÇÃO

Desde seu surgimento em Paris no ano de 1895, o cinema tem passado por diversas transformações, as quais fizeram com que essa forma de arte alcançasse várias pessoas, gerando um impacto global e tornando-se um grande meio de produção cultural.

Hoje em dia, um dos principais produtores cinematográficos são os Estados Unidos com "a carga de poder simbólico acumulada por Hollywood, como instituição cultural, que adquire uma função importante na acumulação dos meios de informação e de comunicação" (THOMPSON, 1998, p.24 apud CUNHA, 2011, p.6).

Em 2018, por exemplo, apenas no gênero animação, foram lançados no Brasil 17 filmes produzidos pelas produtoras cinematográficas estadunidenses. Dentre esses filmes, quatro foram distribuídos pela Imagem Filmes, três pela Warner Bros, dois pela Disney, Fox Film do Brasil e Sony Pictures, e um pela Paris Films, Paramount Pictures, Universal Pictures e 20th Century Fox.

Desse modo, o mercado cinematográfico de língua inglesa apresenta a necessidade de estratégias tradutórias para levar sua vasta gama de produtos a todos os países e culturas ao redor do mundo. Além disso, sabendo que a cultura difere entre um país e outro, um dos elementos ao qual o profissional tradutor precisa se atentar é a adaptação cultural.

A adaptação cultural refere-se às estratégias de tradução intralinguística utilizadas em produtos variados a fim de que haja um aumento da aquisição e consumo desses produtos pelo público-alvo. Tal estratégia faz-se necessária ao lidar com "o resultado de um conflito que se origina de qualquer referência representada linguisticamente no texto de partida que, quando transferido para a língua de chegada, gera dificuldade de tradução porque não existe ou tem valor diferente" (AIXELÁ, 1996, p.57 apud HATJE-FAGGION, 2011, p.74).

Uma das modalidades da tradução que trabalha com essas estratégias é a dublagem, técnica em que "os diálogos originais de uma produção foram regravados na língua-alvo, ou

---

<sup>7</sup> [luhidalgo.br@gmail.com](mailto:luhidalgo.br@gmail.com)

<sup>8</sup> [leila.felipini@unisagrado.edu.br](mailto:leila.felipini@unisagrado.edu.br)



seja, a língua do país que comprou a produção, enquanto a música e os efeitos sonoros (que chamamos de M&E) são mantidos no original” (MACHADO, 2016, p.16), ou seja, uma técnica de gravação para a substituição das falas das personagens de uma língua para outra. Segundo Oliveira (2017), ela permite que conteúdos possam ser adicionados ou até mesmo omitidos sem que o espectador perceba, uma vez que a dublagem envolve o apagamento da trilha sonora do texto de partida.

Ao omitir o áudio original e substituí-lo, há maiores possibilidades para a adaptação cultural, enquanto na legendagem as opções diminuem, já que se trata de uma modalidade de tradução que envolve tanto o canal de áudio, quanto o canal visual e o escrito. O público, então, ouve o que está sendo dito e pode estranhar ou criticar negativamente se houverem muitas divergências entre o áudio original e a legenda apresentada na tela, além de que “o tempo necessário para a leitura de uma legenda é bem maior que o tempo usado para a fala que corresponde àquele texto [...] é impossível traduzir na íntegra o que é dito” (TEIXEIRA, 2002).

Além disso, a dublagem ainda proporciona uma aproximação maior para com o público-alvo por meio de uma experiência mais naturalizada por não envolver o idioma estrangeiro na recepção do produto. Entre os tipos de filmes dublados, as animações aumentam as chances de adaptação devido à redução da necessidade de isosincronismo (MACHADO, 2016), o qual “ficaria em segundo plano” (NARVAES, 2011).

Isso aumenta a demanda por tradutores qualificados nesse tipo de processo tradutório, assim como a necessidade de estudos que permitam a criação de material de estudo para que estudantes de tradução possam refletir criticamente sobre o uso das estratégias de tradução e os resultados alcançados pelo uso delas.

Desta forma, este estudo teve como objetivo geral discutir a adaptação de conteúdo dublado do filme “Hotel Transilvânia 3: Férias Monstruosas” para a língua / cultura brasileira. Para tanto, nossos objetivos específicos foram: identificar trechos que apresentavam itens culturais específicos marcados pelo humor no produto de partida e suas respectivas traduções; verificar as estratégias utilizadas na tradução para dublagem desses trechos; analisar as soluções propostas e a adequação das estratégias utilizadas; e propor novas soluções quando possível ou necessário.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

A fim de alcançar e validar os objetivos de verificar as estratégias utilizadas na tradução para dublagem dos cinco trechos selecionados, bem como analisar as soluções propostas e a adequação dessas estratégias, foram selecionados teóricos dos Estudos da Tradução para integrarem o aporte teórico deste estudo.



## 2.1 ADAPTAÇÃO CULTURAL

Segundo Bassnett, em seu livro *Estudos da Tradução* (2005), a adaptação de um texto é necessária a fim de que esse tenha uma boa recepção pelo público-alvo, visto que a linguagem é uma parte essencial da cultura de um povo. Assim, o profissional tradutor precisa tratar com um cuidado especial as questões culturais dos textos com que trabalha. Para Bassnett (2005), o tradutor que trata o texto de forma isolada da cultura, o faz por sua conta e risco:

A linguagem, então, é o coração dentro do corpo da cultura e a interação entre os dois resulta na continuação da energia vital. Da mesma forma que o cirurgião não pode descuidar do corpo ao operar um coração, o tradutor também irá tratar o texto de forma isolada da cultura por sua conta e risco. (BASSNETT, 2005, p. 23)<sup>9</sup>

No que diz respeito às questões culturais, Aixelá (2013, p.190) discute as possibilidades de se traduzir os itens culturais específicos (ICE) de um texto, "cujos usos estão restritos à cultura fonte, ou por meio da transcrição de opiniões e descrição de hábitos igualmente desconhecidos pela cultura alvo".

Além de fazer uso da teoria de Aixelá (2013), a qual servirá de base para a análise dos excertos escolhidos, também é preciso destacar a opção do tradutor pela domesticação ao invés da estrangeirização - termos criados e explicados por Venuti (2004) em seu livro "A invisibilidade do tradutor"<sup>10</sup> e explicados de forma concisa no artigo "*Brief Study on Domestication and Foreignization*" (YANG, 2010):

De modo geral, a domesticação designa o tipo de tradução em que um estilo transparente e fluente é adotado para minimizar a estranheza do texto de partida para os leitores do idioma de chegada, enquanto que na estrangeirização o texto de chegada é produzido com a quebra as convenções linguísticas ao reter algo do estrangeirismo da língua de partida. (YANG, 2010, p.1)<sup>11</sup>

Então, no que se refere aos elementos lexicais e culturais, enquanto a domesticação busca tornar a tradução mais natural ao público da língua de chegada (LI), a estrangeirização leva para a cultura de chegada os elementos da língua de partida (LP).

<sup>9</sup> Tradução nossa do texto em inglês: "Language, then, is the heart within the body of culture, and it is the interaction between the two that results in the continuation of life-energy. In the same way that the surgeon, operating on the heart, cannot neglect the body that surrounds it, so the translator treats the text in isolation from the culture at his peril." (BASSNETT, 2005, p.23)

<sup>10</sup> "The translator's invisibility" (VENUTI, 2004).

<sup>11</sup> Tradução nossa do texto em inglês: "Generally speaking, domestication designates the type of translation in which a transparent, fluent style is adopted to minimize the strangeness of the foreign text for target language readers, while foreignization means a target text is produced which deliberately breaks target conventions by retaining something of the foreignness of the original." (YANG, 2010, p.1)



Na modalidade audiovisual dublagem, a proposta tende a ser de domesticação.

## 2.2 NATURALIZAÇÃO/DOMESTICAÇÃO NA DUBLAGEM

Para Machado (2016), a dublagem é um tipo de tradução interlingual realizada, no mínimo, entre dois códigos linguísticos, sem apresentar uma equivalência formal, igualdade no conteúdo, mas sim uma equivalência dinâmica, que se refere à produção do mesmo efeito causado no leitor da língua de partida (LP) no leitor da língua de chegada (LC).

No mesmo sentido, Luyken (1991 apud Machado, 2016, p.83) explica que “a dublagem não consiste em traduzir o script original, mas sim em fazer uma adaptação cultural da língua”. Dessa forma, para o autor, há a necessidade de uma tradução não apenas no campo linguístico, mas também cultural, algo que soe natural e fluido ao ouvinte (processo de domesticação).

Machado (2016) corrobora essa ideia com a fala,

A linguagem oral precisa fluir naturalmente, dando leveza ao texto e se aproximando o máximo possível da realidade do ouvinte, afinal, não é um texto literário. É preciso dar vida à voz. A linguagem oral é viva, é a riqueza da sociedade e um fator de sociabilidade e transformação que pertence ao grupo, mais do que ao indivíduo [...] É através da voz do dublador, de sua interpretação e do conteúdo traduzido, que o público será cativado. (MACHADO, 2016, p. 128)

Machado (2016, p.85) ainda destaca sete modos de adaptação que podem ser aplicados na tradução para dublagem: 1. Transcrição do original, em que há a tradução palavra-por-palavra da língua de partida; 2. Omissão, na qual parte do texto é excluída; 3. Expansão, que traz mais visibilidade a determinadas informações do texto; 4. Exotismo, que é uma técnica de “substituição de trechos de gíria, dialeto, palavras sem sentido, etc. no texto original por equivalentes aproximados” na língua de chegada; 5. Atualização, em que termos antigos e pouco utilizados são substituídos por outros mais atuais; 6. Equivalência de situação, que traz ao texto traduzido um contexto mais familiar; 7. Criação, que é uma técnica mais ampla de substituição da parte pelo todo e vice-versa (sinédoque), preservando apenas “a mensagem/ideia/função essencial do original.”

Esses modos de adaptação indicados por Machado (2016) para a tradução para dublagem, em específico, complementam os procedimentos tradutórios de Barbosa (2020) a fim de aumentar a adequação ao tempo de fala, ou seja, o nível de isosincronismo na dublagem. Tal tipo de sincronia é definida por Machado (2016, p. 106) como aquela que leva em consideração “a duração da tradução com os discursos (falas) dos personagens em cena”, passando uma maior naturalidade ao público, pois há texto suficiente para cobrir todo o tempo em que o personagem está falando.



## 2.3 PROCEDIMENTOS TRADUTÓRIOS

Segundo Barbosa (2020), os procedimentos tradutórios a partir dos quais um texto pode ser estudado são classificados como: 1. Convergência do sistema linguístico do estilo e da realidade extralinguística (diferença mínima); 2. Divergência do sistema linguístico; 3. Divergência do estilo; 4. Divergência da realidade extralinguística. Para a análise deste estudo, serão detalhados apenas os de divergência do estilo e da realidade extralinguística.

No primeiro, temos a "Omissão vs. Explicação" que retira do texto o que não é necessário ou torna visível o que for fundamental para o texto; "Compensação", em que são alterados os recursos estilísticos de lugar quando não é possível que ele seja utilizado em uma determinada parte do texto; "Reconstrução de períodos", que inverte a ordem, une ou separa os segmentos para que o texto se adeque às diferentes necessidades linguísticas; e as "Melhorias", as quais corrigem os erros gramaticais e estruturais do texto quando o mesmo for passado para uma outra língua.

No segundo, encontram-se a "Transferência", pela qual são inseridos o vocabulário de uma língua em uma outra; o "Estrangeirismo", em que o termo ou expressão de uma língua é copiado em outra; e a "Transliteração", em que ocorre a troca do modo de escrever uma palavra entre línguas muito diferentes e que pode ser feita pela "Aclimação", neste procedimento, o termo estrangeiro, além de ser copiado, é também modificado para se ajustar à língua que o adota; "Transferência com explicação", em que o estrangeirismo copiado tem seu sentido esclarecido; "Explicação", em que o estrangeirismo é omitido e apenas a sua explicação é preservada; "Decalque", que é a tradução literal do grupo de elementos linguísticos em um enunciado ou de tipos frasais; e a "Adaptação", que ocorre quando uma situação da língua de partida é trocada pela sua forma equivalente na língua de chegada a fim de que se torne inteligível aos seus falantes.

## 3 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo exploratório de cunho qualitativo, fundamentado em uma revisão bibliográfica, foi desenvolvido mediante a análise comparativa da tradução de itens culturais específicos marcados pelo humor entre as falas em inglês e suas respectivas dublagens para o português brasileiro no filme "Hotel Transilvânia 3: Férias Monstruosas".

Os objetos de estudo e os roteiros não apresentam disponibilidade pública nas plataformas digitais. Desse modo, alguns passos foram necessários a fim de que a coleta de dados fosse possível:

I. Identificação e transcrição dos trechos que apresentavam itens culturais específicos marcados pelo humor;



II. Seleção de uma personagem com base na avaliação dos trechos mais marcados;

III. Análise comparativa verificando as estratégias de tradução utilizadas;

IV. Análise das soluções propostas e adequação das estratégias utilizadas, propondo novas soluções quando possível ou necessário.

Para a realização das etapas I e II, o conteúdo foi acessado por meio da plataforma Netflix e sua transcrição foi elaborada em formato de tabelas contendo o nome da personagem escolhida e o tempo de início das falas do produto de partida e sua respectiva dublagem no produto de chegada.

Com relação às etapas III e IV, sua execução foi realizada a partir da teoria tradutória proposta por Aixelá (2013), levando em consideração a adaptação para o público brasileiro dos referentes culturais marcados pelo humor.

Os objetos de estudo selecionados foram o filme de animação em inglês “*Hotel Transylvania 3: Summer Vacation*” e sua versão dublada para o português brasileiro “*Hotel Transilvânia 3: Férias Monstruosas*”.

Na terceira animação da franquia, Mavis, filha do Conde Drácula, surpreende o pai com férias em um cruzeiro para monstros com a intenção de fazê-lo relaxar um pouco após décadas gerindo seu próprio hotel para monstros. Assim, Drácula, familiares e amigos embarcam em uma viagem emocionante e o Conde, antes sozinho, se apaixona pela comandante do navio.

No quadro 01, apresentamos a ficha técnica dos objetos de estudo.

Quadro 1 – Ficha Técnica do filme *Hotel Transilvânia 3*.

- Nome original:	Hotel Transylvania 3: Summer Vacation
- Gênero:	Animação, Comédia, Família.
- Direção:	Genndy Tartakovsky.
- Ano:	2018.
- País de origem:	EUA.
- Lançamento nos EUA:	13/07.
- Lançamento no Brasil:	12/07.
- Duração:	97 min.
- Roteiro:	Michael McCullers, Genndy Tartakovsky.
- Produção Executiva:	Adam Sandler.
- Produção:	Michelle Murdocca.
- Co-produção:	Sony Pictures Animation, Media Rights Capital (MRC), Rough Draft Korea.
- Distribuição EUA:	(2018) Columbia Pictures e Sony Pictures Releasing.
- Distribuição Brasil:	(2018) Sony Pictures Releasing; (2019) Netflix.

Fonte: Baseado em dados disponíveis no Cinemais e IMDb.

Figura 1 - Cartazes de divulgação do filme nos Estados Unidos e no Brasil



Fonte: Imagens retiradas dos sites IMDB (Estados Unidos) e Cinemais (Brasil).

A personagem selecionada para ter quatro de suas falas analisadas foi a do Conde Drácula (voz de Adam Sandler no produto de partida e Alexandre Moreno no produto de chegada), não apenas por ser a principal, mas também por apresentar mais falas com itens culturais específicos marcados pelo humor.

Figura 2 - Conde Drácula



Fonte: Imagem retirada do site KindPNG.

## 4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao todo foram analisados cinco excertos de falas da personagem Drácula contendo trechos, os quais estão destacados em negrito dentro de cada quadro, que apresentam itens culturais específicos marcados pelo humor.

No primeiro excerto a ser analisado, a cena se passa na Transilvânia de 1987, após Drácula e seus amigos serem desmascarados por Abraham Van Helsing, o caçador de monstros, enquanto viajavam disfarçados em um trem. Van Helsing, acreditando que finalmente irá encerrar o Conde Drácula, os persegue até o final da parte de cima do trem, mas Drácula, que havia empurrado seus amigos para fora do trem, transforma-se em um rato após dizer “*Why you keep doing this? Your dad, your grandfather, your greatgreatgranny, I defeated them all! When will you Van Helsing ever learn to let go of the hate?*” (excerto 1), enquanto Van Helsing é jogado para fora do trem ao chocar-se contra o início de um túnel pelo qual o trem estava passando.

Figura 4 - Drácula em cima do trem.



Fonte: Netflix.

Quadro 2 - Excerto 1.

Língua de Partida	Língua de Chegada
Why you keep doing this? Your dad, your grandfather, your greatgreatgranny, I <b>defeated them all!</b> When will you Van Helsing ever learn to let go of the <b>hate?</b>	Por que você insiste nisso? Seu pai, seu avô, a <b>biruta</b> da sua tataravó, eu <b>deto-nei geral!</b> Quando é que os Van Helsing vão se livrar desse <b>ódio no coração?</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No excerto acima, podemos observar que o tradutor adicionou o adjetivo *biruta* no trecho “a *biruta* da sua tataravó” (adjetivo da língua popular brasileira que se refere a uma pessoa inquieta, meio amalucada<sup>12</sup>), uma vez que na fala original, lê-se apenas “*your greatgreatgranny*”, “tataravó” em português [pessoa da quarta geração de avós em uma família, mas que é popularmente considerada mãe da bisavó(ô) ao invés de mãe da trisavó(ô)<sup>13</sup>]. É possível que se trate de adequação ao tempo de fala, ou seja, em busca de um isosincronismo, o qual é definido por Machado (2016) como o tipo de sincronia que deixa a fala da personagem mais natural ao público, pois há texto suficiente para cobrir todo o tempo em que a personagem está falando. Além disso, a escolha do termo demonstra o movimento do tradutor em aproximar o texto do público-alvo, uma vez que traz um tom divertido e mais informal para a fala.

<sup>12</sup>(BIRUTA, 2020).

<sup>13</sup>(SÓ PORTUGUÊS, 2020).

Neste excerto, podemos destacar a presença de domesticação (VENUTI, 2004), estratégia que torna a tradução mais natural à cultura de chegada (CC), a qual foi realizada por meio do procedimento de adaptação (BARBOSA, 2020), que faz uso da troca de um determinado termo/expressão da língua de partida (LP) por sua forma equivalente na língua de chegada (LC), junto à equivalência de situação (MACHADO, 2016), aproximando a situação expressa no excerto de um contexto mais familiar.

A domesticação (VENUTI, 2004) ocorre na tradução do trecho "*defeated them all*", pois, enquanto ele poderia ter sido transcrito do original (MACHADO, 2016), tradução palavra-por-palavra, como "derrotei todos eles", o tradutor optou por trazer uma adaptação (BARBOSA, 2020) por meio de uma expressão da LC que possui a mesma denotação, "detonei geral". Além de buscar o equivalente de sentido, o tradutor trouxe uma expressão mais informal bastante recorrente entre o público-alvo, principalmente entre os jogadores de jogos online.

Outro exemplo de domesticação (VENUTI, 2004) por meio de equivalência de situação (MACHADO, 2016) é a troca de "*hate*", substantivo que poderia ter sido traduzido apenas como "ódio"<sup>14</sup>, pela expressão popular de mesma denotação "ódio no coração". Esta estratégia traz também uma equivalência de situação (MACHADO, 2016) que busca uma aproximação ao público-alvo, levando também a um efeito mais engraçado e interessante à fala da personagem.

O próximo excerto a ser analisado foi retirado da cena em que Van Helsing, após o episódio do trem, ainda tenta derrotar o Conde Drácula de diversas formas, declarando que sempre perseguirá ele e os demais monstros. Porém, ele fracassa todas as vezes e cai de um precipício dentro do mar, o que leva o Conde Drácula a dizer "*Boy, that guy is annoying. Maybe one day, there will be a place where monsters can go to get away from it all, take a vacation, who knows, maybe even get married? Wouldn't that be something?*" (excerto 2). Essa cena é a última referente ao passado entre essas duas personagens. As cenas seguintes retornam para os "dias atuais".

Figura 5 - Drácula após derrotar Van Helsing.



Fonte: Netflix.

---

<sup>14</sup> (HATE, 2020).

Quadro 3 - Excerto 2.

Língua de Partida	Língua de Chegada
Boy, <b>that guy is annoying</b> . Maybe one day, there will be a place where monsters can go to get away from it all, take a vacation, who knows, maybe even get married? <b>Wouldn't that be something?</b>	Caramba, <b>mais que mala sem alça!</b> Tomara que um dia exista um lugar onde os monstros possam ficar mais sossegados, tirar umas férias e, sei lá, talvez até se casar? <b>Não seria um horror de bom?</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No excerto acima, podemos observar que na fala “*that guy is annoying*” (pode ser transcrita do original como “aquele cara é irritante”, sendo “*that guy*” uma gíria para alguém que faz coisas desagradáveis<sup>15</sup>), o tradutor optou por fazer a adaptação (BARBOSA, 2020) para a expressão domesticada (VENUTI, 2004), “mais que mala sem alça” (gíria que pode ser definida como uma pessoa chata, cuja presença indesejada incomoda os outros<sup>16</sup>). Pode-se observar que tal adaptação (BARBOSA, 2020) também fez uso do exotismo, técnica de Machado (2016) que substitui gírias da LP por outras que sejam equivalentes na LC, para que houvesse a equivalência de situação (MACHADO, 2016), trazendo uma maior aproximação para com o público-alvo.

Outro exemplo que também possui adaptação (BARBOSA, 2020) com domesticação (VENUTI, 2004) e equivalência de situação (MACHADO, 2016), além do uso da criação (MACHADO, 2016), técnica mais ampla de substituição, é a expressão “*wouldn't that be something*”. Esse trecho poderia ter sido traduzido como “não seria incrível”<sup>17</sup>, porém o tradutor optou pela criação de uma nova expressão com “não seria um horror de bom”, trazendo o texto não apenas mais próximo do contexto do filme e do público-alvo, mas também produzindo novamente um efeito mais engraçado e interessante à fala da personagem.

O próximo excerto a ser analisado foi retirado da cena em que Drácula, já nos dias atuais, se isola em um dos cômodos de seu hotel após a festa de um casamento organizada em seu hotel por ele e sua filha, Mavis, e na qual seus amigos tentam juntar ele com uma prima de Frankenstein. Ele tenta encontrar um aplicativo de relacionamentos. O excerto 3, apresenta o início da conversa entre o Conde e uma ferramenta de busca em seu celular.

<sup>15</sup> (THAT GUY, 2020).

<sup>16</sup> (MALA SEM ALÇA, 2020).

<sup>17</sup> (WOULDN'T THAT BE SOMETHING, 2020).



Figura 6 - Conversa de Drácula com um aplicativo de celular (parte 1).



Fonte: Netflix.

Quadro 4 - Excerto 3.

Língua de Partida	Língua de Chegada
- [App] What can I help you with lord of darkness?	- [App] O que deseja senhor das trevas?
- [Drac] I'm looking for <b>a zing</b> .	- [Drac] Eu queria achar <b>um tchan</b> .
- [App] Ok. Changing phone <b>ring</b> .	- [App] Entendi. Quer comprar <b>um sutiã</b> .
- [Drac] No. I'm looking for a <b>date</b> .	- [Drac] Não, não. Quero achar <b>o amor da minha vida</b> .
- [App] The <b>date</b> is Friday July 13 <sup>th</sup> .	- [App] Entendi. <b>Receitas com carne moída</b> .
- [Drac] No, no, no, no. I want to <b>meet someone</b> .	- [Drac] Não, não, não, não, não. Eu preciso cuidar do meu <b>coração</b> .
- [App] Understood. You want to <b>eat dim sum</b> .	- [App] Entendi. Ligando pra loja de <b>caixão</b> .

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No excerto acima, observamos, primeiramente na LP o neologismo "zing", termo criado, segundo o *Urban Dictionary*<sup>18</sup>, especificamente para a fala em que a personagem Drácula explica à sua filha Mavis o som que corresponde melhor ao sentimento de amor verdadeiro que ocorre à primeira vista. A partir do termo utilizado na LC, percebe-se que houve um processo de criação (MACHADO, 2016), isto é, uma técnica mais ampla de substituição, visto que o mesmo passou a ser "tchan"<sup>19</sup>, o qual, de acordo com o Dicionário Informal, preserva a ideia de uma pessoa que surge de forma repentina na frente de outras.

<sup>18</sup> (ZING, 2020).

<sup>19</sup> (TCHAN, 2020).



Em sequência, na “fala” do aplicativo de celular usado por Drácula, destacamos na LP o termo “ring” (ao ler o termo que o precede “phone”, nota-se que esse termo é um substantivo masculino que significa “toque”<sup>20</sup>), enquanto na LC temos o termo “sutiã”<sup>21</sup> (substantivo masculino que se refere a uma peça do vestuário feminino). Apesar dos diferentes significados trazidos por esses termos, pode-se observar que houve uma equivalência de situação (MACHADO, 2016), pois ambos foram escolhidos para rimar, respectivamente, com os termos “zing”, na LP, e “tchan”, na LC.

Depois, temos novamente a fala de Drácula e nela destacamos na LP o termo “date” (substantivo masculino que se refere a um “encontro romântico”<sup>22</sup>), o qual passou a ser na LC “o amor da minha vida” (expressão que se refere a “uma pessoa que você ama”<sup>23</sup>) por meio da equivalência de situação (MACHADO, 2016). A partir dessa expressão, nota-se que são os termos finais de cada frase dita por essa personagem que irão reger quais serão as rimas feitas pelo aplicativo.

Em seguida, temos na fala do aplicativo o termo “date” (substantivo masculino usado para se referir a uma “data”<sup>24</sup>) que traz a rima por meio da paronomásia<sup>25</sup> (figura de linguagem caracterizada por termos de mesma escrita que possuem pronúncia igual ou semelhante, que contém significados diferentes entre si; tal ocorrência é também conhecida como trocadilho) no meio da frase da LP com o termo “date” da fala anterior de Drácula, o qual se refere a um “encontro romântico”. Já na LC o tradutor trouxe “receitas com carne moída” (um prato de comida bastante conhecido pelos brasileiros) a fim de rimar com o termo “vida” da fala de Drácula por meio de uma reconstrução de períodos (BARBOSA, 2020), procedimento que inverte a ordem, une ou separa os segmentos para que o texto se adeque às diferentes necessidades linguísticas, pois somente na próxima fala do aplicativo é que pode ser observado um prato de comida (o “dim sum”).

Na última fala de Drácula deste excerto, destacamos na LP “meet someone” que ao transcrever do original (MACHADO, 2016) ficaria como “encontrar alguém”. Por meio da equivalência de situação (MACHADO, 2016), tal termo passou a ser “coração”<sup>26</sup> (substantivo masculino que se refere tecnicamente ao órgão torácico, mas que, no sentido figurado, pode significar algo mais voltado à emoção) na LC.

---

<sup>20</sup> (RING, 2020).

<sup>21</sup> (SUTIÃ, 2020).

<sup>22</sup> (DATE, 2020).

<sup>23</sup> (AMOR DA MINHA VIDA, 2020).

<sup>24</sup> (DATE, 2020).

<sup>25</sup> (PARONOMÁSIA, 2020).

<sup>26</sup> (CORAÇÃO, 2020).



Já na última fala do aplicativo apresentada neste excerto, observamos na LP o prato culinário "eat dim sum"<sup>27</sup> ("bolinhos" chineses cozidos no vapor) que é adaptado (BARBOSA, 2020) na LC para "caixão"<sup>28</sup> (substantivo masculino cujo um dos significados é um objeto de madeira para transportar/enterrar pessoas já falecidas) a fim de rimar com a fala anterior, "No, no, no, no. I want to meet someone", dita pela personagem Drácula, além de um elemento dos mitos sobre o objeto no qual os vampiros dormem.

De modo geral, podemos notar a escolha do tradutor por trazer uma adaptação (BARBOSA, 2020) com a domesticação (VENUTI, 2004) do texto da LP para a LC. Além disso, enquanto na LP as rimas feitas pelo aplicativo se referem mais às funções do celular (com "ring" e "date") e a respostas mais prováveis que tal aparelho possa dar ao confundir a pergunta feita por alguém com algo que seja de comer (com "eat dim sum"), observa-se que o mesmo não ocorre na LC, em que o tradutor muda as rimas para termos bastante diferentes (com "sutiã", para a primeira rima; "caixão", para a última rima; e "receitas com carne moída" para a segunda, trazendo algo de comer assim como na terceira rima da LP). Porém, acredita-se que tais trocas tenham sido propositais de modo a manter o efeito engraçado e interessante encontrado ao longo das falas da personagem Drácula durante o filme.

O penúltimo excerto a ser analisado foi retirado da cena em que Drácula finaliza sua conversa com a ferramenta de busca. Apesar de tentar fazer o celular entender o que ele procura, todas as tentativas acabam falhando.

Figura 7 - Conversa de Drácula com um aplicativo de celular (parte 2).



Fonte: Netflix.

---

<sup>27</sup> (MAROTE, 2020).

<sup>28</sup> (CAIXÃO, 2020).

Quadro 5 - Excerto 4.

Língua de Partida	Língua de Chegada
- [Drac] <b>Are you kidding me right now?</b> Don't you get it? I want to go on a date. I'm lonely.	- [Drac] <b>Tá de palhaçada comigo?</b> Ainda não entendeu? Eu quero sair com alguém. Eu tô solitário.
- [App] I understand. You want a <b>baloney</b> .	- [App] Entendi. Você quer um <b>dromedário</b> .
- [Drac] -----	- [Drac] Ah! Esse <b>Tchunder</b> não está pra matar!

Fonte 11: Elaborado pelas autoras.

No excerto acima, que é uma continuação do excerto 3, observamos na LP uma frase comum aos Norte-Americanos, "*Are you kidding me*"<sup>29</sup>, a qual, segundo o *Urban Dictionary* expressa descrença. Tal expressão foi traduzida a partir do exotismo (MACHADO, 2016), técnica que substitui trechos como esse por "equivalentes aproximados", para "Tá de palhaçada comigo" (também conhecida como "tá de brincadeira/pagode"<sup>30</sup>).

Nota-se que há, assim como no excerto 3, um par de rimas regido pelo final da primeira fala da personagem Drácula: "*lonely*" e "*baloney*" na LP e, respectivamente, "solitário" e "dromedário" na LC. A partir dos termos na LP e seus correspondentes na LC, podemos observar que entre "*lonely*" e "solitário" houve uma transcrição do original (MACHADO, 2016), isto é, houve uma tradução palavra-por-palavra. Já entre os termos "*baloney*"<sup>31,32</sup> (salsicha de Bolonha: uma salsicha criada na cidade de Bolonha, Itália, que é feita de carne de porco moída e cubos de banha) e "dromedário"<sup>33</sup> (animal da família dos camelos) houve uma equivalência de situação (MACHADO, 2016) a fim de rimar com o final da frase anterior dita por Drácula ("*...* I'm lonely", na LP, e "*...* Eu tô solitário", na LC), além de trazer os termos para um contexto mais conhecido pela CC, aproximando-o do público-alvo e contribuindo para a comicidade da cena.

Houve também uma expansão na LC com a fala "Ah! Esse Tchunder não está pra matar!", pois a mesma não existe na LP, visto que a cena seguinte mostra apenas na imagem o nome do aplicativo de relacionamentos na tela do celular o "*Zingr*", por meio do qual o Conde procura um tchan.

<sup>29</sup> (ARE YOU KIDDING ME, 2020).

<sup>30</sup> (TÁ DE PAGODE, 2020).

<sup>31</sup> (BALONEY, 2020).

<sup>32</sup> (BOLOGNA SAUSAGE, 2020).

<sup>33</sup> (DROMEDÁRIO, 2020).



Podemos, assim, destacar que houve o uso da adaptação (BARBOSA, 2020) e da domesticação (VENUTI, 2004) para as falas de Drácula, trazendo um contexto mais engraçado e interessante para o público-alvo.

O último excerto a ser analisado foi retirado da cena em que após os diversos eventos ocorridos no cruzeiro para monstros, é revelado que a comandante do navio e novo amor de Drácula, Erika, é na realidade a neta de Van Helsing. O caçador de monstros, agora tentando destruir seus inimigos controlando um polvo gigante através de música, precisa ser novamente derrotado e, para isso, no excerto 5, Drácula pede a Jhonny, marido de Mavis, que encontre a música ideal.

Figura 8 - Drácula (a direita) e Jhonny (a esquerda).



Fonte: Netflix.

Quadro 6 - Excerto 5.

Língua de Partida	Língua de Chegada
Jhonny, we need the most <b>predominating</b> , total <b>refinating</b> song in the history of all the universe.	Jhonny, tem que ser a música mais <b>alucinante</b> , totalmente <b>chicletante</b> e <b>empolgante</b> de todo o universo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No excerto acima, podemos observar que o tradutor, novamente, opta por fazer uma adaptação (BARBOSA, 2020) mais domesticada (VENUTI, 2004) com equivalência de situação e criação (MACHADO, 2016). Enquanto na LP temos os termos “*predominating*” (algo predominante<sup>34</sup>) e “*refinating*” (neologismo criado para rimar com o final /ting/ de “*predominating*” para adjetivar o tipo de música que ele precisa; criado a partir do verbo “*refine*”, cujo significado é refinar/aperfeiçoar algo tornando-o mais elegante<sup>35</sup>), na LC podem ser observados três adjetivos: “alucinante” (adjetivo para algo ou alguém fascinante, que provoca delírio<sup>36</sup>), “chicletante” (neologismo criado para rimar com os termos “alucinante” e “empolgante” com final/ante/) e “empolgante” (adjetivo dado a algo que causa empolgação e prende a atenção<sup>37</sup>).

<sup>34</sup> (PREDOMINATING, 2020).

<sup>35</sup> (REFINE, 2020).

<sup>36</sup> (ALUCINANTE, 2020).

<sup>37</sup> (EMPOLGANTE, 2020).



Com isso, destacamos a adição de um adjetivo a mais na LC, o “chicletante”, o qual deriva do termo chiclete, que, na linguagem coloquial, pode ser um adjetivo para uma música facilmente assimilada pelo público<sup>38</sup>, e possui um equivalente na LP, o *sticky song*, definido pelo *Urban Dictionary* como uma música que não sai da cabeça<sup>39</sup>.

Observa-se, então, que tais escolhas tradutórias trazem uma maior aproximação da fala ao público-alvo, visto que apresentam uma linguagem mais engraçada e informal.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio das análises realizadas, foi possível verificar que houve a domesticação (VENU-TI, 2004) do conteúdo por meio de algumas estratégias, tais como os procedimentos de adaptação e reconstrução de períodos de Barbosa (2020), e os de equivalência de sentido, transcrição do original, exotismo, criação e isosincronismo de Machado (2016).

Portanto, acreditamos que o conteúdo foi muito bem adaptado, não havendo a necessidade de propormos novas soluções para os excertos escolhidos, uma vez que eles proporcionam uma experiência bem natural no que diz respeito à recepção das traduções, indo de encontro ao que está sendo proposto atualmente pela indústria cinematográfica brasileira, a qual tem investido muito na adaptação de seus produtos ao trazer um conteúdo mais próximo à realidade do telespectador, tornando mais natural sua experiência.

---

<sup>38</sup> (CHICLETE, 2020).

<sup>39</sup> (STICKY SONG, 2020).



## REFERÊNCIAS

ADOROCINEMA. **Calendário de animações em 2018**. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/slideshows/filmes/slideshow-136780/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

AIXELÁ, J. F. **Itens culturais específicos em tradução**. 1996. Tradução de: Mayara Matsu Marinho e Roseni Silva. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/62298>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ALUCINANTE. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=alucinante>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

AMOR DA MINHA VIDA. In: **Dicionário Informal**. Dicionário inFormal®, 2020. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/amor+da+minha+vida/22760/>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

ARE YOU KIDDING ME. In: **Urban Dictionary**. Urban Dictionary LLC, 2020. Disponível em: <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Are%20you%20kidding%20me>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BALONEY. In: **Merriam-Webster Online Dictionary**. Merriam-Webster, Incorporated, 2020. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/baloney>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos Técnicos da Tradução: Uma Nova Proposta**. 3. Ed. Campinas: Pontes, 2020.

BASSNETT, S. *Translation Studies*. 2. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

BIRUTA. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/biruta/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

BOLOGNA SAUSAGE. In: **Dicionário inglês**. Educalingo. Disponível em: <<https://educalingo.com/pt/dic-en/bologna-sausage>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

CAIXÃO. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/caixao/>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CHICLETE. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=chiclete>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CINEMAIS. **Hotel Transilvânia 3: Férias Monstruosas**. Disponível em: <<https://www.cine-mais.com.br/filmes/filme.php?cf=8247>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CORAÇÃO. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/coracao/>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CUNHA, J. B. C. **A construção do campo cinematográfico**: O nascimento de um meio de comunicação social. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2662-1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2020.



*DATE*. In: **Longman Dictionary of Contemporary English**. Pearson, 2020. Disponível em: <<https://www.ldoceonline.com/dictionary/date>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

*DROMEDÁRIO*. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/dromedario/>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

*EMPOLGANTE*. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=empolgante>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

*HATE*. In: **Dicionário Linguee**. DeepL GmbH, 2020. Disponível em: <<https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=auto&query=hate>>. Acesso em: 30 out. 2020.

IMDb. **Hotel Transilvânia 3: Férias Monstruosas**. Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt5220122/>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

*KINDPNG*. **Sony pictures animation wiki** – Dracula Hotel Transylvania characters, HD png download. Disponível em: <[https://www.kindpng.com/imgv/hixmbmT\\_sony-pictures-animation-wiki-dracula-hotel-transylvania-characters/](https://www.kindpng.com/imgv/hixmbmT_sony-pictures-animation-wiki-dracula-hotel-transylvania-characters/)>. Acesso em: 04 set. 2020.

MACHADO, D. **O processo da tradução para a dublagem brasileira: teoria e prática**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Transitiva, 2016.

*MALA SEM ALÇA*. In: **Dicionário inFormal**. Dicionário inFormal®, 2020. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/mala+sem+al%E7a/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

MAROTE, C. **Dim Sum – a comida chinesa mais fácil de apaixonar!** Blog no Wordpres: China na minha vida. Disponível em: <<https://chinanaminhavidacom/2015/07/04/dim-sum-a-comida-chinesa-mais-facil-de-apaixonar/>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NARVAES, P. **A tradução de expressões idiomáticas e outras referências culturais: legendagem versus dublagem** / Patrícia Narvaes; orientadora Lenita Esteves. - São Paulo, 2011. 143 f.

OLIVEIRA, G. M. V. **A tradução de referências culturais na dublagem de Everybody Hates Chris para o português brasileiro** / Gregório Magno Viana Oliveira; orientador Rafael Ferreira da Silva. - Fortaleza, 2017. 293 f.

*PARONOMÁSIA*. In: **Norma Culta**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <[https://www.normaculta.com.br/paronomasia/#:~:text=A%20paronom%C3%A1sia%20\(ou%20paranom%C3%A1sia\)%20%C3%A9,se%20pronunciam%20de%20forma%20parecida](https://www.normaculta.com.br/paronomasia/#:~:text=A%20paronom%C3%A1sia%20(ou%20paranom%C3%A1sia)%20%C3%A9,se%20pronunciam%20de%20forma%20parecida)>. Acesso em: 16 nov. 2020.

*PREDOMINATING*. In: **Dicionário Linguee**. DeepL GmbH, 2020. Disponível em: <<https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=auto&query=predominating>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

*REFINE*. In: **Merriam-Webster Online Dictionary**. Merriam-Webster, Incorporated, 2020. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/refine>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

*RING*. In: **Dicionário Linguee**. DeepL GmbH, 2020. Disponível em: <<https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=auto&query=ring>>. Acesso em 13 nov. 2020.



SÓ PORTUGUÊS. **Qual a forma correta:** trisavô ou tataravô? Disponível em: <[https://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/Curiosidades\\_tataravo.php#:~:text=Tatarav%C3%B4%20%C3%A9%20a%20forma%20paralela,tatarav%C3%B4%20como%20pai%20do%20bisav%C3%B4](https://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/Curiosidades_tataravo.php#:~:text=Tatarav%C3%B4%20%C3%A9%20a%20forma%20paralela,tatarav%C3%B4%20como%20pai%20do%20bisav%C3%B4)>. Acesso em: 23 out. 2020.

STICKY SONG. In: **Urban Dictionary**. Urban Dictionary LLC, 2020. Disponível em: <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=sticky%20song>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

SUTIÃ. In: DICIO: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sutia/>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

TÁ DE PAGODE. In: **Dicionário inFormal**. Dicionário inFormal®, 2020. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/t%E1+de+pagode/#:~:text=%22T%C3%A1%20de%20pagode%22%20%C3%A9%20uma,significa%20estar%20de%20brincadeira%2Fpalha%C3%A7ada.&text=T%C3%A1%20me%20levando%20a%20pagode,T%C3%A1%20me%20fazendo%20de%20palha%C3%A7o%3F>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

TCHAN. In: Dicionário inFormal. **Dicionário inFormal®**, 2020. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/tchan/5068/>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

TEIXEIRA, L. Tradução para legendagem. In: **Boletim da Abrates**. Disponível em: <<http://www.abrates.com.br/abreartigo.asp?onde=TRADU%C7%C3%O%20PARA%20LEGENDA-GEM%20CONSIDERA%C7%D5ES.abr>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

THAT GUY. In: **Urban Dictionary**. Urban Dictionary LLC, 2020. Disponível em: <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=That%20Guy>>. Acesso em: 30 out. 2020.

VENUTI, L. **The translator's invisibility: a history of translation**. London: Routledge, 2004.

WOULDN'T THAT BE SOMETHING. In: **Reverso Dicionário**. Reverso-Softissimo, 2020. Disponível em: <<https://dicionario.reverso.net/ingles-portugues/wouldn't+that+be+something>>. Acesso em: 30 out. 2020.

YANG, W. Brief study on domestication and foreignization in translation. **Journal of Language Teaching and Research** – Manufactured in Finland – V.1, n.1, p 77-80, 2010. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.1452&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

ZING. In: **Urban Dictionary**. Urban Dictionary LLC, 2020. Disponível em: <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Zing>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

## LOCALIZAÇÃO EM LEAGUE OF LEGENDS: O HUMOR NA ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE FALAS DOS PERSONAGENS PROVINDAS DE MEMES

Erick Jacomini Manczur<sup>40</sup>

Profa. Dra. Leila Maria Gumushian Felipini<sup>41</sup>

Centro Universitário Sagrado Coração

### 1 INTRODUÇÃO

O cenário de eSports (competições profissionais de jogos eletrônicos) vem crescendo exponencialmente no mundo. A *Newzoo*<sup>42</sup> estima que, para este ano, o mercado mundial deva gerar em torno de US\$1 bilhão, o que significa um aumento de 15.7% em relação ao ano anterior (MKTESPORTIVO, 2020). Esse valor é formado por variadas áreas, como patrocínios para os *pro players*<sup>43</sup>, direitos autorais, produtos, ingressos e até serviço de *streaming*<sup>44</sup>. A potência chinesa lidera com um giro de US\$385,1 milhões, seguida pela América do Norte com US\$252,5 e pela Europa Ocidental, que fecha o pódio com US\$201,2 milhões. O Brasil é o carro chefe do mercado de jogos da América Latina, com giro estimado de US\$1,5 bilhões no ano de 2018, o que garante que o nosso país seja o 13º maior responsável pelo mercado gamer (PRACIANO, 2020). Estima-se que, ainda neste ano, o público crescerá para 495 milhões de pessoas (MKTESPORTIVO, 2020), das quais 75,7 milhões são jogadores brasileiros, conclui o *Diário do Nordeste*.

Com isso, vem aumentando também a gama de pessoas que se dedicam aos games não somente no quesito “jogar” propriamente dito, mas também participando de alguma forma desse universo, seja no papel de telespectador, produtor de conteúdo ou até mesmo no desenvolvimento do próprio produto.

Fazendo parte desse universo, temos League of Legends, um jogo de estratégia desenvolvido pela empresa Norte-americana Riot Games, fundada em 2006. O game, que está há 10 anos no mercado, tem picos de até 8 milhões de jogadores diários simultâneos (ABREU, 2019). No geral, o *LOL*, sigla pela qual o jogo é conhecido na comunidade, já alcançou um público de 100 milhões de jogadores no mundo, de acordo com a entrevista realizada em 2016 com Marc Merrill e Brandon Back, executivos da Riot Games.

---

<sup>40</sup> erick.manczur@hotmail.com

<sup>41</sup> leila.felipini@unisagrado.edu.br

<sup>42</sup> *Newzoo*: Empresa líder de inteligência referência no universo dos games (MKTESPORTIVO, 2020).

<sup>43</sup> *Pro player*: Profissional de videogame que ganha dinheiro jogando ou participando de competições (WAYMAGANIZE, 2020).

<sup>44</sup> *Streaming*: Do inglês – *Stream*: Córrego ou riacho. O termo passou a ser usado no âmbito da tecnologia por associação ao fluxo de dados (SIGNIFICADOS, 2020b). Transmissão de partidas online.



In 2014, the last time that Riot publicly gave out player numbers, it stated that 67 million people were playing each month. Now, seven years into the game's life, that number has surpassed 100 million. (KOLLAR, 2016)

Por se tratar de um jogo vasto, distribuído a inúmeros países e com mais de 140 personagens jogáveis, cada um com suas determinadas gamas de falas, a empresa se preocupa com a qualidade da adaptação do conteúdo para cada região consumidora de seu produto.

A equipe brasileira responsável pela localização preza por ressaltar os nossos valores culturais, mantendo e/ou criando elementos humorísticos na língua de chegada sem que haja perda de sentido. "O foco da Riot é na qualidade de experiência do usuário", afirma Fernando Mazza (UOL, 2012), representante da Riot Games no Brasil, em entrevista concedida à tv UOL realizada em um estúdio de dublagem no Rio de Janeiro, quando o jogo ainda estava tímido em nosso país.

Essa postura também se estende aos dubladores. Na mesma entrevista, a atriz Melissa Garcia, dubladora da personagem Riven, ressalta que "Trabalhar com localização de jogo é muito legal, porque você fica mais à vontade pra deixar o personagem falando o português do Brasil de verdade.". Ainda para o UOL, o ator/diretor Leonardo Santhos, que deu voz aos personagens Wukong, Maokai e Blitzcrank, diz que o processo se inicia em São Paulo, com um funcionário da Riot mandando os scripts em inglês, sejam esses integrais ou em partes. Posteriormente, é iniciada a escolha dos dubladores: "A gente manda uma seleção de 3 dubladores para eles. Eles optando por um, a gente já escala para a semana e já finaliza.". Mazza complementa "Às vezes você ouvindo a amostra pensa "puxa, vai ficar superlegal, esse ator ou essa atriz tem uma voz excelente", mas na hora não combina. [...] aí a gente tem que acabar refazendo...".

Um dos pontos mais característicos de League of Legends é o desenvolvimento de personagens com histórias épicas e inspiradoras. A fala de cada um é arquitetada de modo a refletir suas personalidades, sejam elas melancólicas, irônicas, românticas, sarcásticas, agressivas ou animadas. Independentemente de qual delas se sobressaia, é sempre possível encontrar traços humorísticos, fator esse que os torna críveis, uma vez que o humor é algo intrínseco ao ser humano.

Essas características dos personagens fazem com que a localização de suas falas seja algo desafiador para os tradutores, os quais precisam se atentar não apenas ao texto de partida, mas também à recepção que essas falas terão perante o público de chegada. Desta forma, torna-se relevante observar como o processo de localização para o português do Brasil ocorreu.

Para tanto, este estudo aborda o processo de localização com foco na manutenção do humor, levando em consideração os referentes culturais contidos na fala de dois personagens do jogo *League of Legends*: Pantheon e Rakan.



Nosso estudo se baseia em teorias da tradução, entre as quais se destaca a da localização (PYM, 2009), que trata da necessidade de se fazer uma adaptação para que haja melhor compreensão e familiaridade com o discurso por parte do público-alvo, levando em conta a diversidade cultural. Buscamos avaliar quais foram as propostas de tradução adotadas para verter os referentes culturais humorísticos presentes nas falas dos personagens citados, tendo como objetivos específicos: identificar os referentes culturais presentes na fala desses dois personagens; verificar como esses foram traduzidos para o português do Brasil; identificar os procedimentos utilizados no processo de tradução e discutir a adequação de tais procedimentos para o resultado final do jogo localizado a fim de avaliar a manutenção do tom de humor.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Pym (2009) afirma que localização se trata de um paradigma da teoria da tradução e que esse procedimento vai além de uma simples adaptação. Pym (2009) descreve a localização como sendo marcada por um forte direcionamento, movendo-se das línguas centrais para as periféricas, configurando, assim, as relações interculturais.

O que pode ser aceitável ou não em uma tradução depende de cada cultura, uma vez que quando há maior prestígio e influência em uma determinada cultura, menos tolerância em relação à presença de elementos estrangeiros haverá. Nomes próprios estrangeiros, por exemplo, estão sujeitos a mudança dependendo de onde o material será veiculado. O autor ressalta ainda que a tradução não deve ser dominada pelo texto de partida e que se deve levar em consideração o objetivo geral do material, ou seja, atingir a transmissão do discurso, mantendo a carga semântica (PYM, 2009).

No contexto supracitado, Pym (2009) estabelece um diálogo entre a teoria da tradução e a localização, nos mostrando que a última deve estar em constante aperfeiçoamento, uma vez que o processo de tradução não segue um padrão por entre todas as culturas, apresentando necessidades e regras singulares.

Se referindo à tradução, Machado (2016), tradutora e dubladora, nos traz o trocadilho "*traduttore traditore*" que reflete como o tradutor é visto na maioria dos casos: um traidor. Esse rótulo é atribuído com base na leiga visão de que os trabalhos feitos por esses profissionais não são "fiéis" o suficiente em relação ao texto de partida. A autora explica que o profissional tradutor comumente se depara com duas vertentes tradutórias: a sistemática, que há entre o texto de partida (TP) e o texto de chegada (TC), e a função idiosincrasias<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Idiosincrasias: predisposição particular do organismo que faz que um indivíduo reaja de maneira pessoal a influências de agentes exteriores. (OXFORD LANGUAGES, 2020a).



Como toda tradução implica algum grau de perda, cabe aos tradutores encontrar uma maneira de alcançar a expressão do autor com sensibilidade e competência. (MACHADO, 2016).

A autora também cita os métodos próprios para a dublagem, uma vez que esse processo se baseia em transpor um texto escrito (*script*) em um texto oral que deve manter a forma fluída e a espontaneidade. Não se trata apenas de traduzir o *script* original, mas sim de fazer uma adaptação cultural (LUYKEN, 1991)

Uma abordagem presente nas traduções para a dublagem de um modo geral é a domesticação, que consiste em valorizar a cultura de chegada em detrimento da cultura do texto de partida. Há, portanto, uma tradução cultural com foco no entendimento do receptor por meio de similaridade cultural provocada pelo repertório do público-alvo (VENUTI, 1992). Para tanto, o tradutor faz uso de alguns procedimentos ou modalidades tradutórias.

Barbosa (2004) apresenta procedimentos que ilustram e são usados como parâmetros para a execução de uma boa tarefa tradutória. Dentre tais procedimentos, podemos destacar para a discussão desta pesquisa, o procedimento da equivalência, o qual consiste em substituir um segmento do texto de partida por outro segmento no texto de chegada, de forma que esse não traduza literalmente o discurso, mas passe a mensagem equivalente ao que deseja ser dito. Essa técnica é comumente utilizada nas traduções de provérbios, ditos populares, expressões relacionadas à língua de partida e, no caso deste estudo, na tradução de expressões idiomáticas.

Paralelamente ao uso da equivalência, a modalidade da tradução de acréscimo, abordada por Aubert (2004), também virá a ser necessária para embasar as análises dos excertos que compõem esta pesquisa. Trata-se de uma estratégia na qual um segmento é incluído no texto de chegada sem que haja uma referência no texto de partida, ou seja, é uma criação de autoria exclusiva do tradutor.

Aixelá (1996) aborda a presença de referentes culturais em uma tradução. O autor propõe os chamados itens culturais específicos (ICEs), indicando quais os componentes culturais que podem aparecer em uma tradução. Aixelá (1996) defende que tais itens são dependentes da relação dinâmica entre culturas, ou seja, não são elementos permanentes. O autor diz que o que força o tradutor a expandir sua visão é a aparição de itens culturais arbitrários (ICE) (instituições locais, ruas, personagens históricos, nome de lugares, nomes próprios, jornais etc.) nos quais o problema de tradução pode ser solucionado recorrendo a uma lacuna intercultural.

Em suma, Aixelá (1996) afirma que um ICE existe devido ao conflito proveniente de um referencial representado linguisticamente em um texto de partida que, quando vertido, apresenta problemas de tradução oriundos da inexistência ou do diferente valor do item apresentado na cultura da língua alvo.



Saliba (2017) aponta que o humor não é só um mecanismo de “boa saúde”, mas também “um índice de como as sociedades se representam”. O autor complementa que “o humor não é definido só em termos de piadas, mas sim como um mecanismo de enfrentamento psicológico” e considera que o humor seja um produto cultural mutável com o tempo.

O humor é um recurso do cérebro humano para a resolução de conflitos, ou seja, o riso é um método psicológico de encarar o mundo, e como tal tem sua importância nos campos da pesquisa, devendo ser elemento de estudo aprofundado a fim de esclarecer o papel do riso no molde social e político.

O humor, ainda que assuma muitas formas diferentes, não pode ser reduzido a uma regra ou fórmula. [...] Neste sentido, o humor é um processo, não uma visão ou um comportamento. (SALIBA. 2017).

Tendo exposto a teoria base do estudo, passamos a descrever a metodologia seguida durante o seu desenvolvimento.

### 3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória de cunho qualitativo, realizada por meio de análise comparativa. A análise, no par de línguas Português-Inglês, verificou as escolhas lexicais do tradutor, mais especificamente, nas falas de dois personagens, Pantheon e Rakan, com base em revisão de literatura sobre estudos na temática de tradução e localização de jogos.

O critério adotado para a escolha das falas selecionadas foi a carga humorística que está presente em sua localização. O cômico pontual de termos e/ou expressões que fazem parte do repertório tipicamente brasileiro foi essencial para a escolha dos excertos. O primeiro contato com o jogo foi em 2017 por meio do próprio servidor<sup>46</sup> brasileiro. Além da essência do jogo e de ser totalmente traduzido para nossa língua nativa, o diferencial que mais chamou a atenção foi exatamente a “ousadia” (no bom sentido) da equipe nacional de tradução que arriscou na inserção de elementos específicos, deixando um ar bem brasileiro fluir no jogo.

League of Legends é um jogo desenvolvido pela empresa norte-americana Riot Games, que está ativo desde 2009. Consiste em um jogo de estratégia, no qual dois times de cinco jogadores cada lutam para conseguir invadir a base um do outro derrubando torres e guiando pequenas tropas (*minions*) para liberar o caminho até atingir o objetivo: a destruição do Nexus<sup>47</sup> inimigo.

<sup>46</sup> Servidor: Sistema que executa e valida todas as ações do jogador (BERGAMO, 2018).

<sup>47</sup> Nexus: Do latim, ligação (GLOSBE, 2020). É o nome dado a estrutura mais importante do jogo. Protegido por torres, ele é o que dá ao invocador (nome dado aos jogadores dentro do game) o controle sobre seu campeão. Quando destruído, essa ligação é cortada trazendo assim, o fim do jogo (WIKI LEAGUE OF LEGENDS, 2020b).



Até o presente estudo, o game possui 152 personagens jogáveis chamados de *campeões*, cada qual com sua própria história (*lore*, como é conhecido na comunidade) e jogabilidades diferentes.

A análise do material de estudo, o qual se divide em dois personagens e cada qual com um par de falas, será realizada por meio de análise comparativa entre texto de partida e texto de chegada.

O universo vasto e fictício do game é conhecido como *Runeterra* (Figura 1). Esse possui várias regiões (Figura 2) com espécies distintas de habitantes que vão desde humanos a criaturas monstruosas, híbridas e demônios. Dentre esses locais, iremos destacar dois: Targon e Ionia, assim como seus correspondentes campeões que analisaremos: Pantheon e Rakan.

Targon é a montanha mais alta de toda Runeterra, também conhecida como Monte Targon. Motivados pelas promessas de ascensão, muitos tentam escalar a imponente montanha em busca de poder, pois de acordo com as lendas, ao chegar ao topo, onde há um fino véu entre o plano material e o plano divino, os Deuses reconhecerão sua excentricidade e bravura e lhes concederão uma dádiva. Poucos conseguem completar a jornada. Alguns retornam decepcionados por nada ter-lhes acontecido, já outros são escolhidos como receptáculos para abrigarem os chamados *aspectos*<sup>48</sup>, uma essência divina que ocupa o corpo do mortal transformando-o praticamente em um semideus. Essa escolha se dá devido à semelhança de personalidade entre a entidade e o humano.

Ionia é uma ilha continental regada por magia. Buscando sempre pelo equilíbrio entre o material e o espiritual, seu povo se divide em províncias e é composto pelos mais variados tipos: monges, ninjas, magos e criaturas mescladas de humanos com animais, os chamados *Vastayas*. No quesito político, Ionia sempre foi uma região neutra até ser atacada por *Noxus*, uma região expansionista, o que os obrigou a entrar numa guerra forçada e longa. A derrota de Ionia resulta em uma paz frágil para com seu invasor e o destino da região é incerto.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para cada personagem escolhido foram selecionados dois excertos dos quais decorrem análises singulares a cada item em destaque, visando as escolhas tradutórias mediante a cada situação. Esses vêm seguidos de uma breve apresentação biográfica do campeão a que se refere.

---

<sup>48</sup> Aspecto: Conhecido no universo do jogo como representações de deuses que usam os humanos como receptáculos de essência divina para que possam proteger a terra. A gama se estende a aspecto do sol, lua, crepúsculo, guerra... (WIKI LEAGUE OF LEGENDS, 2020a).



#### 4.1 PANTHEON, A LANÇA INDESTRUTÍVEL (FIGURA 3)

Atreus foi um fraco, mas perseverante guerreiro que após presenciar a negligência do aspecto do sol para com sua tribo, deixando-a ser atacada por bárbaros sem qualquer auxílio imediato ou posterior, se junta com amigos para escalar o monte Targon em busca de uma ajuda divina, um aspecto que pudesse se portar como verdadeiro protetor dos humanos.

Mediante os desafios da escalada, seu amigo não aguenta e falece já no pico do monte. Frustrado, Atreus grita agonizado e, então, o céu se abre e uma silhueta estende a mão para o guerreiro. Era o Deus da guerra, Pantheon, que o chamara.

Por ser julgado fraco e medíocre, o aspecto da guerra não queria usar o humano como seu *avatar*<sup>49</sup>, como era de costume. Sendo assim, o próprio Deus reencarna no corpo do guerreiro. Ele desce até os mortais e, em meio a um combate com o antigo inimigo *Darkin*<sup>50</sup>, Aatrox (personagem jogável no LoL), o Deus é fatalmente ferido. Felizmente, ainda havia uma fagulha do próprio Atreus dentro da consciência que outrora estava adormecida. O guerreiro sobrevive, se recupera e agora, portando a lança e o escudo do antigo Deus da guerra e sob centelhas divinas dentro de seu ser, Atreus, o novo Pantheon, protege dos imortais todos aqueles que sangram.

#### 4.2 ANÁLISE DAS FALAS DE PANTHEON

A primeira fala analisada, tanto no servidor norte americano quanto no brasileiro é feita pelo personagem ao longo da partida, sem qualquer movimento ou ação específica para desencadeá-la, ou seja, não está vinculada a qualquer contexto.

Quadro 1

Texto de partida	Texto de chegada
Hmmm... Fresh from my bakery... My secret dream	Hmmm... Chega manteiga derrete

Fonte: Elaborado pelos autores.

<sup>49</sup> *Avatar*: Na religião hindu, avatar é um ser supremo e imortal que se manifesta corporalmente em um indivíduo, ou seja, é um espírito que ocupa um corpo terrestre. Essa nomenclatura passou a ser usada a partir dos anos 80 em um jogo de computador para se referir ao "corpo virtual" que é gerado e controlado por nós. Essas figuras são criadas a nossa semelhança permitindo nossa personificação dentro de um aparelho eletrônico como computadores ou videogames (SIGNIFICADOS, 2020a).

<sup>50</sup> *Darkin*: No universo de League of Legends, Darkin é o nome dado a demônios que outrora foram **Deuses artificiais** (humanos que decorrente de seus nobres atos, ascendem em um modo divino) que encontram a queda por terem sido corrompidos.

O primeiro excerto do texto de partida, o qual pode ser traduzido literalmente como Hmmm... *Fresco da minha padaria... Meu sonho secreto*. apresenta o trocadilho *Fresh from my bakery* vindo da expressão *Fresh bakery*. Essa expressão pode significar algo novo, fresco, assim como um pão recém-saído do forno (URBAN DICTIONARY, 2017). O humor presente neste excerto está na peculiaridade de tornar público que o personagem guerreiro possui secretamente o sonho de ser padeiro, característica que transforma a expressão *Fresh bakery* em um trocadilho. Trocadilho tem por definição o jogo de palavras e expressões que dão margem a diversas interpretações causando muitas vezes o humor (OXFORD LANGUAGES, 2020b).

Na localização deste trecho, podemos observar que o sentido da expressão *Fresh bakery* foi mantido, mas com uso do diminutivo, ficando o equivalente como Fresquinho.

O uso do diminutivo na língua portuguesa é recorrente. O principal morfema para denotá-los é o "inho(a)". Nem sempre são usados como indicação de tamanho, depende do contexto no qual estão inseridos. Na linguagem coloquial, frequentemente é usado para indicar manifestações de emoção e das intenções do falante. No uso referente à comida, como é o caso de "fresquinho", cuja função é adjetivar o suposto pão, o diminutivo sugere um tom afetivo ao discurso. (COSTA, 2020).

Na sequência, o trecho *My secret dream* foi omitido, sendo a tradução adaptada para *Chega manteiga derrete*, originada de um *meme*<sup>51</sup> (Figura 4) que ganhou o Brasil em 2011 (GAÚCHA ZH, 2017). Nesse caso, temos o procedimento técnico de tradução descrito por Barbosa (2004) como adaptação por substituição, ou seja, é uma tradução livre que consiste em um procedimento cultural assimilativo, no qual o ato tradutório se faz com o estabelecimento parcial de uma equivalência de sentido. Assim, o tradutor substitui a realidade social ou cultural do texto de partida por uma realidade correspondente no texto de chegada. Esse tipo de procedimento é muito comum em piadas, pois elas precisam ser adaptadas para o texto de chegada a fim de fazer com que o telespectador possa entender a intenção do que está sendo dito no original, mas dentro de sua realidade. (MACHADO, 2016).

O *meme* *Chega manteiga derrete* se trata da propaganda viral maranhense da Panificadora Alfa, protagonizada pelas filhas do dono da mesma. O intuito era promover a panificadora para as festas natalinas, mas devido ao cunho simples e inusitado, o comercial caiu nas graças da internet e se tornou um ícone *memal*, atingindo a marca de 4 milhões de visualizações na plataforma de vídeos *YouTube*. Apesar da data, muitos ainda se lembram de tal pérola que foi imortalizada no *lol*.

---

<sup>51</sup> Do grego *mimema* que significa "imitação, algo imitado". Foi usado primariamente na biologia por Richard Dawkins (O GENE EGOÍSTA 1976) para descrever uma forma de propagação cultural. Hoje o termo é usado na internet para se referir a imagens e vídeos de cunho humorístico que podem e são modificados dependendo da situação, fazendo a manutenção do humor de forma singular.



O personagem Pantheon foi lançado no jogo em 2010 e teve seu *rework*<sup>52</sup> em 2019 (TUNHOLI, 2019), no qual a fala do meme em questão foi inserida, ou seja, da criação do meme até a sua utilização no *game* há uma lacuna de tempo equivalente a 8 anos.

Consideramos ter sido uma escolha acertada por parte da equipe de tradução, pois apesar de não ter sido possível manter o trocadilho, houve a manutenção do humor.

É recomendado na tradução audiovisual que as escolhas tradutórias referentes à cultura de chegada não sejam conhecidas apenas por parte da população (SAID, 2013). Entretanto, o humor foi mantido neste excerto justamente pela fala causar estranheza na sua situação de produção. Assim como afirma Saliba (2017), o humor não se reduz a uma regra ou fórmula, mas sim, assume várias formas.

Ao contrário da primeira fala analisada, a qual é reproduzida aleatoriamente durante o jogo, esta segunda fala analisada, tanto no servidor norte americano quanto no brasileiro, é desencadeada quando o personagem se desloca por longas distâncias sem interrupções durante o jogo.

Quadro 2

Texto de partida	Texto de chegada
Vengeance is cold. I do not need it on the mountain.	A vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na segunda fala destacada de Pantheon, temos *vengeance is cold*, que faz referência à *revenge is a dish best served cold*, expressão idiomática cujo significado é a vingança é um prato que se come frio (REVERSO DICIONÁRIO, 2020). Em sua localização, a expressão foi adaptada para A vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena. Trata-se de um icônico ditado desferido por Seu Madruga (Figura 5), personagem interpretado por Ramón Antonio Estebán Gómez de Valdés y Castillo (1923-1988) no seriado mexicano El Chavo del Ocho exibido pela emissora Televisa (UOL, 2020). Chaves, como conhecido no Brasil, foi exibido pelo sistema brasileiro de televisão (SBT) por 36 anos até seu cancelamento mundial em 30 de julho de 2020, devido ao término da data estipulada pelo criador, Roberto Bolaños (1929-2014). Após o vencimento, os direitos autorais passaram da emissora Televisa para a exclusividade de Bolaños e seus herdeiros (PLASSE, 2020).

Assim como no excerto anterior, verificamos o uso de equivalência (BARBOSA, 2004) promovendo uma adaptação cultural. Esse procedimento é comum nos processos de localização, uma vez que se torna necessária a adequação de termos e expressões para que haja compreensão, familiaridade e naturalidade ao público de chegada (BAKER, 1992 *apud* RODRIGUES, 2014)

<sup>52</sup> *Rework*: do inglês "retrabalho" (LINGUEE, 2020) – No jogo é usado para indicar uma atualização feita em personagens antigos, no qual pode ser alterado seu visual, falas e/ou habilidades.



Nesse excerto, a escolha tradutória foi por um “ditado” que, apesar de ter sua origem em um programa de TV mexicano, é de conhecimento de brasileiros de todas as regiões. Seguindo, dessa forma, a orientação de substituir os referentes culturais por outros na língua de partida que sejam amplamente conhecidos pelo público de chegada.

É difícil encontrar um cidadão brasileiro que não conheça ou pelo menos nunca tenha ouvido falar de tal seriado, já que tamanha foi sua repercussão. Consideramos ter sido uma escolha excelente da parte da equipe de tradução utilizar tal sentença como homenagem, dando um ar nostálgico para aqueles que cresceram acompanhando tal seriado e também por terem encaixado tão bem o significado no contexto a ser transmitido.

De acordo com Pym (2009), é de extrema importância levar em consideração o ambiente cultural em que o material será veiculado e, sendo o seriado de conhecimento massivo mesmo provindo de outro país, houve o prestígio de inserir um item que, através do tempo, passou a ser considerado cultural pelos brasileiros. Com essa substituição mediante uma adaptação cultural, pode-se atingir o tom humorístico que não estava presente no texto de partida. Neste sentido, o humor é um processo em nosso cérebro, causado entre os sentimentos e os pensamentos gerando uma situação que só pode ser compreendida ao reconhecer os causadores de tal conflito (SALIBA, 2017), ou seja, mediante a situação apresentada e a forma como foi desenvolvida ao utilizar tais referentes culturais. O resultado ao entrar em contato com o produto final volta-se ao ponto chave da escolha do texto de chegada, o humor.

Foi possível observar que em ambas as análises, há presença de domesticação, apresentada por Venuti (1992), pois houve a valorização da cultura alvo em detrimento da cultura do texto de partida, provocando a similaridade cultural relativa ao repertório do público-alvo.

A seguir, analisaremos as falas de outro personagem, as quais ilustram o uso de diferente procedimento técnico da tradução.

#### 4.3 RAKAN, O ENCANTADOR (FIGURA 6)

Rakan pertence a uma tribo *Ioniana* conhecida como *Vastaya*. Seus habitantes são animais humanoides cheios de alegria. Quando nasceu, sua tribo já estava em decadência devido ao expansionismo territorial humano. Tentativas de tratados foram feitas entre os *vastayeses* e os humanos para que a invasão cessasse de modo a preservar a magia presente em Ionia, que também era a energia responsável pela prosperidade do povo quimérico. Em vão.

Com o passar do tempo, a maioria dos *vastayas* foi ficando cada vez mais reclusa, mas diferente deles, Rakan acreditava que era possível a paz entre seu povo e os humanos. Em sua concepção, bastava que os humanos vissem a beleza que os *vastayas* veem e que ele era a pessoa certa para fazê-lo. Por conta disso, foi taxado de *mu'takl*: um traidor que simpatiza e colabora com as causas humanas. Sob esse rótulo, Rakan deixa sua tribo.



Como um grande artista frequentador de tavernas, ele tem a intenção de espalhar a alegria e a música de seu povo por toda parte. E assim o fez até seu destino cruzar com o de Xayah, uma rebelde *vastaya* que tem os humanos como inimigos mortais. Mesmo que seus ideais e pensamentos sejam diferentes, o casal *vastaya* logo tem uma conexão tanto romântica como causal, na qual um apoia o outro de forma a acender a chama da esperança da paz conquistada por meio da batalha lado a lado a fim de recuperar suas terras.

#### 4.4 ANÁLISE DAS FALAS DE RAKAN

Diferente das falas de Pantheon, o destaque das falas de Rakan analisadas nesse estudo é a inovação que a equipe de localização trouxe ao criar falas exclusivas em momentos em que as respectivas ações não as desencadeavam no texto de partida, implantando, assim, o humor nas ocasiões destacadas.

Quadro 3

Texto de partida	Texto de chegada
-	Errou!

Fonte: Elaborada pelos autores.

Durante a partida, quando um inimigo se aproxima de Rakan para dar um golpe de habilidade (*skill*) e o atacante erra a mesma, no servidor norte americano nada é dito por quaisquer personagens. Já no brasileiro, foi introduzida a fala **Errou!** com o intuito de ironizar a falha do inimigo.

Essa modalidade de tradução é conhecida como acréscimo, ou seja, é uma estratégia na qual há a inclusão de um segmento textual no texto de chegada que não constava no texto de partida (AUBERT, 2004). Nesse caso, o acréscimo tem como efeito uma maior proximidade da tradução com o público-alvo.

A expressão de referência desferida por Rakan é dita de forma longa e em tom característico, a fim de remeter totalmente ao enunciador original da mesma, Fausto Corrêa da Silva (Figura 7), mais conhecido pelo apelido *Faustão*, 70 anos, apresentador do programa de auditório *Domingão do Faustão*, que vai ao ar pela emissora Rede Globo de televisão desde 1989 (PUREPEOPLE, 2020).

O surgimento do *meme* "Errou!" se deu em um de seus programas no ano de 2011, no qual acontecia uma prova de obstáculos chamada "No Sufoco". No final dessa prova, os participantes tinham que responder a perguntas de conhecimento gerais. Cada vez que um concorrente errava a resposta, Faustão dizia "Errou!" e assim passava a vez para o próximo competidor. Devido à sequência de falhas providas dos participantes, Faustão continuava desferindo seu



“Erroooo!” sucessivamente cada vez mais alto, de forma alongada e cômica, o que ocasionou a viralização<sup>53</sup> na internet (STEIN, 2020a).

A escolha da inserção do *meme* por parte da equipe tradutória foi inovadora, tendo em vista não apenas o contexto em que ela seria encaixada, mas também a data de origem do mesmo, 2011, e a data de lançamento do personagem Rakan, 2017.

Podemos compreender que a repercussão de algo engraçado, que ocasionalmente se converte em *meme*, está de forma exclusiva ligada à internet e isso independe da plataforma que originou tal situação humorística. Santos (2007) afirma que, apesar da migração de usuários da televisão para a internet, essa última não substituirá os meios tradicionais de comunicação. Por ser uma ferramenta versátil, a internet permite que o consumidor assumo o controle do conteúdo que mais lhe agrada. Essa facilidade promoveu a diminuição de algumas mídias tradicionais, como rádios, jornais e revistas, que agora se encontram disponíveis de forma digital. Em atualização, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) divulgou dados referentes a quedas significativas de usuários de TV por assinatura no Brasil. Tendo baixa equivalente a mais de 1 milhão de consumidores em 2019, o registro de assinantes aponta 16.538.988 domicílios com acesso a esse serviço (BARBOSA, 2019).

No segundo momento apresentado no quadro, temos a frase “Ó o bicho vindo!” que novamente foi introduzida quando não havia ações de fala no produto norte americano. Rakan desfere tal frase quando personagens do time inimigo se aproximam dele.

Quadro 4

Texto de partida	Texto de chegada
-	Ó o bicho vindo!

Fonte: Elaborado pelos autores.

A origem dessa expressão é um vídeo no qual um rapaz, Vinicius, é filmado por seus amigos jogando *Dead Space 2* (Figura 8), um jogo de tiro em terceira pessoa, de ficção científica e terror, lançado em 2011 para as plataformas Xbox 360, PlayStation 3 e computador. No vídeo, ao jogar o capítulo 5, *Church of Unitology*, o rapaz se assusta com os monstros que estão vindo em sua direção e, de forma espantada, desfere a frase **Ó o bicho vindo, moleque** por várias vezes.

No início, Vinicius está descontraído, mas a transmutação rápida de sua expressão em medo e os vários sustos que leva entre as frases fazendo o garoto tremer enquanto é assistido por seus amigos, fizeram o vídeo *viralizar* na internet, atingindo a marca de mais de 3 milhões de visualizações na plataforma de vídeos YouTube.

<sup>53</sup> Viralizar: Termo usado para designar conteúdos que ganham repercussão virtualmente que, assim como uma doença, se espalha de forma rápida e desenfreada pela rede (AVANTI, 2014).



Novamente, temos a presença da modalidade de tradução conhecida como acréscimo, cuja finalidade é inserir um segmento textual no texto de chegada que não constava no texto de partida (AUBERT, 2004).

Consideramos ter sido uma escolha audaciosa por parte dos tradutores, pois se trata de um *meme* muito específico da comunidade *gamer*, que trouxe o tom cômico para a frase criada no produto em língua portuguesa para ser dita em uma ação específica.

## **5 CONCLUSÃO**

O objetivo deste estudo foi identificar os processos tradutórios de falas de dois personagens do jogo League of Legends, a fim de avaliar o texto de chegada mediante o acréscimo do humor na adaptação e na criação delas.

Foi possível observar que as técnicas utilizadas para a tradução das falas foram, sobretudo, a adaptação por substituição, descrita por Barbosa (2004) como um processo cultural assimilativo, o qual estabelece a equivalência de sentido; o acréscimo que, segundo Aubert (2004) é a modalidade da tradução cujo segmento não existente é acrescentado no texto de partida; e a domesticação abordada por Venuti (1992), na qual há a valorização da cultura alvo em detrimento da cultura do texto de partida.

Essas técnicas corroboram a teoria de Pym (2009), que cita sobre a importância de levar em consideração o ambiente cultural em que o material traduzido será veiculado. Sendo assim, em todos os casos analisados houve um pré-estudo a fim de aproximar ao máximo o material do público-alvo, utilizando escolhas tradutórias localizadas.

Como outra vertente analisada, podemos concluir que o humor, descrito por Saliba (2017) como um processo e não um comportamento, teve suma importância na localização de todos os excertos destacados nesta pesquisa. A adaptação sofrida pelo texto de partida, assim como o acréscimo apresentado conseguiram criar um tom humorístico, que moldou o texto de partida em prol da cultura do público-alvo.

Em suma, foi possível concluir que, mesmo não tendo o conhecimento das referências propostas no texto de chegada, as falas ainda promovem sentido e humor, independentemente do repertório do jogador. Além disso, inferimos que seus processos tradutórios foram os alicerces de uma ponte bem construída, que fez com que o texto de partida se transmutasse em um material familiar e engraçado para o público-alvo.





GAÚCHA ZH. "A manteiga chega e derrete": após 6 anos, veja como estão as crianças da propaganda viral. Porto Alegre, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/feed-redes-sociais/noticia/2017/11/a-manteiga-chega-e-derrete-apos-6-anos-veja-como-estao-as-criancas-da-propaganda-viral-cjae28q850fuc01mxntojjuo9.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

IDIOSSINCRASIA. In: **Oxford Languages**. 2020a. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 04 set. 2020.

KLF ZUEIRA. Faustão Errou. **YouTube**. 14 mar. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2LCM4q6KpdQ>. Acesso em: 27 ago. 2020.

KOLLAR, Phill. THE PAST, PRESENT AND FUTURE OF LEAGUE OF LEGENDS STUDIO RIOT GAMES. **Polygon**, EUA, 13 set. 2016. Disponível em: <https://www.polygon.com/2016/9/13/12891656/the-past-present-and-future-of-league-of-legends-studio-riot-games>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LEAGUE OF LEGENDS. **Mapa de Runeterra**. 2020a. Disponível em: [https://map.leagueoflegends.com/pt\\_BR](https://map.leagueoflegends.com/pt_BR). Acesso em: 13 jun. 2020.

LEAGUE OF LEGENDS. **Pantheon**: A lança indestrutível. 2020b. Disponível em: [https://universe.leagueoflegends.com/pt\\_BR/story/champion/pantheon/](https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/story/champion/pantheon/). Acesso em: 24 jun. 2020.

LEAGUE OF LEGENDS. **Rakan**: o encantador. 2020c. Disponível em: [https://universe.leagueoflegends.com/pt\\_BR/story/champion/rakan/](https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/story/champion/rakan/). Acesso em: 20 ago. 2020.

LUYKEN, Georg Michael. **OVERCOMING LANGUAGE BARRIERS IN TELEVISION**: Dubbing and subtitling for the European audience. University of Luton Press, 1991.

MACHADO, Dilma. **O PROCESSO DA TRADUÇÃO PARA A DUBLAGEM BRASILEIRA**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Transitiva, 2016.

MKT ESPORTIVO. **Mercado de eSports deve ultrapassar US\$ 1 bilhão de receitas em 2020**. São Paulo, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.mktesportivo.com/2020/03/mercado-de-esports-deve-ultrapassar-us-1-bilhao-de-receitas-em-2020/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NEXUS. In: **Glosbe**. 2020. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/la/pt/nexus>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PLASSE, Marcel. Sr. Barriga revela porque 'Chaves' saiu do ar em todo mundo. **Terra**, São Paulo, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/cinema/sr-barriga-revela-porque-chaves-saiu-do-ar-em-todo-mundo,6791915bb9764e14f7d5254f3081e673chs909mf.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

PRACIANO, Daniel. Mercado gamer pode faturar até US\$ 6,3 bi na América Latina. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 15 mar. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/mercado-gamer-pode-faturar-ate-us-6-3-bi-na-america-latina-1.2222920>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PUREPEOPLE. **Biografia**: Fausto Silva (Faustão). São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.purepeople.com.br/famosos/fausto-silva-faustao\\_p2847#:~:text=Fausto%20Corr%C3%AAa%20da%20Silva%2C%20mais,no%20estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo.&text=Iniciou%20sua%20carreira%20aos%2015,no%20interior%20de%20S%C3%A3o%20Paulo](https://www.purepeople.com.br/famosos/fausto-silva-faustao_p2847#:~:text=Fausto%20Corr%C3%AAa%20da%20Silva%2C%20mais,no%20estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo.&text=Iniciou%20sua%20carreira%20aos%2015,no%20interior%20de%20S%C3%A3o%20Paulo). Acesso em: 27 ago. 2020.





UOL. **LEAGUE of Legends**. Intérprete: Rodrigo Guerra. São Paulo: TV UOL, 2012. Disponível em: <https://tvuol.uol.com.br/video/league-of-legends-0402CD993260DC813326>. Acesso em: 13 ago. 2020.

VENUTI, Lawrence. **RETHINKING TRANSLATION**. Routledge, 1992.

WAY MAGAZINE. **Pro-gamer ou Pro-player**: que tal investir nessa profissão eSports?. 07 fev. 2020. Disponível em: <https://blog.lojafreeway.com.br/pro-gamer-ou-pro-player-que-tal-investir-nessaprofissao-esports#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Pro%2DGamer,-jogando%20e%20participando%20de%20competi%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 18 set. 2020.

WIKI LEAGUE OF LEGENDS. **Darkin**. [S. l.], 2020a. Disponível em: <https://leagueoflegends.fandom.com/pt-br/wiki/Darkin>. Acesso em: 19 jun. 2020.

WIKI LEAGUE OS LEGENDS. **Nexus**. 2020b. Disponível em: <https://leagueoflegends.fandom.com/pt-br/wiki/Nexus>. Acesso em: 24 jun. 2020.

WIKI LEAGUE OS LEGENDS. **Pantheon, LoLChampion áudio**. 2020c Disponível em: <https://leagueoflegends.fandom.com/wiki/Pantheon/Quotes>. Acesso em: 11 abr. 2020.



## ANEXOS

Figura 1 – Mapa das regiões de Runeterra



Fonte: League of Legends (2020a)

Figura 2 – Paisagem Monte Targon/Ionia



Fonte: Wiki League of legends (2020c)

Figura 3 - Personagem Pantheon



Fonte: League of legends (2020b)

Figura 4 – **Propaganda panificadora alfa**



Fonte: YouTube (2011)

Figura 5 – **Seu Madruga**



Fonte: Adoro Cinema (2020)

Figura 6 – **Personagem Rakan**



Fonte: League of legends (2020c)



Figura 7 – **Apresentador Faustão**



Fonte: YouTube (2015)

Figura 8 – **Vinícius jogando Dead Space 2**



Fonte: YouTube (2011)

## AS LÍNGUAS FICTÍCIAS DO UNIVERSO STAR WARS: ANÁLISE DE DIALETO EM TRECHO DO FILME E LIVRO "STAR WARS: O DESPERTAR DA FORÇA"

Victoria Moraes Herrera<sup>54</sup>

Profa. Dra. Valéria Biondo<sup>55</sup>

Centro Universitário Sagrado Coração

### 1 INTRODUÇÃO

Quando o primeiro filme de *Star Wars* estreou em 1977, foi um sucesso instantâneo. A jornada do herói, os efeitos especiais inovadores para a época e a apresentação de um gigantesco universo totalmente diferente e novo chamaram a atenção de espectadores de diversas idades. De acordo com Moreira (2018), após o sucesso de *American Graffiti* (*Loucuras de Verão*, em PT-BR que conta as aventuras de um grupo de adolescentes na década de 1960), George Lucas decidiu investir no seu sonho. Segundo o canal PodPOP (SARILHO, 2019), Lucas tinha em mente o que queria fazer: uma história de aventura espacial, e para isso, mesclou elementos de filmes de romance, fantasia, ficção científica, ação e comédia, com as influências que moldaram seus gostos, como os quadrinhos de Flash Gordon dos anos 1930, as tragédias shakespearianas e o cinema de Akira Kurosawa, que têm grande relevância para a criação dos personagens cavaleiros Jedi, seus princípios e passado como guerreiros defensores do "lado da luz". Tudo isso acarretou na criação de uma nova categoria de filmes, o *blockbuster*, ou seja, filmes que se tornam extremamente populares e lucrativos.

A grande variedade de espécies alienígenas também chamou a atenção do público espectador. Os produtores tiveram o cuidado de, cada vez que uma espécie diferente aparecesse, ela contivesse características físicas e linguísticas próprias. Com isso, o espectador cada vez mais teria noção do tamanho do universo, e poderia passar a compreender mais como e por que cada espécie alienígena se comunicava de forma diferente. Tais características novas e únicas despertaram a curiosidade do público, fazendo com que a franquia *Star Wars* se tornasse um símbolo da cultura pop e conquistasse gerações.

Devido à crescente indústria cinematográfica e literária, principalmente nos gêneros de ficção científica, aventura e histórico-culturais, cada vez mais se vê a criação de universos e mitologias totalmente novos e que estão cheios de regras e limitações próprias. Os autores responsáveis por criar esses mundos atraem legiões de fãs e, com isso, os próprios fãs acabam criando material adicional, muitas vezes para compartilhar seus interesses em comum e conhecer mais fãs. O material que geralmente é criado pelos fãs pode ser uma língua própria,

---

<sup>54</sup> vmhtraducoes@gmail.com

<sup>55</sup> vbiondo@unisagrado.edu.br





Assim, para alcançarmos nosso intento, o estudo foi organizado primeiramente apresentando o referencial teórico, com foco na linguística e na tradução semiótica, a fim de que seja possível analisar os aspectos envolvidos no trecho da cena do filme (e alguns segmentos da novelização da história). Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada no estudo, descrevendo como foi desenvolvida a análise, depois apresentamos os resultados, onde contém a análise em si do objeto de estudo escolhido (as propostas de tradução e os comentários de cada segmento selecionado). Por fim, as considerações finais que demonstram quais foram as conclusões obtidas a partir do processo de tradução dos segmentos do filme e do livro, assim como destacar os detalhes e obstáculos do estudo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para melhor compreensão do assunto e contribuir para os estudos de tradução, apresentaremos alguns conceitos importantes da linguística contemporânea, elaborados por teóricos como Saussure (2012) e Martelotta (2008); alguns procedimentos de tradução organizados por Barbosa (2004); e conceitos sobre tradução intersemiótica, por estudiosos como Jakobson (1991), Diniz (1999) e Chaume (2004).

### **2.1 Linguística**

Segundo o Manual da Linguística (MARTELOTTA, 2011), a linguística é comumente definida como uma disciplina que estuda cientificamente a linguagem, e por linguagem, entende-se a linguagem verbal humana. Para isso, os linguistas observam os processos de evolução das línguas naturais e seus reflexos na estrutura, como por exemplo, o surgimento de novos idiomas e “aspectos universais essencialmente humanos”. O objeto de estudo da linguística é a capacidade de linguagem através dos enunciados falados, escritos ou gesticulados (no caso da língua de sinais), e para isso, os dados devem ser observados, descritos e analisados de acordo com teorias específicas da área, confirmando o caráter empírico dessa disciplina. Ou seja, a linguística não é intuitiva ou especulativa, pois trabalha com informações coletadas e dados registrados, a fim de que esses possam ser devidamente verificados através de experiências ou observações teóricas.

E para Saussure (2012), o precursor da linguística e responsável por publicar os primeiros estudos sobre o assunto e ajudar a torná-la uma ciência independente, como a capacidade de linguagem humana tem características de diversas naturezas, seu objeto de estudo deve ser a língua, que é um produto social, resultado do uso de seus falantes. Da mesma maneira, Martelotta (2011, p. 21) afirma que, para cumprir o propósito da linguística, “os linguistas analisam como as línguas naturais se estruturam e funcionam”, e “a investigação de diferentes aspectos das diversas línguas do mundo é o procedimento seguido para detectar as características da faculdade da linguagem: o que há de universal e inato, o que há de cultural e adquirido, entre outras coisas”.



Algumas dicotomias saussureanas também valem ser mencionadas aqui a fim de melhor compreender a análise do objeto de estudo deste trabalho. Para o autor, dicotomia é um par (opositivo) de conceitos que devem ser definidos um em relação ao outro, de modo que só façam sentido juntos.

A língua e fala: são interligados, de forma que “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 2012, p. 27). Portanto, a *língua* é um conjunto de enunciados dos membros de uma determinada comunidade e que possibilita comunicação; é sistemática, homogênea e abstrata, dotada de regras que permitem seu uso e funcionalidade; “a *língua* é um produto social, um contrato coletivo ao qual os membros da comunidade devem se submeter se quiserem participar do processo de comunicação” (p. 17) e serem compreendidos. Já a *fala* é assistemática, heterogênea e concreta, pois é o uso da *língua*; é a maneira pessoal de cada membro utilizar o código, “um ato individual de vontade e inteligência” e “parte específica da linguagem”.

O significante e significado = signo linguístico: o *significante* é sinônimo de *imagem acústica*, destacando o caráter particular da sequência de fonemas; “o *significante* é a sequência sonora que constitui um signo” (p. 80). Já o *significado* é sinônimo de conceito, imagem mental; é a compreensão que temos de uma palavra e a ideia que nos vem à mente ao ouvirmos um *significante*. Logo, o signo é uma unidade da língua, abstrata e psíquica, resultante da união de um *conceito* com uma *imagem acústica*.

#### QUADRO DE APOIO: Entendendo o signo linguístico

<u>significante</u> =	<u>imagem acústica, fonemas</u>	=	<u>/bi.si.klɛ.ta/</u>
significado	conceito, ideia		objeto, transporte de tração humana, 2 rodas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Agora esclarecida a dicotomia *língua* e *fala*, também é necessário demonstrar a diferença entre *língua* e *dialeto*. Esses dois termos costumam ser confundidos pois apresentam significados intimamente ligados, apresentando algumas margens para diferentes interpretações, e por isso, também é alvo de estudo da sociolinguística.

#### 2.1.1. Língua e dialeto

Segundo Mané (2012, p. 40), a “língua e dialeto são duas denominações que se aplicam a aspectos diferentes, mas não opostos, do fenômeno extremamente complexo que é a comunicação humana”. O linguista e professor Einar Haugen (2001), pontua que o termo “língua” é superordenado a “dialeto”, e essa questão cai em estudos tanto da linguística como do âmbito

social, pois sabe-se que para que seja possível desenvolver um dialeto (ou vernáculo) dentro de uma língua, a ligação com a evolução e desenvolvimento da escrita é fundamental, pois seu uso frequente culmina na oficialização de uma língua como idioma oficial de um país, e porque “esse processo envolve seleção, codificação, aceitação e elaboração de uma norma linguística” (p. 97).

Para resumir, a língua é uma ferramenta que os membros de uma determinada comunidade utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros, o que justifica ser denominada como produto social. O termo dialeto está associado ao descrever variações da língua, sugerindo uma fala informal que desvia da norma padrão da língua, e geralmente especifica um determinado grupo ou classe social dentro de uma sociedade. De acordo com Mané, “o termo “variedade” é o mais neutro que se refere a uma modalidade falada por uma comunidade constituída por pessoas que partilham um código linguístico comum e normas (regras) que regem as suas diversas variedades de fala”. É um termo carregado de preconceito, pois costuma-se pensar, por exemplo, no modo “caipira” de falar, típico de áreas rurais e do interior do estado de São Paulo. Desse modo, o dialeto torna-se uma linguagem excluída pois difere-se do modo com que classes altas falam a língua oficial do local, com hábitos linguísticos mais “polidos”.

## 2.20 que é *conlang*?

O termo *conlang* é abreviação de *constructed language*, ou seja, “língua construída”, artificialmente criada, e segundo o Merriam-Webster Dictionary, é “uma língua inventada destinada à comunicação humana e que tem sistemas fonológicos, gramaticais e sintáticos planejados e coesos”. Existem diferentes tipos de *conlangs*, podendo ser divididas em três grandes grupos, sendo eles:

- a. **engineered languages/englangs**: criadas para testar peculiaridades linguísticas, que podem não ser encontradas numa língua natural, assim, são línguas criadas para experimentações em lógica, filosofia e linguística;
- b. **auxiliary languages/auxlangs**: são desenvolvidos para atingir um grande número de falantes, uma comunicação internacional, e também são chamadas IAL – International Auxiliary Language. O Esperanto é um ótimo exemplo de *auxlang*.
- c. **artistic languages/artlangs**: são criadas mais para o fim estético, ou para caracterizar personagens fictícios de uma determinada obra, sendo também denominadas *fictional languages*. Os exemplos mais conhecidos de *artlangs* são Klingon (criada para o universo de *Star Trek*), Elvish (criada por J.R.R. Tolkien para a raça de elfos da Terra Média, e também conhecida como élfico), e mais recentemente, o Dothraki e o Valyrian, ambas desenvolvidas por David J. Peterson para a série *Game of Thrones*, o qual o linguista transformou as pequenas aparições do dothraki nos livros em um idioma com estrutura gramatical e vocabulário com cerca de 1.800 palavras (GALASTRI, 2014).



Vale lembrar que, de acordo com McWhorter (2013) e Peterson (2015), essas línguas ainda podem se subdividir em mais categorias, visto que dependem do objetivo inicial de seus criadores e dependendo de como é desenvolvida, também pode se encaixar em mais de uma categoria. E também, há a questão de como codificá-la, se sua representação pode ser oral, através de sinais manuais, e/ou gráfica (símbolos, letras ou desenhos).

### 2.3 Alguns procedimentos de tradução

Utilizamos como apoio teórico as modalidades de tradução propostas por Barbosa (2004), e em conjunto, uma breve explicação das modalidades que foram mais importantes para o estudo.

**Literal:** consiste em manter uma fidelidade semântica precisa, e apenas adequar a morfossintaxe às normas gramaticais da LT.

**Omissão:** consiste em omitir os elementos da LO que, do ponto de vista da LT são geralmente desnecessários, repetitivos ou redundantes.

**Modulação:** é quando se vê necessário reescrever o segmento da LO de outra forma, mas mantendo o sentido inicial; isso acontece porque cada língua interpreta a experiência do real de formas diferentes.

**Transferência:** consiste em introduzir material de texto da LO no texto da LT, e pode assumir formas como estrangeirismo, transliteração, aclimatação etc. Nesse estudo, sugere-se a utilização do procedimento de estrangeirismo + explicação, que além de trazer o termo na LO para o texto da LT, é acompanhado de uma explicação, podendo ser diluída no texto com devida pontuação, como notas de rodapé, no final do capítulo ou em glossário no final do livro.

### 2.4 Tradução intersemiótica

A tradução é um campo que abrange diversas áreas presentes em nosso cotidiano, e para cada tipo de produto produzido em uma língua estrangeira, deve-se aplicar as técnicas e modalidades apropriadas na hora de traduzir. A linguagem humana se dá através da interpretação de signos linguísticos, e segundo Russell (1950) e Peirce (1946) (apud JAKOBSON, 1991, p. 63-64), palavras são fatos linguísticos, ou melhor dizendo, fatos semióticos, e "o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído" principalmente um signo que o falante ache mais desenvolvido e completo. Jakobson (1991) afirma que podemos interpretar o signo verbal de três maneiras diferentes:

- I. **Tradução intralingual:** entre signos verbais para outros do mesmo idioma. (reformulação ou *rewording*);
- II. **Tradução interlingual:** entre signos verbais de idiomas distintos;
- III. **Tradução intersemiótica:** interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (também denominada *transmutação*).



Para que seja possível realizar a gravação de um filme, este precisa primeiro ser elaborado, pensado e lapidado, ou seja, é necessário a criação de um roteiro. Segundo Pereira e Gatti (2009), "um roteiro narra a história que será apresentada de modo imagético", e Comparato (2000, p. 398 apud PEREIRA E GATTI, 2009, p. 3), "roteiro é a forma escrita de qualquer espetáculo audiovisual. O roteiro irá descrever a narrativa, as personagens envolvidas, o tempo e os locais das cenas, a fim de que seja criada uma história estruturada e coesa. Esses diversos elementos serão adaptados para imagens através da tradução intersemiótica, o que envolve outros recursos cinematográficos específicos, e que DINIZ (1999) explica dividir-se em três grupos: o primeiro tem relação com o trabalho da câmera, ou seja, os planos estáticos e os planos de movimento (aqui podemos citar como exemplo o plano sequência, onde uma cena inteira é gravada sem interrupções e sequencialmente, sem que haja cortes para focar em personagens diferentes num momento de diálogo ou para focar em outro contexto da cena); o segundo é sobre como esses planos se ligam, como cortes, dissolvência, tela dividida, transições, etc.; e o terceiro grupo se relaciona ao sistema de signos presentes na edição, como a montagem, edição, sonoplastia, e a sucessão de cenas.

Os diferentes sistemas de signos enumerados nunca são percebidos isoladamente. Fazem parte um todo orgânico em que os sistemas interagem, reforçam uns aos outros, criando novos sentidos a partir de seu contraste irônico ou sua tensão interior. O sentido global de uma representação dramática emerge do impacto total dessas estruturas complexas de significados interrelacionados. Todos os signos apresentados, juntos, contribuem para soma dos significados de um único momento. (DINIZ, 1999, p. 71)

Em *Film Studies and Translation Studies: Two disciplines at Stakes in Audiovisual Translation*, Frederic Chaume afirma que na linguagem cinematográfica, é possível distinguir vários códigos significantes que complementam e estruturam palavras e significado linguístico.

Um texto audiovisual é uma construção semiótica composta por vários códigos significantes que operam simultaneamente na produção de sentido. Um filme é composto por uma série de signos codificados, articulados de acordo com as regras sintáticas. Sua tipologia, o modo que é organizado e o significado de todos seus elementos resultam em uma estrutura semântica que o espectador desconstrói a fim de compreender o sentido do texto. (CHAUME, 2004, p.16-17) (tradução nossa)<sup>56</sup>

Atualmente existem diversas adaptações de obras literárias para o meio cinematográfico, como o cinema e a televisão, e isso é possível através da elaboração de um roteiro. Para cada obra, é necessário que os responsáveis pela adaptação conheçam bem seu material e analise os elementos que devem deixados de lado e os que valem a pena serem transpostos

<sup>56</sup> An audiovisual text is a semiotic construct comprising several signifying codes that operate simultaneously in the production of meaning. A film is composed of a series of codified signs, articulated in accordance with syntactic rules. Its typology, the way it is organised and the meaning of all its elements results in a semantic structure that the spectator deconstructs in order to understand the meaning of the text. (CHAUME, 2004, p.16-17)



para o meio audiovisual, considerando as partes essenciais da trama. Nem sempre é possível adaptar fielmente uma obra literária para o meio audiovisual, já que cada campo contém suas próprias características e limitações; mesmo que as filmagens têm recursos como iluminação, posicionamento de câmeras e edição, é difícil adaptar toda a descrição de um cenário, personagens e pensamentos dos envolvidos numa cena, algo que um autor pode fazer em alguns parágrafos e sem quebrar a fluidez da narrativa.

No caso do filme de *Star Wars: o Despertar da Força*, episódio 7 da saga, a história já foi elaborada inicialmente no formato de roteiro, facilitando o processo de gravação já que contém apenas elementos que serão realmente gravados. Algumas produções cinematográficas utilizam o recurso de storyboard, e de acordo com Bruna Cataldi, no site Animamundi, um storyboard é organizado de forma semelhante a uma história em quadrinhos, sendo portanto, um guia visual que contém as principais cenas, personagens, ambientes e enquadramentos, com o objetivo de ser uma prévia do conteúdo que será transposto para o audiovisual. Segundo Cataldi, 2012, o roteiro de storyboard “também é o responsável pelo planejamento dos cenários, podendo reaproveitá-los e assim economizar tempo e energia dos profissionais envolvidos”. Nas produções de *Star Wars*, desde os filmes da primeira trilogia até os mais recentes, esse recurso é utilizado recorrentemente.

### **3 METODOLOGIA**

O estudo em questão é exploratório, de cunho qualitativo e será desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica em estudos que contenham análise e propostas linguísticas, como os presentes no livro *The Art of Language Invention*, escrito por David J. Peterson (2015a). Também serão utilizadas explicações do linguista e *dialect coach* Erik Singer, postadas no canal WIRED do Youtube (2017), além de explicações linguísticas presentes no *Manual de Linguística*, por Mario Eduardo Martelotta (2011); e quanto a tradução intersemiótica, utilizaremos os estudos de Roman Jakobson (1991).

Para a análise das línguas fictícias, realizaremos a escolha de uma cena da franquia de filmes *Star Wars*. A cenas escolhida deverão conter pelo menos um dialeto/língua fictícia criado para caracterizar a personagem. Serão apresentadas possíveis traduções para as falas, e utilizaremos as modalidades de tradução propostas por Barbosa (2004). Apesar dessas falas não apresentarem tradução para o inglês, idioma original do filme, podem ser compreendidas através da interação com outras personagens em cena e/ou elementos do cenário, e que é melhor explorado em *Film Studies and Translation Studies*, de Frederic Chaume (2004).

### **4 RESULTADOS**

Este tópico é dedicado para apresentar nossa discussão e resultados da análise do objeto de estudo, o trecho do filme *Star Wars: o Despertar da Força* (episódio VII) em que há a presença da língua fictícia. Para isso, separamos em três subtítulos, sendo o 4.1 contendo



uma melhor explicação do *plot* principal do filme e uma breve história da personagem, o 4.2 que apresenta algumas das outras línguas dos filmes da franquia, e o 4.3, que contém a análise da língua fictícia do episódio VII, o Teedospeak.

#### 4.1. *Star Wars: o Despertar da Força e a personagem Rey*

Nesse sétimo episódio da saga, somos apresentados à nova protagonista da jornada do herói, a personagem Rey, interpretada pela atriz Daisy Ridley. Rey é uma sucateira que foi abandonada no planeta Jakku, e em sua primeira cena nos é mostrado ela procurando peças no deserto em meio aos escombros da guerra. Crescendo sozinha em Jakku, ela observava muitas naves que chegavam para desembarcar passageiros e cargas, e outras que aterrissavam por acidente, e acreditava que foi isso que aconteceu com seus pais, e que um dia retornariam para buscá-la. Ela vivia em um AT-AT walker abandonado, e conquistou respeito entre os outros catadores por conta de suas habilidades. Aprendeu a sobreviver por conta própria: ela conseguia seu sustento através de suas incursões em busca de sucata, e vendia para comerciantes locais; aprendeu a pilotar num velho simulador de voo, a como consertar diversas coisas através dos manuais que estavam armazenados no painel de controle do seu AT-AT, que virou seu lar; também aprendeu autodefesa por necessidade, devido ao ambiente hostil.

Nos acontecimentos do filme, após um ataque da Primeira Ordem a um vilarejo de Jakku, BB-8 é separado do piloto da Resistência Poe; enquanto isso, um desertor da Primeira Ordem, Finn, também fica no planeta. Mais tarde, Rey conhece Finn em Jakku, e posteriormente se encontra com Poe, e acaba embarcando na aventura de combater a Primeira Ordem, ajudando a Resistência a encontrar a outra parte do mapa que contém a localização do lendário mestre Jedi Luke Skywalker. Conforme o desenrolar de tais eventos, ela descobre uma misteriosa conexão com a Força, o que a leva a repensar seu antigo e mais profundo anseio, de conhecer seus pais, e poder saber qual seu lugar em meio a tudo isso.

#### **Imagem 1 – Daisy Ridley como Rey e John Boyega como Finn no set de gravação**



Fonte: Galeria de Fotos (2015), adorocinema.com; Star Wars: O Despertar da Força – Daisy Ridley e John Boyega



## 4.2. As línguas fictícias de *Star Wars*

Existe uma enorme variedade de idiomas inventados ao longo dos filmes da franquia de *Star Wars*, podendo ser citados: Bocce, Droidspeak, Ewokese, Gunganese, Huttese, Jawaese, Neimoidian, Geonosian, Shyriiwook (Wookiespeak), Sullustan, Ubese, Tusken, etc. De acordo com Michael Cronin (2009, p. 129), essas linguagens foram criadas pelo designer de som, Ben Burtt, com assistência do diretor George Lucas. Burtt afirmou que criar novas línguas e/ou dialetos foi o maior desafio ao trabalhar com a edição de som durante ¼ de século de envolvimento com os filmes da franquia.

Percebi que, se eu confiasse na minha familiaridade com o inglês, a minha língua alienígena inventada seria apenas uma remodelação de todos os fonemas já conhecidos do cotidiano americano geral. Eu tive que quebrar essas barreiras ao procurar sons de linguagens que fossem incomuns e até impronunciáveis pela maioria do público-alvo. (BURTT, 2001, p. 133 apud CRONIN, 2009, p. 130) (tradução nossa)<sup>57</sup>

Para a criação do Ewokese, Ben Burtt se inspirou na língua calmuca. Seus falantes são da Calmúquia, região considerada uma república federal da Rússia, localizada a oeste da China e da Mongólia. Seus nativos estão etnicamente ligados aos mongóis. E para criar o Geonosian, a língua dos insetos alienígenas de *Ataque dos Clones*, houve influência do Xhosa, um dos idiomas oficiais da África do Sul, sendo esta uma das poucas línguas humanas que usa “clicks” como consoantes (RICHARD BROOKS, K-International, 2016). Os “clicks” são sons feitos com a língua no céu da boca, como se fossem estalos. No inglês britânico, esse som é transcrito como “tut”, enquanto que no americano, é com “tsk”, o que acaba sendo comumente associado ao som que é reproduzido ao chamar cavalos (ELL, 2011). No quadro abaixo, podemos conferir a organização desses fonemas.

### QUADRO COMPARATIVO: As consoantes “clicks” da língua Xhosa:

Click consonants						
c	ch	gc	nx	ngc	nkc	dental clicks
[k]	[kʰ]	[ǀʰ]	[ŋ]	[ŋʰ]	[ŋʲ]	
q	qh	gq	nq	ngq	nkq	(post)alveolar clicks
[kʰ]	[kʰʰ]	[ǀʰʰ]	[ŋʰ]	[ŋʰʰ]	[ŋʰʲ]	
x	xh	gx	nx	ngx	nkx	alveolar lateral clicks
[kʰ]	[kʰʰ]	[ǀʰʰ]	[ŋʰ]	[ŋʰʰ]	[ŋʰʲ]	

Fonte: Omniglot, 2000(?)

Algo que é recorrente nos filmes de *Star Wars* é o aparecimento de *gibberish*, e que é definido como “uma linguagem ininteligível e sem sentido, de acordo com Merriam-Webster Dictionary. Uma forma de identificar se o que alguém está falando é um *gibberish*, é se vários

<sup>57</sup> I found that if I relied on my familiarity with English, my imagined ‘alien’ language would just be a reworking of the all too familiar phonemes of everyday, general American speech. I had to break those boundaries, to search for languages sounds that were uncommon and even unpronounceable by the most of general audience. (BURTT, 2001, p. 133)



sons (ou padrões sonoros) diferentes significam a mesma coisa, e vice-versa, os mesmos sons significando coisas diferentes. Um exemplo presente no filme *Star Wars: O Despertar da Força*, é quando Han Solo é interceptado por outros caçadores de recompensa. O líder Tasu Leech de um dos grupos de caçadores, Kanjiklub, fala para Han “*sicikadiga madiam*” em dois momentos, sendo esses legendados diferentes, primeiro como “*it’s over for you*” e depois como “*twice*”. Esse é um claro exemplo de *gibberish*, já que não há dados comprovando que essa é realmente uma língua existente ou que foi inventada sistematicamente para a cena.

#### 4.3 Análise sobre Tradução Interlingual do Teedospeak, Inglês e Português

A cena que precede a fala de Rey no idioma fictício, descreve um pouco do seu dia como sucateira no planeta deserto de Jakku. Após ela procurar por peças que ainda possam ser reaproveitadas em destroços de aeronaves, ela vai até Niima Outpost, e consegue vender algumas dessas peças. Seu chefe, Unkar Plutt, paga seus funcionários em porções de comida e todos (sendo Rey a única humana em meio aos alienígenas) trabalham exaustivamente como sucateiros, diariamente debaixo de muito sol.

##### Imagem 2 – Rey almoça



Fonte: [coffewithkenobi.com](http://coffewithkenobi.com), 2016.

Após a cena em Niima Outpost, ela se dirige ao que se pode chamar de casa: Rey vive num AT-AT Walker abandonado, e lá, prepara seu ¼ de porção, (uma espécie de alimento instantâneo, e que, ao misturar com água, cresce em forma de bolinho), que foi apenas o que sua venda lhe rendeu. Ela come sua porção sentada do lado de fora da carcaça de AT-AT (conforme Imagem 2 acima), apreciando a vista e usando um velho capacete da Aliança Rebelde, também um achado de sua jornada de trabalho. A seguir, disponibilizamos um trecho do script do filme, no qual contém a cena escolhida como tema de análise desse estudo.



### Imagem 3 – Trecho do Roteiro Original do Filme

Rey climbs a dune. RISE WITH HER, revealing BB-8, caught in a NET but fighting back, being held by a TEEDO (a small, brutish desert tyrant), who rides a LUGGABEAST. The teedo YELLS at BB-8, who BEEPS madly, struggling to free himself.

Rey watches this injustice for a beat, finally YELLING OUT:

REY  
Tal'ama parqual!

The Teedo and BB-8 STOP, GO SILENT, turn to her.

REY (CONT'D)  
Parqual zatana!

A half beat and the Teedo YELLS SOMETHING BACK, threatening. BB-8's head swivels to him, then back to Rey, like watching a tennis match.

Rey angrily moves to them, pulling a knife from her pouch. Rey starts CUTTING BB-8 out of the netting. The Teedo freaks out, YELLING. Rey suddenly stands, turns to the Teedo and says, fiercely:

REY (CONT'D)

NOMA.

The Teedo barks a sort of "AHHHHH!" (As if to say, "GO TO HELL!"), Then heads off on his beast. This prompts BB-8 to start BEEP-YELLING at the departing bully, provocatively.

REY (CONT'D)

Shhhh.

Fonte: scriptslug.com; Star Wars: The Force Awakens (2015) Final Script, pág. 11.

Essa é a primeira fala em uma língua alienígena da personagem Rey, e os produtores optaram por não inserir nenhuma legenda para o inglês. Mesmo assim, não é difícil compreender o que se passa, já que é uma cena rápida e seu contexto é entendido pela interação entre as personagens. Diferente das outras línguas fictícias citadas no tópico anterior, sobre essa em questão não foi encontrado registro sobre sua invenção por parte dos roteiristas ou do autor responsável pela novelização (ou romantização) do filme para o meio literário, mesmo no livro havendo mais palavras inventadas na descrição da mesma cena. Sendo assim, o que será proposto aqui será uma possível tradução para o inglês e depois, para o português. Note que as sugestões são baseadas em fóruns de discussão online e são propostas baseadas na interpretação da cena, já que não é possível fazer uma tradução 100% equivalente e verossímil, pois não há dados de vocabulário, gramática ou sintaxe das frases no idioma fictício.

QUADRO 1

TRECHO DO ROTEIRO (en-us)	ANÁLISE DO TEEDOSPEAK
Rey watches this injustice for a beat, finally YELLING OUT: REY <i>Tal'ama parqual!</i>	<i>"Tal'ama parqual!"</i> <i>Ta</i> = contração de <i>I</i> (eu) com possível verbo <i>lama</i> . <i>lama</i> = demand <i>parqual</i> = stop (to stop)
PROPOSTA EM INGLÊS	PROPOSTA EM PORTUGUÊS
REY: <i>I demand you to stop!</i>	REY: <i>Eu exijo que pare!</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras

As sugestões de tradução das palavras na língua fictícia para o inglês, se montadas diretamente numa frase, "*I demand stop*", essa fica distante da norma padrão da língua. No inglês, a forma imperativa é utilizada para dar ordens, conselhos, avisos e pedidos (se usar "please"), sendo necessário utilizar o verbo principal no infinitivo e sem uso do sujeito. Nesse caso, como a frase é exclamada por Rey e quer se dirigir diretamente para Teedo, apesar de o sujeito "you" ser subentendido na estrutura gramatical do inglês, seria interessante ser adicionado nesse caso, a fim de dar mais ênfase à frase. Conforme Barbosa (2004), o procedimento tradutório utilizado no par de línguas inglês-português foi o de **tradução literal**.

QUADRO 2

TRECHO DO ROTEIRO (en-US)	ANÁLISE DO TEEDOSPEAK
The Teedo and BB-8 STOP, GO SILENT, turn to her. REY (CONT'D) <i>Parqual zatana!</i>	<i>"Parqual zatana!"</i> <i>parqual</i> = to stop <i>zatana</i> = immediately/now
PROPOSTA NO INGLÊS	PROPOSTA NO PORTUGUÊS
<i>Stop it immediately!</i> OR <i>Stop it now!</i>	<i>Pare imediatamente!</i> OU Pare agora!

Fonte: Elaborado pelas autoras

Neste segundo segmento, em cena, o hostil alienígena Teedo, apesar de momentaneamente parar de tentar conter o droide, ele vira-se para Rey, que acabou de chamar sua aten-



ção. Rey como já mora há muito tempo em Jakku, sabe que Teedo tende a ser teimoso quanto aos seus achados, e ela, a fim de se impor na situação, repete sua ordem de cessar a briga. Nesse trecho, decidimos manter o significado proposto de “*parqual*” como o verbo *to stop*, em inglês, e *parar*, em português. E para marcar o tom imperativo da personagem, acrescentamos uma palavra que indique marca temporal na oração, a palavra “*agora*” ou “*imediatamente*”, como mostrado no quadro 2. O procedimento utilizado, de acordo com Barbosa (2004), também foi o de **tradução literal**, aplicado no par de línguas inglês-português.

Já na novelização da obra, o autor Alan Dean Foster resolveu adicionar mais falas da personagem Rey na língua fictícia. Então separamos o trecho do livro e seu equivalente ao do roteiro do filme, juntamente com a proposta de tradução do Teedospeak para o inglês e português, e depois no quadro 3.1, a proposta de tradução do segmento do livro. Antes, é importante ressaltar que na tradução dos dois segmentos do livro, o procedimento da **transferência** (BARBOSA, 2004) foi utilizado, que consiste em introduzir algum material que está presente no texto da LO, no caso, as frases escritas na terceira língua envolvida, o Teedospeak, a fim de trazer mais imersão ao leitor. As propostas de tradução dos trechos poderiam ser inseridas num glossário ao final do livro.

QUADRO 3

TRECHO DO LIVRO (en-us)	ANÁLISE DO TEEDOSPEAK
Descending the far side of the dune, she drew her knife and began hacking at the netting. “ <i>Namago!</i> ” she growled. “ <i>Ta bana contoqual!</i> ”	<i>namago</i> = damnit <i>ta</i> = I <i>bana</i> = will <i>contoqual</i> = cut/get free
TRECHO DO ROTEIRO (en-us)	
Rey angrily moves to them, pulling a knife from her pouch. Rey starts CUTTING BB-8 out of the netting.	
PROPOSTA NO INGLÊS	PROPOSTA NO PORTUGUÊS
<i>Damnit! I’ll cut <u>you</u> free!</i>  OR <i>Damnit! I’ll get <u>you</u> free!</i>	<i>Droga! Eu vou <u>te</u> libertar!</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse trecho, houve um pouco mais de dificuldade para escolher quais palavras poderiam ser propostas para a tradução do segmento. Primeiro porque o Teedospeak não possui uma estrutura gramatical, e segundo porque, tentamos manter o mesmo número de palavras nas línguas de chegada. Para poder criar um padrão, mantemos a proposta de “*ta*” significando o sujeito “*I*”; e com o surgimento de duas palavras novas, pensamos em traduzir “*bana*” como

B  
u  
\*  
R  
H  
Y  
o  
r  
D  
T  
E  
A  
C  
P  
K  
T  
C



a partícula indicadora de futuro, o “will”. Em seguida, o termo “*contoqual*” propusemos que fosse, inicialmente, só a palavra “*free*”, mas devido ao contexto da cena, que a personagem Rey vê o emaranhado de nós da rede no droide, exclama sua insatisfação e já começa a cortar, pensamos que seria mais propício acrescentar um verbo, *cut* ou *get*. Dessa forma, fica necessário também o uso do sujeito *you*, acompanhando o verbo escolhido. No caso, pode-se pensar que essa língua fictícia possa ter frases mais objetivas e bruscas, sem a necessidade de citar o sujeito na frase, ou fazer o uso de advérbios ou conectivos, recursos que já estamos acostumados no inglês e no português.

Como Martelotta (2011, p. 32) explica que para interpretar uma frase adequadamente, talvez sejam necessárias informações transmitidas em frases anteriores (contexto linguístico), de dados referentes ao local e situação na hora da conversação, ou qual o tipo de relação entre os interlocutores (situação extralinguística).

### QUADRO 3.1

TEXTO DE PARTIDA (en-US)	TEXTO DE CHEGADA (pt-BR)
Descending the far side of the dune, she drew her knife and began hacking at the netting. “Namago!” she growled. “Ta bana contoqual!”	Descendo pela lateral da duna, ela sacou sua faca e começou a cortar a rede. “Namago!” ela rosnou. “Ta bana contoqual!”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

### Imagem 4 – Rey resgata BB-8



Fonte: ew.com; Star Wars: The Force Awakens - exclusive EW gallery of new photos.

Não houve muita dificuldade para traduzir para o português, visto que se manteve a ordem sintática das orações do segmento selecionado. Aqui, destaca-se o uso do vocábulo “*drew*” em inglês que possui um termo correspondente no português, em que uma de suas



traduções atende ao mesmo sentido, o verbo “sacar”, e utilizando o mesmo tempo verbal, o passado simples, foi traduzido como “sacou”. Portanto, o procedimento utilizado foi de tradução literal (BARBOSA, 2004).

QUADRO 4

<b>TRECHO DO LIVRO (en-US)</b>	<b>TRECHO DO ROTEIRO (en-US)</b>
Observing that it was on the verge of losing its prize, the Teedo unleashed a stream of indigenous invective. None of it had the slightest effect on Rey, who continued cutting away at the mesh until the native promulgated a slur that would have been vile in any language. Pausing in her work, she turned to face the tightly clothed creature, gesturing with her knife and fairly spitting a reply.  “Noma. Ano tamata, zatana.”	The Teedo freaks out, YELLING. Rey suddenly stands, turns to the Teedo and says, fiercely:  REY (CONT’D)  NOMA.
	<b>ANÁLISE DO TEEDOSPEAK</b>
	“Noma. Ano tamata, zatana”  <i>noma</i> = no/don’t  <i>ano</i> = go  <i>tamata</i> = away  <i>zatana</i> = immediately/now
<b>PROPOSTA NO INGLÊS</b>	<b>PROPOSTA NO PORTUGUÊS</b>
<i>Don’t. Go away, now.”</i>	<i>Não. Vá embora, agora.”</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nessa parte, além de ser possível notar a diferença entre o tom objetivo do roteiro cinematográfico e do tom mais narrativo/descritivo da adaptação literária, também podemos observar a adição de novos vocábulos da língua fictícia na fala da personagem. No filme, Rey exclama apenas a palavra “*noma*”, de forma imperativa, para que Teedo obedeça e deixe de tentar capturar o droide. Já no livro, o autor resolveu inserir mais uma frase, provavelmente para dar mais ênfase na fala de Rey repudiando o comportamento de Teedo. Na tabela a seguir, propusemos uma tradução para o português do trecho do livro, e em seguida, uma explicação comentando a escolha de respectivas traduções.



QUADRO 4.1

TEXTO DE PARTIDA (en-US)	TEXTO DE CHEGADA (pt-BR)
<p>Observing that it was on the verge of losing its prize, the Teedo <i>unleashed a stream of</i> indigenous invective. None of it had the slightest effect on Rey, who continued cutting away at the mesh until the native promulgated a slur that would have been vile in any language. <i>Pausing in her work</i>, she turned to face the tightly clothed creature, <i>gesturing with her knife and fairly spitting a reply</i>.</p> <p>"Noma. Ano tamata, zatana."</p> <p>(p.--, grifo nosso)</p>	<p>Percebendo que estava quase perdendo seu prêmio, o Teedo praguejou ofensas em sua língua nativa, mas nenhuma surgiu o menor efeito em Rey, que continuou cortando os nós. Até que o nativo soltou um insulto que seria repugnante em qualquer língua. Ela parou de cortar, se virou para encarar a criatura coberta de roupas e gesticulando firmemente com sua faca, respondeu:</p> <p>"Noma. Ano tamata, zatana."</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse trecho, ao propor a tradução do trecho do livro, houve a necessidade de algumas mudanças. No primeiro grifo, a palavra "*unleashed*" tem como tradução mais recorrente o verbo "soltar" ou "desencadear" e é geralmente utilizado no sentido figurado (WORDREFERENCCE, 2020). No entanto, foi decidido traduzi-lo como "*praguejou*" por conta do termo seguinte "*a stream of*", que é entendido como uma "*corrente de*", "*fluxo de*" algo e é bem menos comum no português. Por isso, nesse segmento, foi decidido usar a técnica de omissão (BARBOSA, 2004) quanto ao termo "*a stream of*", já que optou-se por usar um substituto de "*unleashed*" que se encaixa diretamente no contexto de repetição de "proferir xingamentos ou maldições", o próprio verbo "*praguejar*".

No segundo grifo do segmento, foi decidido que seria melhor retomar a ação que a personagem estava executando, e por isso a oração "*Pausing in her work*" foi traduzida como "*Ela parou de cortar*", para que também fosse possível esclarecer ao leitor. Na sequência, o terceiro grifo contém o advérbio "*fairly*" e segundo o Cambridge Dictionary, é utilizado para enfatizar expressões figurativas que descrevem o que pessoas ou objetos estão fazendo. Assim, optou-se por utilizar o procedimento de omissão na palavra "*spitting*" e repassar para o português de modo a enfatizar o gesto da personagem, e não sua fala em si, com isso, utilizando o procedimento de modulação, que "consiste em reproduzir a mensagem da TLO no TLT, mas sob um ponto de vista diverso" (BARBOSA, 2004, p. 67).

Por fim, o último trecho selecionado, apesar de não conter nenhuma fala transcrita na língua fictícia, é a única parte do roteiro do filme que contém alguma explicação direta no inglês do que a personagem Teedo poderia estar dizendo. O trecho "*The Teedo barks a sort*



of “AHHHHH!” (As if to say, “GO TO HELL!”), Then heads off on his beast”, localizado no final do trecho do roteiro (imagem 2), indica que essa é uma língua que apresenta expressões que podem ser exclamadas através de grunhidos, resmungos ou gritos.

Quanto à questão linguística dos segmentos, pode-se deduzir que a *conlang* apresentada na cena do filme é na verdade um dialeto, visto que apenas a espécie do Teedo é o falante nativo de tal forma de comunicação. Em outras cenas do filme, podemos ver os residentes falando em inglês (talvez por questões práticas na hora de gravar) mas nada impede de pensar, portanto, que o planeta abriga mais falantes nativos de outros dialetos, possivelmente uma espécie da qual o Teedospeak tenha se surgido e se desenvolvido. Como já é de costume, em todas as produções cinematográficas do universo de *Star Wars*, sempre nos é apresentado uma vasta gama de espécies alienígenas acompanhadas de línguas e dialetos muito peculiares.

É importante ressaltar que, apesar de estarmos utilizando o termo *dialeto*, isso não significa que ele tenha um grau de importância menor do que de uma *língua*; é apenas uma forma de categorizá-lo dentro do universo do filme, a fim de explicar porque Rey, foi capaz de entender Teedo, que aparentemente não compartilha da mesma anatomia humana. Como Haugen (2001, p. 103 apud MANÉ, 2012, p. 43) pontua que há duas dimensões distintas quanto aos vários usos da língua e dialeto: uma delas é estrutural (formal), ou seja, é o modo descritivo da forma da língua e a enxerga como um fenômeno mental; enquanto a outra é *funcional* (informal), ou seja, é descritiva quanto ao uso social da língua na comunicação, e a enxerga como um fenômeno social. Também há uma outra proposta de categorização, em que as autoras Lane-Mercier e Chapdelaine (apud CARVALHO, 2017, p. 11) apontam que o *socioleto* “designa na sociolinguística toda linguagem partícula de um (sub)grupo social determinado” e destaca que este pode ser “definido a partir de critérios sociais, culturais, econômicos e institucionais.”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, buscou-se desenvolver uma contribuição para a área da tradução, evidenciando que os elementos da tradução intersemiótica são extremamente importantes na hora de traduzir um objeto de estudo. O objetivo deste estudo foi analisar os segmentos em que aparecem a língua fictícia da cena do filme *Star Wars: O Despertar da Força* e trecho do livro homônimo, e propor uma tradução para o inglês e para o português. Também foram destacados os obstáculos envolvidos na hora de traduzir um material escrito num idioma que é artificial e sem vestígios de documentação de evolução, o que geralmente explica o porquê de uma palavra ser grafada de maneira x nos idiomas naturais e conhecidos.

A ambientação do filme é muito importante para definir o tom da narrativa, e por isso, todos os elementos não-textuais, como cenário, figurino, iluminação, etc, são também relevantes ao criar detalhes extras para as personagens, como por exemplo, uma língua fictícia. Segundo Conley e Cain, 2006, a maioria das línguas alienígenas do universo de *Star Wars* não



são resultado de desenvolvimento de uma gramática e vocabulário próprio, mas sim uma mistura de efeitos sonoros. Burt explica que para elaborar uma “trilha sonora orgânica”, procurou sons que pudessem infletir como tons emocionais, como por exemplo, combinar sons de guaxinins, cachorros latindo, rangidos de morcegos e pessoas rindo após ingerir gás hélio; e para algumas outras línguas, ele se baseou em padrões sonoros de línguas humanas distantes e isoladas, e depois as ajustou e alterou.

É por isso que a questão linguística foi essencial ao desenvolver esse estudo. Esses detalhes de produção podem ter sido pensados por quesitos técnicos, mas se encaixam se analisados do ponto de vista linguístico. Cada comunidade se desenvolve e percebe sua realidade de diferentes maneiras, e considerando o objeto de estudo, diversas espécies são apresentadas com aparências e anatomias ímpares, e conseqüentemente, o aparelho fonológico de cada irá interferir no modo de se expressar e se comunicar. Devido a essa diversidade, há dificuldade de distinguir sons que formam de fato uma linguagem daqueles que são apenas expressivos, e por isso, a frase “sou fluente em 6 milhões de formas de comunicação” do personagem C-3P0, não é um exagero.

Assim, os objetivos propostos desse estudo foram explorados e cumpridos, e com isso, esperamos contribuir com estudos pósteros da área da tradução e da linguística. Também espera-se que, a partir deste, cada vez mais pessoas possam se interessar pela temática das *conlangs*, sejam fãs ou teóricos, e que possam contribuir com mais análises de materiais já existentes ou com a produção de novos projetos, como línguas artificiais sistematizadas.



## 6 REFERÊNCIAS

AUDETTE, M. What Rey Means to Me. **Coffee with Kenobi**. abril/2016. Disponível em: <<https://coffeewithkenobi.com/what-rey-means-to-me/>>. Acesso em: 26 de novembro de 2020.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. 2ª ed. Campinas: Editora Pontes, 2004.

BREZNICAN, A. Star Wars: The Force Awakens: An Exclusive EW Gallery of New Photos. **Entertainment Weekly**. nov/2015. Disponível em: <<https://ew.com/gallery/star-wars-force-awakens-exclusive-photos/>>. Acesso em: 1 de dezembro de 2020.

BROOKS, R. 6 Star Wars Languages and Their Real-World Counterparts. **K-International**. jan/2016. Disponível em: <<https://k-international.com/blog/6-star-wars-languages-and-their-real-world-counterparts/>>. Acesso em: 6 de junho de 2020.

CARVALHO, S. P. P de. **A tradução de variantes dialetais: O caso Camilleri: desafios, estratégias e reflexões**. Rio de Janeiro: Transitiva, 2017.

CHAUME, F. **Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation**. Meta: Journal des Traducteurs, France, v. 49, n 1, p. 12-24, abr./2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.7202/009016ar>>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

CONHEÇA a Calmúquia: único local da Europa em que o budismo é dominante. **Russia Beyond**. fev/2018. Disponível em: <<https://br.rbth.com/viagem/80035-calmuquia-unico-local-europa-budismo-dominante>>. Acesso em: 4 de junho de 2020.

CONLANG. **Merriam-Webster.com Dictionary**. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/conlang>>. Acesso em: 23 de setembro 2020.

CONLEY, T.; CAIN, S. **Encyclopedia of Fictional & Fantastic Languages**. USA. Greenwood Publisher. 2006.

CRONIN, M. **Translation goes to the movies**. Routledge. USA and Canada. 2009.

DA CRUZ, M. Disney compra LucasFilm e anuncia Star Wars VII para 2015. **Jedicer**. out/2012. Disponível em: <<https://www.jedicer.com.br/disney-compra-lucasfilm-e-anuncia-star-wars-vii-para-2015>>. Acesso em: 6 de outubro de 2020

DA CRUZ, M. O Despertar da Força: Confirma os resultados definitivos de bilheteria nos EUA. **Jedicer**. jun/2016. Disponível em: <<https://www.jedicer.com.br/o-despertar-da-forca-confirma-os-resultados-definitivos-de-bilheteria/>>. Acesso em: 6 de outubro de 2020.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e Cinema**: da Semiótica à Tradução Cultural. XX ed. Ouro Preto: UFOP, 1999.

DUARTE, H.; CATALDI, B. Storyboard – O quadro a quadro da história. **Tockaes**. out/2014. Disponível em: <<https://tockaes.wordpress.com/2014/10/29/storyboard-o-quadro-a-quadro-da-historia/>>. Acesso em: 31 de outubro de 2020.

FAIRLY. **Cambridge Dictionary**. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/fairly>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

FOSTER, A. D. **Star Wars: The Force Awakens**. 1ª ed. 4ª impressão. New York: Del Rey, a Penguin Random House registered trademark. 2015.

GALASTRI, L. Saiba mais sobre a língua Dothraki. **Revista Galileu**. jun/2014. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Series/noticia/2014/06/o-criador-das-linguas-de-game-thrones.html>>. Acesso em: 12 de abril de 2020.



Galeria de Fotos – Star Wars: O Despertar da Força. Copyright 2015 Lucasfilm Ltd. & TM. **Adoro Cinema**. jan/2016. Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-215097/fotos/>>. Acesso em: 26 de novembro de 2020.

GIBBERISH. **Merriam-Webster Dictionary**. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/gibberish>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (org.) **Norma linguística**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HENRY. What is Boushh saying in Return of the Jedi? (Ubese 101). **Publicado pelo canal EC Henry**. ago/2017. Disponível em: <<https://youtu.be/-bnBqXQ1DE8>>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

JAKOBSON, R. Traduzido por BLIKSTEIN, I. e PAES, J. P. Aspectos linguísticos da tradução. **Linguística e comunicação**. 8º ed. São Paulo: Editora Cultrix. 1991.

LAWRENCE, K; ABRAMS, J.J.; ARNDT, M. Star Wars: The Force Awakens Final Script. Based on characters created by George Lucas. **Script Slug**. Disponível em: <<https://www.script-slug.com/script/star-wars-episode-vii-the-force-awakens-2015>>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

MANÉ, Djiby. As concepções de Língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Goiás, v. 4, n. 1, p. 39-51, jan-jun./2012. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5335>>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MCWHORTER, J. Are Elvish, Klingon, Dothraki and Na'vi real languages? **Publicado pelo canal TED-Ed**. 2013. Disponível em: <<https://youtu.be/a5mZ0R3h8m0>>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

MOREIRA, C. STAR WARS - Como GEORGE LUCAS revolucionou a indústria. **Publicado pelo canal CAROL MOREIRA**. 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/basIvt6Y7Aw>>. Acesso em: 6 de outubro de 2020

PEREIRA, J.; GATTI, A. **Semiótica Narrativa na Produção de Roteiro para TV e Cinema e Vídeo**. In: X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 10, 2009. Blumenau. *Resumos...* Santa Catarina: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009, p.1-11

PETERSON, D. J. **The Art of Language Invention: from Horse-Lords to Dark Elves, the words behind world-building**. USA. Penguin Books. 2015.

PETERSON, D. J. The Art of Language Invention, Episode 1: Conlang Types. 2015b. **Publicado pelo canal David Peterson**. Disponível em: <<https://youtu.be/Mxmc8zo5Jns>>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

República da Calmúquia. Artigos sobre a geografia da Rússia. **Wikipedia**. fev/2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Calmúquia>>. Acesso em: 4 de junho de 2020.

SARILHO, I. Star Wars: por que faz tanto sucesso? | ENTENDENDO #32. **Publicado pelo Canal PodPOP**. [s.d]. <<https://youtu.be/snGu5wV4rfw>>. Acesso em: 6 de outubro de 2020.

SAUSSURE, F. **Curso Geral de Linguística**. 1916. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

Science Fiction & Fantasy. **Stack Exchange**. 2016. Disponível em: <<https://scifi.stackexchange.com/questions/111607/what-language-do-the-kanjiklub-speak/115189#115189>>. Acesso em: 22 de novembro de 2020



SINGER, E. Technique Critique. Accent Expert Breaks Down 6 Fictional Languages from Film & TV. **Publicado pelo canal WIRED**. 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/oa6cHEJI-jYI>>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

STAR WARS WIKI. Trilogia Sequela. **Star Wars Wiki em Português**. abr/2020. Disponível em: <[https://starwars.fandom.com/pt/wiki/Trilogia\\_Sequela?oldid=170979](https://starwars.fandom.com/pt/wiki/Trilogia_Sequela?oldid=170979)>. Acesso em 6 de outubro de 2020.

STAR WARS: The Force Awakens. Direção: J. J. Abrams. Produção: LucasFilm Ltd e Bad Robot. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. DVD (135 min.).

UNLEASHED. **Wordreference**. Disponível em: <<https://www.wordreference.com/enpt/unleashed>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

Xhosa at a glance. **Omniglot**. 2000(?). Disponível em: <<https://omniglot.com/writing/xhosa.htm>>. Acesso em: 6 de junho de 2020.

Xhosa Language. **ELL - Effective Language Learning**. 2011. Disponível em: <<https://effectivelanguagelearning.com/language-guide/xhosa-language/>>. Acesso em 6 de junho de 2020.

ZIMMER, B. Conlanging, Language and the movies. The finn-donesian of "The Force Awakens". **Language Log**. jan/2016. Disponível em: <<https://languagelog ldc.upenn.edu/nll/?p=23527>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

## A TRADUÇÃO POÉTICA NA OBRA DE J. J. R. TOLKIEN, "O HOBBIT: OU LÁ E DE VOLTA OUTRA VEZ"

Fernanda Shiguemura Sakamoto<sup>58</sup>

Profa. Dra. Valéria Biondo<sup>59</sup>

Centro Universitário Sagrado Coração

### 1 INTRODUÇÃO

A possibilidade de uma pessoa não falante de uma língua estrangeira ter contato com a literatura de outros países se dá pela tradução. Esse campo da tradução, chamado de tradução literária, é uma área marcada por diversas teorias e orientações para uma boa tradução e ela se diferencia pela sua subjetividade, ao contrário de um texto técnico-científico, que é mais objetivo.

Antes de prosseguir para o tema da pesquisa, creio ser importante definir a tradução quando ela for citada neste trabalho. Em **O que é tradução?**, Campos (1987) a define a partir do verbo "traduzir", que em sua origem no latim significa conduzir, atravessar. E é essa imagem que surge quando se menciona tradução, um processo puramente técnico em que o tradutor, especialista nas duas línguas, atravessa o léxico de uma língua para o léxico da outra.

Porém, a tradução como já foi expressa por Jakobson (1959, *apud* RÓNAI, 1981, p. 16-17) pode apresentar três aspectos: "1) a tradução interlingual; 2) a tradução intralingual; e 3) a tradução intersemiótica". Porém, posteriormente, Rónai (1981, p. 16) acrescenta mais um aspecto, a tradução sociolinguística "aquela que leva em conta o aspecto das variações linguísticas de uso."

Desse modo, o foco desta pesquisa está na tradução interlingual, que embora seja uma área bem conhecida, ainda causa mal-entendidos. Designa-se a ela a ideia de que um mero conhecedor de línguas consegue traduzir qualquer texto, ledoo engano. Pois, a tradução interlingual, como será visto durante a pesquisa, implicará em uma variedade de conhecimentos que serão exigidos para que esta ocorra adequadamente, principalmente ao se falar na tradução poética.

Outro ponto importante para salientar é o texto literário. O dicionário *online* Michaelis define a literatura e o texto literário como aquilo "que trata de literatura", que por sua vez é dito como "arte de compor escritos em prosa ou em verso, de acordo com determinados princípios teóricos ou práticos" (LITERÁRIO; LITERATURA, c2022). Já Rosenfeld (1985), nos

<sup>58</sup> fernanda.shiguemura@hotmail.com

<sup>59</sup> vbiondo@unisagrado.edu.br



diz que o texto literário pode ser categorizado de forma superficial em três gêneros: o lírico, o épico e o dramático. E embora nos ajude a delimitar os textos literários, não compreende uma verdade, uma vez que foram pensados como gêneros puros e não é possível dizer que um texto apresentará puramente um gênero (ROSENFELD, 1985). Sendo assim, quando for apresentado durante a pesquisa, o texto literário irá indicar um texto com as características desses gêneros, mas não sendo limitado a eles.

E situa-se nesse contexto a obra do autor J. R. R. Tolkien, mais especificamente **O Hobbit**, publicado pela primeira vez em 1937, que chamou a atenção de todos ao contar uma história cheia de aventuras e emoções com personagens fictícios e mitológicos. É também vencedor do prêmio *New York Herald Tribune* de melhor ficção juvenil, assim como foi um sucesso de bilheteria quando adaptado para o cinema em 2012, no formato de uma trilogia.

E para este trabalho será utilizada a tradução feita por Reinaldo José Lopes do livro *O Hobbit*, publicado novamente no Brasil em 2019 pela editora Harper Collins. Essa edição possui uma diagramação que conta com os poemas tanto na versão de língua portuguesa, como também na versão original – presente nas notas de rodapé. Ele é composto por treze poemas, porém, foi selecionado um poema para a análise.

No livro, nosso objeto de estudo, é possível observar tanto o gênero lírico quanto o épico. O autor alterna entre narrar a história e declamar a sua poesia, sendo essa última presente em diversos pontos da narrativa, marcando os momentos em que as personagens cantam durante a narração. E por não estarem ligados a um contexto fora do universo narrativo, os poemas demonstram-se um ótimo recurso que nos possibilita focalizar em analisar os procedimentos tradutórios sem entrarmos nas características externas – que levariam a uma extensa pesquisa sobre o autor, momento histórico, contexto e as influências e diálogos com outras obras.

Em síntese, esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de tradução poética e seus resultados, também entender como e o porquê de ocorrerem adaptações no texto final e verificar as consequências dessas mudanças, se foram obtidos ganhos ou perdas no sentido original. E, por manifestar essas certas características, a obra se mostrou de grande interesse, pois a tradução teve que se adaptar para cada característica do eu-lírico sem descaracterizar a forma estilística do poema, mantendo a entonação, ritmo e rima.

Logo, este estudo servirá para refletir os procedimentos técnicos utilizados e se a natureza desse setor da literatura chamada “poesia” realmente é intraduzível. Pois, tendo em vista a dificuldade que esse campo representa para o tradutor, se faz necessário observar e compreender como o profissional se comportou ao ter contato com a complexidade de se transpor uma expressão, tão íntima e subjetiva do poeta em sua língua-mãe, para uma língua que se expressa cultural e formalmente de modo distinto.



E constatamos que a completa tradução da intenção do poeta nunca será possível, uma vez que a tradução é interpretação. Sendo assim, ao entrar em contato com os poemas, a análise será feita com base na minha interpretação do original e da tradução.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No corpo deste tópico será feita uma breve apresentação dos pensamentos voltados para a tradução poética, com Britto (2020) e Laranjeira (2003); os procedimentos técnicos apontados por Heloísa G. Barbosa (1990); e a metrificação na língua portuguesa, Goldstein (2007), e na língua inglesa, com a monografia de Almeida (2007).

### 2.1 TRADUÇÃO POÉTICA

A tradução é até hoje vista como uma eterna devedora de sentidos, pois ainda a imaginamos primordialmente como a transposição de signos ou paráfrase: “dizer a ‘mesma’ coisa com outras palavras, signos, símbolos, ícones” (AUBERT, 1994, p. 12), embora ela já seja entendida como a tarefa anteriormente descrita.

E no campo da tradução poética as opiniões se dividem ainda mais sobre o que é a tradução e o que corresponderia a uma boa tradução de poemas, dado que ela possui características únicas em comparação com o gênero dramático e épico. A lírica se constrói em cima da sua estrutura – versos e estrofes – e da presença, ou não, da métrica, rima, ritmo e de figuras de linguagem. E todos esses recursos se completam para criar uma simbologia própria e única, por isso há uma grande complexidade de se falar e analisar a tradução de um poema.

As falas dos autores Altenbernd e Lewis exemplificam a dificuldade de se ler e interpretar um poema, já que defendem que “geralmente, os poetas sofrem para fazer com que o sentido esteja claro, e encontramos dificuldades simplesmente porque há muita significação contida em um curto espaço.” (1966, p. 60, tradução nossa).<sup>60</sup> E realmente porque existe limitação nesse estilo de texto, os escritores precisam escolher palavras que cumpram a sua função ao máximo em um curto espaço. Conclui-se, portanto, que um poema pode vir carregado de símbolos que podem ser decodificados a cada nova leitura. E a tradução faz o mesmo, pois “ela nos obriga a esquadrihar atentamente o sentido de cada frase, a investigar por miúdo a função de cada palavra, em suma, a reconstruir a paisagem mental do nosso autor e a descobrir-lhe as intenções mais veladas.” (RÓNAI, 1981, p. 31).

Sendo assim, ao analisarmos os poemas, seguimos a posição do tradutor e autor do livro **A Tradução Literária**, Paulo Henriques Britto (2020, p. 119), conforme segue:

---

<sup>60</sup> “[...] generally, poets labor to make their meaning clear, and we find difficulties only because there is so much meaning to be found in a brief work.” (ALTENBERND; LEWIS, 1966, p. 60).



A meu ver, um poema é um texto literário que pode ser traduzido como qualquer outro texto literário. A diferença é que, quando se trata de um poema, em princípio toda e qualquer característica do texto – o significado das palavras, a divisão em versos, o agrupamento de versos em estrofes, o número de sílabas por versos, a distribuição de acentos em cada versos, as vogais, as consoantes, as rimas, as aliterações, a aparência visual das palavras no papel etc. – pode ser de importância crucial.

E é em conjunto com o estudo de Laranjeira (2003), sobre o que corresponderia à fidelidade em tradução poética, que foi desenvolvido este trabalho. Para esse autor, a fidelidade não carrega o mesmo sentido de se prender às palavras do “original”, mas sim levando em conta a diferença lexical que existe nas diversas línguas do mundo. Ele também nos oferece quatro níveis de fidelidade a serem atingidas nesse exercício, sendo elas: fidelidade semântica; linguístico-estrutural; retórico-formal; e semiótico-textual.

A fidelidade semântica representa no poema “[...] os elementos sensíveis, palpáveis do signo que assumem papel preponderante e entram em relação uns com os outros para [...] gerarem eles próprios novos sentidos, dentro do processo da significância.” (LARANJEIRA, 2003, p. 126). A fidelidade linguístico-estrutural irá ao encontro de preservar ou recuperar a organização sintática, a classe morfológica, a fonética, agramaticalidades, anomalias e assim por diante (LARANJEIRA, 2003).

Fidelidade retórico-formal compreende em entender como as características de um poema o inserem em sua cultura, e como essa cultura influencia a sua construção. Por fim, a fidelidade semiótico-textual “consiste em manter-se [...] o processo interno e oblíquo de geração de sentidos que caracteriza o texto como poema” (LARANJEIRA, 2003, p. 139), ou seja, ela engloba os outros níveis, que juntos se complementam para a criação do significado e da identidade do poema.

Posto isto, justificamos que

traduzir um poema é traduzir a sua “significância”. Na significância, não há separações possíveis entre conteúdo e forma. Ela é a relação dinâmica que se estabelece no interior do poema entre vários níveis de sua manifestação textual, de modo a gerar obliquamente sentidos que se afastam da referencialidade externa, [...]. (LARANJEIRA, 2003, p. 147)

## 2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Os procedimentos técnicos da tradução que tomamos como base para a análise foram elencados pela Doutora em “Estudos da Tradução” Heloisa Gonçalves Barbosa, no livro **Procedimentos técnicos da tradução: Uma nova proposta** (1990).



São eles: a **Tradução Palavra-por-Palavra**, que se resume ao próprio nome, já que é a tradução que segue exatamente a ordem sintática do texto original. **Tradução Literal**, a que está ligada ao sentido exato da palavra, porém que se adequa à morfossintaxe da língua-alvo.

Já a **Transposição**, se trata da mudança de categoria gramatical das palavras quando trazidas para a língua-alvo. **Modulação**, que consiste em um tipo de ajuste no texto traduzido para refletir a mensagem produzida na língua-fonte, porém, com base no modo em que a língua-alvo vivencia aquela realidade. Na **Equivalência**, assim como diz o nome, não se procura traduzir literalmente, mas sim trazer um equivalente funcional.

**Omissão vs. Explicação**, em que a omissão consiste no apagamento de elementos considerados desnecessários e a explicação no acréscimo de elementos. Quanto à **Compensação**, ela busca compensar um elemento não reproduzível na língua-alvo por outro com efeito semelhante. A **Reconstrução de Períodos**, é quando se reagrupam ou se dividem períodos e orações na língua-alvo. Nas **Melhorias**, o tradutor, na hora de trabalhar com o texto, busca não traduzir os erros presentes no texto original.

A **Transferência**, que consiste em introduzir os elementos da língua-fonte para a língua-alvo. Pode assumir quatro formas: **Estrangeirismo**, transferir a expressão ou vocábulo para o texto traduzido; **Transliteração**, consiste em substituir um alfabeto por outro; **Aclimação**, consiste em um passo após o estrangeirismo, quando a palavra se adapta fonologicamente à língua-alvo; **Transferência com Explicação**, em que ao trazer o termo estrangeiro se torna necessário trazer o seu significado. Na **Explicação**, ao invés de trazer o termo estrangeiro, traz a sua explicação. O **Decalque**, a tradução literal dos termos. Por fim, a **Adaptação**, em que o texto fonte é adaptado para se encaixar à realidade do falante da língua-alvo.

## 2.3 METRIFICAÇÃO

Além dos procedimentos técnicos da tradução, por se tratar de uma pesquisa que possui como objeto de estudo os poemas de Tolkien, foi necessário trazer também os sistemas de metrificação da língua de chegada – o português – e da língua fonte – o inglês.

No livro **Versos, sons, ritmos** da Professora Doutora Norma Goldstein (2007), ela aponta o sistema métrico da língua portuguesa como silábico-acentual, em que separamos as sílabas primeiro para depois marcar a acentuação.

Portanto, de acordo com o número de sílabas em um verso, se for regular, pode-se possuir de uma a doze sílabas poéticas, sendo nomeado monossílabo, dissílabo, trissílabo e assim por diante. Somente os versos com 5, 7 e 12 que recebem, respectivamente, o nome de redondilha menor, redondilha maior e alexandrino. Salientando que, por serem regulares, possuem a marcação das sílabas tônicas regradas, não sendo exceção para os versos brancos – que não possuem rimas – ou para os polimétricos – que possuem versos de tamanhos diferentes.





o som do objeto nomeado. Todos esses recursos são fontes de significação e podem designar um ritmo ao poema.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho se trata de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo que foi desenvolvida por meio de uma análise comparativa, com base em uma revisão bibliográfica. Ela contemplou os aspectos técnicos e linguísticos das traduções dos poemas da obra **O Hobbit** de J. R. R. Tolkien, assim como os procedimentos técnicos da área da tradução e os estudos específicos do campo da tradução poética.

Foi selecionada para a realização desta pesquisa uma das obras de J. R. R. Tolkien, **O Hobbit**, pela presença de treze poemas dispersos ao longo do texto. Sendo eles: quatro poemas cantados pela voz dos anões; quatro pela voz dos elfos; dois pelos *gobelins*; um pelos Homens e dois são declamados pelo *hobbit*, Bilbo Bolseiro. De modo que, para a pesquisa foram selecionados 6 poemas; os dois primeiros poemas são cantados pelos anões e o restante é cantado por cada um dos grupos mencionados.

A análise foi feita comparando a versão de Tolkien e a do tradutor nos níveis estruturais, característico da narrativa lírica, e linguístico, observando os procedimentos tradutórios adotados, com base no estudo de Barbosa (1990). Foi observado também se a tradução de Reinaldo Lopes manteve o que Laranjeira (2003) apresenta como “fidelidades” dentro da tradução poética.

### 4 RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados neste artigo será exposto somente um dos seis poemas analisados, devido à característica breve desse formato.

Primeiramente, a escolha do poema para este artigo foi feita pensando na ordem em que ele surge dentro da obra de Tolkien. Este é o primeiro poema, que se encontra no primeiro capítulo chamado “Uma Festa Inesperada”, o qual contará sobre o encontro do personagem Bilbo Bolseiro com os treze anões e Gandalf.

Para entendermos melhor o contexto em que o poema é cantado pelas personagens, se torna necessário apontar que o *hobbit*, Bilbo, não estava feliz com a presença repentina dos anões em sua casa, principalmente por eles estarem quebrando a sua rotina e bagunçando sua casa. E que, na visão do *hobbit*, eles não estavam tomando cuidado com os seus pertences. Assim, após o jantar, os anões cantam o poema abaixo para zombar da cara de Bilbo, que ainda estava preocupado, enquanto lavam e guardam, em segurança, as suas louças.



E, para facilitar a análise, foi feita a enumeração das estrofes – primeira coluna –, assim como a dos versos – segunda coluna –, respectivamente, pois foi necessário em alguns momentos do estudo, realizar uma microanálise.

Quadro 1 – Poema 1

	Versão em Inglês	Tradução
1	1 Chip the glasses and crack the	Bata copo e prato na porta!
	2 plates!	Sem gume a faca e torto o garfo!
	3 Blunt the knives and bend the	Eis o que Bilbo não suporta --
	4 forks!	Nas garrafas desça o sarrafo!
	That's what Bilbo Baggins hates –	
	Smash the bottles and burn the	
	corks!	
	5 Cut the cloth and tread on the fat!	Rasgue o pano e pise na banha!
	6 Pour the milk on the pantry floor!	Derrame o leite no assoalho!
2	7 Leave the bones on the bedroom	Ossos no chão ninguém apanha!
	8 mat!	E o vinho no piso eu espalho!
	Splash the wine on every door!	
	9 Dump the crocks in a boiling bowl;	Jogue as xícaras nas panelas;
	10 Pound them up with a thumping	Bata tudo com um pilão;
3	11 pole	E se enfim sobrar uma delas,
	12 And when you've finished, if any	É só girá-la até o salão!
	are whole,	
	Send them down the hall to roll!	
	13 That's what Bilbo Baggins hates!	Eis o que Bilbo não suporta!
4	14 So, carefully! Carefully with the	Alto lá com os pratos na porta!
	plates!	
	(TOLKIEN, 2019, p. 37)	(TOLKIEN, 2019, p. 37)

Fonte: elaborado pela autora.

Começando a análise quanto à questão da estilística dos versos, a versão inglesa possui versos separados em pés diferentes. Tomemos como exemplo os dois primeiros versos (utilizando-se da barra "|" para indicar a separação): "Chip the | glasses | and crack | the plates!"; "Blunt the | knives and | bend the forks!". O primeiro verso é um tetrâmetro com pés binários e o segundo é um trímetro com pés binários e ternários: / - | / - | - / | - / e / - | / - | / - /, res-



pectivamente, sendo “/” a acentuação tônica e “-” a acentuação átona. No primeiro verso, os pés binários são troqueus em “Chip the| glasses” e jâmbicos em “and crack| the plates!”, já no segundo verso temos dois pés binários troqueus e um ternário crético.

Essa diferença de pés e acentuação nos versos causa a quebra de monotonia e um ritmo irregular, propício para a situação em que foi cantado, quando os anões estão se divertindo com a falta de confiança do Bilbo de que eles consigam arrumar a bagunça que já fizeram. As estrofes estão organizadas de modo que representam um soneto inglês, com o esquema de rimas alternado nas três primeiras estrofes e a última estrofe, um dístico, com elas emparelhadas. Todas são rimas perfeitas (plates – hates; fat – mat) e masculinas, ou seja, acontecem nas últimas sílabas tônicas e possuem sons vocálicos idênticos precedidos de consoantes diferentes.

Na versão traduzida algumas dessas características não sobreviveram, como a manutenção, em alguns momentos, da acentuação dos versos. Como no verso 2, em que, como mostrado, o inglês possui as tônicas em / - | / - | / - /, e em português as tônicas (em negrito) são “Sem | **gu**|me a| **fa**|ca e |**tor**|to o| **gar**|fo”, ou seja, em inglês 1-3-5-8, em português 2-4-6-8. Porém, o tradutor conseguiu manter o esquema de rimas como alternadas (porta – suporta; banha – apanha) e emparelhada na última estrofe, apesar de não serem oxítonas como no inglês, e sim paroxítonas, exceto os versos 10 e 12.

É interessante apontar também a presença de aliterações e onomatopeias na composição de Tolkien, em que as aliterações no poema aparecem em cada verso ajudando a criar sua musicalidade. Tomando como exemplo o décimo segundo verso, que há repetição dos sons /ð/ em *them* e *the*, e /d/ em *send* e *down*, que embora sejam sons diferentes, soam semelhantes quando pronunciados. De volta à primeira estrofe, conseguimos observar que é possível fazer a alusão dos verbos escolhidos por Tolkien ao som dessa ação, como por exemplo em “*crack the plates*”, pois falar *crack* parece nos remeter ao som de um prato quebrando. O mesmo acontece com o verbo *chip* e o rachar de um copo e com *smash* ao jogar as garrafas. Observamos o mesmo acontecer em “*Pound them up with a thumping pole*”, em que a repetição dos sons consonantais /p/ e /ð/ – e mesmo a palavra *thump*, que é uma onomatopeia americana para duas coisas colidindo – nos remete para a ideia de alguém batendo em algo.

A construção do poema em língua portuguesa não irá priorizar esse aspecto das aliterações e das onomatopeias, sendo raras as ocasiões em que podemos presenciar a aliteração, como no verso 4 com os sons consonantais “rr”, “f” e “s”. E as onomatopeias não acontecem em nenhum verso.

No primeiro verso da estrofe 1, percebemos que o tradutor juntou o copo e o prato na mesma ação “bater”, enquanto no inglês temos ações diferente com *chip* (lascar) e *crack* (rachar). Também houve o acréscimo de um advérbio de lugar “na porta”, provavelmente para conseguir formar uma rima com “suporta” no terceiro verso. Esse acréscimo volta a acontecer



no último verso em “Alto lá com os pratos na porta”, devido ao mesmo motivo do anterior; no entanto, esse acréscimo pode ser uma compensação, no qual o tradutor, ao retirar o trecho “*on every door!*” do oitavo verso para recriá-lo como “no piso eu espalho”, buscou deslocar tal elemento para outra parte do poema.

No próximo verso (verso 2), ao invés de utilizar a forma verbal (*blunt* – cegar, *bend* – curvar), utilizou-se de adjetivos – “sem gume e torto” – para caracterizar os talheres. Situação essa que Barbosa (1990) chama de transposição. Em seguida, um procedimento técnico que será muito utilizado pelo tradutor é a omissão, presente nos versos 3 e 13 ao não trazer o sobrenome de Bilbo; no verso 4, não temos a tradução para “*burn the corks*”; no verso 6, a palavra *pantry* que significa despensa/armazém não é traduzida e no verso 7, omite-se o advérbio de lugar “*on the bedroom mat*”.

A adaptação foi outro procedimento técnico muito utilizado dentro desse poema para adequá-lo à nossa realidade (BARBOSA, 1990). Sendo exemplificado no verso 4, em que na versão em inglês usou-se o verbo *cut* = cortar, mas na tradução ficou o verbo rasgar, que em uma situação de desordem, como descrito na narração, nos remete a uma ação mais energética, enquanto o verbo cortar parece ser uma ação mais calma, mais precisa. O mesmo no verbo *smash* = quebrar/destruir, que na versão traduzida se transforma na expressão “desça o sarrafo” com o significado de bater, agredir algo ou alguém violentamente.

Vale apontar um aspecto interessante na tradução de Reinaldo Lopes, cuja construção se faz inteiramente no singular, enquanto Tolkien escreve o poema no plural. Pegando como exemplo a primeira estrofe, percebe-se a todo momento essa característica: *glasses, plates, knives, forks, bottles* e *corks*; que em comparação ficaram: copo, prato, faca e garfo. Tolkien, possivelmente, criou o poema dessa forma, pois ele foi pensado para ser cantado pelos treze anões, assim como para representar os objetos usados por eles no jantar. Sendo assim, quando é colocado no verso 8, um pronome pessoal da primeira pessoa, “eu espalho”, isso causa uma estranheza e um questionamento do porquê fazer essa escolha. Porém, é importante ressaltar que na língua inglesa a utilização de verbos impessoais é mais fácil, uma vez que eles não variam do singular para o plural, mas sim entre *He*, *She* e *It*. Então, tecnicamente haveria essa brecha para que, ao fazer a tradução, pudesse ser escolhido a primeira pessoa do singular ou do plural.

Outro procedimento técnico observado foi a modulação (BARBOSA, 1990). O tradutor, por se tratar de uma tradução poética, focou em trazer o sentido do poema, optando por mudar o nível sintático. Conforme pode ser visto no verso: “E se enfim sobrar uma delas, / É só girá-la até o salão!”, em inglês: “*And when you’ve finished, if any are whole, / Send them down the hall to roll*”. A ideia continua a mesma, porém não há o verbo girar na versão de Tolkien, assim como o começo “*And when you’ve finished, [...]*” não surge na tradução de Lopes, sendo o advérbio “enfim” o responsável por trazer esse conceito. E durante o último verso temos uso da mesma técnica anterior ao manter a intenção de “*So, carefully! Carefully with the plates!*”



para “Alto lá com os pratos na porta!”. E, novamente, o acréscimo da locução adverbial “na porta” para conseguir formar uma rima.

Para concluir a análise, podemos verificar que o poema de Reinaldo Lopes, apesar de haver adaptações em determinados trechos do poema, como demonstrado, possui a fidelidade semântica apontada por Laranjeira (2003), pois em ambas as versões o poema passa o mesmo sentido ao estar presente na obra. O mesmo com a fidelidade retórica-formal, com o mantimento de sua forma em um soneto inglês. Porém, como observado no decorrer da análise, a versão traduzida do poema não apresenta a fidelidade linguístico-estrutural, já que o tradutor usou de procedimentos adaptativos, entre outros, para recriá-lo na língua portuguesa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução poética é um campo bem complexo, que exige uma grande dedicação do tradutor quando for reproduzi-la na língua de chegada. Além da leitura e interpretação de seu conteúdo, o tradutor precisa analisar a estrutura em que o poema foi construído, as figuras de linguagem utilizadas, o estilo de escrita e o contexto do poema, já que, ao contrário da prosa, toda a sua significação está condensada em uma estrutura limitada.

E os poemas de Tolkien vêm todos com uma característica ligada à música. Sendo assim, toda a sua elaboração tem como alicerce o ritmo, a aliteração, a assonância e as rimas, recursos estes que dão o ar de musicalidade ao texto. Porém, em alguns momentos da tradução essa característica não se reproduz, o que pode causar uma perda ao leitor dos livros em português, já que a presença dos poemas, no decorrer da narrativa contada pelo *hobbit*, Bilbo Bolseiro, não é por acaso ou para enfeitar a obra. A leitura dos poemas em conjunto a história apenas amplia o universo criado por Tolkien e dá credibilidade para a sua mitologia, sendo necessária a leitura e o entendimento da sua função dentro do contexto para então produzir uma tradução, que não seja necessariamente idêntica, mas que seja uma correspondência homóloga à do texto-fonte.

Portanto, a tradução de poesia é vista como um campo de difícil exercício por causa de todas as singularidades que carrega, e como a mudança de alguns elementos pode afetar a sua significância como um todo.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. G. **A tradução e a crítica literária**. 2007. 47p. Monografia (Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução – Inglês) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/bachareladotraducoes/files/2011/02/Vivian.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- ALTENBERND, L.; LEWIS, L. L. **A handbook for the study of poetry**. London: The Macmillan Company, 1966.
- AUBERT, F. H. **As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1994.
- BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- BRITTO, P. H. **A tradução literária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CAMPOS, G. **O que é tradução?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GOLDSTEIN, N. S. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LARANJEIRA, M. **Poética da tradução: do sentido à significância**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- LITERÁRIO. *In*: Dicionário online Michaelis. [S.l.]: Editora Melhoramentos, c2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/liter%C3%A1rio/>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- LITERATURA. *In*: Dicionário online Michaelis. [S.l.]: Editora Melhoramentos, c2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/literatura/>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- RÓNAI, P. A **Tradução vivida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ROSENFELD, A. **O Teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- TOLKIEN, J. R. R. **O Hobbit: ou lá e de volta outra vez**. Tradução de Reinaldo José Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2019.

## O TRAJETO (DES)ORDENADO DE AMÓS KÉRES: A LEI DA DESORDEM EM “COM OS MEUS OLHOS DE CÃO”, DE HILDA HILST

Gloria Castagnino<sup>61</sup>

Prof. Dr. Carlos Eduardo Santos Zago<sup>62</sup>

Centro Universitário Sagrado Coração

### 1 INTRODUÇÃO

Ordem e desordem. A literatura, para Hilda Hilst, teria uma de suas prováveis origens no conflito entre essas duas instâncias presentes dentro dos seres humanos e dela mesma: a ordem desejada e a desordem possuída. Na produção ficcional da autora, a luta perpétua seria entre a física e a matemática, que ordenam, e a súbita “pulsão interna enlouquecedora”, equivalente aos atos humanos de pensar, questionar, intuir e criar (HILST, 1987 *apud* DINIZ, 2013). Para dar forma a esse conflito, a opção também dar-se-ia entre a linguagem das ciências exatas e a da literatura. Linguagens que são aparentemente polares, diametralmente opostas em objetivos e em suas formas de expressão.

As primeiras buscam a univocidade de sentidos e, diz a matemática e ensaísta Chiara Valerio, que a matemática é uma ciência que “[...] com frequência não se faz corresponder [...] confinada nas alturas inatingíveis da exatidão” (VALERIO, 2021, p. 9). Univoca, exata, evidente, padronizada – as ciências exatas procuram limitar e estruturar a sua expressão verbal para caber nesses moldes. Não foi o suficiente e a matemática criou uma espécie de linguagem própria, da qual a física se apropriou, composta de números e símbolos que se estruturam em fórmulas e equações.

Já a literatura, diferentemente da busca pela exatidão, parece ter se especializado na exploração da plurissignificação, como afirma o professor e crítico Antonio Candido em entrevista ao professor Gilberto Figueiredo Martins: “[...] a literatura é plurissignificante por excelência, enquanto na linguagem lógica é o contrário; sua linguagem tem que ser a mais unívoca possível. Agora a literária é plurívoca por natureza.” (CANDIDO, 2020, p. 230). Configuram-se essas linguagens como opostas ferrenhas, pois uma parece sempre servir de contraponto à outra, reforçando o seu caráter polar.

Todavia, ambas, a matemática e a literária, dependem da linguagem verbal para serem expressas. Os cálculos e os números, em suma, a linguagem objetiva da matemática, é uma forma de comprovar teorias ou hipóteses que são expressas primeiramente em linguagem verbal. Apoiada nesse ponto em comum, Hilda Hilst procede a uma amalgamação desses opostos, um desvelamento dos impulsos de ordem e desordem tensionados no ser humano, em **Com os meus Olhos de Cão**, obra publicada em 1986.

<sup>61</sup> gloria\_castagnino@hotmail.com

<sup>62</sup> caduszago@yahoo.com.br



Nela, acompanhamos os acontecimentos da vida de Amós Kéres, um matemático e professor universitário, sobretudo após um evento, sem explicação, que o invadiu de “significado incomensurável”. Entremado ao seu relato aparece o passado, lembranças da sua infância e de quando era um jovem de vinte anos e frequentava um bordel, principalmente para estudar. Também aparecem poemas, que iniciam a obra e surgem no meio do texto em prosa, e citações de outros autores, muitas vezes sem uma indicação explícita da fonte. Em busca da reminiscência do momento de compreensão, o professor se afasta da sociedade e do seu trabalho, exibindo um comportamento *outsider*, que pode ser entendido como limiar entre a sanidade e a insanidade.

Buscando também uma forma de expressar essa revelação, Amós Kéres oscila entre as duas instâncias postas por Hilda Hilst: a linguagem matemática, representante da ordem, e a literária, a da desordem. Se faz necessária, então, uma leitura entre essas duas linguagens, tratando de perceber os usos metafóricos da primeira delas na composição de obras da autora. Temática que aparece, mais sistematicamente, em **Com os meus Olhos de Cão** (1986), justificando assim sua escolha como objeto de estudo para este trabalho.

Hilst, leitora assídua de livros sobre físicos e matemáticos, percebia entre esses estudiosos e os escritores outro ponto em comum, além da sua dependência da linguagem verbal. Isto é, o fato de ambos serem criadores, de alcançarem resultados por meio de “[...] um misto de intuição, de ordem e de desordem e, às vezes, nem se sabe explicar” (HILST, 1989 *apud* DINIZ, 2013, p. 120). Porque, mesmo em meio à objetividade científica, há espaço para a criação, para a intuição, advinda sabe-se de onde, que leva à descoberta ou ao progresso.

Ordem e desordem. Linguagem matemática e literária. Polos, convergências tensas, que Hilda Hilst irá plurissignificar em **Com os meus Olhos de Cão**, pois, na literatura, a linguagem e os conceitos objetivos da matemática e da física podem ter múltiplos sentidos.

Este trabalho realiza uma leitura interpretativa a partir do uso do conceito da lei da desordem, oriundo da física, na obra. Bem como analisa sua aplicação ao comportamento de Amós Kéres e estabelece uma relação entre o referido conceito e o da figura do *outsider*, proposto por Wilson (1985).

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A tônica entre o anseio de exatidão ou univocidade da linguagem em seu uso científico e o caráter plurissignificativo da linguagem literária é uma das dicotomias norteadoras deste trabalho. Tal tensão é explorada por autores de ambas as áreas, como será exposto a seguir.

Fritjof Capra, físico austríaco e autor de **O Tao da Física: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**, diz que a forma da comunicação científica visa “[...] definições claras e conexões nítidas”, assim sugere que esse objetivo é alcançado ao “[...] limitar ainda



mais o significado de suas palavras e padronizar as suas estruturas, de acordo com as regras da lógica.” (CAPRA, 1983, p. 33). Sobre a “linguagem não-técnica”, expõe que suas “ambiguidade e falta de precisão [...] são essenciais para os poetas, que trabalham basicamente com as camadas e as associações subconscientes” (CAPRA, 1983, p. 33). Com isso, ainda permanece a visão antagônica da linguagem que deveria adequar-se aos diferentes propósitos das diferentes áreas. Após essa diferenciação, não deveriam ser mescladas.

No entanto, em seu segundo livro, **O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade, e a cultura emergente**, Capra busca contrastar o pensamento cartesiano, que serve de paradigma ao método científico como o conhecemos, com uma visão sistêmica da vida, de integração das diferentes vertentes do conhecimento. Contrário à visão do poderio privilegiado da ciência para explicar a realidade, esclarece Capra (1982) que as teorias científicas são sempre aproximações da verdadeira natureza das coisas, assim os cientistas lidam com descrições aproximadas e limitadas da realidade.

Esse ponto de vista ecoa no físico italiano Carlo Rovelli, sobretudo em seu livro **A Ordem do Tempo**, no qual o cientista cria duas metáforas aparentemente conflitantes com a imagem objetiva almejada pela ciência. Escreve que a essência do pensamento científico é a capacidade de compreender antes de ver, enquanto a origem da ciência estaria possivelmente na poesia, pois ambas possuiriam um modo de enxergar além do visível (ROVELLI, 2018). Essa explicitação do pensamento científico remete a um lampejo, a uma capacidade de explorar profundamente, além do usual, à intuição. A aproximação da ciência com a poesia – mobilização da linguagem geralmente considerada a mais afastada da ciência pelo seu teor subjetivo – parece não inquietar Rovelli. Se a linguagem se apresenta distinta para uso científico e literário, esse autor vê, ou pressupõe, uma similaridade entre as áreas que pode ser positiva.

Bertrand Russell, filósofo, matemático e lógico britânico citado na obra de Hilda Hilst, tem, em seu livro **Misticismo e Lógica**, um olhar próprio para a matemática, mas que o faz recair na comparação entre essa área do conhecimento e a literatura. Da primeira, afirma que ela possui uma fria e austera beleza comparável à escultura, que encontramos sua excelência quando o raciocínio é rigidamente lógico, seguindo um encadeamento de argumentos fácil e lúcido. Com isso, a matemática se esforça para apresentar o que é mais geral da forma mais pura, sem excessos (RUSSELL, 1957). Já a literatura insere o geral em circunstâncias particulares, e o universal, ou geral, seria vislumbrado na forma individual do texto literário (RUSSELL, 1957). Assim, configura movimentos distintos para ambas as disciplinas, a matemática traça uma reta em direção ao que é geral, enquanto a literatura se dá em círculos concêntricos, com o particular englobando o geral. Seria necessário, portanto, atravessar o particular para ver o geral, o centro.

Podemos notar que, eventualmente, os estudiosos da física e da matemática versam sobre o problema da linguagem, sobre a dificuldade de descrever objetivamente os seus experimentos e teorias, com os quais buscam ordenar o mundo. A busca do professor universitário



de matemática Amós Kéres, protagonista e enunciador de *Com os meus Olhos de Cão* – texto publicado por Hilda Hilst em 1986 – é similar a dos autores previamente citados, pois busca a ordem e a expressão, parecendo se frustrar ao tentar se expressar em ambas as linguagens: a matemática e a literária. Após ser afastado de seu trabalho, passa por uma experiência de “significado incomensurável” (HILST, 2018, p. 69), dificilmente explicada por ambas as linguagens. Após essa ocorrência, justapõe seus passado e presente, misturados ao processo de se apartar da família e da sociedade.

Tal comportamento é descrito por Colin Wilson em **O Outsider: o drama moderno da alienação e da criação**, de 1985. São classificados como *outsiders* os sujeitos deslocados, que vivem à margem da sociedade por verem mais fundo e compreenderem que a sociedade é uma ilusão, uma forma de encobrir nossos impulsos e instintos. Em **Com os meus Olhos de Cão**, essa situação radicaliza-se, limita-se com a insanidade e culmina com a sugestiva possibilidade de diluição ou transformação de seu protagonista em cão. Desconhecendo o que realmente ocorreu com Amós Kéres, o final da obra é marcado por dois axiomas<sup>63</sup>, presumivelmente de sua autoria, que desafiam o caráter evidente que lhes seria característico enquanto permanecem indemonstráveis.

Para analisar os pontos convergentes entre sociedade e literatura, nos voltamos ao ensaio **A Posição do Narrador no Romance Contemporâneo de Adorno**. Segundo o filósofo, o romance moderno expõe as relações petrificadas e automáticas entre os indivíduos, pois ao tentar captar a essência do ser, que está encoberta pelo processo social da vida, o romance moderno desvela o caráter assustador e estranho da interioridade humana (ADORNO, 2003).

Assim, temos um protagonista enunciador com aparentes dificuldades de se expressar, tratando de ordenar a sua experiência com ambas as linguagens. Para analisar essa mescla de literatura e matemática, já que cada uma delas apresenta uma perspectiva, indica-se uma leitura como a defendida no livro **Literatura e Matemática**, de Jacques Fux, que se institui entre essas duas linguagens, valendo-nos dos recursos dos dois discursos. Essa leitura possibilita um estudo focado na forma de expressão de **Com os meus Olhos de Cão**, obra em que essas duas linguagens convergem e que buscamos interpretar.

Apresentadas as bases teóricas desta pesquisa, será descrita, a seguir, a metodologia utilizada a fim de cumprirem-se os seus objetivos.

## **2 METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, com fins exploratórios e explicativos. A primeira etapa foi realizar leituras e fichamento da obra analisada, o que permitiu o levantamento e a

---

<sup>63</sup> Cujá definição, no dicionário Houaiss, é uma “premissa necessariamente evidente e verdadeira, fundamento de uma demonstração, porém ela mesma indemonstrável.” (AXIOMA, c2021).



identificação do objeto de estudo: as metáforas realizadas a partir de conceitos oriundos das ciências exatas. Após a identificação, os recursos metodológicos adotados passaram a ser a revisão bibliográfica e a análise e interpretação de texto.

A consulta de fontes bibliográficas secundárias está dividida em três linhas, as de livros que coadunam a física e o conhecimento da área de humanas, as leituras que buscam aprimorar o entendimento de questões desenvolvidas por Hilda Hilst e a própria figura da autora, bem como as que tratam sobre a crítica literária.

Por fim, com o embasamento e reflexões proporcionados pelas linhas de leituras mencionadas, partimos para a análise e interpretação de texto dos conceitos físico-matemáticos presentes na obra **Com os meus Olhos de Cão**, de Hilda Hilst. Este trabalho é um recorte da pesquisa "As (não) evidências matemáticas de Hilda Hilst: uma leitura interpretativa de Com os meus Olhos de Cão". Aborda, dessa maneira, uma possível ligação entre o conceito físico da entropia e o caráter/comportamento *outsider* de Amós Kéres, o matemático e professor universitário ao redor do qual se centra o relato da obra.

### 3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Buscando uma ordem própria, separamos as discussões deste trabalho em três subseções que desenvolvem as análises e interpretações entre os conceitos oriundos das ciências exatas e as particularidades do texto literário, seguindo o trajeto de Amós Kéres.

Como linha de força temos a tensão, que se desvela em polarizações: a ordem e a desordem, bem como a racionalidade e a irracionalidade. Partindo da possível ligação entre o comportamento de Amós Kéres e o conceito de lei da desordem da física, acompanhamos e interpretamos o trajeto do professor. Por fim, apontamos uma possível confluência decorrente das interpretações suscitadas pela lei da desordem nos significados do nome da personagem.

#### O *OUTSIDER* E A ENTROPIA

De um ponto de vista que analisa a relação do indivíduo com a sociedade, o professor Amós Kéres pode ser considerado um *outsider*, cujas vivências são apresentadas por Colin Wilson. Elas são iniciadas por um *insight*, um vislumbre do caos, que desperta o *outsider* e o convence da irrealidade da vida como ela se apresenta estruturada pela sociedade, e ele quer exteriorizar essa verdade, mas sofre com a "tragédia de autoexpressão" (WILSON, 1985). Essa parece ser a jornada de Amós Kéres, que, após a sua experiência, compreende o mundo de uma forma nova. O cotidiano tampouco o interessa, como evidenciado no trecho: "Há um mais-menos em mim que só me assusta. E há Amanda e a criança. A casa. A Universidade. Há livros por todas as partes e já não me interessam por eles. Depois daquilo que não sei explicar.



De significado incomensurável.” (HILST, 2018, p. 73). É curioso que a expressão utilizada por ele para sua nova compreensão seja mais-menos, já que se liga à matemática. Pois outra possibilidade é o comportamento desse professor ser guiado, de certa forma, por um preceito físico: a lei da desordem.

Originária dos estudos físicos do século XIX sobre os fenômenos térmicos, como as máquinas à vapor, segundo Capra (1982), a lei da desordem mostra que os processos avançam irreversivelmente na direção da ordem para a desordem, sempre crescente. Essa direção se expressa pela quantidade entropia, termo oriundo da junção de energia e *tropos*, que, em grego, significa transformação ou evolução. A lei da desordem pode ser aplicada a qualquer sistema físico em que possamos perceber evolução ou uma alteração que não pode ser desfeita.

Tomemos o exemplo exposto por Capra (1982), em que se coloca delicadamente areia preta em um recipiente com areia branca. De início, a divisão é clara, ordenada. Mas basta agitarmos o pote para que se instaure a desordem, as areias se misturarão irreversivelmente e não se separarão nas duas cores de forma espontânea. A ligação do comportamento de Amós Kéres com esse preceito físico é sugerida quando o próprio comenta: “Alguém descobrirá em parte o meu trajeto se aplicar aquela Lei da Desordem [...]” (HILST, 2018, p. 87-88). O que nos indica, e o professor parece nos responsabilizar por descobrir, que partir da ordem civilizada – de sujeito empregado, pai de família – para a desordem do abandono dessas atividades e para a possível transformação em cão, é o processo irreversível pelo qual essa personagem parece passar.

Mas um processo sugere um indício, algo que marque a sua ocorrência e permita acompanhar o seu progresso. Na física, o indício de um processo irreversível é, geralmente, o calor. Pois foi a partir da constatação de que o calor tem uma direção única, do quente para o frio, que passaram a ser diferenciados o passado do futuro nas equações físicas, como explica Rovelli (2018, p. 18): “Se uma sequência de eventos é permitida por essas equações, a mesma sequência revertida para trás no tempo também o é. Nas equações elementares do mundo, a flecha do tempo aparece somente quando existe calor”. Por “essas equações”, o físico se refere, por exemplo, às da mecânica clássica de Newton, já que lidam com parâmetros como tempo, distância e velocidade, de forma absoluta. Basta lembrarmos dos primeiros problemas físicos que resolvemos: se uma bola percorre rolando uma distância fixa de A a B em um tempo determinado, qual é a velocidade dessa bola? É uma ação que podemos reverter em direção espacial ou temporal sem problemas, a bola pode rolar de B para A ou retroceder e avançar no tempo, pois o que importa para a resolução é a distância e a duração do percurso dessa bola. Não temos como distinguir, desse modo, o passado e o futuro, já que a bola está em um movimento constante.

Contudo, a distinção se torna possível se essa bola é acelerada. Para explicar esse problema, Rovelli (2018) invoca a ideia de um filme: a cena de uma bola rolando de um lado para o outro da tela poderia ser reproduzida de trás para frente e não seria estranho, só veríamos a



bola rolando em outra direção. Mas se a cena for de uma bola desacelerando e parando sabemos que essa é a ordem correta, pois senão a bola pareceria começar a rolar sozinha. Mesmo que não vejamos a mão que acelerou a bola no filme, supomos que isso ocorreu primeiro e que depois a bola apareceu rolando, desacelerou e parou. Quando entra o calor, resultante do atrito que freia a bola, tornamo-nos capazes de estabelecer uma ordem dos acontecimentos.

Os físicos, portanto, guiam-se pelo calor quando querem diferenciar passado e presente e estabelecer uma sequência lógica dos fenômenos que estudam. Da mesma forma, buscamos um indício que nos auxilie a seguir o trajeto de Amós Kéres, ao qual ele diz se aplicar a lei da desordem. Esse indício pode ser a forma de sorrir do professor, pois os sorrisos coincidem com os movimentos em direção à margem da sociedade realizados por Amós Kéres. Ao seguir os seus sorrisos, podemos traçar o desenvolvimento do processo irreversível de afastamento das atividades civilizadas que culmina com a possibilidade de transformação em cão ou com a diluição do professor, como veremos na seção a seguir.

#### UM TRAJETO (DES)ORDENADO E (IN)CONSCIENTE

Após o relato de uma memória da infância de Amós Kéres, no qual se lembra de como foi informado da morte de seu cão, o professor se encontra na colina onde ocorrerá o evento transformador. Desse lugar, contempla a universidade em que trabalha e diz que ela se parece com os prostíbulos, a igreja e com o estado, pois todos seriam “cochichos, confissões, vaidade, discursos, paramentos, obscenidades, confraria” (HILST, 2018, p. 65). O romper com as hierarquias dessas instituições sociais remete ao caráter de *outsider* do professor, pois ele vê essas instituições como grupos que demandam adequação do sujeito a certas normas para pertencer a elas. Como *outsider*, Amós Kéres quer, conforme explica Wilson (1985), abandonar a mentalidade prática e a preocupação comercial que parecem ser requisitos para sobreviver em nossa complexa civilização. Portanto, essas instituições sociais perdem o seu valor na perspectiva do professor, que parece buscar outra forma de compreender a existência.

Com essa visão crítica das instituições sociais é que começa o relato da conversa do protagonista com o reitor. Este quer que aquele tire férias, já que suas aulas “[...] não são nada evidentes [...]” (HILST, 2018, p. 66). Por exemplo, o professor para no meio de uma frase e fica em silêncio por quinze minutos ou faz relações desconexas com a sua matéria, como explicar a raiz quadrada de um número negativo lembrando os alunos de fraldas e inícios. Essa relação desconexa é uma metáfora, indicando que o discurso matemático do professor já se encontrava contaminado pelo literário.

Então, o reitor estabelece o primeiro indício quando diz: “[...] o senhor parece não me levar a sério. Como assim? Notei que sorriu de um jeito um pouco, digamos, professor, um jeito condescendente, assim como se eu fosse... tolo?” (HILST, 2018, p. 66). Amenizações e comparações marcam o tom da fala do reitor, concretizadas nos “parece”, “um pouco”, “digamos”



e “como se” utilizados, além das reticências. Estabelecendo assim o tipo de discurso social atravessado pelo outro, que minimiza o peso das palavras na tentativa de manter as aparências dos falantes.

As férias forçadas do emprego são o resultado dessa conversa e marcam o primeiro movimento em direção à margem, já que Amós Kéres, percebido como insatisfatório ao desempenhar a sua função, não pode manter o seu *status* social e comercial de professor universitário. Devido ao fato de que o professor se encontra na colina em que ocorrerá o acontecimento de “significado incomensurável” ao relatar a conversa com o reitor, podemos supor que o processo de afastamento da família e da sociedade se iniciou antes. E o evento transformador funcionaria como um acelerante do repúdio às convenções sociais que já estava ocorrendo.

Se houve um estado de normalidade, de ordem, exposto por Amanda, a mulher de Amós Kéres, o professor parece irremediavelmente distanciado desse estado. Ela aparece em meio à fala do enunciador sem prévio aviso, afirmando: “Você nunca foi atrapalhado, você é um professor de matemática pura, você é um professor de universidade, você fez tese tudo aquilo, lembra?” (HILST, 2018, p. 78). Define-se a ordem, na perspectiva de Amanda, pelas conquistas acadêmicas ligadas às empregatícias de Amós Kéres, pois há uma ênfase na ocupação dele na fala da esposa, com o professor sendo qualificado de duas formas, enquanto a tese é aparentemente menor, é “tudo aquilo”. Isto é, quão bem ele parece cumprir as expectativas sociais e agir de forma racional.

O segundo indício aparece quando tenta se lembrar do que pensava antes do evento transformador e percebe não ser nada relacionado às matemáticas, ao racional, mas sim à condição das solas dos seus sapatos e as formigas emitirem sons ou não:

Sorri. E aquilo. Há dias Amanda me dissera que eu sorria de um jeito novo. Novo? Perguntei. É, esquisito, você não sorria assim. Mas eu estava sorrindo? Claro que estava sorrindo, Amós, pelo menos a boca ficou esticada, olha, você está sorrindo quase sempre, e mostrou, assim. A boca fez um imperceptível movimento para direita, um pequeno vinco desse lado do rosto. É, parece um sorriso sim. Mas por que sorria eu? (HILST, 2018, p. 73).

É interessante o uso do pretérito mais-que-perfeito em “dissera” logo no começo do trecho citado, pois indica certa indeterminação quanto ao posicionamento da ação no passado, enquanto isso a forma de sorrir marca o trajeto de Amós Kéres. O professor parece não interagir fluidamente com a esposa, repetindo o que ela afirma em forma de pergunta e aguardando ela explicar. O que Amanda faz, inclusive imitando a forma de sorrir de Amós Kéres, parecendo tê-lo convencido. No entanto, após concordar que parece um sorriso, o professor pergunta o porquê desse sorriso e, como esse trecho é seguido por um poema, não há uma resposta, estabelecendo-se a dúvida de a quem ele se dirige: à Amanda, retoricamen-



te a si mesmo ou ao leitor? Mistério que permanece. Ainda, o fato de que o protagonista não domina, ou não se apercebe de suas ações, pode sugerir a irreversibilidade do processo de afastamento do professor e seu constante progresso.

Porém, há momentos em que Amós Kéres parece consciente do processo. A primeira ocasião em que o professor se apercebe do fato de estar sorrindo surge após se forçar a manter relações sexuais com sua mulher. Esforço nascido do entrelaçamento mental da sua esposa com a prostituta do bordel que ele frequentava quando tinha vinte anos, sugerindo que já não é algo em que encontre prazer, apenas mais uma obrigação social que deve cumprir – convergindo com a quebra de hierarquias dos locais, como observado no caso da universidade, e das instituições sociais, como o casamento. É ao fim dessa representação do papel conjugal que a Amós Kéres “[...] vem a certeza do sorriso, sim, estou sorrindo daquele jeito contado por Amanda, vou até o espelho, é isso, um perceptível movimento para a direita, um pequeno vinco desse lado do rosto. E por que sorria eu?” (HILST, 2018, p. 75). O motivo do sorriso, no entanto, ainda lhe escapa.

Ter uma certa consciência do sorriso parece reforçar o seu caráter de *outsider*, pois ele vislumbrou uma forma de realidade mais elevada, alcançou uma compreensão que os outros não alcançaram, portanto ele se sabe doente em uma civilização doente, mas essa civilização não se reconhece doente (WILSON, 1985). Dessa maneira surge o dilema, pois é a sociedade que o considera doente, próximo da insanidade, ou pior, como expõe Amanda: “[...] formigas aranhas cachorros da infância porcas e matemáticos. mas deixa ele, na hora da loucura, na hora da morte.” (HILST, 2018, p. 91).

Parece haver, na obra, uma denúncia dessa situação de ser percebido como insano, justamente por compreender que viver não se trata de estar: “Agindo sempre. E terão gastos geladeiras casas televisões aviões. Depois mais carros mais geladeiras freezers casas computadores robôs ouro dollars, lazer e ócio”, pois temos a opção da “[...] loucura da recusa, de um dizer tudo bem, estamos aqui e isto nos basta, recusamo-nos a compreender” (HILST, 2018, p. 89). A necessidade de agir e acumular seria impetuosa ao ponto de não dar lugar à pausa da vírgula, que aparece no primeiro trecho separando lazer e ócio dos demais, marcando seu caráter alheio. Contrasta com o segundo trecho, em que a aparente loucura em recusar esse modo de vida é pausada, moderada.

Tal denúncia se alinha com a descrição do que, segundo Adorno (2003), seria o objetivo do romance moderno, ou seja, alinha-se com a vontade de captar a essência do indivíduo, que apareceria como algo assustador e estranho, encoberta pelo processo social da vida. O romance moderno exporia, assim, a petrificação e o automatismo das relações entre os indivíduos, que se encontram apartados uns dos outros e de si mesmos quando em sociedade. Logo, seria universal a alienação, que impede o conhecimento de si e, principalmente, do outro. Por sua compreensão diferente, Amós Kéres passa a não ser entendido pelos demais, e o inverso também ocorre, tendo em vista que o professor não entende o porquê das ações e dos objetivos de vida dos outros.



Em sua busca de voltar ao momento de compreensão, Amós Kéres parece ir assumindo os papéis sociais causadores dos juízos da sociedade. Ao ser forçado a tirar férias, ele pode ser visto como não produtivo. Depois, ao parecer se voltar do uso considerado racional de suas habilidades e conhecimentos e desconsiderar as suas obrigações conjugais, o professor se expõe a ser qualificado como irracional e apartado das expectativas de constituir uma vida familiar.

Então surge o quarto indício, e a segunda ocasião em que Amós Kéres parece estar consciente do sorriso: "Bêbado vou indo. Alguém descobrirá em parte o meu trajeto se aplicar aquela Lei da Desordem (ainda conservo o sorriso), vomito na sarjeta (o sorriso foi-se), mijo encostado ao poste. Estou imundo e sozinho." (HILST, 2018, p. 90-91). A consciência do processo de afastamento parece não faltar ao professor mesmo quando se encontra em outra situação vulnerável à censura e aos juízos sociais, o de estar embriagado e de se aliviar em público, além de ainda se perceber sozinho, apartado da sociedade. Em tal situação, Amós Kéres parece vislumbrar a possibilidade de um outro que tentará ordenar o seu trajeto aplicando um preceito físico, isto é, discernindo uma certa forma de razão no comportamento do professor, para talvez compreendê-lo. Ou que virá a se juntar às vozes que o condenam e o creem insano.

Cabe a digressão de que a matemática pura, campo de estudo do professor, consiste inteiramente de uma série de asserções, pressupostas verdadeiras, podendo ser definida como uma "[...] matéria na qual jamais sabemos do que estamos falando, nem se o que dizemos é verdade", conforme Russell (1958, p. 88). Surge o problema quando se tenta aplicar essa construção abstrata, fruto da razão, na realidade do mundo do fato, como explica o mesmo autor: "na aplicação dos seus resultados ao mundo, em tempo e espaço, sua certeza e precisão [da matemática pura] se perdem entre aproximações e hipóteses" (RUSSELL, 1958, p. 83). Essa aplicação parece ser o que Amós Kéres tenta incessantemente realizar, todavia, como previsto por Russell, antevê-se a falha do professor. Há um vácuo entre ideal e real, ordem e desordem, racional e irracional e humano e animal; uma fronteira movediça aberta à interpretação. Nesse vácuo, o conhecimento lógico do professor, tornado discurso, aplicado a sua realidade, se transforma em irracionalidade para os demais.

Se os sorrisos acompanham esse processo irreversível de alienação social, eles podem mostrar também as reações a um sujeito percebido como fora do padrão. Quando Amós Kéres diz: "(Então é isso, continuo sorrindo daquele jeito e não percebo.)" (HILST, 2018, p. 90), o faz porque essa forma de sorrir despertou a ira de um homem corpulento em um bar, conhecido como Parrudo. Tampouco se trata de uma mera discussão, pois Parrudo ameaça atacar Amós Kéres com uma faca, apenas pelo fato de o professor estar sorrindo enquanto aquele homem o provocava. Já o dono do bar, que acode o professor depois de Parrudo sair correndo, comenta ironicamente como o mundo está cheio de loucos. É ele que estabelece o último indício, ao dizer: "O senhor é calmo moço, tá meio pálido mas é calmo e de muito bom



humor, tá sempre sorrindo né?” (HILST, 2018, p. 90-91). Assim, as reações do sujeito fora do padrão parecem ser antagônicas, ou ele gera incômodo, podendo resultar em violência, ou é percebido como inofensivo, causando a tolerância.

A cena do bar é a última em que se mencionam os sorrisos de Amós Kéres. Após esse momento, ele volta para sua casa e termina, de alguma forma que não nos é explicada, no quintal de sua mãe. O trajeto do professor, o processo irreversível da desordem, parece ter seu ápice na possibilidade de sua transformação em cão.

Além da forma de sorrir, há outro indício que parece reforçar a direção para a qual se desenvolve esse processo:

Percebo que tenho a cabeça demasiado inclinada para o lado esquerdo. Tento fazê-la voltar ao centro. Vai gradativamente inclinando-se para a esquerda. E o fato de eu estar em pé também me preocupa. Como é possível que possa manter-me em pé? Ficaria mais cômodo de quatro, os olhos raspando o chão, as mãos bem abertas coladas à superfície das ruas. (HILST, 2018, p. 84)

Os indícios se alastram da boca para a cabeça, que parece iniciar o movimento em direção ao chão, afastando-se da postura ereta. A razão se envolve no processo ao Amós Kéres se preocupar e se questionar como pode manter-se em pé. É interessante como se dá a fusão de aspectos do cão e do homem, possivelmente indicando a pouca diferença que existe entre ambos, pois quando o professor considera a possibilidade de ser mais confortável passar a uma postura em quatro apoios, o que se colaria às ruas são mãos e não patas. Não parece ser por acaso que o processo irreversível culmina com a possibilidade dessa transformação, pois seria o abandono último da razão.

Contudo, segundo Maciel (2016), os animais devem possuir alguma forma de razão própria, e o saber que os homens julgam possuir sobre os animais, considerados inferiores e diferentes dos primeiros, é limitado pelo alcance do conhecimento racional e da pouca compreensão que os homens têm desses seres vivos, o que justificaria os processos de marginalização e coisificação dos animais. A cisão entre homem e animal é radical, ao ponto desse último ser considerado uma caracterização pejorativa de alguns dos comportamentos do primeiro. Em processo de desordem, afastando-se da civilização e do que é percebido como racional, parece lógico que o professor se identifique com os seres vivos que são relegados à margem justamente por aqueles que não os compreendem e têm a presunção de classificá-los como não dotados de razão<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Da possibilidade de razão e sentimento nos animais, especificamente os cães, encontramos no texto a descrição do olhar de Ronquinha, a cadela amarela que se acomoda com Amós Kéres no caramanchão da casa da mãe dele: “Os olhos acastanhados têm o brilho veemente da fome. Há centelhas que escapam da carne na miséria, na humilhação, na dor. Também nos animais as centelhas se mostram.” (HILST, 2018, p. 93). A fome, sensação deploravelmente não estranha aos seres humanos, aparece nos olhos da cadela, tanto quanto podemos ver sinais do infortúnio e da necessidade nos que nos rodeiam.

## O NOME COMO LOCAL DE CONVERGÊNCIA

A partir da análise da lei da desordem, enxergamos a possibilidade de que as questões da denúncia das estruturas sociais e da sugestiva transformação em cão confluem, de certa forma, no significado do nome de Amós Kéres.

O primeiro nome, Amós, que em hebraico significa "levar" ou "carregar", é também o de um profeta bíblico do Antigo Testamento, cuja mensagem tinha como centro a denúncia das injustiças sociais. Também criticava as classes dirigentes de seu tempo, o sacerdócio e a forma de culto à figura divina. São portadores da mesma mensagem o profeta bíblico e o matemático, apontando a vaidade, a opressão e a desigualdade que originaram e continuam a originar nossas sociedades (LIMA, c?). Retomemos a semelhança entre a universidade, a igreja, o estado e os prostíbulos na visão do professor, que ainda ressaltará a valorização do ego e da vaidade humana naquela primeira. Pois a universidade não desempenha a sua missão, não se configura como um espaço de estudo e aprendizado ou de criação de novos saberes, mas sim de: "[...] reuniões, puxa-saquismos, antipatias por nada, gratuitos ressentimentos, falas invejosas, megalômanas" (HILST, 2018, p. 82).

*Outsider*, profeta, Amós Kéres tenta levar a mensagem das condições que formam a nossa sociedade e a nós mesmos adiante, mas a sua aparente lucidez é qualificada como insanidade e resulta no seu apartamento da sociedade, efetuado pelos outros e, finalmente, por si próprio, pois:

[...] essas condições de existência são na maioria das vezes ignoradas pelos homens a elas submetidos; elas não agem impondo aos esforços de cada um uma direção determinada, mas condenando à ineficácia todos os esforços dirigidos a vias que elas interditam. (WEIL, 2020, p. 43)

Interditada, condenada à ineficácia sua tentativa de despertar a sociedade pela própria sociedade, o professor parece ter o seu trajeto prenunciado pelo seu segundo nome, Kéres. As Kéres, ou Queres, são deusas da mitologia grega, carrascos que atendiam as cenas das batalhas violentas para arrastar os feridos para as sombrias moradas. Seres alados, com as suas garras e dentes aguçados, dilaceravam os cadáveres e bebiam o sangue dos mortos e dos feridos. Também personificavam o destino individual do ser humano e eram conhecidas como as cadelas de Hades, o deus dos mortos (GUIMARÃES, 1993).

Portar o nome dessas terríveis figuras mitológicas indica a fatalidade do destino de Amós Kéres, evidenciada desde o início da obra, quando é apresentada uma memória da infância do professor que ata a figura do cão e a morte: "Quando menino perguntou à mãe: e o cachorro? A mãe: o cachorro morreu." (HILST, 2018, p. 65). A reação do menino Amós Kéres é chorar, abraçado a uma abóbora torta, perguntando-se aos gritos como morreu o animal, e então é



violentamente repreendido pelo pai, que diz que o cachorro “Fodeu-se disse o pai, assim ó, fechou os dedos da mão esquerda sobre a palma espalmada da mão direita, repetiu: fodeu-se. Assim é que soube da morte.” (HILST, 2018, p. 65).

Há um definitivo contraste entre a forma direta da mãe informar sobre a morte, e a empregada pelo pai, caracterizada por um excesso de violência, em palavras e gestos, e, como se não bastasse, repetida. A apresentação da ideia da morte ocorreu de forma negativa e violenta, e parece ter estabelecido uma conexão entre cão e morte que se mantém no destino de Amós Kéres, com a sua possível transformação em cão ou diluição, e na referência às Queres, que são conhecidas como “cadelas de Hades” e são ligadas à morte.

Pelo destino ou por um processo entrópico irreversível, as ações do professor parecem ser determinadas para além do seu controle. Sua posição *outsider* e a possibilidade de assumir outra perspectiva pelos olhos de um cão<sup>65</sup> vão de encontro aos mecanismos opressivos e geradores de desigualdade perpetuados pela nossa sociedade, mas falham. O que Amós Kéres considera uma nova forma de compreender o mundo é desordem e irracionalidade para os demais. Dito isso, voltamos à lei da desordem e à unidade que a expressa:

A entropia de um sistema, em particular, depende explicitamente do desfocamento. Depende do que não vejo, porque depende do número de configurações indistinguíveis. Uma mesma configuração microscópica pode ser de alta entropia em relação a um desfocamento e de baixa em relação a outro. [...] Isso não significa que a entropia seja uma quantidade arbitrária ou subjetiva. Significa que é uma quantidade relativa, como a velocidade. (ROVELLI, 2018, p. 92)

Mesmo na física, há um momento aberto à interpretação. É a partir da escolha de um padrão, um desfocamento, pelo cientista, que a comparação entre baixa ou alta entropia se torna possível. Diferem os cientistas da sociedade em que os primeiros são capazes de justificar o padrão escolhido por terem em vista um objetivo específico, compreendendo que seus estudos têm um caráter relativo – pois diversos padrões podem ser adotados – e são limitados pelo que é observável ou mensurável. Já o professor é desfocado, ou percebido, por meio de um padrão social, uma “estrutura que não foi organizada por ninguém” (WEIL, 2020, p. 42), que pouco compreendemos e julgamos normal e absoluta, mas que pode ser tão irracional e insana quanto o professor parece ser.

<sup>65</sup> Maciel (2016) comenta como na novela *A Metamorfose*, de Franz Kafka, o fato de Gregor Samsa, o protagonista, se transformar em um inseto, mas não deixar de ter pensamentos humanos é o que torna a situação absurda e revela a dimensão animal presente no ser humano. Tal processo é similar ao de Amós Kéres, pois, embora o professor não se transforme explicitamente, a busca de compreender o seu ser passa pelo racional, pelo que é percebido como irracional e parece atingir o animal, a última fronteira do irracional. Mas, ainda em acordo com Maciel (2016), há uma necessidade de os humanos se reconhecerem como animais para se tornarem humanos. Essa necessidade pode ser uma outra forma da busca do ser empreendida pelo professor, de voltar a compreender.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou ler e interpretar o uso do conceito da lei da desordem na obra, analisando sua aplicação ao comportamento de Amós Kéres e estabelecendo uma relação entre o referido conceito e o da figura do *outsider*, proposto por Wilson (1985). A partir das análises e interpretações, depreendemos uma oposição presente na obra, a dos termos, conceitos e citações da matemática e da física que se metaforizam, insinuam-se e parecem fundir-se com a linguagem literária. Tal oposição desvela outras, como ordem e desordem, racionalidade e irracionalidade e homem e animal.

A utilização da lei da desordem é um dos exemplos da primeira categoria, a princípio indicando como o processo humano de afastamento de Amós Kéres das atividades civilizadas se liga ao descrito pelo conceito físico, da ordem para a desordem irreversível. Porém, ao considerarmos o professor como um *outsider*, conforme descrito por Wilson (1985), o homem à margem que tem uma compreensão súbita do caos que estrutura a sociedade, mas que não consegue exteriorizar essa verdade, e é considerado insano por isso, podemos perceber o questionamento quanto ao que é percebido como insanidade socialmente.

No entanto, todo processo ocorre deixando indícios. Se na física o processo entrópico, que é irreversível, é seguido pelo calor, localizamos o indício do processo humano do professor na sua forma de sorrir. Isso porque os sorrisos coincidem com os movimentos de afastamento das instituições sociais e culturais realizados pela personagem, o que nos permite traçar o desenvolvimento do processo e mostra as formas de reação ao indivíduo percebido como fora do padrão. Como racionalidade e irracionalidade, as reações possíveis são um par antagônico, a tolerância ou a violência.

A ciência objetiva da física nos aponta que os níveis de baixa e alta entropia são definidos em relação a algo, neste caso, o que é racional e irracional são definidos pelas expectativas sociais. Esses temas parecem ser um dos binômios recorrentes na obra, e embasam a denúncia das relações sociais petrificadas, automatizadas pela convenção e geradoras de alienação, que seriam o objetivo da tentativa de representação do romance moderno (ADORNO, 2003). À beira da animalidade, que é considerada o ápice do irracional, e assumindo o olhar do cão, arriscamos sugerir uma aproximação entre a figura *outsider* humana e a animal, ambas marginalizadas por aqueles que não as compreendem e que têm a presunção de classificá-las como isentas de razão.

O nome Amós Kéres também se revelou como uma espécie de confluência da denúncia das estruturas sociais e da possível transformação em cão, já que o primeiro deles, Amós, é o de um profeta bíblico que denunciava as injustiças sociais e criticava as classes dirigentes, mensagem que o professor também quer transmitir. O segundo vem das divindades gregas Querés, renunciando a fatalidade do destino de Amós Kéres e evidenciando a ligação entre



a ideia da morte e o cão. A obra nos coloca, conforme o exposto, a pergunta de qual o valor dessa estrutura social, que julga e afasta os seres humanos uns dos outros, taxando os que não se condicionam de desajustados ou insanos, cujos padrões raramente são questionados.

Em síntese, o movimento desse professor universitário e matemático pode ser mais bem compreendido por uma analogia entre a sua busca e os círculos concêntricos, também realizada em seu relato. O objetivo, ao centro, é voltar ao momento de compreensão, quando o professor foi invadido por um significado incomensurável, sem medida de comparação. Os círculos concêntricos são as facetas dessa busca, representadas por meio de oposições como homem e animal, ordem e desordem e a que parece fundir essas duas, racionalidade e irracionalidade. O problema é que Amós Kéres atravessa esses círculos pelo lado considerado negativo pela sociedade, o da desordem, da animalidade e da irracionalidade. Nem seu uso do conhecimento lógico resguarda o professor universitário desse julgamento social, a positividade e racionalidade das ciências exatas se esvaindo no contato com a realidade – adquirindo, ao fim, a mesma conotação negativa e ocasionando o seu alienamento, a perda de sua mensagem e o ser percebido como insano, sem nunca conseguir voltar ao centro.

Por fim, espera-se que o presente trabalho contribua com as pesquisas realizadas sobre a produção de Hilda Hilst com o olhar do binômio literatura e matemática. Cabe ressaltar que este trabalho não pretende esgotar o assunto, e sugere-se a possibilidade de aprofundar esta pesquisa realizada em **Com os meus Olhos de Cão** e de desenvolver novas pesquisas nesse eixo em outras obras da autora.



## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. *In*: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 55-63.
- AXIOMA. *In*: **HOUAISS**: Grande Dicionário Houaiss. [S.l.]: Light: Lei de Incentivo à Cultura, c2021. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1). Acesso em: 11 fev. 2021.
- BOHR, Niels. **Física Atômica e Conhecimento Humano**: Ensaios 1932 – 1957. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. *In*: BOSI, Alfredo. **Céu, Inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 461-479.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. Na Sala com Antônio Candido. [Entrevista cedida a] Gilberto Figueiredo Martins. **Miscelânea**, Assis, v. 27, p. 213-230, dez. 2020. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/issue/view/95?fbclid=IwAR1P1eSwfYWpcdO002s3Cvgg-tI2qF-h02a5CSOGRdOap7ToJb3Vkk6d2nVE>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. Tradução: José Fernandes Dias. São Paulo: Cultrix, 1983.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**: a Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- DINIZ, Cristiano (org.). **Fico besta quando me entendem**: entrevistas com Hilda Hilst. São Paulo: Globo, 2013.
- FUX, Jacques. **Literatura e Matemática**: Jorge Luis Borges, Georges Perec e o Oulipo. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- GUIMARÃES, Ruth. **Dicionário da mitologia grega**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- HILST, Hilda. Com os meus Olhos de Cão. *In*: HILST, Hilda. **Da Prosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. vol. 2. p. 58-101.
- HILST, Hilda. **Teatro Completo**. São Paulo: Globo, 2008. 546p.
- HILST, Hilda. **With my Dog-eyes**. Tradução: Adam Morris. New York: Melville House Publishing, 2014.
- LIMA, Maria de Lourdes Côrrea. O Livro do Profeta Amós. *In*: **THEOLOGICA LATINOAMERICANA**: Enciclopédia digital, c?. [S.l.]: Ministério da Cultura; Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://teologicalatinoamericana.com/?p=1736>. Acesso em: 10 mar. 2022.



MACIEL, Maria Esther. **Literatura e Animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ROVELLI, Carlo. **Sete Breves Lições de Física**. Tradução: Joana Angélica d'Ávila Melo. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. *E-book*.

ROVELLI, Carlo. **A Ordem do Tempo**. Tradução: Silvana Cobucci. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018. *E-book*.

RUSSELL, Bertrand. **Misticismo e Lógica**. Tradução: Wilson Velloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

VALERIO, Chiara. **A Matemática é Política**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko e Cezar Tridapalli. Belo Horizonte: Âyiné, 2021.

WEIL, Simone. **Reflexões sobre as causas da Liberdade e da Opressão Social**. Tradução: Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

WILSON, Colin. **O Outsider: o drama moderno da alienação e da criação**. Tradução: Margarida Maria C. Oliva. São Paulo: Martins Fontes, 1985.



## “WITH MY DOG-EYES”: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO PARA O INGLÊS DE COM OS MEUS OLHOS DE CÃO, DE HILDA HILST

*Gloria Castagnino*<sup>66</sup>

*Profa. Dra. Patrícia Viana Belam*<sup>67</sup>

*Profa. Dra. Valéria Biondo*<sup>68</sup>

Centro Universitário Sagrado Coração

### 1 INTRODUÇÃO

Traduzir literatura é um ato complexo, instigador da incessante curiosidade do “como”. Por qual método se torna possível transpor um texto literário de uma língua, com suas características próprias de linguagem e estilo, para outra? Como recriá-lo nessa outra língua? Pois as dificuldades do processo tradutório não se limitam às diferenças lexicais e estruturais das línguas, visto que elas não existem isoladas, mas fazem parte do todo da cultura. Dessa maneira, retirar uma obra literária de seu local e transportá-la para outro transforma-se, então, em um jogo de equilíbrio, buscando, entre manutenções e adaptações, atingir uma correspondência dos sentidos e das formas dos textos, sem esquecer da possibilidade de perda quando não é possível atingir essa relação. Se esse processo, ou jogo, é de todo praticável, origina debates entre os teóricos da tradução, com cada um deles definindo a tradução de uma forma e apontando um caminho diferente para sua realização. Ainda há alguns que afirmam a literatura e, principalmente, a poesia, serem intraduzíveis.

Talvez porque, quando a língua é manipulada por um escritor, as palavras adquirem plurissignificação, as regras instituídas pelas gramáticas podem ser ignoradas e entram em cena as figuras de linguagem. Características que, nas mãos Hilda Hilst, adquirem um teor caleidoscópico, configurando um estilo próprio e (re)combinando-se de acordo com a perspectiva adotada. Nesse tubo espelhado, os fragmentos que formam as imagens podem vir da filosofia, da matemática, de outras línguas, do uso dos diferentes gêneros e do emprego de palavras raras, formais e informais ao mesmo tempo. Poderíamos continuar, pois Hilst bebeu de várias fontes para compor a sua obra literária, considerada complexa de ler e compreender. No entanto, tal complexidade se fez necessária para uma autora que mirou a representar o processo da existência humana, seus anseios e medos, como explica a própria:

---

<sup>66</sup> gloria\_castagnino@hotmail.com

<sup>67</sup> patricia.belam@unisagrado.edu.br

<sup>68</sup> vbiondo@unisagrado.edu.br



Quando me perguntam por que escrevo dessa forma que as pessoas não entendem, e por que é tão complexo tudo, então eu digo, mas, meu Deus, é o processo da vida que é tão complexo! Eu não saberia simplificar esse processo para ser mais compreensível, é o meu próprio processo dificultoso de existir que faz com que venha essa avalanche de palavras, umas assim barrocas demais, e que tudo seja misturado. Porque eu acho que a vida transborda, não existe uma xícara arrumada para conter a vida! (HILST, 1986 *apud* DINIZ, 2013, p. 88-90)

Transbordando a medida da escrita e desafiando as expectativas dos leitores, talvez Hilst também se aproxime da impossibilidade de tradução. Não foi o caso, pois algumas de suas obras foram traduzidas enquanto a autora vivia, como as ocorridas na década de 90, para o francês, o italiano, o espanhol e o alemão. A tradução para a língua inglesa iniciou com alguns poemas e recortes dos livros – como “Agda”, parte de Fluxo-Floema (1970), publicado em uma coletânea de escritoras brasileiras organizada pela *Indiana University Press*, em 1992. Porém, a tradução de obras em prosa completas para o inglês ganhou fôlego a partir dos anos 2000, com a publicação de *The Obscene Madam D*, em 2012, *Letters from a Seducer*, em 2014, e Fluxo-Floema – que, curiosamente, manteve o título da obra em português –, em 2018. Do mesmo ano, *Of Death. Minimal Odes*, a única coletânea de poemas traduzida integralmente<sup>69</sup>.

Uma delas, e objeto deste estudo, é *With my Dog-Eyes* (2014), a tradução para a língua inglesa de Com os meus Olhos de Cão (1986), que foi publicada em Nova York pela editora *Melville House Publishing*. O tradutor responsável foi Adam Morris, ganhador do prêmio de tradução literária pela Fundação Susan Sontag, em 2012, com um excerto dessa tradução. Além disso, ele traduziu a obra em questão na Casa do Sol, a residência da autora em Campinas. Admirador fervoroso do trabalho de Hilst, o que teria motivado a escolha por traduzi-la, o tradutor parece impassível às dificuldades de estilo ou até de uma aparente intraduzibilidade, “O trabalho do tradutor é transmitir significado [...] Sempre há uma forma – múltiplas formas, é claro – de representar o que se encontra na página.” – tradução nossa de “*The translator’s job is to convey meaning [...] There’s always a way – multiple ways, of course – to render what is found on the page*” (MORRIS, 2021).

Das múltiplas formas de se escrever e de se traduzir, de representar e recriar, a autora e o tradutor optaram por uma cada um. Portanto, investigar se e como a atividade humana da tradução atingiu o objetivo da leitura do texto traduzido substituir a do original é, conforme Britto (2020), uma das principais finalidades da análise crítica de traduções. Justifica-se, dessa maneira, este estudo, além de considerarmos importante observar como a produção hilstiana se estende para fora do Brasil, já que o sentido usual das traduções é o inverso, do inglês para o português, e uma boa tradução pode consolidar a reputação do autor. Ponto de vista compartilhado por Morris (2021), que ainda destaca o papel do tradutor no processo de

<sup>69</sup> Traduções respectivas de *A Obscena Senhora D* (1982), *Cartas de um Sedutor* (1990), *Fluxo-Floema* (1970) e *Da Morte. Odes Mínimas* (1980).



entrada de obras brasileiras no círculo literário norte-americano, pois as pequenas editoras que publicam essas traduções optam dentre as propostas apresentadas por tradutores independentes, os quais seriam, então, o primeiro filtro do que seria traduzido ou não.

O objetivo deste estudo é, observando-se como o tradutor lida com as especificidades de estilo da linguagem literária da autora, realizar uma análise comparativa entre a tradução para a língua inglesa *With my Dog-Eyes* e o texto de partida Com os meus Olhos de Cão, de Hilda Hilst. Especificamente, verificaremos as soluções tradutórias adotadas, se seguem uma estratégia de estrangeirização ou de domesticação; identificaremos os procedimentos tradutórios utilizados; e examinaremos se há possíveis diferenças interpretativas resultantes do processo de tradução, buscando os resíduos liberados nas escolhas realizadas (VENUTI, 2019). Para tanto, consideramos as estratégias de domesticação e estrangeirização, bem como o conceito de resíduo, propostos por Venuti (2019), a discussão da tradução literária e poética por Britto (2020, 2017) e a categorização dos procedimentos tradutórios de Barbosa (2020).

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A tradução comunica uma interpretação, a leitura realizada pelo tradutor do texto de partida, de acordo com Lawrence Venuti (2019), e há duas formas de se realizar esse processo: seguindo uma estratégia domesticadora ou uma estrangeirizante. Embora indique o uso da segunda, esse autor reconhece que uma domesticação parcial do texto é inevitável durante a tradução, devido à adequação a um meio cultural e a um sistema linguístico diferentes. No entanto, a estratégia de domesticação à qual se opõe Venuti (2019) caracteriza-se pelo objetivo de fluência ao recriar um texto, camuflando, substituindo e, às vezes, eliminando os aspectos e efeitos da língua e cultura estrangeiras, pois tais elementos poderiam anular a ilusão de transparência pretendida na tradução, se mantidos. Contrapõe-se a essa apropriação do texto a estrangeirização, que, segundo esse autor, é uma estratégia por meio da qual os textos traduzidos mantêm o seu caráter de outro, ampliando e enriquecendo o par de línguas envolvidas ao tentar captar, na língua de chegada, as potencialidades e recursos da língua de partida (VENUTI, 2019).

Tentativa passível do extremo da inserção proposital, por parte do tradutor, de arcaísmos ou outros recursos capazes de despertar uma sensação de estranhamento no leitor doméstico em sua própria língua, como defende Venuti (2019). Será esse o principal ponto de discórdia com Britto (2020), e sua compreensão da possibilidade de a tradução literária ser fiel e bela, desde que tenhamos em vista uma meta relativizada de fidelidade – a impossibilidade de atingir uma fidelidade absoluta não deveria impedir a tentativa. A saída apontada é priorizar as características que têm de ser recriadas, ao mesmo tempo considerando quais delas podem, de fato, ser recriadas – tanto pela capacidade do tradutor quanto pelas



possíveis restrições linguísticas e culturais. No que concerne à inserção de anacronismos propositais, Britto a entende como uma postura antiética do tradutor, uma violação de seu compromisso básico: se esforçar para o leitor poder afirmar que leu a obra literária por meio de sua tradução.

Portanto, Britto entende que a tradução literária “[...] visa recriar em outro idioma um texto literário de tal modo que sua literariedade seja, na medida do possível, preservada.” (BRITTO, 2020, p. 47), isto é, preservar o que o distingue enquanto texto literário, ir além do plano do significado e do enredo, e tentar manter a sintaxe, o vocabulário, o grau de formalidade – o plano do significante ou o modo de dizer. Estabelecer-se-ia, assim, uma relação de correspondência entre o texto de partida e o traduzido – a qual, assim como a meta da fidelidade, também é relativa.

No caso da poesia, conforme Britto (2020), há ainda características estruturais a serem consideradas, como a contagem de sílabas, a organização das palavras em versos e estrofes, a distribuição de acentos, vogais e consoantes e os recursos rítmicos, como rimas, aliteraões e assonâncias. Devido a essas características, a poesia estabelece uma ligação profunda entre forma e sentido, o que teria levado muitos teóricos da tradução a defender a impossibilidade de traduzir e de analisar esse gênero literário objetivamente. Discordando de ambas as posições, Britto (2017) argumenta a possibilidade de se analisar objetivamente a tradução de poesia. Para tal análise, indica primeiro determinar os componentes formais e semânticos do poema, e então compará-los com suas contrapartes na tradução utilizando os conceitos de correspondência e perda. Na visão da tradução poética desse autor, a correspondência entre os componentes do poema se dá em níveis de exatidão – quanto mais alto o nível de generalidade em que ela ocorre, maior a perda. Por fim, quanto maior a perda, menor será a correspondência entre o poema de partida e o traduzido.

Para tentar uma recriação do texto literário de partida e atingir a correspondência no de chegada, Britto indica ao tradutor um princípio e um caminho. O primeiro refere-se ao princípio estabelecido por Meschonnic, tradutor francês, “de traduzir o marcado pelo marcado e o não-marcado pelo não-marcado” (MESCHONNIC, 1999, p. 343 *apud* BRITTO, 2020). Por exemplo, perceber em quais momentos a estranheza é um recurso utilizado pelo autor para mantê-la na tradução, pois “[...] um texto considerado difícil, espinhoso, idiossincrático e estranho em sua cultura de origem deve ser um texto que provoque as mesmas reações de perplexidade e estranhamento no público da cultura para o qual foi traduzido [...]” (BRITTO, 2020, p. 48). Já o segundo é a adoção do caminho intermediário entre a domesticação e a estrangeirização, pois Britto acredita não formarem uma oposição do tipo “tudo ou nada”, reconhecendo a domesticação inevitável do texto traduzido, que passou por uma “operação radical de reescrita” (BRITTO, 2020, p. 61-67). Outro contraste com o defendido por Venuti (2019), que é a favor da estrangeirização, embora ambos concordem em um movimento inicial de domesticação na tradução.



O embate dessas duas formas de ver a tradução nos interessa, pois pode ser configurado como um movimento duplo de fidelidade – isto é, manifestando-se como uma “fidelidade estrangeirizante”, na vontade de manutenção do modo de dizer do autor e do caráter estrangeiro do texto, ao mesmo tempo em que se efetua uma domesticação às características e estruturas da língua e da cultura. Vontade que também é compartilhada por Adam Morris: “Eu quero ser um canal tão claro para a voz do autor quanto eu possa ser. Então, quando alguém me diz que consegue ouvir minha voz em uma tradução, sinto a decepção do fracasso. Eu quero ser um ventríloquo tão convincente que o leitor se esqueça de que estou lá” (MORRIS, 2021, tradução nossa)<sup>70</sup>. Entretanto, a “voz indelével” – tradução nossa de “[...] *indelible voice* [...]” (MORRIS, 2021) – de Hilda Hilst e a fidelidade que, como tradutor, sente dever ao texto literário, tiveram de ser conformadas às estruturas e normas da língua inglesa, ou a domesticação inevitável já comentada.

Para tanto, realizou escolhas que classificaremos segundo a proposta de categorização de treze procedimentos tradutórios elaborada por Barbosa (2020), dentre os quais serão detalhados alguns necessários à análise deste estudo. Como a “Tradução Literal”, que realiza todas as modificações necessárias para produzir um texto aceitável para a língua de chegada, porém, sem se afastar muito do de partida. A “Omissão vs. Explicitação”, no qual se omitem elementos repetitivos ou desnecessários, como pronomes pessoais, ao passo que a explicitação realiza o procedimento inverso, adicionando elementos, conforme necessário. A “Compensação”, que desloca os recursos estilísticos no texto de chegada, quando não é possível recriá-los no mesmo lugar em que estão no de partida. Por fim, um dos procedimentos mais extremos da tradução, conforme essa autora, é a “Adaptação”, ou quando uma situação referida no texto de partida inexistente na realidade extralinguística dos falantes da língua de chegada, sendo substituída por uma forma culturalmente equivalente.

Procedimentos e escolhas tradutórias que buscam recriar, na língua inglesa, a obra **Com os meus Olhos de Cão**, de Hilda Hilst, publicada em 1986. Nela, acompanhamos os acontecimentos na vida de Amós Kéres, matemático e professor universitário, sobretudo após um evento, uma visão transformadora, cuja síntese é de tê-lo enchido de “significado incomensurável” (HILST, 2018, p. 69). Justapondo passado e presente em sua enunciação, o professor começa a se afastar das atividades consideradas civilizadas e se aproxima de um estado de aparente insanidade em sua incessante busca de voltar ao momento de compreensão. Procura que também envolve uma maneira de tentar representar o evento vivido, e quando a linguagem verbal parece falhar-lhe, o enunciador utiliza-se das formas de dizer, dos diferentes gêneros literários, de conceitos matemáticos e de línguas outras que não o português. Além disso, há também a utilização da linguagem não verbal, presente em desenhos da própria autora. O processo de afastamento parece culminar com a sugestiva transformação em cão ou

<sup>70</sup>Do inglês: “I want to be as clear a conduit for the writer’s voice as I can be. So, when someone tells me they can hear my voice in a translation, I feel the disappointment of failure. I want to be such a convincing ventriloquist that the reader forgets I’m there.” (MORRIS, 2021).



dissolução de seu protagonista, pois o final aberto da obra nos nega a certeza do destino de Amós Kéres.

Da fortuna crítica da produção ficcional de Hilda Hilst, selecionamos os olhares que versam sobre aspectos da linguagem da autora e suas temáticas, que, de forma alguma, esgotam essas discussões, porém auxiliam a embasar as análises deste estudo. Sobre a linguagem de Hilst, Ribeiro (1999) destaca o atravessamento de seus textos por premissas filosóficas e religiosas, além das referências, creditadas ou não, a outros autores. O crítico literário aponta também a dificuldade de estilo da autora, a criação de neologismos e a mistura proposital de formais orais e dialetais com o português culto. Cabe ressaltar a “anarquia dos gêneros” operada pela autora, conforme proposto por Pécora (2018), pois tal operação é responsável pela mistura proposital dos diferentes gêneros literários em uma obra só, incluindo versos e poemas nos textos, concedendo ritmo à prosa ou construindo diálogos dramáticos em suas obras de ficção.

Ainda da linguagem da autora na produção ficcional, a crítica literária Nelly Novaes Coelho destaca o seu caráter metafórico, limítrofe com o alegórico, a sátira e a força que possui, enveredando, então, por uma das principais temáticas desenvolvidas por Hilst, a busca do que nos compõe quanto seres humanos:

Entregando-se à invenção febril de uma linguagem metafórica (ou alegórica) forte, satírica e contundente, a ficcionista aprofunda sua sondagem do *eu* situado no mundo, em face do *outro* e do *mistério* cósmico/divino que o limita. Agora essa busca do autoconhecimento cava mais fundo. Rompe violentamente as exterioridades da vida cotidiana, para investigar o fundo do poço: o *eu-desconhecido*, que há em cada um de nós, à espera (ou com medo) de ser descoberto. (COELHO, 1999, p. 73, grifos da autora)

Tal busca de um eu que é outro, como nos lembra o poeta francês Rimbaud, seria limitada pelos mistérios, ou enigmas, que se configuram em diversas faces como a da existência, da morte, de Deus e da finitude (COELHO, 1999). Em *Com os meus Olhos de Cão*, após o momento de compreensão, a busca de Amós Kéres ocorre pelo abandono gradativo das atividades consideradas civilizadas ou racionais, pela rejeição e afronta dos costumes e pela possibilidade da vida experienciada como vivência animal (PÉCORA, 2006). E o enigma que limita essa personagem, segundo esse autor, é a figura divina, embora percebamos também as questões da existência e da finitude humanas, e seu fim universal, a morte, tematizadas na obra.

Voltamos a Venuti (2019) para resgatar o conceito de “resíduo” proposto por ele, referindo-se às variações imprevisíveis em qualquer uso da linguagem,



[...] que ultrapassam qualquer controle individual e complicam os sentidos pretendidos. O resíduo tipicamente doméstico, que o processo tradutório acrescenta ao texto em língua estrangeira, intensifica essa imprevisibilidade, ultrapassando a intenção do escritor estrangeiro bem como a do tradutor. (VENUTI, 2019, p. 219)

Ou seja, o texto traduzido não comunica o texto em português de Hilst, mas, sim, a interpretação e as escolhas tradutórias de Morris que podem abalar tanto a forma quanto o conteúdo da obra. Portanto, ler buscando esse resíduo é considerar como o tradutor reconstruiu as ideias do autor ao realizar uma interpretação mais literária, focada na forma de dizer de ambos os profissionais da linguagem.

Apresentadas as bases teóricas desta pesquisa, será descrita, a seguir, a metodologia utilizada a fim de cumprirem-se os seus objetivos.

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo exploratório, de cunho qualitativo e fundamentado em uma revisão bibliográfica, foi desenvolvido por meio de uma análise comparativa entre a obra em português brasileiro *Com os meus Olhos de Cão* (1986), de Hilda Hilst, e a sua tradução para a língua inglesa *With my Dog-Eyes* (2014), por Adam Morris.

Primeiramente, foi realizada a leitura integral do texto de partida em português e da sua respectiva versão em inglês, os quais estavam disponíveis no formato de livro impresso. O critério de seleção dos excertos foi representarem um desafio tradutório no que se refere aos quesitos estilísticos e culturais.

Para a verificação de sentidos das palavras comuns e raras, utilizadas por Hilst e Morris, utilizamos dicionários monolíngues em língua portuguesa do Brasil e língua inglesa, respectivamente. Para o português, em específico, contamos com o Grande Dicionário Houaiss (HOUISS, c2020), em sua versão on-line. Para a língua inglesa, consultamos o *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE, c1996-2021) em sua versão on-line, visto o tradutor ser de origem norte-americana; e o *Oxford English Dictionary* (OED, 1989), quando se tratava de palavras raras. Outros dicionários foram consultados conforme a necessidade.

A análise comparativa identificou os procedimentos tradutórios adotados por Morris, conforme descritos por Barbosa (2020), verificando se se tratava de uma escolha domesticante ou estrangeirizante, segundo Venuti (2019), bem como considerou o entendimento de fidelidade e de tradução literária e poética, por Britto (2020, 2017). Buscando, principalmente, analisar como o tradutor lidou com o estilo da autora ao levar em consideração os possíveis resíduos liberados durante o processo tradutório, conceito proposto por Venuti (2019), que podem influir na interpretação do texto literário.



## 4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Hilst afirmou, em uma entrevista, ser necessário saber a própria língua de uma maneira absoluta, depois esquecê-la e começar tudo de novo, para ser capaz, então, de dar um “passo novo” na língua, comparando sua escrita a um processo contínuo de construir e destruir (HILST, 1989, p. 119 *apud* DINIZ, 2013). No enalço do “passo novo” dado por Hilst na língua e o (des)construir efetuado pela autora na sua escrita, temos Morris tentando recriá-los na língua inglesa. Por fim, o presente estudo, que persegue a ambos ao comparar os dois textos, analisa quatro excertos de **Com os meus Olhos de Cão**, de Hilda Hilst, o texto na língua de partida (LP), e suas contrapartes na tradução para o inglês *With my Dog-Eyes* de Adam Morris, a língua de chegada (LC), iniciando com uma contextualização do primeiro excerto.

Ouvindo a meias sua mulher falar da falta que ela sente de uma vida social ativa, Amós Kéres começa a questionar a origem dos sentimentos e sua natureza, como se esvaem sem deixar vestígios. Desaparecimento que não ocorreria, segundo o professor, nem com a morte, pois as lembranças permanecem, bem como vestígios físicos, fios de cabelo caídos ou dentes arrancados. No entanto, inquieto com a constatação de que, no corpo, os dentes apodrecem, enquanto guardados duram para sempre, Amós Kéres decide se livrar de seu dente de leite:

Quadro 1 – **Excerto 1**

LP	LC
<p>Vou até a privada. Puxo a descarga. Vai indo pelos canos, presumo, vai indo, depois na <u>fossa</u>? Para sempre na <u>fossa</u>? Ou fica roído como se ficasse na <u>boca</u>? <u>Fossa-boca</u>. O que você fez, Amós? <u>Boca-fossa</u>. <u>Cossa</u>.</p> <p>(HILST, 2018, p. 71, grifo nosso)</p>	<p><i>I go to the toilet. I flush. It winds its way down through the pipes, I presume, winds its way down, and then to the sewer? Forever in the sewer? Or will it get all worn down as it would in a mouth? Sewer-mouth. What did you do, Amós? Mouth-sewer. Mewer.</i></p> <p>(HILST, 2014, p. 12, grifo nosso)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tradução de Morris, percebemos a configuração de uma tradução literal, começando no nível lexical – os verbos, “vou”, “presumo”, “fica/ficasse” e “fez”, cujos correspondentes em inglês estão em: *go, presume, will/would* e *do*; e os substantivos “privada”, “canos”, “fossa”, “boca” e “cossa”, os quais encontram seus correspondentes no inglês em: *toilet, pipes, sewer, mouth* e *mewer* (BARBOSA, 2020). Aparentes exceções são a ação completa “puxo a descarga”, sintetizada no verbo *flush*, o qual tem o sentido exato de limpar o vaso pelo movimento da água – paráfrase nossa da definição “[...] *if you flush a toilet, or if it flushes, you make water go through it to clean it*” (FLUSH, c1996-2021) –, e o adjetivo “roído”, traduzido pelo verbo frasal *worn down* que, caracterizando o possível desgaste do dente, também cumpre a função de

adjetivo. Apenas aparentes, no entanto – ainda se trata de uma tradução literal, pois, embora realize algumas adequações no nível morfossintático, mantém a fidelidade com o campo dos sentidos (BARBOSA, 2020). Curiosamente, o par “cossa” e *mewer* divergem justo nesse último campo, cujas repercussões serão detalhadas abaixo.

Outro caso interessante do nível lexical é a da locução verbal “vai indo” sugerindo o possível caráter de infindo do dente, questionado no trecho, e de seu movimento perpétuo pelos canos, por seu verbo principal estar no gerúndio e pela repetição na oração – cuja tradução é *winds its way down*. A junção do verbo *wind*, que pode vir acompanhado de *its way* ou não, com um advérbio ou preposição é uma expressão da língua inglesa, significando algo longo e com várias curvas, que termina (em) ou segue (por) algum lugar, como um rio ou estrada – tradução nossa de “[...] *if a road, river etc winds somewhere, it has many smooth bends and is usually very long*” (WIND, c1996-2021). No caso, canos – e, ao completar a expressão com o advérbio *down*, indicando a direção para baixo, a escolha do tradutor libera um resíduo que ultrapassa o sentido pretendido pela expressão, com um resultado similar ao da autora (VENUTI, 2019). Pois, ao utilizar uma expressão que enfatiza o movimento, mas para o qual não vemos um final, sugere-se que esse movimento do dente seja interminável, assim como sua existência.

A proporção de correspondência nas formas lexicais entre o texto de partida e o de chegada é bastante alta, compensando-se as aparentes exceções no plano do significado. Correspondência também apreciável na sintaxe, já que Morris efetua uma construção de períodos análogos aos de Hilst, provável reflexo da fidelidade ao modo de dizer da autora, defendida pelo tradutor e por Britto (2020). Segundo Barbosa (2020), as adequações à língua de chegada ocorrem na forma da explicitação dos sujeitos nas três primeiras orações com o uso dos pronomes *I* e *It* – “*I go to the toilet. I flush. It winds its way down through the pipes, I presume, winds its way down, and then to the sewer?*” (HILST, 2014, p. 12) –, operação necessária no inglês, pois nessa língua não há uma desinência verbal que determine a pessoa à qual se refere.

Indo além das questões lexicais e sintáticas, a tentativa de fidelidade aproxima-se mais da manutenção do belo e da literariedade, como proposto por Britto (2020), ao manter a repetição das palavras destacadas no excerto, pois tal repetição concede ritmo à prosa hilstiana (PÉCORA, 2018). “Boca” e “fossa”, ambas paroxítonas, são marcadas pela assonância dos sons vocálicos /o/ e /a/, características compartilhadas por “cossa” – com a adição da semelhança do som consonantal sibilante /s/, presente nas duas últimas. Destaca-se a questão sonora, também, na criação dos neologismos “fossa-boca” e seu inverso “boca-fossa”, nos quais Hilst parece unir o questionamento da (in)finitude humana, ou o mistério da morte e do que permanecerá após tal ocorrência, nos possíveis destinos do dente de Amós Kéres (COELHO, 1999; RIBEIRO, 1999). O neologismo “boca-fossa”, ao preceder a frase formada unicamente por “cossa” – “Boca-fossa. Cossa.”, potencializa a consonância dos sons vocálicos /a/ e /o/, os quais são recorrentes no excerto, assim como os consonantais de /s/, os sibilantes (HILST, 2018, p. 71). A palavra “fossa” destaca-se por compor os neologismos e por contaminar o



restante do trecho com a sua sonoridade, sobretudo por meio das aliterações dos sons de /f/ e /s/: “Ou fica roído como se ficasse na boca? Fossa-boca. O que ocê fez, Amós? Boca-fossa. Cossa.” (HILST, 2018, p. 71, grifo nosso).

A forma encontrada pelo tradutor para manter essa estrutura rítmica foi a adoção de *sewer*, *mouth* e *mewer* e a criação dos neologismos “*sewer-mouth*” e “*mouth-sewer*” (HILST, 2014). Como no português, de certa forma a mais distante, sonoramente, das outras duas palavras é *mouth*, pois tem uma só sílaba e apresenta o som vocálico longo do ditongo /aʊ/ – como vemos na transcrição fonética /maʊθ/. Já *sewer* e *mewer* virão a corresponder ao efeito fonético das suas contrapartes no texto de chegada porque são paroxítonas e possuem o som longo /u:/ – como observamos nas respectivas transcrições fonéticas /'su:ə/ e /'mju:ə/. Ligam-se, dessa forma, ao som final de /u/ do ditongo em *mouth* e (re)criam a assonância do texto de partida no de chegada.

Quanto à contaminação sonora de “fossa” verificada no português, o tradutor a levou em consideração ao repetir o som de semivogal /w/, o qual se aproxima ao vocálico /u:/ presente em *sewer*, mas que ainda se trata de um som consonantal: “Or will it get all worn down as it would in a mouth? Sewer-mouth. What did you do, Amós? Mouth-sewer. Mewer.” (HILST, 2014, p. 12, grifo nosso). O som de /s/ é menos expressivo, entretanto também está presente nas palavras *as*, *sewer* e *Amós*. Também é recorrente a utilização da assonância em /u/, que aparece no trecho com diferentes pronúncias: *down* (/daʊn/), *would* (/wʊd/), *you* (/jʊ/) e *do* (/du:/), além de em *mouth* e *sewer*. Houve, de certa maneira, uma compensação, pois ocorre no mesmo ponto do texto, mas com outros sons que não o /f/ e o /s/, com as aliterações em /s/ e /w/ e as assonâncias em /u/ propiciadas pela tradução de “fossa” por *sewer*, evidenciando-se o cuidado do tradutor com os recursos estilísticos pretendidos por Hilst (BARBOSA, 2020).

Como visto, *mouth* e *sewer* correspondem, morfológica e semanticamente, às escolhas da autora; entretanto, não ocorre tal correspondência com *mewer* no campo dos sentidos. Essa palavra não aparece dicionarizada no *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), porém, sim, no *Oxford English Dictionary* (OED), que a classifica como obsoleta, significando tanto aquele que mia, um gato, quanto aquele que assobia ou vaia, desaprovando o ouvido ou visto – tradução nossa de “Obs. [obsolete] One who mews; a cat. Also, one who catcalls.” (MEWER, 1989, p. 705). O primeiro significado não nos diz muito em relação ao texto hilstiano; porém, o segundo se aproxima de “cossa”, do substantivo “acossamento”, pois resgata a ideia, de certa forma, de provocar incômodo ou sofrimento a alguém, embora se perca o sentido da agressão física e o ato ou efeito de perseguir (ACOSSAMENTO, c2021), presentes na escolha da autora. Podendo configurar-se como uma perda, se considerarmos essa última acepção, pois Amós Kéres busca retornar ao momento de compreensão de forma incessante.

Cabe ressaltar, contudo, a liberação de um resíduo no quesito da imprevisibilidade de sentidos na escolha tradutória por *mewer*, pois tal palavra tem uma acepção mais coloquial, segundo o *Urban Dictionary* (UD), de pessoa que vaga indefinidamente por aí, sob a influên-



cia de algum entorpecente, sem propósito claro para a sua vida – tradução nossa de “*A person who tends to roam aimlessly around, drinking and drugging with no general direction in life*” (MEWER, c1999-2021; VENUTI, 2019). O curioso é que veremos Amós Kéres, impulsionado pelo seu afastamento das atividades “civilizadas”, agir nesse sentido: “Bêbado vou indo. Alguém descobrirá em parte o meu trajeto se aplicar aquela Lei da Desordem (ainda conservo o sorriso), vomito na sarjeta (o sorriso foi-se), mijo encostado ao poste.” (HILST, 2018, p. 87-88). Valendo-se da polissemia da palavra *mewer* e recriando os recursos rítmicos, nessa instância Morris sucede na tentativa de conformar o estilo de Hilst ao inglês pelos meios possibilitados por essa língua de chegada.

As escolhas tradutórias parecem indicar, assim, uma tendência à estrangeirização no sentido descrito por Venuti (2019), com a utilização de palavras obsoletas e da manutenção da forma de dizer da autora – lexical e sintaticamente. No entanto, recorda-nos, e se aproxima mais expressivamente, do caminho intermediário entre domesticação e estrangeirização proposto por Britto (2020), porque a utilização de *mewer* foi uma solução para um desafio tradutório, não uma inserção proposital de uma palavra estranha, mas, sim, uma forma de fidelidade ao modo de dizer da autora, assim como a manutenção léxico-sintática. Isto é, trata-se da meta de fidelidade relativizada, também defendida por Britto (2020), de se aproximar ao máximo do autor a ser traduzido, dentro dos limites e das potencialidades de sua própria língua.

Continuam, no próximo excerto, a manutenção dos períodos quase analogamente a como foram escritos na língua de partida, excerto o qual é bem próximo ao anterior. Supostamente tendo se livrado do dente, Amós Kéres examina a possibilidade de tentar explicar o que compreendeu em palavras, de “verbalizar hemorragicamente” (HILST, 2018). A descrição parece violenta para o ato de falar, porém o professor tem dificuldades para se expressar, considerando as palavras incoerentes e “teias finíssimas” a serem arrancadas de dentro de si. Teias que não sobreviveriam ao processo, pois se desmanchariam. Se lembra, então, de quando frequentava um bordel, aos vinte anos de idade, levando consigo os livros de matemática:

#### Quadro 2 – **Excerto 2**

LP	LC
Que calma aqui de manhãzinha. E ali havia também Libitina que era rara. E a dona, Maria Ancuda: pode ficá meu lindo, fica, fica, fica estudando, só que depois tu dá uma mãozinha praquele meu contador que é uma besta.  (HILST, 2018, p. 71)	<i>Such a tranquility there in the morning. There was also the very strange Libitina. And the madam, Maria Ancuda: you can stay here, gorgeous, stay stay, stay here studying, as long as afterward you give me a little hand with that beast of an account book.</i>  (HILST, 2014, p. 13)

Fonte: Elaborado pela autora.

Notável, nesse excerto, a manutenção dos nomes próprios das outras personagens – Libitina, prostituta, e Maria Ancuda, dona do bordel –, pois o que identificamos como uma fidelidade, que seria um ponto positivo na perspectiva do tradutor e de Britto (2020), ou uma escolha estrangeirizante, que encorajaria o contato entre culturas, gera perda (VENUTI, 2019). Não é o caso de Libitina, que, em português formal, significa morte e remete à deusa romana cuja função era assegurar o cumprimento dos deveres para com os mortos (KURY, 2009; LIBITINA, c2021). Relação também encontrada no inglês: na religião romana, era a deusa dos funerais; a palavra Libitina passou, então, a ser utilizada para as agências funerárias, os serviços funerários e, pelos poetas, para nomear a própria morte – tradução nossa de “[...] *in Roman religion, goddess of funerals. [...] The word Libitina thus came to be used for the business of an undertaker, funeral requisites, and, by poets, for death itself*” (BRITANNICA, c2021). Uma convergência tão exata do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística, que justifica essa tradução literal, pois libera o mesmo resíduo, em ambos os textos, de um termo formal, com ascendência mítica, que se liga com a morte (BARBOSA, 2020; VENUTI, 2019).

Não só no significado do nome, essa convergência também ocorre em uma conversa entre Libitina e Amós Kéres, logo após o trecho citado, na qual o porquê do nome da personagem feminina é posto em questão. Libitina começa afirmando que se tratou de uma confusão, pois sua mãe lhe dera o nome crente de que se relacionava com a palavra “paixão”, quando Amós pergunta se não era com a palavra “libido” – um jogo de mão dupla entre personagens e autora, já que a própria Hilda Hilst parece brincar com a ideia de Libitina lembrar libido<sup>71</sup>. No final, a prostituta revela que um primo procurara nos livros e descobrira seu nome ter origem na “[...] velha que tomava conta dos presentes que a gente faz pros mortos. Micologia.” (HILST, 2018, p. 71) – então, o professor volta a questionar se não seria “mitologia”. Confusão que se estende do motivo do nome às palavras, pois Hilst, por meio do equívoco de Libitina, realiza um jogo de palavras entre “mitologia”, a real razão do nome, e “micologia”, ou o estudo dos fungos (MICOLOGIA, c2021). Novamente observamos a convergência, descrita acima, a favor do tradutor, que é capaz de recriar as confusões ocasionadas pela razão do nome de Libitina literalmente, traduzindo-as por: *passion, libido, mycology e mythology*.

Contudo, a perda ocorre no caso de Maria Ancuda, já que tal sucesso da literalidade parece não se repetir com esse nome. Um provável apelido, de qualquer forma o “ancuda”, o possuir quadris largos, se perde para o leitor de língua inglesa. É, talvez, uma perda menor em consideração aos resultados já alcançados por Morris, mas que tem sua relevância para a história e como marca estilística. Ser caracterizada pelas ancas grandes a ponto de tornar-se parte de seu nome, sugere a relação dessa mulher com sua ocupação na prostituição, uma certa conotação de sexualidade inerente ao seu corpo, ao mesmo tempo em que a aproxima

<sup>71</sup> Jogo que se estende do campo dos sentidos para o sonoro, pois Libitina lembra sonoramente outra palavra relevante ao excerto escolhido, libido e suas variações. Tal jogo parece apontar à presença da mistura, discutida pelo escritor francês Georges Bataille, entre erotismo e morte, ou Eros e Tânatos, que é uma condensação cara à obra de Hilda Hilst como um todo, logo, também ao livro **Com os meus Olhos de Cão**.



dos animais, já que “anca” é também, a denominação para tal parte do corpo desses seres, como os cavalos. Também se perde o contraste entre o mitológico Libitina e o corporal Maria Ancuda, entre uma origem em um português formal e um mais coloquial (RIBEIRO, 1999).

Perda que poderia não ter ocorrido caso Morris houvesse optado por traduzir o nome da personagem, explicitando o sentido ao leitor de língua inglesa. Uma possibilidade seria Maria *Big Hips*, qualificando como grande uma das duas partes de cada lado do seu corpo entre a parte de cima da perna e a cintura – tradução nossa de “*One of the two parts on each side of your body between the top of your leg and your waist.*” (HIP, c1996-2021). Ou, ainda, como Maria *Big Rump*, já que tal palavra pode ser aplicada aos animais e aos seres humanos, pois significa tanto a parte das costas de um animal justo acima de suas patas quanto a parte do seu corpo na qual você se senta – tradução nossa de “[...] *the part of an animal’s back that is just above its legs*” e “*the part of your body that you sit on [...]*” (RUMP, c1996-2021).

Outro desafio tradutório nesse trecho é o uso dos diminutivos por Hilda Hilst – “Que calmaria aquilo de manhãzinha” e “[...] só que depois tu dá uma mãozinha [...]” (HILST, 2018, p. 71) – tais marcas de estilo, do grau do substantivo, que marcam um certo tom irônico, são perdidas na tradução. Porém, não por responsabilidade do tradutor, já que a língua inglesa não possui esse recurso, a menos que se empregue um adjetivo ou se trate de um grau de comparação. Assim, ao adotar somente *morning* na primeira instância – “*Such a tranquility there in the morning*” (HILST, 2014, p. 13) –, perde-se o sentido de início da manhã, o momento de aurora do dia.

Torna-se curiosa, então, a solução tradutória encontrada para a expressão informal “dar uma mãozinha”, isto é, “*give me a little hand*” (HILST, 2014, p. 13). Curiosa porque a expressão padrão é *give (somebody) a hand*, advinda do inglês falado, com o significado de ajudar alguém a fazer algo – tradução nossa de “*(spoken) to help someone do something*” (GIVE SOMEBODY A HAND, c1996-2021). Portanto, embora ambas tenham o mesmo sentido, na expressão da língua inglesa não há esse *little*, e é a inserção desse adjetivo que cria um estranhamento ao desviar-se da forma padrão. No entanto, ainda pode ser compreendida e entendida como um trocadilho de *give (one) a big hand*, que significa aplaudir alguém de forma intensa, geralmente como uma demonstração de aprovação ou apreciação – tradução nossa de “*To applaud one extensively, often as a show of approval or appreciation*” (GIVE A BIG HAND, c2015). Trata-se, dessa maneira, de uma compensação, porque, ao não poder utilizar o adjetivo para “pequeno” no caso da “manhã” – uma “pequena manhã” causa estranhamento também no português e, virtualmente, inexistente no inglês – o tradutor desloca esse recurso estilístico para outro ponto no texto de chegada (BARBOSA, 2020).

O maior desvio verificado até o momento das tendências de fidelidade na tradução analisada, não justificável pelo viés de uma estrangeirização, que são as tendências do tradutor, e tampouco pelo da domesticação (VENUTI, 2019), que elimina as particularidades no texto de chegada, é o efetuado em “*as long as afterward you give me a little hand with that beast of an*



*account book.*” (HILST, 2014, p. 13). Porque, se traduzirmos de volta para o português, encontramos que, na versão de Morris, Maria Ancuda pede a Amós Kéres para realizar a contabilidade do bordel: “desde que depois você me dê uma mãozinha com a besta daquele livro de contabilidade” (tradução nossa); em vez de auxiliar o contador: “[...] só que depois tu dá uma mãozinha praquele meu contador que é uma besta.” (HILST, 2018, p. 71), como escrito por Hilst. Transformou, assim, a pessoa em um objeto e, ao mudar o foco, ameniza a provocação ao transferir o recipiente do qualificativo “besta” do contador para o livro de contabilidade. Somente conseguimos classificar tal escolha como arbitrária, já que não há motivos para o tradutor não ter mantido essa forma de expressão, pois é uma opção de linguagem da personagem e da autora. Se foi a intenção de Morris amenizar a ofensa, esse não é o papel do tradutor nem em sua própria concepção de tarefa tradutória, considerando que ele traduz bastante preso ao texto de partida e visa a ser um canal para a voz autoral.

Ao escolher a manutenção dos nomes das personagens – explorando as inusuais convergências quando elas se dão ao máximo de seu potencial, como em Libitina, e reconhecendo as perdas, como em Maria Ancuda – e lidar com as imposições da própria língua – a falta do diminutivo –, o tradutor evidencia o caráter estrangeirizante de suas decisões, pois mantêm ou incluem termos estranhos à LC (VENUTI, 2019). Por outro lado, pode também possuir como meta a fidelidade, contudo, relativizada, pois não há como atingir uma fidelidade total. Morris, tal como dito por Britto (2020), reconstruiria então, da melhor maneira, o que lhe parece mais importante no texto de partida, com a clara e arbitrária exceção da última parte analisada do segundo excerto.

Quadro 3 – **Excerto 3**

LP	LC
<p>Não vi não, seos doutô, a bem da verdade vi dois anus preto mas muito lá. Lá onde? Bem lá no cu do céu seos dotô.</p> <p>(HILST, 2018, p. 80)</p>	<p><i>I didn't see one, professorsirs, well to tell the truth I did see two black cuckoos, but way over there. Over where? Way over in the ass-end of the sky, professorsirs.</i></p> <p>(HILST, 2014, p. 27)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na escrita de Hilda Hilst, percebemos uma marca de oralidade, parte de seu estilo, na expressão “seos doutô”, utilizada como forma respeitosa de tratamento, que, na tradução de Adam Morris, se torna *professorsirs* (RIBEIRO, 1999). Na criação desse neologismo, ocorre a fusão de *professor*, que se refere, especificamente, a um professor de universidade ou centro universitário – tradução nossa de “[...] *a teacher at a university or college.*” (PROFESSOR, c1996-2021) –, e *sir*, palavra utilizada quando se fala com um homem a fim de ser educado ou demonstrar respeito – tradução nossa de “[...] *used when speaking to a man in order to be*



*polite or show respect.*" (SIR, c1996-2021). Ao fundir duas palavras do inglês para tentar recriar a marca de oralidade hilstiana, o tradutor realiza uma adaptação, porque obteria uma impressão diferente do leitor de língua inglesa se optasse por uma tradução mais literal nessa situação (BARBOSA, 2020). Liberando, dessa forma, um resíduo similar ao da autora, de coloquialismo e de uma forma não-dicionarizada da língua, e com um sentido semelhante, pois vincula um título acadêmico a uma forma de tratamento respeitosa (VENUTI, 2019).

A utilização de um português mais coloquial por Hilst (RIBEIRO, 1999) marca de forma mais expressiva esse trecho, aparecendo, também, nas construções que se ligam pelo advérbio "lá" – "[...] muito lá. Lá onde? Bem lá [...]" (HILST, 2018, p. 80). Para tentar corresponder a tal marca estilística, o tradutor repete o advérbio *over* - "[...] *way over there. Over where? Way over [...]*" (HILST, 2014, p. 27). No LDOCE, encontramos nada menos que 23 acepções e aplicações dessa palavra, entre elas, o sentido de um lugar que está do outro lado de um espaço ou local – tradução nossa de "[...] *a place that is on the other side of a space or area.*", dessa forma traduzindo o "lá" (OVER, c1996-2021). A escolha por *way* como intensificador do *over*, correspondendo ao "muito lá" e ao "bem lá", é um uso informal dessa palavra, característico do inglês norte-americano – tradução nossa de "*American English: informal; very.*" (WAY, c1996-2021) – que também aponta a distância presente no texto de partida, o "bem lá". Continua a evidenciar-se, assim, o compromisso do tradutor com uma fidelidade, conforme defendida por Britto (2020), ao texto da autora no quesito do estilo.

Uma linguagem metafórica forte caracteriza a escrita hilstiana, isto é, capaz de construir imagens como a do pássaro, presente no excerto (COELHO, 1999). O anu-preto se revela uma escolha potente da autora, pois, como relata Cascudo (2012), o *Crotophaga ani* é um pássaro cínico, imperturbável; augúrio de infelicidades e amigo da morte, pois sabe das escolhas daquela que é o destino inescapável dos homens. Sinal da morte, o anu-preto, pela sua semelhança gráfica com a palavra ânus, liga-se, semanticamente, com a expressão "cu do céu" (HILST, 2018). Chocando e confluindo os opostos, tal ligação mistura, pela linguagem, o elevado com o obsceno (SAAVEDRA, 2018) – no caso, o elevado da morte, uma das grandes questões filosóficas humanas, além de recorrente tema da literatura universal e da própria autora, com o baixo do ânus, o qual é raramente discutido ou referenciado no convívio social humano. A própria expressão "cu do céu", por si só, condensa as insistências do alto e do baixo.

Como se não fosse instigante o suficiente, a expressão criada pela autora também remete à maneira grosseira de se referenciar a um lugar muito distante de onde se está, "cu de judas" (CU, c2021) – reforçando o discutido sobre o choque do alto com o baixo, da mistura das "palavras de dicionário, mas também das palavras do dia a dia, de um português mastigado" (SAAVEDRA, 2018, p. 427) em sua escrita. Outro desafio complexo para Morris, que deveria, então, considerar como traduzir o contraste entre a simbologia do pássaro e a dupla aparição do baixo, o termo "cu" em si e a expressão à qual Hilst faz referência, ambos considerados, geralmente, grosseiros.



Partindo do pássaro, observamos que o tradutor optou por *black cuckoo*, um pássaro da mesma família do anu-preto, a *Cuculidae* (PAYNE; KIRWAN; BOESMAN, 2021). Ambos são bastante parecidos:

Fotografia 1 - Anu-preto (à esquerda) e Cuco-preto (à direita)



Fonte: (DANIELS, 2021; SAIBA..., c2022).

No entanto, há duas diferenças significativas entre eles que justificam a adaptação de um pelo outro no texto de chegada: seu nome e significado. (BARBOSA, 2020). Em inglês, o anu-preto é conhecido como *smooth-billed ani*, ou “anu do bico liso” em tradução nossa. A escolha de uma tradução literal, assim, ocasionaria a perda da referência à coloração preta, geralmente associada ao mau agouro, e do significado cultural, pois o anu não parece ser associado a um sentido na cultura norte-americana. Por isso, a opção pelo cuco, do qual procedem profusas superstições, incluindo uma que o aproxima do anu-preto, pois seria um pássaro misterioso, que tem segunda vista<sup>72</sup>; pelo seu canto te conta quanto tempo ainda tens para viver – tradução nossa de “*The cuckoo is a mysterious bird and has second sight. He will tell you by his cries, how long you have to live.*” (DANIELS; STEVENS, 2003, p. 611). E não por qualquer cuco, mas um cuco-preto, mantendo a coloração que reforça os significados sugeridos pela escolha da autora. Morris, então, parece ter realizado uma domesticação na sua acepção mais branda, a que auxilia o leitor a compreender o texto, e tenta transpor as ideias de Hilst, adotando símbolos com significados equivalentes na cultura de chegada, seguindo com sua tendência à fidelidade (BRITTO, 2020; VENUTI, 2019).

Voltamo-nos, agora, para o baixo, a expressão “cu do céu”, traduzida como “*ass-end of the sky*” (HILST, 2018; HILST, 2014). A tradução literal de “cu” pelo termo *ass* carrega o mesmo resíduo de informalidade e impolidez verificado na LP, reforçando a tendência de Morris à

<sup>72</sup> Segundo Allan Kardec, o responsável por codificar a corrente religiosa do Espiritismo, a dupla ou segunda vista consiste na capacidade de ver o que não se pode com a visão comum, podendo resultar em pressentimentos e na presciência do porvir (KARDEC, 2019).



fidelidade (BARBOSA, 2020; BRITTO, 2021; VENUTI, 2019), pois poderia ter optado por versões mais aceitáveis, como *bottom* ou *backside*. Ao passo que também se associa a uma expressão idiomática cristalizada da língua inglesa considerada grosseira, *ass end of nowhere*, a qual significa uma localidade extremamente remota ou fora do caminho, hiperbólica e sarcasticamente identificada como o ponto mais distante de tudo – tradução nossa de “*a location that is extremely remote or out of the way, hyperbolically and sarcastically identified as the farthest point away from anything.*” (ASS END OF NOWHERE, c2015).

A domesticação praticada por Morris parece ser a do grau de tornar o texto compreensível para o leitor de língua inglesa, mas acaba prevalecendo a estrangeirização, a preservação do modo de dizer da autora (VENUTI, 2019). Parece traduzir, assim, observando o princípio de Meschonnic de transpor o marcado pelo marcado, com a meta de preservar a singularidade de **Com os meus Olhos de Cão** (MESCHONNIC, 1999 *apud* BRITTO, 2020). Nesse caso, o uso do registro informal em português por um correspondente em inglês, uma alteração em uma expressão da LP por uma similar em uma da LC e, quando a tradução literal não basta, adapta formas de dizer o texto de partida no de chegada. Isto é, segue o caminho intermediário entre a domesticação e a estrangeirização proposto por Britto (2020).

Poemas que surgem em meio aos textos em prosa são uma das singularidades estilísticas de Hilda Hilst, a mistura consciente dos gêneros descrita como uma “anarquia dos gêneros” por Pécora (2018), que não emergem por acaso, pertencendo à enunciação da trajetória de Amós Kéres, de seu abandono das atividades “civilizadas”. Os conceitos e temas manipulados por Hilst, como vimos, desdobram-se em múltiplas camadas de possíveis sentidos, fenômeno que só pode ser potencializado ao ser aliado a uma forma, como ocorre nos poemas. Configuram-se, assim, os textos líricos como uma dificuldade de estilo hilstiana para a leitura em português e, por consequência, para a tradução (RIBEIRO, 1999). Considerado impossível, veremos como Morris respondeu ao desafio de traduzir poemas selecionando um presente na obra, de suposta autoria do professor, quando ele vai visitar o amigo Isaiah com o intuito de conversar sobre a visão transformadora de “significado incomensurável” (HILST, 2018, p. 69):

Quadro 4 – **Excerto 4.**

LP	LC
Empalideço, Atlanta.	I blanch, Atlanta
Um Vivien vento	A Vivien wind
Varrendo a anca.	Sweeping the flank
Amós Kéres	Amós Kéres
Amor Kéres?	Amós Kéres?
<i>Trembla de viño</i>	Tremored de viño
<i>Mi cuerpo de destemor.</i>	<i>Mi cuerpo of fearlessness.</i>
(HILST, 2018, p. 86, grifo da autora)	(HILST, 2014, p. 36)

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo o proposto por Britto (2017), começaremos a análise a partir da forma do poema. Na versificação inglesa, conforme Britto (2020), contamos agrupamentos de duas ou três sílabas chamados pés (separados pelo símbolo |), nos quais tipicamente uma das sílabas é acentuada (/) e a outra, ou outras duas, são átonas (-). Para a escansão em português, são separadas as sílabas poéticas marcando a alternância de sílabas fortes e fracas, podendo juntar ou separar as palavras pelo ritmo ditado na leitura, geralmente mantendo juntos os sons vocálicos que estão um ao lado do outro, e a contagem termina na última sílaba tônica (GOLDSTEIN, 2005). Por esses meios, escandimos os poemas na língua de partida e na de chegada, cujos resultados podem ser vistos no quadro a seguir.

Nele, a primeira coluna numera os versos; a segunda apresenta a escansão do poema na LP, para a qual adotamos o símbolo / como separador das sílabas poéticas, e os destaques da caixa alta e do negrito como marca das fortes, seguida pelo esquema rítmico, que tem o número total de sílabas poéticas e, entre parênteses, indica as fortes. Encerra o quadro a terceira coluna, com a escansão do poema na LC, para a qual utilizamos os símbolos propostos por Britto, e o número total de pés por verso:



Quadro 5 – Análise estrutural do poema (excerto 4).

Verso	LP		LC	
1	Em / pa / li / <b>DE</b> / çoa / TLAN / ta.	ER: 6(4-6)	- /   - /   - I blanch, Atlanta	2 pés binários
2	Um / VI / vien / VEN / to	ER: 4(2-4)	- /   - / A Vivien wind	2 pés binários
3	Va / rren / doaAN / ca.	ER: 3(3)	/ -   - / Sweeping the flank	2 pés binários
4	A/mós / KÉ / res	ER: 3(3)	/ -   / - Amós Kéres	2 pés binários
5	A / mor / KÉ / res?	ER: 3(3)	/ -   / - Amós Kéres?	2 pés binários
6	TREM / bla / de / VI / ño	ER: 4(1,4)	/ -   - /   - Tremored de viño	2 pés binários
7	Mi / CUER / po / de / des / te / MOR.	ER: 7(2,7)	- /   - -   / -   - Mi cuerpo of fearlessness.	3 pés binários
	(HILST, 2018, p. 86)		(HILST, 2014, p. 36)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Formalmente, os versos curtos 2, 3, 4, 5, 6 e o médio 7 da LP são traduzidos em tamanhos correspondentes, com a exceção do 1, que, de mediano, passou a ser curto. A assonância da vogal tônica entre os versos 1 e 3 (atlAnta e Anca) é correspondida na LC nos mesmos versos pelo som vocálicoônico /æ/ presente em *Atlanta* e *flank* – a tradução literal do termo “anca” –, também criando uma fortuita rima interna com *blanch* – a tradução literal do termo “empalideço”. Embora o jogo de palavras com o nome do professor não ocorra na tradução, a repetição, que de certa forma compõe uma rima, sim. Temos, até este ponto, uma taxa de correspondência bastante alta entre os poemas. No entanto, um desvio arbitrário ocorre na pontuação, a qual divide o texto lírico da autora em quatro períodos nos versos 1, 3, 5 e 7; já no do tradutor há apenas dois sinais, nos versos 5 e 7. Não parece haver um motivo para justificar a falta dessa pontuação, já que Morris realiza as acomodações sintáticas necessárias, como a explicitação do sujeito (BARBOSA, 2020) no primeiro verso com o pronome / – “/ *blanch, Atlanta* [...]” (HILST, 2014, p. 36). E, no segundo e terceiro versos, a ligação por *enjambement* propicia o sujeito “Vivien vento” à ação de varrer a anca em ambas as línguas.

Destaca-se, ainda, no poema de Hilst, que todos os versos, com a exceção do último, são encerrados por palavras paroxítonas, o que não ocorre no poema traduzido de Morris, pois os versos 2 e 3 terminam em oxítonas e o final em uma proparoxítona. Um elemento regular



no poema, diz Britto (2017), deveria ser recriado na tradução, visto essa alteração na forma poder ter gerado uma perda semântica. Retornando ao texto, observamos que, no primeiro verso, o “eu” é desinencial – “Empalideço, Atlanta.” (HILST, 2018, p. 86) – depois, essa subjetividade desaparece, ao ponto de ele dizer Amós Kéres como se fosse outro, e não ele.

Voltará a aparecer o “eu” marcadamente justo no último verso, que é o que tem a sonoridade diferente, na forma do possessivo *mi*, ou “meu” em espanhol. A busca desse “eu”, de compreender-se, é incessante para Amós Kéres que, a despeito de suas tentativas, não consegue voltar ao centro, ao momento de compreensão; o seu “eu” perde-se ao dissolver-se ou ao transformar-se em cão (COELHO, 1999). Alinhando-se, assim, de certa forma, com a interpretação do poema, no qual vislumbramos esse “eu”, o perdemos, e, neste caso, o reencontramos ao final. Podemos dizer, então, que certa perda no campo semântico-formal do poema ocorreu na LC, e que a falta de pontuação no poema traduzido agrava o caráter da perda, pois ela marca justamente os momentos descritos acima.

Contudo, há outros elementos semânticos e lexicais no poema, como referências culturais, jogos de palavras e o uso de línguas diferentes, os quais motivaram a escolha desse excerto. Do primeiro, os versos 1 e 2 aludem ao filme **...E o vento levou** (1939), que segue a vida da protagonista Scarlett O’Hara, interpretada pela atriz Vivien Leigh, seus amores e a sua luta para manter a posse da plantação no sul dos Estados Unidos durante uma época de transição nesse país, a Guerra Civil (GONE WITH THE WIND, c1990-2021). Um dos lugares visitados pela protagonista é Atlanta, capital do estado da Geórgia, estado onde também se encontra a sua plantação no longa. Famosa nos Estados Unidos e em vários outros países, tal referência não deve ter sido um desafio para o tradutor, que optou por mantê-la, já que uma tentativa de a adaptar, substituindo o filme por um brasileiro, seria complexo, tanto na forma do poema quanto no campo semântico<sup>73</sup> (BARBOSA, 2020). Temos um curioso caso, então, no qual a estrangeirização e a fidelidade – a manutenção do modo de dizer da autora, convergem, de certa forma, a uma domesticação, pois tornam o texto mais claro a um público-leitor norte-americano, que, provavelmente é mais familiarizado com o filme e o contexto histórico aludido (BRITTO, 2020; VENUTI, 2019).

Nos versos 4 e 5, “Amós Kéres / Amor Kéres?” (HILST, 2018, p. 86), os quais já não apresentam a subjetividade marcada, Hilda Hilst cria um jogo de palavras valendo-se do nome da personagem, Amós, e amor. Também parte do jogo, o sobrenome Kéres, ou Queres, que vem

<sup>73</sup> Cabe ressaltar que podemos sugerir um paralelo do filme com a obra **Com os meus Olhos de Cão**. Nos créditos de abertura do longa, que se passa desde o começo da Guerra Civil norte-americana até o seu final, uma voz comenta como a civilização do Sul fora levada pelo vento e que somente poderia ser vista nesse momento nos livros, já que os estados sulinos perderam a guerra, e sua população sofreu transformações sociais profundas, incluída a protagonista (GONE WITH THE WIND, c1990-2021). No poema analisado, temos “Um Vivien vento / varrendo a anca” (HILST, 2018, p. 86), o que pode sugerir um vento similar, de transformação social e pessoal, passando pela obra hilstiana. Amós Kéres, em uma busca incessante que o faz se voltar das convenções sociais e de suas instituições, essas últimas as quais critica logo no começo da obra, ao compará-las com os prostíbulos “Prostíbulos Igreja Estado Universidade. Todos se pareciam. Cochichos, confissões, vaidade, discursos, paramentos, obscenidades, confraria.” (HILST, 2018, p. 65), pode, talvez, almejar a chegada desse vento.

da mitologia grega, dos espíritos perversos e causadores de infortúnios, podendo significar a morte e sua causa ou o destino, sempre com uma conotação desfavorável (KURY, 2019) – é recorrente, assim, a temática da morte na obra, nos dentes, no anu-preto e agora no nome da própria personagem<sup>74</sup>. Parece que nada escapa à escrita de Hilst, pois esse sobrenome dobra de função, pela sonoridade e pela segunda grafia, podendo ser entendido como o verbo querer conjugado na segunda pessoa do singular no presente, indagando assim esse “outro”: Amós Kéres, o que tu queres? E se é amor, ou o próprio Amós, o que esse enunciador quer, não temos como saber com certeza.

Seja amor a resposta, ou não, trata-se de outro desafio para Morris, que opta por repetir o nome “Amós Kéres / Amós Kéres?”, liberando um resíduo similar ao da autora (HILST, 2014, p. 36; VENUTI, 2019). Pois, na tradução, também temos o momento de perda do sujeito enunciatador, mas quando repete o nome no lugar de criar o trocadilho, há um reforço desse sentimento ambíguo, de quem é Amós Kéres – dessa busca incessante pelo “eu” (COELHO, 1999). O procedimento tradutório mais próximo seria a adaptação, embora não pareça circunscrever a criatividade exibida aqui por Morris, de reconhecer uma marca temática e estilística hilstiana, recriando-a da melhor forma possível em sua tradução (BARBOSA, 2020).

Chegamos, então, aos dois últimos versos do poema “*Trembla de viño / Mi cuerpo de destemor.*” (HILST, 2018, p. 86, grifos da autora), os quais são compostos por palavras de diferentes línguas românicas: do francês, *trembla*; do galego, *viño*; do espanhol, *mi cuerpo*; e, do português, *destemor* (CUERPO, c2021; DESTEMOR, c2021; TREMBLER, 2021?; VIÑO, c2012). A presença dessas línguas logo após as indagações, como uma espécie de resposta ao que quer Amós Kéres, e marcando a volta da subjetividade, revela também as lacunas da linguagem, sugerindo que um só idioma não seria capaz de representar o humano e suas aspirações.

Os termos que sofreram alterações no processo tradutório serão o foco desta análise; porém, cabe ressaltar que um possível motivo para o tradutor não transpor todas as palavras ao inglês é causar um efeito de estranhamento no leitor de língua inglesa similar ao do português. Devido à semelhança das línguas, o último deles não teria tanta dificuldade em compreender, focando seus questionamentos no porquê do uso dessas línguas, e não no que se pretende dizer. Se fossem mantidos, literalmente, os versos, o leitor do inglês teria uma dificuldade maior, o que poderia interferir com a leitura. Dá-se, portanto, que *viño* foi mantido, provavelmente, por causa de sua semelhança com a expressão informal em inglês para vinho, *wine* – tradução nossa de “*Informal; wine.*” (VINO, c1996-2021) – e *cuerpo* pelo fato de que o espanhol é bastante reconhecido pelos norte-americanos.

O primeiro dos que foram traduzidos é o verbo em francês *trembla*, que, curiosamente, nos indica a presença da terceira pessoa pela desinência, convergindo com a interpretação do poema quanto à ausência da subjetividade e seu retorno no último verso. Dito isso, a clara

<sup>74</sup>Junção de palavras do campo semântico do erotismo e da morte que ecoa a realizada por Hilst no nome Libitina, como vimos.



domesticação do termo em francês revela-se uma estrangeirização, pois será fonte de um estranhamento similar ao experienciado com o uso de diversas línguas no poema de Hilst (BRITTO, 2020; VENUTI, 2019). Morris poderia ter escolhido *tremble* no lugar de *tremor* já que, ambos termos se originando no latim, liberariam um resíduo que ecoa o da autora (VENUTI, 2019). O verbo *tremble*, com os seus significados de agitar-se ligeiramente de um modo que você não consegue controlar e estar preocupado ou assustado com algo – tradução nossa de “*To shake slightly in a way that you cannot control [...]*” e “[...] *to be worried or frightened about something [...]*” (TREMBLE, c1996-2021) – parece ser uma tradução literal do verbo em francês (BARBOSA, 2020). Pois tal verbo pode significar tanto ter o corpo agitado por pequenos movimentos musculares, intensos e involuntários quanto sentir muito medo, uma emoção forte – tradução nossa de “*Avoir le corps agité de petits mouvements musculaires, vifs et involontaires.*” e “*Éprouver une grande crainte, une vive émotion.*”, respectivamente (TREMBLER, 2021?).

Entretanto, ao ser um verbo, poderia ser conjugado na terceira pessoa sem dificuldade, o que apagaria totalmente o estranhamento causado pelo uso de outras línguas do texto de partida no de chegada (BRITTO, 2020). Por isso, talvez, a opção pelo substantivo *tremor*, o qual perde um pouco no campo semântico, correspondendo à primeira acepção de *trembla*. Isto é, significa um leve movimento de agitação no seu corpo que você não consegue controlar, especialmente porque está doente, fraco ou aborrecido – tradução nossa de “*a slight shaking movement in your body that you cannot control, especially because you are ill, weak, or upset.*” (TREMOR, c1996-2021). Se perde no sentido, ganha em construção, pois o tradutor cria uma forma verbal a partir do substantivo, com o sufixo -ed, uso que não é recorrente ou dicionarizado na língua inglesa. Ao adaptar os recursos de sua língua para tentar transpor o texto de partida, Morris realiza o movimento de estrangeirização e de fidelidade já observado, visando a preservação do modo de dizer de Hilst (BARBOSA, 2020; BRITTO, 2020; VENUTI, 2019).

Por fim, de volta ao português, com a última palavra do poema, “destemor”, que significa a ausência de temor (DESTEMOR, c2021), Morris realiza uma tradução literal para o inglês, servindo-se da palavra *fearlessness*, que significa a qualidade de não ter medo - tradução nossa de “[...] *the quality of having no fear.*” (BARBOSA, 2020; FEARLESSNESS, c2021). Após esse percurso pelos dois últimos versos, tornou-se notável a predominância da estrangeirização no texto de chegada, sugerindo o compromisso do tradutor com a manutenção do estilo da autora e a atenção com os resíduos liberados por suas escolhas, ao mesmo tempo em que se atenta à legibilidade do texto traduzido (VENUTI, 2019). Parte que reflete o todo, pois a tendência, ou preferência, do tradutor pela estrangeirização, que se aproxima e confunde com a fidelidade, marca a tradução para a língua inglesa *With my Dog-Eyes*, de Adam Morris, da obra *Com os meus Olhos de Cão*, de Hilda Hilst (BRITTO, 2020; VENUTI, 2019).



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou observar como a tradução lida com um texto estilisticamente complexo, verificar como ela o reproduz, se por um viés domesticador ou estrangeirizante, e identificar os procedimentos tradutórios. Bem como observar se ocorreram diferenças interpretativas resultantes do processo de tradução, buscando os resíduos liberados nas escolhas realizadas pelo tradutor, ao comparar **Com os meus Olhos de Cão**, de Hilda Hilst, e sua versão em língua inglesa *With my Dog-Eyes*, de Adam Morris (VENUTI, 2019).

A partir dos excertos selecionados, depreendemos a aspiração do tradutor a manter o estilo da autora, realizando escolhas e encontrando soluções tradutórias nesse sentido. Assim, prevalecem as estratégias estrangeirizantes; todavia, não ocorreram inserções de arcaísmos ou outros recursos propositalmente, com a finalidade de marcar o caráter de estrangeiro do texto traduzido (VENUTI, 2019). Portanto, constatamos que a forma de traduzir de Morris se alinha com a postura de fidelidade relativa defendida por Britto (2020); em outras palavras, o caminho intermediário entre a domesticação e a estrangeirização, do qual a solução tradutória de *trembla* por *tremored* é exemplar. Ocorre a domesticação inevitável para tornar o texto legível e compreensível ao público-alvo da tradução (VENUTI, 2019; BRITTO, 2020).

Em relação aos procedimentos tradutórios empregados houve uma predominância da tradução literal, o que seria esperado de um tradutor ávido de ser um canal para a voz autoral, embora surpreendam as convergências entre os sistemas do par de línguas encontradas por Morris, como no nome Libitina e nos termos da conversa que segue a apresentação dessa personagem. As ocasionais adaptações e compensações convergem para a já apontada tendência de fidelidade de Morris à forma de dizer hilstiana, de transmitir as ideias e os recursos utilizados pela autora. As raras explicitações do sujeito são acomodações às regras sintáticas da língua inglesa, das quais o tradutor não pode se evadir.

Quanto aos resíduos liberados durante o processo tradutório, Morris parece atento a eles, pois há várias instâncias em que os utiliza a seu proveito, como na adaptação do jogo de palavras e das origens etimológicas dos termos estrangeiros, ambas do poema (VENUTI, 2019). Até quando são resíduos provavelmente imprevisíveis, como a polissemia de *mewer*, que a acaba ligando mais profundamente com os eventos transcorridos na obra, ao mesmo tempo que cumpre seu papel de recriar a repetição de sons do texto de partida.

No geral, avaliamos que a tradução para o inglês *With my Dog-Eyes* cumpre o seu papel de recriar **Com os meus Olhos de Cão**, pois acreditamos que um leitor de língua inglesa poderia sentir ter lido a obra por meio da tradução. As soluções tradutórias de Morris convergem, dessa forma, com o seu ponto de vista do que seria tradução, de ser um "ventríloquo" para o estilo de Hilst. Vale apontar, no entanto, o único ato potencialmente censurável do tradutor analisado neste estudo, o desvio verificado no segundo excerto.



Por fim, cabe ressaltar que o presente trabalho não pretende esgotar o assunto, pois, como o final aberto de Com os meus Olhos de Cão, há ainda lacunas a serem preenchidas em estudos futuros.



## REFERÊNCIAS

ACOSSAMENTO. In: **HOUAISS**: Grande Dicionário Houaiss. [S.l.]: Light: Lei de Incentivo a Cultura, c2021. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#3](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3). Acesso em: 25 out. 2021.

ASS END OF NOWHERE. In: **The Free Dictionary**: Farlex Dictionary of Idioms. [S.l.]: Farlex, Inc, c2015. Disponível em: <https://idioms.thefreedictionary.com/ass+end+of+nowhere>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. **Procedimentos Técnicos da Tradução**: uma nova proposta. Campinas: Pontes, 2020.

BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. Libitina. In: **Encyclopedia Britannica**. [S.l.]: Encyclopedia Britannica, c2021. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Libitina>. Acesso em: 31 de out. 2021.

BRITTO, Paulo Henriques. **A Tradução Literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BRITTO, Paulo Henriques. Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 20, p. 226-242, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/issue/view/2574/showToc>. Acesso em: 24 out. 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Coisas que o Povo Diz**. São Paulo: Global, 2012. *E-book*.

COELHO, Nelly Novaes. Da Poesia. In: **Cadernos de Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, n. 8, p. 66-79, out. 1999.

CU. In: **HOUAISS**: Grande Dicionário Houaiss. [S.l.]: Light: Lei de Incentivo a Cultura, c2021. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#3](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3). Acesso em: 07 nov. 2021.

CUERPO. In: **REAL ACADEMIA ESPAÑOLA**: Diccionario de la lengua española. [S.l.]: Real Academia Española, c2021. Disponível em: <https://dle.rae.es/cuerpo?m=form>. Acesso em: 08 nov. 2021.

DANIELS, Cora Linn; STEVENS, Charles McClellan. **Encyclopædia of Superstitions, Folklore, and the Occult Sciences of the World**. Honolulu, Hawaii: University Press of the Pacific, 2003. vol. 2. Disponível em: [encurtador.com.br/fsNV2](http://encurtador.com.br/fsNV2). Acesso em: 10 nov. 2021.

DANIELS, Richard. Cuculidae Family. In: **Avibirds**. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://avibirds.com/cuculidae-family/#CuckooBlack>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DESTEMOR. In: **HOUAISS**: Grande Dicionário Houaiss. [S.l.]: Light: Lei de Incentivo a Cultura, c2021. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#3](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3). Acesso em: 07 nov. 2021.

DINIZ, Cristiano (org.). **Fico besta quando me entendem**: entrevistas com Hilda Hilst. São Paulo: Globo, 2013.

FEARLESSNESS. In: **CAMBRIDGE**: Cambridge Dictionary. [S.l.]: Cambridge University Press, c2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fearlessness>. Acesso em: 08 nov. 2021.



FLUSH. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English.* [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/flush>. Acesso em: 23 out. 2021.

GIVE SOMEBODY A HAND. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English.* [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/give-somebody-a-hand>. Acesso em: 23 out. 2021.

GIVE A BIG HAND. *In: THE FREE DICTIONARY: Farlex Dictionary of Idioms.* [S.l.]: Farlex, Inc, c2015. Disponível em <https://idioms.thefreedictionary.com/give+a+big+hand>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos.** São Paulo: Ática, 2005.

GONE WITH THE WIND. *In: International Movie Database (IMDB).* [S.l.]: IMDb.com, Inc., c1990-2020. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0031381/>. Acesso em 13 nov. 2021.

HILST, Hilda. Com os meus Olhos de Cão. *In: HILST, Hilda. Da Prosa.* São Paulo: Companhia das Letras, 2018. vol. 2. p. 58-101.

HILST, Hilda. **With my Dog-eyes.** Tradução de Adam Morris. New York: Melville House Publishing, 2014.

HIP. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English.* [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/hip>. Acesso em: 30 out. 2021.

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos.** Tradução de Guillon Ribeiro. Brasília, DF: Federação Espírita Brasileira (FEB), 2019. Disponível em: <https://www.febnet.org.br/portal/2021/09/02/obras-de-allan-kardec-3/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIBITINA. *In: HOUAISS: Grande Dicionário Houaiss.* [S.l.]: Light: Lei de Incentivo a Cultura, c2021. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#3](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3). Acesso em: 31 out. 2021.

MEWER. *In: SIMPSON, J. A.; WEINER, E. S. C. Oxford English Dictionary.* Oxford: Clarendon Press, 1989. vol. 20. p. 705.

MEWER. *In: Urban Dictionary.* [S.l.]: Urban Dictionary, c2021. Disponível em: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Mewer>. Acesso em: 25 out. 2021.

MICOLOGIA. *In: HOUAISS: Grande Dicionário Houaiss.* [S.l.]: Light: Lei de Incentivo a Cultura, c2021. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#3](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3). Acesso em: 02 nov. 2021.

MORRIS, Adam. The Translator Relay: Adam Morris. [Entrevista cedida a] WWB - Words Without Borders. **WWW Daily**, New York, 10 maio 2021. Disponível em: <https://www.wordswithoutborders.org/dispatches/article/the-translator-relay-adam-morris>. Acesso em: 25 out. 2021.



OVER. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/over>. Acesso em: 07 nov. 2021.*

PAYNE, Robert B.; KIRWAN, Guy M.; BOESMAN, Peter F.D. Black Cuckoo (*Cuculus clamor*), version 1.1. *In: Birds of the World*. Ithaca, NY, USA: Cornell Lab of Ornithology, 2021. Disponível em: <https://birdsoftheworld.org/bow/species/blacuc1/cur/introduction>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PÉCORA, Alcir. Nota do Organizador. *In: HILST, Hilda. Com os meus Olhos de Cão*. São Paulo: Globo, 2006. p. 5-10.

PÉCORA, Alcir. Posfácio – Cinco pistas para a prosa de ficção de Hilda Hilst *In: HILST, Hilda. Da Prosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. vol. 2. p. 407-417.

PROFESSOR. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/professor>. Acesso em: 30 out. 2021.*

RIBEIRO, Leo Gilson. Da Ficção. *In: Cadernos de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, n. 8, p. 80-96, out. 1999.

RUMP. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/rump>. Acesso em: 30 out. 2021.*

SAAVEDRA, Carola. Posfácio – A palavra deslumbrante de Hilda Hilst *In: HILST, Hilda. Da Prosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. vol. 2. p. 419-432.

SAIBA tudo sobre o anu-preto. *In: Casa dos Pássaros*. [S.l.]: Casa dos Pássaros, c2022. Disponível em: <https://casadospassaros.net/anu-preto/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SIR. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/sir>. Acesso em: 30 out. 2021.*

TREMBLER. *In: LAROUSSE: Dictionnaire de Français. [S.l.]: Société Éditions Larousse, [2021?]. Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/trembler/79379>. Acesso em 13 nov. 2021.*

TREMBLE. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/tremble>. Acesso em: 30 out. 2021.*

TREMOR. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/tremor>. Acesso em: 30 out. 2021.*

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da Tradução: por uma ética da diferença**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

VINO. *In: LDOCE: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/vino>. Acesso em: 07 nov. 2021.*



VIÑO. *In*: **Real Academia Galega**: Dicionario da Real Academia Galega. A Coruña: Real Academia Galega, c2012. Disponível em: <https://academia.gal/dicionario/-/termo/busca/vi%C3%B1o>. Acesso em 08 nov. 2021.

WAY. *In*: **LDOCE**: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/way>. Acesso em: 07 nov. 2021.

WIND. *In*: **LDOCE**: Longman Dictionary of Contemporary English. [S.l.]: Pearson English, c1996-2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/wind>. Acesso em: 25 out. 2021.



## O GÊNERO POEMA E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Yasmin Moretti*<sup>75</sup>

*Profa. Dra. Patricia Aparecida Gonçalves de Faria*<sup>76</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas nas escolas nem sempre cumprem, efetivamente, o ensino com vistas voltadas para a capacidade cognitiva e socioemocional, quando, na verdade, deveriam mesclar tais habilidades. Tal problemática acontece, porque as instituições focam em um ensino didático e não relevam a tamanha importância do desenvolvimento social e emocional, habilidades essenciais para a obtenção de melhores resultados no que tange o aprendizado, mas, também, para lidar com as situações adversas que acontecem nas escolas e refletem na vida. Nesse sentido, embora existam competências gerais na BNCC para o cumprimento das exigências, é necessário pensar em estratégias práticas que realmente sejam eficazes para que os alunos possam obter sucesso nesse quesito.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que objetiva assegurar o desenvolvimento de todos os estudantes durante as etapas da Educação Básica, garantindo os direitos relacionados à aprendizagem conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). Para o desenvolvimento, a BNCC visa o cumprimento de competências gerais, ou seja, estimula a apropriação de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais.).

Em outras palavras, ela promove a mobilização e articulação dos conhecimentos extraídos dos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, as dimensões socioemocionais, acontecendo assiduamente em situações de aprendizagens significativas e importantes para a formação integral dos alunos.

Logo, ela é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Por meio dessa documentação, municípios e estados organizam os seus currículos de maneira que atinja os objetivos das habilidades e competências que propõe a BNCC, de modo a se adequar à realidade que permeia a escola. Dessa forma, ela objetiva que os currículos de educação sejam iguais em todos os estados brasileiros, focando na educação igualitária do Norte até o Sul, estabelecendo que os estados e municípios complementem o currículo, adequando às suas realidades e culturas.

<sup>75</sup> moretti.yasmin@hotmail.com

<sup>76</sup> patricia\_faria09@yahoo.com.br



No que se refere à língua portuguesa, a BNCC propõe o desenvolvimento das capacidades que envolvem a produção, recepção, tratamento e análise das linguagens que colaboram para o desenvolvimento significativo e crítico dos alunos no que tange às diversas práticas sociais de linguagem. Por conta disso, o ensino da língua portuguesa na BNCC visa sempre à relação dos textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo de diferentes linguagens, considerando a vasta diversidade cultural, de modo que garanta ao aluno um grande repertório e convívio respeitoso com o dessemelhante.

Vale ressaltar que, no que se refere à língua portuguesa e os gêneros discursivos, a BNCC salienta que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p.67).

Sobre o desenvolvimento socioemocional, a BNCC traz competências gerais abrangentes, quando a BNCC afirma a linguagem como prática social, infere-se a grande oportunidade do desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos contextos de aprendizagem dos gêneros, e dessa forma ela norteia as habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula. Portanto, uma das habilidades que trazem a questão da compreensão, autonomia, criticidade e expressão de sentimentos são:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p.121).

Dessa forma, as aulas de língua portuguesa buscarão um aprendizado significativo para o aluno, tanto na apreensão dos gêneros literários, quanto seu processo de criação e entendimento da linguagem como prática social, a qual permite o aluno ser crítico, autônomo, obter experiências, expressar ideias e sentimentos, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Portanto, para a execução do nosso corpus, partimos dos princípios adotados na BNCC e do reconhecimento de que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p.8) a fim de compreendermos que a Educação Socioemocional (ESE) é a maneira gradativa de alcançar as habilidades



essenciais para estabelecer relações positivas, tomada de decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz, reforçando, assim, a grande necessidade de que essas atribuições sejam colocadas em prática nas escolas, visando à obtenção de conhecimento didático e, concomitantemente, o desenvolvimento da habilidade socioemocional.

Quando o ensino socioemocional se incorpora em todas as disciplinas que compõe o currículo escolar percebe-se que ações didáticas habilitam as competências sociais e emocionais dos alunos. Desse modo, o ensino não irá apenas enfatizar a capacidade cognitiva, como analisar, memorizar e compreender conteúdos pedagógicos, mas, também, diversas competências, como o gerenciamento de suas próprias emoções, bom relacionamento interpessoal, colaboração com o autoconhecimento, empatia, cooperação, responsabilidade, tolerância, resiliência, sabedoria para superar obstáculos, criatividade, interesse artístico, facilidade em adaptar-se às mudanças e situações adversas durante a vida, entre outros muitos outros aspectos importantes que impactam diretamente o futuro profissional do estudante em formação.

A esse respeito, CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2017) defende que o processo de aprendizagem social e emocional auxilia os alunos a adquirirem habilidades, atitudes e comportamentos para conseguirem enfrentar obstáculos e tarefas do cotidiano, afirmando que existem cinco competências básicas que podem ser trabalhadas e aprendidas, sendo elas:

- (1) autoconsciência: capacidade de reconhecer as próprias emoções, pensamentos e valores, e como eles influenciam o comportamento;
- (2) Autorregulação: capacidade de regular as emoções e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações e a capacidade de estabelecer objetivos pessoais e acadêmicos (gerir o stress, controlar impulsos, motivar-se);
- (3) Consciência social: capacidade de compreender as normas sociais e éticas, desenvolver empatia e respeito pelo outro;
- (4) Gestão de relacionamentos: capacidade de ter relacionamentos positivos com diferentes pessoas, de comunicar, ouvir e cooperar com o outro;
- (5) Tomada de decisões: capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais, e avaliação das consequências das ações tendo em consideração o bem-estar próprio e dos outros.

Diante do exposto, para o desenvolvimento socioemocional, é de extrema relevância salientar a inteligência emocional, fator crucial que colabora diretamente com a evolução social e emocional pretendida. Nesse sentido, Mayer e Salovey (1999) afirmam que é necessário entender o conceito de inteligência e o conceito de emoção. Segundo os estudiosos, a inteligência diz respeito à capacidade de discutir conceitos e de raciocinar, enquanto a emoção se relaciona com a afetividade, humor, sensações de fadiga ou energia.



B  
u  
\*  
R  
H  
J  
L  
K  
T  
E  
A  
D  
C  
P  
S  
V  
W  
X  
Y  
Z

Dessa forma, Mayer e Salovey apresentam a inteligência emocional como,

A capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1999, p. 23).

Para tanto, é necessário compreender a importância do estímulo para que os alunos se apropriem desse mecanismo defendido pela neurociência cognitiva, tendo como seu objeto de estudo o cérebro, suas propriedades funcionais, psicológicas e neurológicas, também na questão social, no que tange as relações humanas na sociedade (BRANDÃO; CALIATTO, 2019).

Dito isso, quando se trata do cérebro humano Leite (2011) salienta que a plasticidade cerebral tem potencial para ser inserida na educação, devendo considerar a capacidade do sistema nervoso no ajuste frente às diferenças e influências do meio em que está inserido, no desenvolvimento infantil e na fase adulta. Desse modo, é evidente a importância de mobilizar os mecanismos no que se refere às habilidades socioemocionais com atividades inseridas na grade escolar, fazendo com que os educadores trabalhem com o desdobramento cerebral dos alunos, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do gênero textual poema.

Assim, o gênero textual se revela em sua genuína forma na sociedade, pois Marcuschi (2003, p. 20) evidencia que os gêneros têm surgimento e integração no meio cultural em que estão sendo desenvolvidos, tendo como funcionalidades comunicativas, cognitivas e institucionais, além das questões, linguísticas e estruturais. Desta forma, entende-se que os gêneros textuais são de extrema importância, pois além de sua funcionalidade pedagógica pode ser utilizado para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

O gênero poema, por sua vez, faz parte da Literatura que, conforme aponta Candido (2004), ela tem como principal função criar sentido, causar prazer, ser apreciada esteticamente, entre os variados conceitos que podem ser concedida, entretanto, todas essas funções conduzem a literatura para uma mesma função: direcionar o leitor a fazer uma leitura de mundo mais humana, desenvolvendo capacidade de olhar para si e para o outro com a sensibilidade que exclusivamente a literatura e as artes possuem.

Destarte, evidencia-se a importância da literatura e, conseqüentemente do poema, como proporcionador de sentimentalidade, o que está diretamente ligado ao desenvolvimento socioemocional, pois quando o aluno entra em contato com diferentes estímulos exercidos pelos poemas, conseguem vivenciar e analisar de maneira mais clara e, dessa forma, trazer para o seu próprio desenvolvimento intrapessoal e interpessoal.

Octavio Paz desenvolve uma das mais amplas definições de poesia e de suas variadas contingências (vale à pena a leitura da longa citação). Para ele,



A poesia é conhecimento, salvação, poder e abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! Como não reconhecer em cada uma dessas fórmulas o poeta que as justifica e que, ao encarná-las, lhes dá vida? (PAZ, 1982, p.15-16).

Tendo em vista as tantas ações que a poesia tem na sociedade, na questão pessoal e humanitária, para Massagardi (2014), a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, ao passo que propicia a formação de um sujeito crítico, o qual não apenas decodifica, mas interpreta e recria situações. Além disso, viabiliza a imersão em um mundo de sensibilidades, pois é recebida em primeiro momento por meio dos sentidos e do corpo.

Portanto, o presente artigo fruto do projeto de pesquisa "O gênero poema e a sua contribuição para o processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas aulas de Língua Portuguesa" utilizou dois poemas intitulados "Eu" e "Hora de passa", da escritora Florbela Espanca com o intuito de verificar se eles eram capazes de contribuir com as habilidades socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular. Logo, tal proposta almejou, ainda, analisar a contribuição desse gênero no processo de identificação e gerenciamento das emoções dos discentes nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de promover cidadãos capazes de mobilizar a inteligência emocional e compreender sua atuação em sociedade.

Por fim, foi feito um questionário, com 19 discentes, do nono ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Prof. Antônio Guedes de Azevedo, em Bauru, São Paulo, objetivando certificar se, efetivamente, o estímulo das habilidades socioemocionais por meio do gênero literário poema é capaz de contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento socioemocional dos educando.



## 2. RESULTADOS

Inicialmente, o foco da pesquisa foi a revisão bibliográfica e o fichamento das obras teóricas que diziam respeito aos aspectos socioemocionais e sua importância para o desenvolvimento integral do educando nas escolas, com o objetivo de fazer um levantamento de poemas que contribuíram para análise da eficácia em relação ao objetivo da pesquisa.

Além disso, as leituras e o fichamento dos estudos científicos acerca da neurociência, educação, socioemocional e a importância dos gêneros textuais nesse processo, revelaram suas estreitas ligações, uma vez que cada conceito e prática contribuem para o desenvolvimento emocional e social do aluno, de acordo com Marin (2017, p.99)

Constatou-se que a competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional. Considerando a revisão realizada, é possível sumarizar que a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto.

Assim, em concordância com a citação acima, destaca-se a importância dos estudos e a colocação em prática dos desdobramentos que contribuem para o desenvolvimento socioemocional e, como as questões citadas acima estão relacionadas.

No entanto, as práticas pedagógicas nas escolas nem sempre cumprem, efetivamente, o ensino com vistas voltadas para a capacidade cognitiva e socioemocional, quando, na verdade, deveriam mesclar tais habilidades. Tal problemática acontece, porque as instituições focam em um ensino apenas didático. Muitas vezes, normativo, e não relevam a tamanha importância do desenvolvimento social e emocional, habilidades essenciais para a obtenção de bons resultados no que tange o aprendizado, mas, também, para lidar com as situações adversas que acontecem nas escolas e refletem na vida.

Nesse sentido, embora existam competências gerais na BNCC para o cumprimento das exigências, é necessário pensar em estratégias práticas que realmente sejam eficazes para que os alunos possam obter sucesso nesse quesito. Direcionando o olhar para a neurociência, a qual se relaciona diretamente com o desenvolvimento cognitivo quando pensamos na sala de aula, de acordo com a EI Escola da Inteligência Educação Socioemocional (2021), é importante salientar que um dos pontos-chave que a neurociência traz para a educação é que as emoções exercem um papel essencial na aprendizagem. Logo, o emocional reforça os caminhos neurais estimulando o raciocínio lógico despertando a criatividade.

Desta forma, é reforçada a relevância dos estudos da Neuroeducação e Neurociência quando trabalhados os assuntos relacionados ao desenvolvimento Socioemocional, pois está diretamente associado aos objetivos que o desenvolvimento do socioemocional pretende



alcançar, no que tange as atitudes dos alunos como estudantes e cidadãos críticos. Nessa perspectiva, ainda sobre a EI Escola da Inteligência Educação Socioemocional (2021), encontramos a afirmação de que, apesar das outras funcionalidades, a neurociência colabora para a compreensão das ações complexas como o pensar, decidir, compreender, interpretar, calcular e a atenção.

Dialogando com a direta relação da inquietação para o desenvolvimento, associado aos estudos da Neuroeducação e Socioemocional, faz-se relevante mencionar que, de acordo com (Bolsoni-Silva, 2002; Caballo, 2014), a utilização da terminologia socioemocional, quando associado às habilidades, refere-se àquelas que têm sua formação por meio do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, somando a forma como a pessoa se percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos.

Diante do horizonte de comportamentos, Aristóteles, fazia referência ao que passou a ser chamado de inteligência emocional, a qual se popularizou por Goleman (2012; 2014). Portanto, se há emoção no que se refere à inteligência, motivação e atenção, as estratégias e soluções de problemas também o serão. Sistematizações recentes e complexas, como o pré-frontal e as redes que fazem conexão com as outras regiões do cérebro, passam a comandar o leme do dispositivo emocional de avaliação. (DAMASIO, 1991; LENT, 2010). Desse modo, infere-se que, se é possível obter desenvolvimento desses aspectos através da prática e criação de hábitos, eles também podem ser ensinados, o que faz com que a educação se torne uma chave essencial. (DIAMOND, 2012; KNOX, 2016; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2014).

Desse modo, a dedução é clara que a emoção rege a cognição, além de estar a serviço de uma comunicação universal que, sobretudo, é inconsciente (GOLEMAN, 2014; IMMORDINO-YANG & DAMÁSIO, 2007).

Pensando no enfoque da pesquisa, diante dos expostos acerca dos processos de desenvolvimento das capacidades sociais e emocionais que garantem uma atuação crítica, tanto em relação às emoções intrapessoais e as relações interpessoais necessárias na sociedade, é pertinente expor a relação dos gêneros como além de um aglomerado de palavras que não trazem sentido real na vida do educando, mas sim, como parte da constituição e integração da sociedade.

Para Piconi, Registro e Valk (2013, p. 375) o gênero, "além de se caracterizar enquanto ação realizada linguisticamente por meio da qual interagimos com os outros e com o mundo, tem também um caráter representacional", uma vez que "possibilita que os participantes assumam diferentes papéis nas diferentes atividades que estão situadas". Nesse sentido, quando o aluno se coloca em diferentes papéis nas atividades que estão situados, são mobilizados emoções e sentimentos que, o tiram de sua zona de conforto. Reforçando, então, a relação de extrema produtividade quando utilizados para fins neuroeducacionais.



Para Motta-Roth (2008, p.249), no processo das nossas atividades do cotidiano, “interagimos com outros participantes e papéis. [...] Os gêneros discursivos desempenham essas funções de representação do mundo e constituições de papéis e relações”. É o contato com as práticas sociais de linguagem, que são materializadas nos gêneros.

Além disso, cabe ressaltar a seguinte afirmação “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Infere-se, portanto, que os gêneros existem na sociedade e transformam em cada campo da esfera da humanidade, por meio das necessidades comunicativas e sociais, uma vez que: “é integral o repertório desses gêneros que crescem e se diferenciam à medida que se desenvolvem e se complexificam em determinado campo.” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Marcuschi (2003, p.19) define os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Logo, os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma região, ou cultura, para outra.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também, propõem que no ensino de língua portuguesa utilizem os gêneros textuais, de maneira que:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23, 24)

Portanto, levando em consideração a importância dos gêneros textuais para o contexto escolar e, ainda, para a pesquisa que consiste em uma análise bibliográfica, mas também em uma análise de caráter exploratório qualitativo e quantitativo, por meio de estatística, compreende-se que é de suma importância para os desdobramentos da pesquisa levantar e selecionar o gênero poema que será utilizado para alimentar as análises, uma vez que eles são o objeto principal de apreciação, inclusive no quesito das sensações, fato vivenciados pela autora Florbela Espanca:



O bom poema, fruto de uma interconexão entre conhecimentos filosóficos, sociais, políticos e estéticos, além de um conhecimento propriamente poético, deve atuar como instrumento para a elevação da alma, a conservação da dignidade, a exaltação do prazer da vida, o estabelecimento do diálogo e a afirmação de uma responsabilidade social. (IANELLI, 2010, p. 3)

Nesse sentido, conclui-se a evidente contribuição do poema para além de uma questão meramente estética, ele age na sociedade como forma de elevação, ou seja, contribuindo para regular sensações e emoções, além de contribuir com experiências para que estimulem uma relação interpessoal empática e socialmente crítica, pois, ainda de acordo com Ianelli (2010, p. 4):

Sob a perspectiva de criação dos objetos literários, o poeta recorre à linguagem com o principal objetivo de doar, ou expor, ao leitor um universo totalmente reconstituído pelas palavras, de tal sorte que sua forma artística tenha o poder de ensinar, comover, deleitar, além de desempenhar um papel crítico em benefício do progresso do sistema da língua e do espírito de uma geração.

Dessa forma, identificamos os elementos científicos que embasam as relações do ensino e aprendizagem e sua importância nas conexões sociais e pessoais, no que se refere ao socioemocional como modulador de emoções e sentimentos, que acarreta diretamente na capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual dos alunos.

E, para confirmar a eficiência do gênero discursivo poema no processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais, dois poemas foram selecionados e considerados pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa e do questionário, sendo eles: “Eu” e “Hora que passa”, da autora Florbela Espanca:

### **EU**

Eu sou a que no mundo anda perdida  
Eu sou a que na vida não tem norte  
Sou a irmã do Sonho, e desta sorte  
Sou a crucificada... a dolorida

Sombra de névoa ténue e esvaecida  
E que o destino amargo, triste e forte  
Impele brutalmente para a morte!  
Alma de luto sempre incompreendida!

Sou aquela que passa e ninguém vê  
Sou a que chamam triste sem o ser  
Sou a que chora sem saber porquê

Sou talvez a visão que Alguém sonhou  
Alguém que veio ao mundo pra me ver  
E que nunca na vida me encontrou!

### **Hora que Passa**

Vejo-me triste, abandonada e só  
Bem como um cão sem dono e que o  
procura Mais pobre e desprezada do que  
Job  
A caminhar na via da amargura!

Judeu Errante que a ninguém faz  
dó! Minh'alma triste, dolorida,  
escura, Minh'alma sem amor é  
cinza, é pó, Vaga roubada ao Mar  
da Desventura!

Que tragédia tão funda no meu  
peito!... Quanta ilusão morrendo que  
esvoaça! Quanto sonho a nascer e  
já desfeito!

Deus! Como é triste a hora quando  
morre... O instante que foge, voa, e  
passa...  
Fiozinho d'água triste... a vida corre...

Logo, este corpus almejou, portanto, apresentar as contribuições e eficiência dos poemas quando relacionado ao desenvolvimento social e emocional dos educandos, sem, contudo, deixar de verificar os estudos científicos que colaboram para a fundamentação da pesquisa, relacionando a teoria com a prática. Nesse sentido, no estudo inicial, houve a expansão do embasamento teórico e o levantamento e análise dos poemas pertinentes.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Assim, para comprovar a influência positiva do uso dos poemas nas aulas de língua portuguesa, a fim de contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, foi feita uma pesquisa no 9º ano, do ensino fundamental da EE. Prof. Antônio Guedes de Azevedo, na cidade de Bauru, no dia 27 de junho de 2021, às 11h00 presencialmente.



A temática da aula foi sobre a leitura de dois poemas “Eu” e “Hora que passa” da autora Florbela Espanca, apresentados impressos em folha sulfite. Após a entrega, foram realizadas as leituras compartilhadas e análise dos poemas, dividida em versos. Após a leitura dos poemas, foi distribuído o questionário por meio do Google Forms e realizada a leitura das perguntas e explicação a fim de sanar todas as dúvidas diante das questões, assim, os alunos foram respondendo aos poucos, na medida em que cada questão foi explicada.

No Livro de Mágoas, o soneto “Eu” é o terceiro. Quando conhecemos um pouco sobre a vida de Florbela Espanca, percebemos que este soneto é autobiográfico. Nele é possível encontrar toda dor e a busca de compreensão que a autora sentia.

No poema, evidencia-se o sentimento de uma mulher em busca de sua própria identidade, perdida e sem rumo na vida. Ao observarmos os adjetivos que a caracterizam, crucificada e dolorida, percebemos que fazem referência a sua incapacidade de fugir da realidade, da dor que a prende sempre às margens de si, da amargura que carregava em seu interior.

A autora também utiliza palavras que se referem à escuridão, desilusão, sombra, névoa, luto. Nesse sentido, incumbe a culpa pela sua aproximação da morte, ao destino.

No poema, também há evidências da falta de atenção e discriminação que sofria. Florbela não definia a si mesma, pois ainda não havia se encontrado. Conclui-se que a vida de Florbela era marcada por desencontros e maldizências.

Ainda no poema “Hora Que Passa”, o sentimento de tristeza e abandono também se faz presente, quando se compara com um cão sem dono que caminha na via da amargura. Também é exposto o sentimento da alma triste, dolorida, escura, que ressalta a profunda tristeza que Florbela convivia.

### **3.1 A contribuição dos poemas no desenvolvimento socioemocional dos alunos**

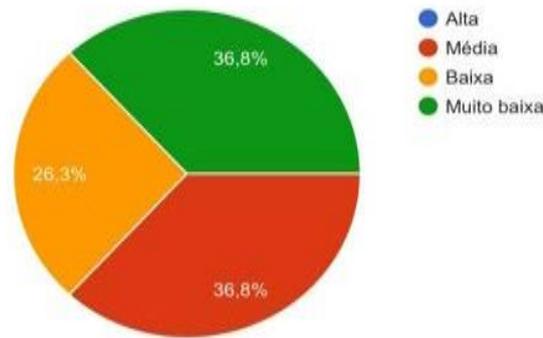
As respostas dos questionários feitos por meio da plataforma Google Forms foram transformadas em gráficos de pizza e barra para que os resultados sejam visuais. Assim, foi comprovado que as atividades que envolvem poemas influenciam positivamente o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, por meio dos dados comprobatórios abaixo:



Figura 1. Gráfico referente às respostas da questão 1

1 - Com qual frequência você tem contato com a leitura de poemas nas aulas de Língua Portuguesa?

19 respostas



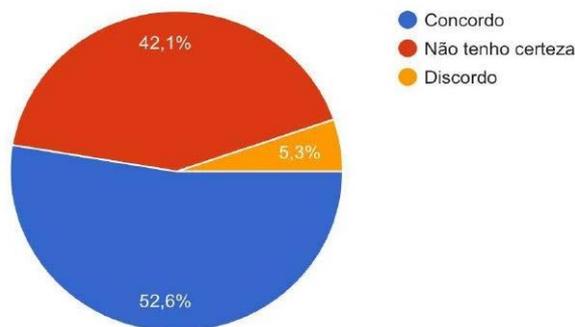
Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta que iniciou o questionário sobre a contribuição dos poemas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais foi sobre a frequência em que os alunos têm contato com poemas nas aulas de língua portuguesa. Evidencia-se, portanto, a grande lacuna no que se refere ao contato com os poemas nas aulas de língua portuguesa, o que justifica as respostas sem certeza ou até a discordância das perguntas seguintes, uma vez que a falta do contato com os poemas dificulta a real eficiência deles no que tange o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Logo, tais dados confirmam que os poemas precisam ser mais explorados nas aulas de Língua Portuguesa com o intuito de ampliar as análises, não só no âmbito das habilidades socioemocionais.

Figura 2. Gráfico referente às respostas da questão 2

2 - Quando me coloco no lugar das pessoas, é mais fácil aprender a ser generoso (a) e compreensivo (a)

19 respostas



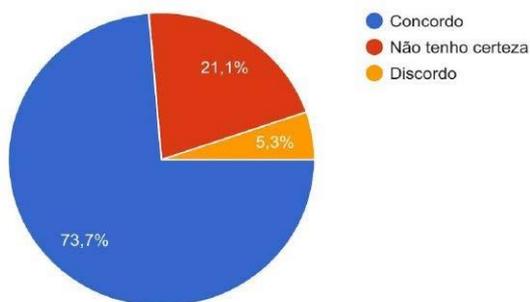
Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos mais importantes requisitos para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais é a capacidade de se colocar no lugar do outro, nesse sentido, após a análise dos poemas, esse questionamento foi levantado e, conforme indica o gráfico, a maioria dos alunos concorda que, quando se colocam no lugar do outro, é mais fácil ser generoso e compreensivo. Dessa forma, quando os alunos realizam a leitura e análise dos poemas, colocando-se no lugar do eu lírico, mobilizam a generosidade e compreensão, que é um dos pontos do desenvolvimento socioemocional, portanto, torna-se um cidadão empático.

Figura 3. Gráfico referente às respostas da questão 3

3- A leitura de poemas faz com que eu me sinta e me imagine em diversas situações, mesmo que eu não tenha vivido.

19 respostas



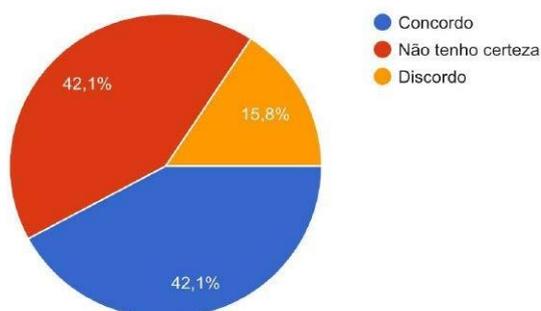
Fonte: Elaborado pela autora.

Para comprovar a pergunta anterior, a qual se refere à capacidade de se colocar no lugar do outro, a questão número 3 revela que a maioria dos alunos concorda que a leitura de poemas faz com que eles se sintam e se imaginem em diversas situações emocionais, mesmo que não tenham as vivido realmente. Dessa forma, o aluno terá contato com certas emoções e consigam identificá-las e regulá-las em diversas situações do seu cotidiano.

Figura 4. Gráfico referente às respostas da questão 4

4 - A leitura de poemas é importante para minha formação enquanto estudante.

19 respostas



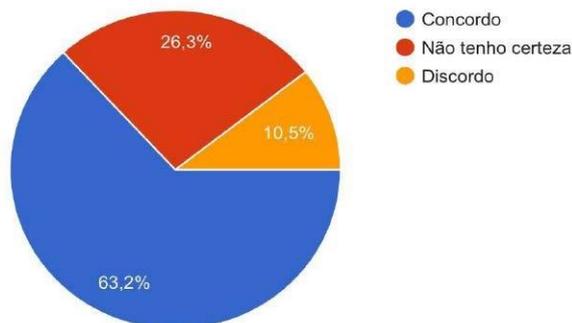
Fonte: Elaborado pela autora.

A questão número 4 norteia a noção da importância da leitura dos poemas para a sua formação enquanto estudantes e cidadãos. Infelizmente, o gráfico demonstra que apenas 42,1% dos alunos compreendem que é importante a leitura e análise de poemas durante as aulas. A mesma porcentagem não tem certeza se o seu uso é benéfico. Ainda, encontramos 15,8% de discentes que discordam da importância da leitura e análise do gênero proposto. Logo, somando as porcentagens, observa-se que a maioria dos estudantes ainda não enxergam sentido na leitura e análise dos poemas, o que, por sua vez, nos leva a crer que essa influência esteja relacionada à falta de contato com os poemas nas aulas de língua portuguesa.

Figura 5. Gráfico referente às respostas da questão 5

5- A leitura de poemas me desperta a curiosidade, criatividade e imaginação.

19 respostas



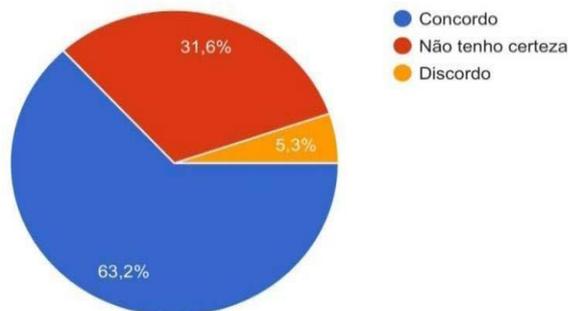
Fonte: Elaborado pela autora.

A regulação das emoções desperta a criatividade, imaginação e raciocínio lógico. Pensando na contribuição dos poemas, com foco nos abordados em aula, da autora Florbela Spanca, no que se refere à criatividade, curiosidade e imaginação, a maioria dos alunos, mais precisamente 63,2%, concorda que a leitura desse gênero textual desperta essas características, confirmando, portanto, o grande auxílio dos poemas no que tange à modulação das emoções.

Figura 6. Gráfico referente às respostas da questão 6

6 - A leitura de poemas pode fazer com que eu compreenda minhas próprias emoções quando me identifico com as sensações que estão sendo transmitidas pelo poema.

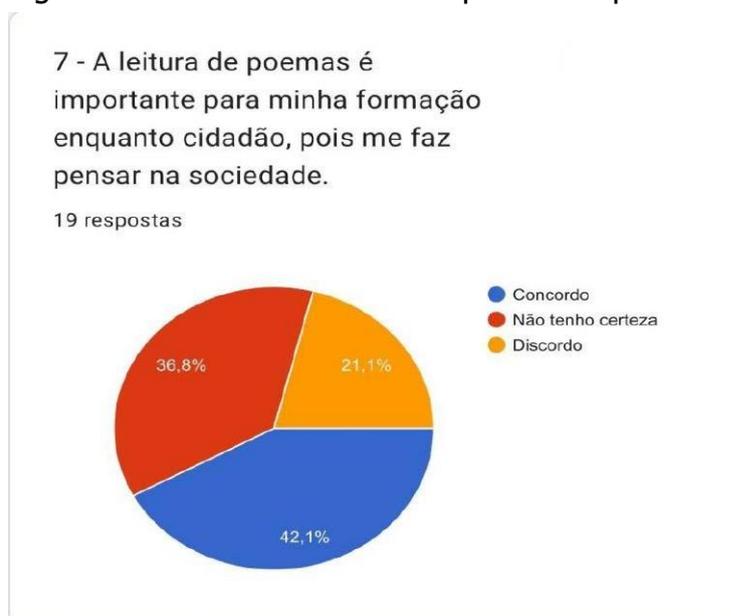
19 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 6, após ler e analisar os poemas propostos no corpus, direciono a pergunta mais especificamente e, a maioria dos alunos, exatamente 63,2%, concorda que a leitura dos poemas podem fazer com que eles compreendam suas próprias emoções e, além disso, ainda, se identificam com as sensações que estão sendo transmitidas pelo poema, portanto, é notória a influência positiva da leitura do gênero para a modulação das emoções, o que tem influência direta no desenvolvimento do aluno como ser humano, cidadão e estudante, uma vez que a regulação das emoções contribui para um melhor desenvolvimento dos estudos.

Figura 7. Gráfico referente às respostas da questão 7



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 7 foi direcionada para a formação enquanto cidadão, após as discussões sobre o desenvolvimento pessoal dos alunos, é relevante salientar a influência do próprio desenvolvimento das habilidades socioemocionais em relação ao relacionamento interpessoal, uma vez que quando eles aprendem a superar suas limitações e frustrações, podem construir relacionamentos mais saudáveis, os quais serão pautados em respeito e compreensão. Observa-se que a maioria, no caso 42,1% dos alunos, concordam com a afirmativa da pergunta no que se refere aos poemas. No entanto, as opções discordo e não tenho certeza ultrapassam a afirmativa de que o gênero poema contribui para a formação do cidadão, logo, o poema precisa ser mais explorado enquanto gênero propagador de reflexão e inserção de si mesmo no âmbito social.

Figura 8. Gráfico referente às respostas da questão 8



Fonte: Elaborado pela autora

A questão 8 deu algumas opções de sentimentos que os alunos acreditam que a leitura dos poemas de Florbela Spanca pode mobilizar quando realizam a leitura e análise dos poemas. Nesse sentido, observa-se que 84,2% dos alunos sentem empatia seguidos por angústia (78,9%) e identificação (73,7%). Desta forma, atingem as expectativas da pesquisa, pois quando se identificam com os sentimentos, há um maior desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educandos.

#### 4 Considerações Finais

Tendo em vista as tantas ações que a poesia tem na sociedade, na questão pessoal e humanitária, para Massagardi (2014), a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, ao passo que propicia a formação de um sujeito crítico, o qual não apenas decodifica, mas interpreta e recria situações. Além disso, viabiliza a imersão em um mundo de sensibilidades, pois é recebida em primeiro momento por meio dos sentidos e do corpo.

Nesse sentido, diante dos resultados positivos no que tange as contribuições do gênero textual poema para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, confirma-se o seu caráter positivo no desenvolvimento da empatia e modulação das emoções, bem como o desenvolvimento enquanto estudante e cidadão.

Por meio da revisão bibliográfica e do questionário, por meio de uma aula prática, foi possível agrupar a importância de se trabalhar com poemas. Metodologia que contribui com a formação do pensamento crítico do aluno, potencializando assim, sua própria capacidade de pensar e modular suas emoções.

Nessa perspectiva, o papel do professor é o de mediador do conhecimento, guiando o aluno pelo caminho da reflexão, criando um ambiente confortável em que o aluno se arrisque, solucione problemas, seja autônomo e crítico. Com este auxílio, o discente desenvolve suas habilidades socioemocionais e faz conexões com sua realidade, o que torna seu aprendizado mais efetivo. Dessa forma, os trabalhos com poemas se mostraram eficazes neste processo, uma vez que tais estruturas guiaram a identificação, regulação das emoções e importância do pensamento coletivo e empático enquanto cidadão.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, V. V. O. K. **BNCC de língua portuguesa e as competências socioemocionais: buscando a desfragmentação do ensino através da ludicidade.** Pelotas, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRANDÃO, A. dos S., & CALIATTO, S. G. (2019). Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. *Revista Exitus*, 9(3),521-547. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID926>

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, 2002.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira.** Rio Comprido: Ouro sobre azul, 2004

CASEL: **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.** Disponível em: <http://www.casel.org/>. Acesso em: 14 de mar. 2021

DAMASIO, A. **Somatic Markers and the Guidance of Behavior.** New York: Oxford University Press, 1991.

DIAMOND, A. Activities and programs that improve children's executive functions. **Current Directions in Psychological Science**, 2012.

ESPANCA, F. **Sonetos.** Portugal: Bertrand, 1978.

GOLEMAN, D. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: como elas impactam no futuro? **Escola da Inteligência**, 2020. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/habilidades-socioemocionais-como-elas-impactam-no-futuro/#:~:text=As%20habilidades%20socioemocionais%20compreendem%20uma,relacionar%20com%20as%20outras%20pessoas>>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

IANELLI, M. M. Faustino's Poetry-Experience Project. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 2, n. 1, p. 74-80, 2010.

LEITE, S. F. B. S. C. **Neurociência: um novo olhar educacional.** n. 17, 2011. Não paginado. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-um-novo-olhareducacional/63961>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MARCUSCHI. L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2003.



MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2003.

MARIN, Angela Helena et al . Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso)>.

MASSAGARDI. F. **Percursos da literatura na educação: ensinar contando histórias**, Campinas – SP: [s.n.], 2014.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1999). O que é inteligência emocional? Em P. Salovey, & D. J. Sluyter. **Inteligência Emocional da Criança**, p. 15-53. Rio de Janeiro: Campus.

PAZ, O. **O arco e a lira**. (Trad. Olga Svary) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MOLON, N. D; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 2, 2012.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/ análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D; CABAÑAS, T.; HENDGES, G.B. (orgs.) **Análise de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. Santa Maria, PPGL – editores, 2008.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed, São Paulo, Telos, 2012.

PICONI, L. B; REGISTRO, E. S. R; VALK, C. H. S. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, 2013.



## METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DOS MEMES: A INFLUÊNCIA NOS ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Isabela Scarelli Domingues<sup>77</sup>*

*Profa. Dra. Patricia Aparecida Gonçalves de Faria<sup>78</sup>*

*Centro Universitário Sagrado Coração*

### 1. Introdução e revisão da literatura

As transformações tecnológicas atuais suscitam discussões a respeito da forma de ensino em sala de aula: no mercado de trabalho, são mais requisitadas as pessoas com facilidade de trabalhar em grupo, criativas, autônomas e competentes na resolução de problemas. Pensando nisso, as instituições mais atentas e informadas sobre essa nova demanda saem na frente com a utilização de metodologias ativas em seu currículo, superando os modelos tradicionais de transmissão de conhecimento centrados no docente e que mantêm os alunos na posição de memorizadores passivos.

Ademais, é comum encontrar professores desanimados, uma vez que os alunos não demonstram interesse e reclamam das aulas paradas, cansativas, centradas no monólogo do professor. Nota-se também que a utilização de tecnologias durante a aula não altera essa situação, pois muitos docentes apenas trocam a lousa por slides, enfatizando que a tecnologia, por si só, não garante o aprendizado.

Com base nesse cenário, faz-se necessária uma mudança nas metodologias dos professores do ensino de línguas das escolas. Deve-se promover maior engajamento e interesse por parte dos alunos e a valorização da criatividade do docente em propor atividades de aprendizagem ativa que façam parte da realidade do estudante. Assim, incentiva-se a recriação de atividades didáticas e a organização de ambientes diversos.

O aprendizado nas metodologias ativas acontece com a participação integral do aluno, que pesquisa, compartilha conhecimento com os colegas, debate, toma atitudes, analisa situações, reflete e resolve problemas com criatividade. Dessa forma, seu pensamento vai sendo construído e organizado criticamente de maneira autônoma, com a mediação do professor.

Tal modelo é libertador tanto para o aluno quanto para o professor, pois o aluno demonstra seu interesse no que quer estudar e é direcionado pelo docente, que agora deixa de ser o detentor de todo o conhecimento e passa a ser a ponte entre o aluno e o conhecimento. Além disso, o professor planeja as atividades que abrangem diversas inteligências, construindo assim uma sala de aula inclusiva e colaborativa.

---

<sup>77</sup> belascarelli@gmail.com

<sup>78</sup> patricia\_faria09@yahoo.com.br





que haja um planejamento unindo a teoria e práticas anteriores do docente, refletindo em novas maneiras. Dessa forma, o planejamento pedagógico cumprirá sua função dialética e exercerá o pensamento crítico, conceito-chave para a educação transformadora.

Nesse sentido, o ato de educar vai além do planejamento de conteúdos e atividades, pois para que a aprendizagem seja efetivamente significativa é preciso agir com intencionalidade em todos os processos da prática pedagógica. Assim, o professor deve se dedicar e investir tempo no planejamento dos objetivos, da metodologia, dos conteúdos e, finalmente, da avaliação. Um ponto importante nesse planejamento é a abordagem da interdisciplinaridade na sala de aula, que pode ser trabalhada com a ajuda das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), já que permitem a aprendizagem contextualizada.

Assim, incluindo os projetos interdisciplinares nas aulas de Língua Portuguesa, metodologias ativas e as TICs, o aluno desenvolve as múltiplas competências e habilidades do século XIX (DEMO, 2011, p. 13). Para tanto, propõe-se estudar neste capítulo as metodologias ativas relevantes para o ensino de Língua Portuguesa bem como seus benefícios para uma aula significativa, inclusiva e (trans)formadora.

### **1.1.1. Da passividade ao protagonismo**

As TICs transformaram o modo como vivemos, como realizamos atividades e até como nos relacionamos, e na educação não seria diferente. O professor moderno do ensino médio se depara com uma turma de ativos digitais, a geração Z, que estão acostumados com os hiperestímulos, com a dinâmica e a interatividade dos vídeos, dos memes e dos jogos on-line. Muitas vezes, se encontram em dificuldade para se concentrar ou para demonstrar interesse pelas aulas e práticas pedagógicas tradicionais.

Observa-se, por outro lado, que a geração Z não se limita apenas ao domínio das ferramentas tecnológicas. Para Menezes, Morais e Rassi (2016) e K. Mohr e. Mohr (2017), os jovens dessa geração são influenciadores, ativos, curiosos, inquietos e multitarefas. Logo, percebe-se que outra importante característica dessa geração é a autonomia, o autodidatismo e o protagonismo. Nesse sentido, as metodologias em sala de aula devem acompanhar os objetivos pretendidos nos planejamentos bem como a forma com a qual essa nova geração aprende, além de seus interesses pessoais, questionamentos e linguagem.

Para Freire (1987, p. 37), o professor que não garante este direito do aluno ao respeito de suas particularidades está indo contra os princípios fundamentalmente éticos de sua essência. Ou seja, é nosso papel fomentar a curiosidade, priorizar a liberdade de escolha e tornar a aprendizagem significativa por meio da promoção de experiências. Dessa forma, concorda-se com Dewey (1978, p. 37) ao definir educação como "o processo de reconstrução da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras."



Seguindo essa perspectiva, as estratégias de ensino norteadas pelo método ativo têm como características principais a promoção de experiências em que o aluno é o centro do processo, o incentivo de sua autonomia e o professor como mediador e facilitador, e não mais detentor oficial do conhecimento. Além disso, o educador guia o aluno aos caminhos da reflexão, da problematização, do trabalho em equipe e da resolução de problemas, ou seja, deve contribuir com a formação plena do aluno protagonista (MORAN, 2015, p. 18).

Embora o domínio do conteúdo seja um aspecto importante para o processo de ensino e aprendizagem, é possível inferir que apenas o conteúdo das disciplinas não configura o ensino pleno, já que o docente deve buscar novos caminhos e novas metodologias que enfoquem o protagonismo dos estudantes e incentivem sua participação, seu engajamento e seu interesse nas aulas. Dessa forma, é papel do educador incentivar o aluno, motivá-lo, promover a problematização, exercitar a empatia (BERBEL, 2011) e se dedicar à criação de um ambiente seguro, acolhedor e agradável para que o estudante tenha a liberdade de se arriscar, de expor opiniões, de cometer erros e de aprender com eles.

Berbel (2011, p. 29) postula que o desenvolvimento da autonomia na escola por meio da oferta de escolhas é fundamental para que o indivíduo possa exercer tal virtude em sua vida adulta:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Assim, em contraposição ao método tradicionalista, o método ativo busca fazer do professor um facilitador e do aluno um pesquisador curioso e ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, capaz de tomar decisões, de refletir, de analisar de forma crítica e de resolver problemas utilizando sua criatividade. Logo, o aluno é o centro do processo, desvencilhando-se da posição de expectador passivo que vinha sendo implantado na educação até então (ABREU, 2009).

A partir da interação do aluno em sala de aula, ou seja, de sua participação efetiva, é possível notar a melhora em sua aprendizagem, já que trabalham na construção do pensamento do educando atividades como leitura, debates, pesquisa, projetos, trabalho em equipe, observação, comparação, classificação, formulação de hipóteses, construções de sínteses, crítica, interpretação, busca de suposições e aplicação de fatos (SOUZA; INGLÉSIAS; PIZIN-FILHO, 2014).

Além disso, tais experiências promovem o desenvolvimento das habilidades executivas, que estão sendo constantemente aprimoradas durante o período da adolescência até o início

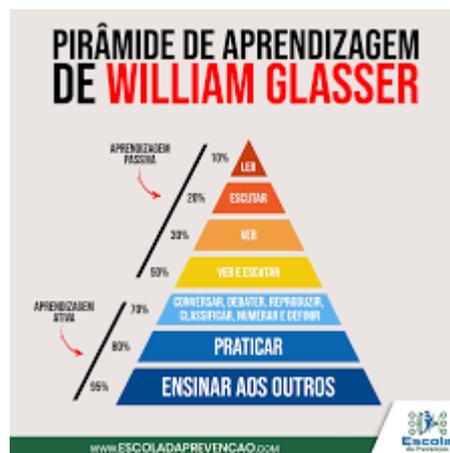


da fase adulta e que exercem profunda influência no desenvolvimento inicial das capacidades cognitivas e sociais (Carvalho; Abreu, 2014, p. 34).

Dessa forma, faz-se necessária uma relação entre teoria e prática do conteúdo das disciplinas com o planejamento das situações de aprendizagem ancorados nas metodologias ativas, pois elas são capazes de aumentar a competência dos alunos, de estimulá-los, de desenvolver seu interesse e suas habilidades de acordo com seus conhecimentos prévios, além de engajá-los e de fortalecer o sentimento de pertencimento à sala de aula. Isso, consequentemente, torna o ambiente mais colaborativo e dá condições para que eles aprendam a resolver problemas.

Diante de tal perspectiva, a aprendizagem do aluno pode ser entendida como uma hierarquia das formas de como ela se desenvolve, passando por estágios que englobam ler, escutar, ver, ver e ouvir, discutir, fazer e ensinar. O modelo mais difundido desta temática é a “pirâmide da aprendizagem”, atribuída ao médico psiquiatra William Glasser (DA SILVA; MUZARDO, 2018, p. 170)

Figura 1 – Pirâmide de aprendizagem de Wiliam Glasser



Fonte: ÉDIPO MELO, 2021

Embora a leitura e a escuta façam parte da “pirâmide” da aprendizagem, elas garantem apenas uma pequena porcentagem dela, consistindo em uma aprendizagem passiva em que o estudante apenas retém o conteúdo. Tal metodologia foi e ainda é amplamente usada na história da educação, tratando-se da educação tradicional.

Já na aprendizagem defendida pelas metodologias ativas, a experiência prática e direta pode oferecer até 95% do sucesso da aprendizagem, sendo assim mais eficaz e significativa. Ou seja, são práticas pedagógicas que incentivam o aluno a pensar, a refletir e a agir, e não apenas a receber o conteúdo passivamente, a retê-lo e a decorá-lo para avaliações (ASCENÇÃO; MACIEL, p. 142, apud GLASSER, 1998). Consequentemente, o aluno torna-se responsável pelo seu processo de aprendizagem, já que deverá interagir, ler, escrever, discutir,

trabalhar em grupo, apresentar e resolver problemas. Com isso, a sala de aula torna-se inclusiva ao abordar as diferentes formas de aprendizado.

Logo, nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário que os alunos sejam estimulados a participar de debates, de análises em grupo, de apresentação de seminários, de leituras dinâmicas, de representações e de mapas mentais criativos, dentre outras atividades que o envolvam ativamente.

### **1.1.2. Do senso comum ao pensamento crítico**

De acordo com o dicionário on-line de português Dicio, o senso crítico é “o ato de analisar, discutir, refletir ou buscar informações antes de tirar conclusões” (SENSO CRÍTICO, 2021). desse modo, relacionando-o ao pensamento crítico, evidencia-se a importância de prezar por esta habilidade nas escolas com o objetivo de formar cidadãos pensantes e solucionadores de problemas.

Na educação, o pensamento crítico é citado como objetivo, meta ou finalidade nos documentos oficiais. é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que prevê o pensamento crítico no processo de aprendizagem do ensino médio. Explica na Seção IV, Art. 35, alínea III, a seguinte finalidade: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

As aulas de Língua Portuguesa, por sua vez, têm um papel importante no incentivo ao pensamento crítico ao analisar discursos, gêneros textuais e as diversas situações que abrangem as diferentes linguagens. Dessa forma, ao abordar atividades que lidem com a análise, com a reflexão e com pesquisa, auxiliam o aluno a ser capaz de exercer seu direito de ser um cidadão crítico e de participar ativamente da sociedade à qual pertence.

O senso comum entende o pensamento crítico como apenas criticar ideias e projetos alheios. Embora o questionamento e a crítica façam parte dessa habilidade, não é apenas isso que faz um indivíduo ser crítico. Em vez disso, é a habilidade de pensar com clareza, de analisar os fatos e de compreender a lógica – ou seja, o pensamento crítico implica a atitude de análise objetiva e racional diante das situações da realidade “[...] sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias” (CARRAHER, 1999, p. XIX). Logo, não se trata de apenas de defender uma determinada opinião, mas sim de saber ponderá-la, analisando-a por todos os lados de forma coerente.

No caso das aulas de Língua Portuguesa, exercícios que incentivem os alunos a pensarem sobre vários pontos de vista acerca de um mesmo assunto auxiliará no desenvolvimento do pensamento crítico. Silva e Abud (2019, p. 7) fazem alusão aos três fatores fundamentais para o pensamento crítico defendido por Lipman (1995, p. 32), sendo eles a utilização de critérios, a autocorreção e a sensibilidade ao contexto.







e pesquisas por meio de leitura) sobre um determinado assunto, como por meio de mapas conceituais, de fluxogramas e/ou de *brainstorm*.

- **Círculo de pontos de vista:** Fazer uma lista em forma de *brainstorm* sobre diferentes perspectivas, escolher uma para explorar e usar as seguintes sentenças: "Estou pensando sobre (o tópico) pelo ponto de vista (o ponto de vista escolhido)"; "Eu penso (descrever o tópico do seu ponto de vista); "Uma pergunta que tenho sobre este ponto de vista é (faça uma pergunta sobre este ponto de vista);
- **Alegação, Apoio, Pergunta:** Faça uma alegação (explicação, interpretação) sobre o tópico; identifique um apoio (coisas que você vê, sente ou sabe) sobre sua alegação; faça uma pergunta relacionada com sua alegação (O que não foi explicado?).
- **Pense, Resolva, Explore:** O que você pensa sobre o tópico? Quais perguntas ou soluções você têm para este tópico? Como você pode explorar suas soluções para este tópico?
- **O que te faz pensar isso?** O que está acontecendo? O que você vê que faz te dizer isto?
- **Hotspots:** Identifique um tópico ou situação. Esta ideia é verdadeira, falsa ou entre os dois? O que faz esta situação ser incerta (ou verdadeira ou falsa)? Como isto é importante? O que faz isto ser importante?
- **3, 2, 1, Ponte!** Antes de aprender sobre o conteúdo: anote três palavras/ideias que vêm à cabeça, faça duas perguntas e uma metáfora. Após aprender: anote três palavras/ideias que você tem agora, duas perguntas e uma metáfora. Após as duas etapas, explique como suas novas respostas conectam ou mudam suas respostas iniciais.
- **Rotina +1:** Após ler um texto, assistir a um filme, escutar uma palestra ou aprender um novo conteúdo, reúna-se com um grupo e: Lembre: em 2-3 minutos trabalhem individualmente, fazendo uma lista sobre tudo o que se lembram ou do que acharam importante. Adicione: Ao terminarem as listas, troquem e adicionem mais ideias na lista dos colegas. Aja: Devolvam os papéis aos respectivos autores e adicionem ideias que acharam importantes das folhas dos colegas.

Dessa forma, o processo de aprendizagem passa a ser mais efetivo, significativo e ativo, já que, segundo a pesquisa do Project Zero, nomear e perceber o próprio pensamento e quando ele ocorre é condição para controlá-lo e modulá-lo. A consciência sobre as diferentes ocasiões e modos de pensar é "o afeto de todas as disposições" (RICHHART et al., 2011, p. 33). Assim, todas as metodologias desenvolvem habilidades de autoavaliação, pensamento, reflexão e debate e promovem experiências de aprendizagem diferenciadas.



#### 1.1.4 Do off-line para o on-line

Os processos de inovação tecnológicos estão cada vez mais presentes em todos os momentos do nosso cotidiano. Com eles, encontramos muitas facilidades e agilidade na obtenção de informações e de canais de publicação. O acesso ao conhecimento, que antes demandava muita dedicação e tempo na leitura de livros em bibliotecas, hoje o temos nas palmas de nossas mãos com os smartphones e tablets.

Nesta perspectiva, até mesmo as escolas tiveram que se transformar por meio das TICs, com espaços apropriados para receber computadores de pesquisas, projetores, lousas interativas, e internet, Wi-Fi, tablets e smartphones são amplamente usados como recursos intencionais de aprendizagem por muitas escolas.

Nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PARÂMETROS, 1998) no que diz respeito à Língua Portuguesa, a atenção é direcionada para os gêneros de discurso, para o texto, para as múltiplas semioses e para a integração das TICs aos conteúdos abordados. Sobre essas tecnologias, nos PCN afirma-se que:

Não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, 'editando' a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (PARÂMETROS, 1998, p. 89).

Destarte, as TICs são novas ferramentas para o professor, que devem ser intencionais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que traz semelhança e proximidade à sociedade na qual os alunos estão inseridos. Dessa forma, a realidade individual do estudante é trazida para o ambiente escolar, possibilitando o reconhecimento e o sentimento de pertencimento, tão importantes para o engajamento.

No entanto, a tecnologia pela tecnologia não é um caminho a seguir. Em vez disso, deve-se refletir sobre a forma como é usada, já que ela também traz certas distrações, principalmente para crianças e adolescentes. Logo, em sua posição de mediador, o professor deve planejar os momentos e a forma como as TICs são utilizadas, sempre de maneira intencional e relacionada com o conteúdo previsto na disciplina.

Para Valente (1997, p. 19), o computador é usado de forma inteligente quando há a tentativa de "provocar mudanças na abordagem pedagógica vigente ao invés de colaborar com o professor para tornar mais eficiente o processo de transmissão de conhecimento". Nesse sentido, a máquina deve ser entendida como um objeto de aprendizagem que deve ser ensinado, analisado e refletido, e não apenas uma nova tática de transmitir informações passivamente.



É nesse cenário que as metodologias ativas se apresentam como contribuição relevante na criação de ambientes de aprendizagem contextualizada com a realidade do aluno, atrelada ao incentivo da prática do pensamento crítico, da criatividade e da solução de problemas.

No caso da Língua Portuguesa, os gêneros textuais que aparecem na internet são extremamente preciosos para o docente utilizar como ferramenta em suas aulas, uma vez que pode ser uma ótima metodologia para atrair a atenção dos alunos e gerar interesse pelas aulas, como é o caso dos memes, no caso o principal tema defendido na presente pesquisa.

Para tanto, propõe-se estudar nos próximos capítulos a perspectiva da utilização dos memes a partir das metodologias ativas como forma de influenciar a melhoria do ensino de Língua Portuguesa atrelada à gramática contextualizada, à linguística aplicada e à análise do discurso.

## **1.2.0 meme como linguagem: (re)significação**

### **1.2.1 Da origem à replicação na cibercultura**

Originalmente, o termo "meme" foi utilizado pelo zoólogo Richard Dawkins (2007) em seu livro *The Selfish Gene*, que explica a teoria de Charles Darwin sobre a molécula replicadora, que possibilitou a origem de todas as espécies. Para Dawkins (2007), o sintagma "meme" também é como um replicador, pois contribui com a transmissão cultural ao propagar ideias.

Nesse sentido, por uma perspectiva biológica, o fenômeno de replicação da cultura e da transmissão de informações foi esquematizado. Assim, sua inquietude quanto aos desafios de explicar a perpetuação da cultura defendeu a necessidade de superar a ideia de gene como a única forma de entender o comportamento e evolução humana (DAWKINS, 2007, p. 328).

Considerando que a cultura passa por um processo de evolução, de replicação e de memória, o autor supôs que ela também passe por um processo de seleção natural, semelhante aos estudos de Charles Darwin com o estudo dos genes:

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como "gene". Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra "meme" guarda relação com "memória", ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com "creme". (DAWKINS, 2007, p. 330)



Embora não se saiba com exatidão quando o termo “meme” apareceu na internet, em 1998 Joshua Scharter criou o site Memepool para abrigar links virais (RIBEIRO, 2012), ou seja, links que repercutiam nas redes e que eram amplamente divulgados pelos usuários da internet e das redes sociais.

Assim, os memes consistem na replicação de informações e na transmissão de cultura, contando com estratégias para a sua perpetuação. Já na internet, é conhecido como um fenômeno “viral” que transmite imagens e frases em sua maioria satíricas e humorísticas, podendo transformar um simples usuário em uma *webcelebridade* com vídeos, gifs ou fotos.

### 1.2.2 Meme como gênero discursivo híbrido

Em concordância com Saussure (1969, p. 17), a linguagem é “multiforme e heteróclita”; está “a cavaleiro de diferentes domínios”; é, “ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica”; “pertence (...) ao domínio individual e ao domínio social”. Por isso, confina com diferentes campos do saber, não só das ciências humanas, mas também das ciências exatas e biológicas. Daí revela-se o caráter interdisciplinar da língua, podendo ser explorada em todas as disciplinas, abrangendo várias habilidades e competências.

O ensino das aulas de português, como defende Avelar (2017), deve priorizar atividades em que o aluno tenha contato com práticas que o incentive e que desperte nele curiosidade em formular hipóteses, em estabelecer generalizações, em desenvolver testes de verificação e em pôr à prova visões tradicionais e conservadoras por meio da abordagem gramatical. Além disso, percebe-se que as pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa levam em consideração a adequação da forma de se expressar na situação comunicativa em que se encontram.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano e são o principal meio de informações que chegam até nós – ainda mais com a internet, que virou o principal meio de informações e até formador de opiniões da atualidade. Com ela, outros gêneros textuais surgiram, como é o caso do meme, que faz sucesso nas redes sociais pelas imagens com personalidades humorísticas da cultura popular. Algumas das características desse gênero incluem internautas que viralizam na internet, piadas satíricas, linguagem coloquial e repleta de erros ortográficos e retratação de acontecimentos do cotidiano podendo ser engajados politicamente – características essas que exigem interpretação discursiva por parte do leitor.

Alguns fatores são importantes para o surgimento de novos gêneros discursivos, como as identidades culturais e linguísticas e as concepções de mundo dos indivíduos, além da relação da linguagem e das transformações socioculturais. Ademais, para Bahktin (2011), apenas a forma da linguagem não é o suficiente para o seu estudo, mas sim sua veiculação e função social. Logo, o autor “[...] não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas



o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem” (FIORIN, 2016, p. 68).

Para isso, os gêneros textuais são aliados no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Em consonância, Marcuschi (2002, p. 20) propõe que os gêneros textuais:

[...] surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição forma, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas.

Logo, a internet e seus ciberespaços, por oportunizarem diversas ações e experiências aos seus usuários, fomentam a hibridização de gêneros. Nesse sentido, os memes podem ser caracterizados como gêneros discursivos híbridos por serem a mistura de dois gêneros diferentes de forma coerente a formar um novo, também por estarem presentes nas esferas públicas digitais e por levantarem discussões importantes nos estudos de linguagem, possibilitando uma influência positiva nas aulas de Língua Portuguesa (BERGER; ANECLETO, 2019, p. 324).

Neste processo, tal hibridização mescla diferentes linguagens e perspectivas semânticas. Para Santaella (2014, p. 213):

Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hiper-sintaxes multimídia -- povoada de símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras, também povoada de vozes, música, sons e ruídos-- inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe à linguagem verbal, mas se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal.

Assim, as redes sociais, os sites e blogs utilizam-se da junção de vídeos, gifs, frases, discursos e fotos para criarem conteúdos miméticos (memes) que tentam traduzir momentos comuns entre os indivíduos da sociedade de forma divertida e dinâmica.

Após ampliação da literatura, compreende-se que a presente monografia, intitulada “Metodologias Ativas por meio de memes: Influência no ensino de Língua Portuguesa”, propôs analisar se, de fato, as potencialidades do trabalho com a metodologia ativa, por meio dos memes, pode influenciar efetivamente na melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa com relação aos usos da linguagem em seus diferentes contextos. Logo, este trabalho almeja contribuir para uma reflexão acerca das propostas de leitura, de escrita e de interpretação dos alunos do ensino médio. Isso é essencial porque as atividades pedagógicas nessa fase escolar são destinadas à escrita de gêneros cobrados nos testes de admissão para o ensino



B  
u  
\*  
R  
H  
J  
Y  
C  
P  
K  
T  
E  
A  
L  
C  
T  
C

superior concomitantemente com a necessidade de formar um leitor capaz de analisar criticamente os diferentes discursos do seu cotidiano.

Isto posto, diante de tal perspectiva, um estudo aprofundado sobre a influência dos memes no ensino de Língua Portuguesa revelou-se necessário por conta de todas as mudanças tecnológicas as quais vivenciamos, intensificada pela pandemia de covid-19 e a era do ensino a distância (EAD). Além disso, destaca-se a necessidade de inovação das práticas pedagógicas em sala de aula à luz das metodologias ativas que se concentram nos alunos e em sua aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva.

O trabalho justifica-se por buscar evidenciar se, por meio dos memes, a metodologia ativa pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa com foco na utilização da linguagem, de forma crítica, nos diferentes discursos sociais. Nesse sentido, é necessário que haja uma reflexão sobre as práticas pedagógicas do processo de ensino de leitura, de interpretação e de escrita no ensino médio, proporcionando uma formação plena de um sujeito que exerça sua cidadania com o domínio de habilidades e de competências linguísticas.

## **2. Resultados**

Por serem elaborados por imagens a partir de situações do cotidiano, os memes são responsáveis pela junção de signos linguísticos e a constituição de novas significações que se baseiam em interpretações e discursos já conhecidos pelos interlocutores.

Outra característica é o modo de criação dos memes, que é feita de forma colaborativa, muitas vezes não sendo possível de encontrar o autor verdadeiro. Candido e Gomes (2015, p. 1298) ressaltam a simplicidade dos memes que “podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com o fundo de comicidade.”. Assim, percebe-se a característica de expressão da comunidade dos internautas por meio deste gênero.

Nesse sentido, foi estudada na presente pesquisa, a influência dos memes nas aulas de Língua Portuguesa, com o uso das metodologias ativas, principalmente as rotinas de pensamento visível, por meio de uma aula on-line síncrona, juntamente com a aplicação de um questionário para analisar o feedback dos alunos em relação às nossas hipóteses iniciais.

### **2.1 Os memes nas aulas de língua portuguesa**

Assim, para comprovar a influência positiva do uso dos memes e metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa, foi feita uma pesquisa na 3ª série A do ensino médio da EE Prof. Eduardo Velho Filho, na cidade de Bauru, no dia 11 de junho de 2021, às 9h10. Por conta da



pandemia de covid-19 e do então vigente ensino remoto emergencial, realizamos os encontros por meio da plataforma Google Meet.

A temática da aula foi os tipos de sujeitos. Foram apresentados slides explicativos e dinâmicos, além de exercícios de interpretação e de identificação de cada tipo de sujeito por meio da interpretação de cada meme selecionado.

A aula teve início com um *brainstorm* sobre sujeito. Então, os alunos foram questionados sobre o que vinha em suas mentes ao pensarem sobre o tema, os quais responderam por escrito por meio do chat da plataforma ou de maneira verbal utilizando o microfone.

Após a discussão, foi explicado o conceito de sujeito e foram confirmados os palpites dos estudantes acerca do conteúdo, que foi relacionado a um meme que compartilhava algum tipo de conexão com o assunto.

Ao final da exposição e da solução de dúvidas, os alunos foram convidados a fazer a rotina de pensamento “Nomeie, Descreva, Aja!” como forma de relembrem o que foi dito durante a aula e de terem noção do que conseguiram aprender por meio da aula de Língua Portuguesa com memes. Assim, as dúvidas foram sanadas e os estudantes responderam inicialmente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo D). Em seguida, preencheram o questionário “Uso dos memes nas aulas de Língua Portuguesa”.

Diante de tal perspectiva, conclui-se que a prática do professor de Língua Portuguesa deve ser pautada na construção de pontes entre o uso acadêmico e social da linguagem. Assim, justifica-se a utilização dos memes como tal recurso como forma de trazer o ambiente digital, bem como os interesses dos alunos, para a sala de aula, relacionando seu conhecimento de mundo com o conhecimento científico, provando que o processo de ensino e aprendizagem pode ser prazeroso, divertido e significativo.

## **2.2 Discussão dos resultados**

As respostas dos questionários respondidos por meio da plataforma Google Forms foram transformadas em gráficos de pizza e de barra e em tabelas para que análise visual dos resultados. Assim, por meio dos dados a seguir, comprovou-se que as atividades que envolvem metodologias ativas e memes influenciam positivamente o aprendizado dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa.



GRÁFICO 1- Interesse intensificado pelos memes

Indique o quanto você concorda com a afirmação a seguir: A utilização dos memes em atividades de Língua Portuguesa fazem com que eu me interesse mais pelo tema estudado e me sinta mais motivado.

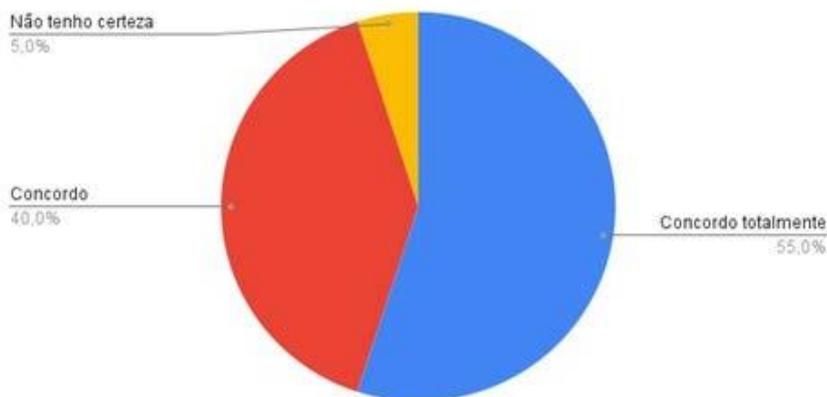


Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta que iniciou o questionário de Uso dos Memes na Língua Portuguesa foi unânime, já que todos os estudantes concordaram que o uso dos memes na explicação dos conteúdos de Língua Portuguesa auxiliam no aprendizado, no interesse e na motivação dos alunos.

GRÁFICO 2- Aplicação do conteúdo a partir dos memes

Indique o quanto você concorda com a afirmação a seguir: Atividades com memes nas aulas de Língua Portuguesa permitem que eu relacione a teoria aprendida na escola com situações que vivo no dia a dia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Já na segunda questão, dentre todos os alunos da turma que estavam presentes no dia da atividade, apenas um não estava certo de que os memes permitiam a relação entre teoria e prática dos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa. Tal resposta revela que os estudantes são diferentes e têm suas particularidades, que devem ser respeitadas e acolhidas.



Logo, há diferentes tipos de métodos que funcionam para cada indivíduo, cabendo, portanto, ao professor a investigação de cada aluno e de seu modo de aprendizagem para que a sala de aula seja um ambiente inclusivo e acolhedor.

**TABELA 1**

1	Me lembro da definição do modo Imperativo por meio de uma brincadeira feita pela professora.
2	Sim, a aula sobre sujeitos de uma oração. Os memes facilitaram o aprendizado e me ajudaram a fixar a matéria.
3	Sujeito simples. Aprendi atrás de um meme em uma história em quadrinhos.
4	Sim, ficará gravado o meme do titanic que apresenta o sujeito inexistente, que ocorre quando existe a utilização dos fenômenos da natureza e tempo.
5	Sim, as diferenças e os tipos de Sujeitos.
6	Sujeito inexistente
7	sujeito e figuras de linguagem.
8	Não me recordo.
9	por meio das meninas se olhando , consegui relacionar com o sujeito composto (eu e minha amiga )
10	Sim, sobre os tipos de sujeitos.
11	Sujeito indeterminado com memes do Seu Madruga
12	Sim sobre o sujeito simples
13	Sim
14	Sujeito e Predicado
15	não me lembro
16	Não me lembro muito bem
17	Sujeito Oculto
18	Infelizmente não.
19	A aula sobre sujeito e predicado ou quando se tem um exemplo com quadrinhos usando a ironia.
20	sim, aqueles que brincam com a maneira de escrever. EX: "menos" - carinha feliz; "menas" -carinha triste.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por ser uma pergunta dissertativa, foi elaborada uma tabela com as respostas dos alunos, que contaram sobre suas experiências com os memes nas aulas de Língua Portuguesa, sendo consideradas, também, outras aulas que tenham sido marcantes para os estudantes. Alguns alunos alegaram não se recordarem de algo que os tenha marcado.

**GRÁFICO 3**

Indique o quanto você concorda com a frase a seguir: uma atividade de Língua Portuguesa que envolva memes faz com que eu entenda / lembre com facilidade do conteúdo estudado.



Fonte: elaborada pela autora.

As respostas dessa pergunta confirmam mais uma vez a influência positiva dos memes no estudo da Língua Portuguesa, já que todos os alunos concordaram com a premissa. Tal resultado reforça o caráter facilitador do meme para que o aluno se lembre do que foi estudado por meio desse recurso lúdico que faz parte do seu dia a dia e interesses pessoais.

TABELA 2

Sem dúvidas	1
Sim, se torna mais fácil aprender quando se possui exemplos do nosso cotidiano.	1
Sim	6
Sim, com certeza, através dessa aula foi possível fixar melhor o conteúdo.	1
sim, por ser uma linguagem de mais fácil compreensão.	1
sim, os memes tomam os conteúdos e conceitos complexos da língua portuguesa bem mais fáceis de se entender e compreender, acredito que por terem uma linguagem do cotidiano e já serem de conhecimento dos jovens.	1
Sim, pois os memes costumam ser divertidos e com isso, formamos uma maior fixação do conteúdo deles.	1
sim eu acho , confesso que nunca imaginei mais através da aula vi que é super possível	1
sim	1
Sim totalmente	1
acredito que sim	1
Sim, pois com o meme vc relembra um conteúdo de uma maneira simples	1
Sim, fica muito mais fácil relacionar o meme com o conteúdo	1
Sim, com toda a certeza.	1
sim, acredito que fica algo até mais interessante para os alunos	1

Fonte: elaborada pela autora.

A pergunta “Você acha que é possível aprender Língua Portuguesa por meio de atividades que envolvam memes?” constatou a hipótese do presente projeto de que é possível aprender Língua Portuguesa por meio de atividades que envolvam memes. Um aluno alegou que, por ser uma linguagem que é próxima de sua realidade, é possível compreender e lembrar os conteúdos de maneira mais eficaz.

TABELA 3

Sim, pois torna a aula mais leve e interativa, além de aproximar a situação da nossa realidade.
Talvez. Acredito que dependa do meme e o quão atual ele é.
Talvez. Quando tem sentido, quando é algo claro pra aprendemos, sim!
Sim, pois é um elemento que estamos acostumados, o que facilita o entendimento.
sim, pois substitui textos cansativos e ensina de maneira descontraída.
Sim, pois os memes são engraçados e isso torna a aula mais divertida
sim, pois além de aprender a matéria ainda podemos nos divertir e conhecer mais sobre os memes.
Sim, pois uma aula mais "clássica" e sem memes ou atividades cativantes e divertidas, causa tédio e/ou desinteresse em algum momento.
sim, pois é uma forma diferente de estudar, acaba sendo algo novo.
Sim, porque como os memes são algo frequente na minha vida, por exemplo, eu uso vários deles e até gosto de criar alguns, e vendo que isso pode ajudar no meus estudos, facilita e o torna muito mais divertido.
Sim, muito
Sim eles deixam as aulas mais divertidas
Sim, pois eu achei bem dinâmico
Sim
talvez, depende do meme
Sim, pois é uma coisa muito repetitiva e cansativa cheia de textos
Sim, pois por vezes ela é engraçada
Talvez. Acredito que os memes podem ajudar com o aprendizado dos alunos, e talvez, deixar as aulas um pouco mais divertidas e interessantes para os alunos, o que ajuda a prender a atenção deles.
Sim, são aulas mais "leves".
sim, pois estão trabalhando com algo da nossa linguagem, ou seja, os jovens estão muito mais habituados com um celular vendo as redes sociais analisando memes do que lendo livros.

Fonte: elaborada pela autora.

A penúltima questão, “Os memes deixam as aulas de Língua Portuguesa mais divertidas e interessantes?”, buscou verificar se os alunos se interessariam mais pelas aulas de Língua Portuguesa caso utilizassem os memes. Do total de respostas, 80% dos alunos concordaram que



os memes tornam as aulas mais atrativas, pois são uma novidade e realizam a interação entre teoria e prática do uso da língua. Por outro lado, 30% dos alunos responderam que os memes deixariam as aulas atrativas se forem atuais e se fizessem sentido com o conteúdo estudado.

**TABELA 4**

Não, pois podem ser utilizados como um meio de descontração ao mesmo tempo que exemplificam o conhecimento passado.
Não, pessoalmente, eles me ajudam a prestar mais atenção.
Talvez. Porque existem uns que tudo é motivo para se desconcentrarem, já pra outros é bem divertido e mais fácil de aprender
Não, acredito que auxilia o aprendizado e torna tudo mais divertido.
Talvez. É relativo, vai de pessoa para pessoa, eu por exemplo, consigo manter o foco.
Não, pelo contrário ele pode prender a atenção do aluno na matéria
não, pois eles são utilizados para fins didáticos e acredito que isso ficaria bem evidente nas aulas de língua portuguesa
Não, eles me ajudam a pensar mais à respeito do que está sendo apresentado.
não, pois por ser algo diferente e algo que vemos no dia a dia, nós acabamos gostando da nova ideia de estudos, porque ao vermos memes no tempo livre já podemos relacionar sobre que assunto está envolvido na
Não, se usados da forma certa e não com o intuito de distração, pode ajudar muito.
Jamais
Não, eles ajudam no entendimento da matéria
Não, ele ajudou na real
Não
não, deve-se manter o foco na aula. os memes serão para facilitar a aula, então acho que não atrapalha
Não, acho que deixa a aula mais interessante é um pouco mais divertida e diferente
Não, pois é a mesma coisa de um slide ou aula "normal".
Não, acredito que a presença de memes nas aulas de Língua Portuguesa não prejudica o foco ou a concentração. Mas creio que a utilização dos mesmos nas aulas ajude no aprendizado dos alunos.
Não, pois o meme é melhor, menos "pesado" em relação a textos ou frases
talvez, caso o meme não esteja tão claro, a pessoa pode entender de outra maneira.

Fonte: elaborada pela autora.

Já a última questão buscou conferir se os memes prejudicariam o foco e a atenção dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. A maioria da turma concordou que os memes não são um fator de distração, mas três alunos pontuaram que existem perfis diferentes de alunos, e não é possível afirmar que ninguém se desconcentraria da aula.

## **5. Considerações finais**

Por serem elaborados por imagens a partir de situações do cotidiano, os memes são responsáveis pela junção de signos linguísticos e pela constituição de novas significações que se baseiam em interpretações e em discursos já conhecidos pelos interlocutores.

Outra característica é o modo de criação dos memes, feitos de forma colaborativa, muitas vezes não sendo possível encontrar o autor verdadeiro. Candido e Gomes (2015, p. 1298) ressaltam a simplicidade dos memes, que "podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com o fundo de comicidade". Assim, percebe-se a característica de expressão da comunidade dos internautas por meio deste gênero.

Nesse sentido, confirma-se o caráter positivo dos memes nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que incentivam o aluno a relacionar a teoria aprendida pelo conteúdo na escola com a prática vivenciada em seu cotidiano e em sua realidade com as redes sociais e internet. Por meio da revisão bibliográfica, foi possível agrupar a importância de se trabalhar com metodo-



logias ativas que contribuam com a formação do pensamento crítico do aluno, potencializando assim sua própria capacidade de pensar.

Nessa perspectiva, o papel do professor é o de mediador do conhecimento, guiando o aluno pelo caminho da reflexão, criando um ambiente confortável em que o aluno se arrisque, solucione problemas, seja autônomo e crítico. Com este auxílio, o aluno desenvolve suas habilidades comunicacionais e faz conexões com sua realidade, o que torna seu aprendizado mais efetivo. Dessa forma, as rotinas de pensamento se mostraram eficazes neste processo, uma vez que tais estruturas guiaram a linha de pensamento dos alunos, fazendo com que chegassem a conclusões profundas e completas.

Portanto, o engajamento do aluno é fundamental para que sua aprendizagem seja significativa, cabendo ao professor utilizar as metodologias ativas por meio dos memes como forma de aproximar e de englobar a linguagem do aluno nas aulas de Língua Portuguesa. Salienta-se que os memes devem ser atuais e fazer relações com o conteúdo estudado para que não haja a dispersão da atenção dos estudantes.



## REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas- Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias**. São Paulo: Parábola, 2014.

ASCENÇÃO, E. P.; MACIEL, J.C.P. Ensino-aprendizado: um estudo sobre o percentual de aprendizagem à luz da pirâmide de Glasser. **A Educação dos Primórdios ao Século XXI: Perspectivas, Rumos e Desafios 5**, p. 139–151, 2021. Disponível em: <<https://www.atenae-ditora.com.br/post-artigo/46680>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AVELAR, J. O. **Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução feita por Michel Lahud et al. 9. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 1999.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BERGER, I; ANECLETO, U.C. Memes de internet nas aulas de língua portuguesa: ampliando o estudo dos gêneros discursivos na sala de aula. **Periferia**, vol. 11, n. 2, 2019, p. 317-343. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552159358006>>. Acesso em: XXX

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARVALHO, Chrissie; ABREU, Neander. Estimulando Funções Executivas em sala de aula: o Programa Heróis da Mente. **Anais do Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde**, 2014.

CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. Memes - uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.



CARRAHER, D. W. Introdução: a curiosidade intelectual. In: **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. XVII-XXII.

CHRISSIE C.; ABREU, N.. Estimulando Funções Executivas em sala de aula: o Programa Heróis da Mente. **Anais do Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde**. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/staes/article/view/951>>. Acesso em: 24 Ago. 2021.

CHOMSKY & PIAGET, J. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Tradução Álvaro Cabral. Ed. Massino Piatelli- Palmarini. São Paulo: Cultrix, 1983.

DAWKINS, R. **O gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEMO, P. **Habilidades do Século XXI. Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 2, p. 4–15, 2011. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/269>>. Acesso em: 10 Ago. 2021.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**. V.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 27 abr. 2020

DIESEL, A.; MARCHESAN, M. R.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Signos**, Lajeado, v. 37, n.1, 2016. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1008>>. Acesso em: 27 mar. 2020

ÉDIPO M. **A PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM DE WILLIAM GLASSER**. Digitalinnovation. one. Disponível em: <<https://digitalinnovation.one/artigos/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser>>. Acesso em: 9 Aug. 2021.

ESCALANTE, P. R. P. **O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital**, 2015. (Dissertação), Mestrado em Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social. Disponível em: < <http://www.ppgcom.uerj.br/wpcontent/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pollyana-Escalante.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2021

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; COE, G. D. S. C. Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. **Periferia: educação, cultura & comunicação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 114-139, dez. 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936/28110>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª Ced. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.





SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

**Senso crítico**. Dicio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/senso-critico/>>. Acesso em: 24 Aug. 2021.

SILVA, F. L.; MUZARDO, F. T. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. **Dialogia**, n. 29, p. 169–179, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7883>>. Acesso em: 24 Aug. 2021.

SILVA, R.E; ABUD, M.J.M. As interdependências entre o desenvolvimento do pensamento crítico e os conhecimentos culturais e científicos adquiridos na escola. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 1–18, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2681>>. Acesso em: 24 Aug. 2021.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. Medicina (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VALENTE, J. A. Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. RS: Sociedade Brasileira de Computação, nº 1, set. de 1997.

XAVIER, A. C. S. **Letramento Digital e Ensino**. 2011. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> > Acesso em: 27 mar 2020



B  
U

x



UNISAGRADO



**ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO E ENSINO  
DE LÍNGUAS: pesquisas  
na graduação**

**LEILA MARIA GUMUSHIAN FELIPINI (ORG.)**

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO (UNISAGRADO)  
BAURU-SP

2023