



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – PGET
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS OFICINAS DE TRADUÇÃO DO PET PEDAGOGIA UFSC:
FORMAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Orientando: Pedro Salles Iwersen

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Debus

Florianópolis - SC

2023

Pedro Salles Iwersen

**AS OFICINAS DE TRADUÇÃO DO PET PEDAGOGIA UFSC:
FORMAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA E EDUCAÇÃO DA
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Eliane Santana Dias Debus

Florianópolis
2023

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

Iwersen, Pedro Salles

As Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC :
Formação em Língua e Cultura Hispânica e Educação das
Relações Étnico-Raciais / Pedro Salles Iwersen ;
orientadora, Eliane Santana Dias Debus, 2023.

91 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal
de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução,
Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Língua e Cultura Hispânica.
3. Tradução Pedagógica. 4. Educação das Relações Étnico-
Raciais. I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Tradução. III. Título.

Pedro Salles Iwersen

**As Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC: Formação em Língua e
Cultura Hispânica e Educação das Relações Étnico-Raciais**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Andréa Cesco
Avaliadora - PGET/UFSC

Prof.^a Dr.^a Juliana Bergmann
Avaliadora - PPGE/UFSC

Prof.^a Dr.^a Telma Borges da Silva
Avaliadora – UFMG

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.^a Dr.^a Eliane Santana Dias Debus
Orientadora – PGET/UFSC

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.^a Dr.^a Dirce Waltrick do Amarante
Coordenadora do Curso

Florianópolis, 2023

[...] esa se lo dedico
a los que trabajan con un sueldo bajito
Pa' darle de comer a sus pollito'
Calle 13, *La Perla*, 2008

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Martín e Vicente e minha companheira Michelle que estiveram junto a mim durante esse Mestrado e foram meu alicerce para o encerramento desta etapa acadêmica.

À minha orientadora Eliane Debus por estes 9 anos trabalhando juntos, desde que ingressei ao PET Pedagogia, passando por uma orientação de TCC e agora também de Mestrado.

Às professoras Juliana Bergmann, Andréa Cesco e Telma Borges da Silva, pelas leituras e colaborações na Banca de qualificação. Mais que uma banca, considero que este foi um encontro de orientação coletiva que me ensinou muito e deu os rumos deste trabalho que agora apresento.

À todas as bolsistas do PET Pedagogia pela participação nos 4 anos de Formação em Língua e Cultura Hispânica e às membras do Grupo Literalise pela parceria desde 2016.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET); aos servidores da coordenação e da secretaria pelo apoio nas questões burocráticas; aos professores por partilhar seus conhecimentos; e aos TAEs e terceirizados do Centro de Comunicação Expressão (CCE) e do Centro de Ciências da Educação (CED), sem vocês não tem Universidade.

À Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) por me conceder a bolsa de estudos que, mesmo com o valor baixo resultado do pouco investimento na educação pública, possibilitou minha permanência no curso.

À minha mãe e minha irmã que ajudaram tanto com meus filhos nos momentos em que não pude estar. Além da minha sogra, que além de ajudar com meus filhos ainda pude contar com suas leituras atentas desta dissertação de Mestrado.

Finalmente, deixo meus agradecimentos para meu pai, meu irmão, minhas sobrinhas, padrasto, sogros, primos, tios, amigos, entre outros, pela parceria.

[...] no me he permitido plasmar una palabra
que no haya sido *sentida*, vivida.

Victoria Santa Cruz Gamarra, *Ritmo: el eterno organizador*, 2020, p. 35.

RESUMO

Esta dissertação apresenta as Oficinas de Tradução, que aconteceram em 2019 como parte da Formação em Língua e Cultura Hispânica (2016 - 2019) do grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde as estudantes participantes traduziram coletivamente poesias escritas por mulheres afro-latino-americanas. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as Oficinas de Tradução enquanto ação que integra elementos da Tradução Pedagógica, Tradução Cultural e Tradução Coletiva a partir da perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Para cumprir com este objetivo, iniciamos o texto com a apresentação do contexto do PET, destacamos o Grupo PET Pedagogia UFSC que é o *locus* de desenvolvimento da atividade exposta e analisada. Na sequência, discorreremos sobre percurso histórico da Formação em Língua e Cultura Hispânica, sobre o processo de aprimoramento das metodologias a respeito das referências teóricas que deram suporte para a organização deste projeto, sendo eles Debus (2017), Freire (2014), Galeano (2012; 2016), Leffa (1988; 2008; 2012; 2016), Irala e Leffa (2014), Geraldi (2011), Kramsch (2017). No segundo capítulo, dissertamos sobre os dois encontros que compuseram as Oficinas de Tradução, apresentamos a autora peruana Victoria Santa Cruz Gamarra e a cubana Excilia Saldaña, junto com seus poemas *Me Gritaron Negra* (1960) e *Paisaje con Mujer Angolana* (1989), relacionando-as com o contexto em que viveram e escreveram, bem como a influência da Lei 10.639/03 na produção, circulação e tradução de literatura de temática da cultura afro-latino-americana, bem como da incorporação de novos referenciais teóricos. O terceiro capítulo apresentamos um histórico do uso da tradução no ensino de língua estrangeira embasado em Leffa (2016), destacamos os teóricos dos Estudos da Tradução Schleiermacher (2011), Berman (2013), e adentramos na questão da Tradução Pedagógica com Hurtado Albir (2001), na Tradução Cultural com Britto (2010) e na Tradução Coletiva com Coletivo Sicorax (2021). Este capítulo estabelece as bases teóricas para entender as Oficinas de Tradução como práticas de mediação e letramento literário, e para tanto, utilizamos como referência Cosson (2017). No capítulo 4, são apresentadas as traduções dos poemas realizadas pelas estudantes do PET Pedagogia, fazemos uma análise das escolhas tradutórias de nível semântico fundamentados por Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), Gonzales (2020), Haraway (1995), e hooks (2019; 2020). Os conceitos de Letramento Racial Crítico debatido por Ferreira (2014) e Letramento Literário Racial Crítico de Silva (2021) são introduzidos neste capítulo. A partir deste levantamento teórico e da análise das Oficinas de Tradução conclui-se que esta ação do PET Pedagogia UFSC e possibilita às estudantes do Curso de Pedagogia, participantes da formação, um olhar mais crítico e consciente uma vez que promove o reconhecimento e divulgação da diversidade cultural que há na região da América Latina.

Palavras chave: Língua e Cultura Hispânica; Estudos da Tradução; Tradução Pedagógica, Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This dissertation presents the Translation Workshops (Oficinas de Tradução) that took place in 2019 as part of the Training named Língua e Cultura Hispânica (2016-2019) by the group of Programa de Educação Tutorial (PET) from Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), where students collectively translated poems written by Afro-Latin American women. The overall objective of the research was to analyze the Translation Workshops as an initiative that integrates elements of Pedagogical Translation, Cultural Translation, and Collective Translation from the perspective of Education and Ethnic-Racial Relations (ERER). To fulfill this objective, we begin the text by introducing the context of the PET, highlighting the PET Pedagogia group as the *locus* of development for the activity presented and analyzed. Next, we discuss the historical development of the Training, the process of refining the methodologies, and the theoretical references that supported the organization of this project, including Debus (2017), Freire (1996), Galeano (2012; 2016), Leffa (1988; 2008; 2012; 2014; 2016), Geraldi (2011), Kramersch (2017). In the second chapter, we delve into the two meetings that composed the Translation Workshops, introducing the Peruvian author Victoria Santa Cruz Gamarra and the Cuban author Excilia Saldaña, along with their poems *Me Gritaron Negra* (1960) and *Paisaje con Mujer Angolana* (1989). We relate them to the contexts in which they lived and wrote, as well as the influence of Brazilian Law 10.639/03 on the production, circulation, and translation of Afro-Latin American literature, as well as the incorporation of new theoretical references. In the third chapter, we present a history of the translation in the foreign language teaching, based on Leffa (2016). We highlight the theorists of Translation Studies, including Schleiermacher (2011), Berman (2001), and delve into the issue of Pedagogical Translation with Hurtado Albir (2001), Cultural Translation with Britto (2010), and Collective Translation with Coletivo Sicorax (2021). This chapter establishes the theoretical foundations for understanding the Translation Workshops as practices of mediation and literary literacy, using Cosson (2017) as a reference. In Chapter 4, the translations of the poems carried out by the students are presented, and we analyze the semantic translation choices based on Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), Gonzales (2020), Haraway (1995), and hooks (2019; 2020). The concepts of Critical Racial Literacy, as discussed by Ferreira (2014), and Critical Racial Literary Literacy by Silva (2021) are introduced in this chapter. From this theoretical framework and the analysis of the Translation Workshops, it is concluded that this action of PET Pedagogia UFSC enables the participating, Pedagogy students, to have a more critical and conscious understanding, once it promotes the recognition and dissemination of the cultural diversity in the Latin American region.

Keywords: Hispanic Language and Culture; Translation Studies; Pedagogical Translating; Education and Ethnic-Racial Relations.

RESUMEN

Esta tesis de maestría presenta los Talleres de Traducción (Oficinas de Tradução) que se llevaron a cabo en 2019 como parte de la Formación en Lengua y Cultura Hispana (2016-2019) del grupo del Programa de Educação Tutorial (PET) del Curso de Pedagogía de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). En estos talleres, estudiantes participantes tradujeron colectivamente poemas escritos por mujeres afrolatinoamericanas. El objetivo general de la investigación fue analizar los Talleres de Traducción como una iniciativa que integra elementos de la Traducción Pedagógica, la Traducción Cultural y la Traducción Colectiva desde la perspectiva de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Para cumplir con este objetivo, comenzamos el texto presentando el contexto del PET, destacando el grupo PET Pedagogía como el lugar de desarrollo de la actividad presentada y analizada. A continuación, discutimos el desarrollo histórico de la Formación, el proceso de desarrollo de las metodologías y las referencias teóricas que respaldaron la organización de este proyecto, incluyendo a Debus (2017), Freire (1996), Galeano (2012; 2016), Leffa (1988; 2008; 2012; 2014; 2016), Geraldi (2011), Kramsch (2017). En el segundo capítulo, profundizamos en los dos encuentros que compusieron los Talleres de Traducción, presentando a la autora peruana Victoria Santa Cruz Gamarra y a la autora cubana Excilia Saldaña, junto a sus poemas *Me Gritaron Negra* (1960) y *Paisaje con Mujer Angolana* (1989), establecemos relaciones con los contextos en que vivieron y escribieron, así como la influencia de la Ley brasileña 10.639/03 en la producción, circulación y traducción de la literatura afrolatinoamericana, así como la incorporación de nuevas referencias teóricas. En el tercer capítulo, presentamos una historia del uso de la traducción en la enseñanza de idiomas extranjeros, basada en Leffa (2016). Destacamos a los teóricos de la Traductología, incluyendo a Schleiermacher (2011), Berman (2001) y exploramos la cuestión de la Traducción Pedagógica con Albir (2001), la Traducción Cultural con Britto (2010) y la Traducción Colectiva con el Colectivo Sicorax (2021). Este capítulo establece las bases teóricas para comprender los Talleres de Traducción como prácticas de mediación y literacidad literaria, utilizando a Cosson (2017) como referencia. En el capítulo 4, se presentan las traducciones de los poemas realizadas por las estudiantes y analizamos las elecciones de traducción a nivel semántico basadas en Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), Gonzales (2020), Haraway (1995) y hooks (2019; 2020). Los conceptos de Literacia Racial Crítica, como se discute por Ferreira (2014), y Literacia Literaria Racial Crítica de Silva (2021) se introducen en este capítulo. A partir de este marco teórico y del análisis de los Talleres de Traducción, se concluye que esta acción del PET Pedagogía UFSC permite a los estudiantes de Pedagogía, participantes de la formación, tener una comprensión más crítica y consciente de las cuestiones de ERER una vez que promueve el reconocimiento y la difusión de la diversidad cultural en la región de América Latina.

Palabras llave: Lengua y Cultura Hispanica; Traductología; Traducción Pedagógica; Educación de las Relaciones Étnico-Raciales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo PET Pedagogia em ação (2017).....	21
Figura 2 - Divulgação da Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia UFSC.....	33
Figura 3 - Logo da Formação em Língua e Cultura Hispânica.....	35
Figura 4 - Coleção Antiprincesas e Antiheróis.....	38
Figura 5 - Poster apresentado no 8º SLIJ.....	39
Figura 6 – Victoria Santa Cruz Gamarra.....	40
Figura 7 – Excilia Saldaña.....	45
Figura 8 - Tradução do poema <i>Me gritaram negra</i>	78
Figura 9 - Tradução do poema <i>Paisagem com Mulher Angolana</i>	79
Figura 10 - Declamação do poema <i>Me Gritaram Negra</i> no Instagram.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos PET da UFSC.....	24
Quadro 2 – Escolhas semânticas na tradução do poema <i>Me Gritaron Negra</i>	67
Quadro 3 – Escolhas semânticas na tradução do poema <i>Paisaje con Mujer Angolana</i> . 70	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

CCE – Centro de Comunicação e Expressão

PGET – programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

PET – Programa de Educação Tutorial

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SESu – Secretaria de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

DEPEM – Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IV SLIJ – 4º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

VIII SELIPRAM – 8º Seminário de Literatura e Práticas de Mediação Literária

IELA – Instituto de Estudos Latino-Americanos

PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA NO PET PEDAGOGIA UFSC: CONTEXTO, HISTÓRIA E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	22
1.1 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	22
1.1.1 O PET PEDAGOGIA UFSC.....	25
1.2 A FORMAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA.....	27
1.2.1 LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA 1 – 2016	32
1.2.2 LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA 2 – 2017	34
1.2.3 CÍRCULOS DE LEITURA EM ESPANHOL - 2017/2018.....	36
CAPÍTULO 2: DO GRITO PRESO NA GARGANTA AO RESSOAR DOS VERSOS: AS OFICINAS DE TRADUÇÃO	40
CAPÍTULO 3: ELEMENTOS DE UMA PRÁTICA DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA, CULTURAL E COLETIVA	54
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA PRÁTICA TRADUTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de Mestrado se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha *Teoria, crítica e história da tradução*, e tem como foco o trabalho de tradução pedagógica no ensino da língua e cultura hispânica, a partir de uma perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A pesquisa é resultado de uma parceria estabelecida, em diferentes frentes, com a professora orientadora Eliane Debus, entre elas quando foi tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia da UFSC, do qual fui bolsista e é lócus da formação analisada. Além disso, a professora é coordenadora do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária – Literalise, do qual sou integrante e possibilitou o diálogo e aproximação com os estudos da literatura e a ERER.

Quando ingressei ao PET Pedagogia UFSC em novembro de 2015, participei de alguns encontros das aulas de espanhol ministrada por uma bolsista do grupo, estudante do Curso de Letras Espanhol. O estudo de língua estrangeira vinha compondo as ações do grupo desde 2007, ano de sua fundação. No período de 2016 a 2019, o trabalho com a língua estrangeira passou a ser desenvolvido por meio do Projeto de extensão *Língua e Cultura Hispânica*, tendo este pesquisador como proponente e ministrante que, estudante do Curso de Pedagogia e bolsista do PET, já possuía formação em Letras Espanhol pelo CCE, nesta mesma instituição.

Neste período foram realizadas quatro edições de cursos de formação que tiveram a cultura e a língua hispânica como referência, desenvolvidas em um processo cheio de aprendizados e de novos conhecimentos, proporcionando diversas experiências a todas as envolvidas¹, no que diz respeito às noções do ensinar e do aprender. Neste processo, diversas metodologias foram utilizadas na busca por uma formação que cumprisse com os objetivos propostos, além de seguir as concepções e orientações do PET.

O processo de amadurecimento do proponente da formação em sua prática docente, a busca pelo aprimoramento das metodologias de ensino de língua estrangeira

¹ Nos referimos às estudantes no gênero feminino devido à composição exclusivamente feminina do grupo de participantes nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia. Vale ressaltar que o proponente do projeto era do gênero masculino, mas, para fins de clareza e em respeito à representação precisa, optamos por utilizar o gênero feminino para se referir às estudantes, que constituíram a maioria do grupo.

utilizadas a fim de proporcionar uma aprendizagem ativa, adequando-se à concepção do Programa, estão apresentadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia (Iwersen, 2020). Nesta dissertação, buscamos aprofundar o trabalho iniciado na graduação, agora com o foco em apresentar e analisar as Oficinas de Tradução, desenvolvidas no último ano de Formação em Língua e Cultura Hispânica, que ocorreram nos dias 27 de agosto e 3 de setembro de 2019. Nos encontros as estudantes participantes do projeto traduziram coletivamente poemas escritos por mulheres afro-latino-americanas, sendo eles: 1) *Me Gritaron Negra*, da escritora afro-peruana Victoria Santa Cruz Gamarra; 2) *Paisaje con Mujer Angolana*, presente no livro de literatura Infantil *La Noche* (1989), de Excilia Saldaña, escritora e poeta afro-cubana.

Victoria Santa Cruz Gamarra foi uma artista, coreógrafa, educadora e poeta peruana, reconhecida por sua atuação pela promoção da cultura afro-peruana e dos direitos das comunidades afrodescendentes. Seu poema mais conhecido, *Me Gritaron Negra* suscita o debate acerca de questões de língua e cultura. Neste texto, Victoria Santa Cruz Gamarra descreve as experiências de discriminação racial que enfrentou ao longo de sua vida e de como isso impacta na formação de sua identidade enquanto mulher afro-peruana. O poema é discurso de resistência e celebração da cultura negra, tornando-se uma referência importante na literatura afro-latino-americana.

Excilia Saldaña foi uma destacada escritora de literatura para a infância, poeta e professora cubana, reconhecida por sua valiosa contribuição para a literatura afro-cubana e por representar as experiências afrodescendentes em suas obras. O poema trabalhado nas Oficinas de Tradução: *Paisaje con Mujer Angolana*, explora temas como identidade, pertencimento e ancestralidade. Saldaña apresenta por meio das palavras, a vida de uma mulher angolana e sua conexão com a natureza e sua própria história. Através de sua poesia, Excilia Saldaña destaca a importância de reconhecer e celebrar as diversas vozes e histórias que compõem a literatura e a cultura afro-cubana e afro-latino-americana. Seu trabalho desempenha um papel significativo na ampliação da visibilidade das comunidades afrodescendentes em Cuba e em toda a América Latina.

Além disso, é importante destacar que a tradução do poema de Excilia Saldaña era, até então, inédita na língua portuguesa, o que aumenta ainda mais sua relevância e sugere a necessidade de aprofundamento nas pesquisas sobre esta obra ainda pouco conhecida no Brasil. Essa oportunidade de reconhecimento da escritora de literatura para a infância e juventude reforça o compromisso com a valorização da diversidade cultural

e literária em espaços educacionais, trazendo à tona vozes e narrativas historicamente marginalizadas.

A metodologia adotada nas Oficinas de Tradução se baseou em uma abordagem colaborativa e participativa, em que as estudantes e o professor se envolveram ativamente no processo de tradução dos poemas selecionados. A tradução foi realizada de forma coletiva, com leitura e compreensão sendo realizadas em grupo e com as escolhas tradutórias sendo debatidas e discutidas ativamente pelas participantes, com a mediação do professor. Esse formato permitiu a troca de ideias, reflexões e perspectivas culturais diversas, enriquecendo o processo e garantindo uma maior representatividade das vozes.

Nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia, encontramos elementos da tradução pedagógica, da tradução cultural e da tradução coletiva, com foco na colaboração, bem como da mediação literária de reflexão crítica, caracterizando-se como um caminho potente para a formação acadêmica e cultural das estudantes. Consideramos esta uma experiência enriquecedora e significativa no campo da tradução enquanto didática de língua e também na perspectiva da mediação cultural, e neste trabalho levantamos a hipótese de que as Oficinas de Tradução podem contribuir de maneira significativa para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nas oficinas, buscou-se proporcionar às estudantes a oportunidade de se relacionar com textos de autores de diferentes origens étnico-raciais, expandindo assim o cânone literário tradicional. Isto contribui para que elas questionem e desafiem as narrativas historicamente dominantes que muitas vezes marginalizaram vozes não brancas. Ao traduzir e analisar esses textos, as estudantes podem conhecer novas perspectivas e experiências, promovendo a diversidade literária e favorecendo para uma maior conscientização sobre as complexidades do racismo estrutural.

Portanto, as Oficinas de Tradução do PET Pedagogia não apenas trabalham a língua estrangeira por meio da tradução, mas são também uma oportunidade de promoção de uma educação mais inclusiva e transformadora. Elas desafiam o cenário da literatura predominante, trazem o racismo estrutural de forma crítica e ampliam horizontes culturais, formando as estudantes enquanto agentes de mudança em um mundo marcado pela diversidade étnica e cultural.

Esta forma de organização e de compreensão de mundo, faz com que a ação esteja alinhada com o pensamento de Paulo Freire, que é teórico fundante da prática educativa libertadora, que visa a conscientização dos estudantes para que estes se tornem agentes de transformação social. Nas oficinas, essa abordagem se reflete no trabalho com textos

literários onde as estudantes são incentivadas a questionar e criticar as normas estabelecidas na literatura, abordando de forma crítica o racismo estrutural presente nas obras.

Paulo Freire defendia ainda que uma educação que ampliasse horizontes culturais e promovesse a conscientização social. Nas Oficinas de Tradução, a tradução cultural desempenha um papel fundamental, permitindo que as estudantes reconheçam diferentes perspectivas culturais por meio da tradução de textos estrangeiros. Compreendemos que isso contribui para a formação de pessoas conscientes da diversidade étnica e cultural, alinhando-se com a visão de Freire de uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimento, formando sujeitos aptos a participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Conforme será descrito ao longo desta dissertação, o trabalho de tradução pedagógica de textos escritos por mulheres negras da América Latina envolve desafios e especificidades únicas, possibilitando um contato com a língua estrangeira que vai além das questões linguísticas. Primeiramente, esse encaminhamento que traz à tona a literatura de temática africana e afro-latino-americana, requer uma profunda compreensão das questões culturais e históricas experienciadas pelas mulheres negras na região. Segundo este ponto de vista, não basta traduzir palavras, faz-se necessário compreender e traduzir contextos, identidades e formas de resistência que se tornam um desafio para o grupo de tradutoras. Além disso, a tradução pedagógica deve ser sensível às complexas dinâmicas de poder, opressão e marginalização enfrentadas por essas mulheres, buscando preservar e fortalecer suas vozes e narrativas.

Neste trabalho, serão apontadas discussões que ajudam a identificar de que forma a tradução pedagógica de textos de mulheres negras latino-americanas pode ser considerada uma ação de luta por justiça social. Ao ampliar o alcance e a compreensão de suas contribuições literárias e culturais, ao mesmo tempo em que desafia os estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, as Oficinas de Tradução podem contribuir para a construção de um cânone literário não eurocêntrico, mais diversificado e inclusivo que contempla as experiências e perspectivas das mulheres negras da América Latina.

Após esta breve apresentação das Oficinas de Tradução, dos poemas selecionados, das autoras destes poemas, e das especificidades implicadas neste trabalho de tradução pedagógica, apresentamos nossa questão de pesquisa, a qual buscaremos responder ao longo desta dissertação: de que maneira os estudos das teorias da tradução, incluindo a

Tradução Pedagógica, Tradução Coletiva e Tradução Cultural, contribuem para o entendimento das Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC enquanto ação vinculada a ERER?

Nessa perspectiva, a análise das escolhas tradutórias de nível semântico realizadas pelas estudantes tradutoras é fundamental para identificar como a mediação literária e mediação cultural, aplicadas em um contexto de tradução pedagógica influenciam na transposição dos significados e no reconhecimento da pluralidade cultural nos poemas selecionados. Portanto, as Oficinas de Tradução do PET Pedagogia, ao engajarem as estudantes em um processo coletivo e reflexivo de tradução de obras literárias afro-latino-americanas, se constituem enquanto estratégia didática para a promoção da diversidade cultural, do combate ao racismo e da valorização das vozes subalternizadas. A abordagem mediadora e a incorporação de referenciais teóricos enriquecem essa prática pedagógica, tornando-a um espaço de aprendizagem, ressignificação cultural, além de contribuir para a formação de educadoras comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral fazer uma análise das Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC enquanto ação que integra elementos da Tradução Pedagógica, Tradução Cultural e Tradução Coletiva a partir da perspectiva da ERER. Para cumprir com este objetivo, elaboramos os objetivos específicos, que são: a) apresentar as Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC; b) destacar a relevância do trabalho de mediação literária a no ensino da língua e cultura hispânica como língua estrangeira; c) demonstrar as especificidades da literatura produzida por mulheres afro-latino-americanas.

Ao refletirmos sobre as autoras selecionadas e o significado de ser uma mulher afro-latino-americana na contemporaneidade e no contexto histórico das obras, o referencial teórico continuamente se expandiu e se atualizou durante a elaboração desta Dissertação. Essa construção teórica foi enriquecida por meio das discussões promovidas no grupo Literalise e das problematizações vivenciadas nas disciplinas cursadas na PGET, o que permitiu incorporar novas referências e ampliar nossa compreensão do mundo. Além disso, foram incorporadas as sugestões realizadas após a qualificação que contou com a presença, e como examinadoras, das Professoras Doutoras Andrea Cesco (UFSC), Juliana Bergmann (UFSC) e Telma Borges da Silva (UFMG).

Dito isto, o capítulo 1 traz um percurso histórico da Formação em Língua e Cultura Hispânica, apresentando a trajetória que nos levou até a construção das Oficinas

de Tradução de poemas escritos por mulheres afro-latino-americanas. Para tanto, faz-se necessário também apresentar o contexto em que se insere a formação que foi realizada dentro do Curso de Pedagogia da UFSC, juntamente com o Grupo PET Pedagogia. Não seria possível falar sobre a formação sem antes apresentar este grupo que, paralelamente ao grupo Literalise, oferece as bases necessárias para organização desta ação.

No capítulo 2, apresentamos as autoras Victória Santa Cruz Gamarra e Excilia Saldaña e os poemas trabalhados nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC, relacionando com o contexto em que viveram e escreveram *Me Gritaron Negra* e *Paisaje con Mujer Angolana*. Nesta sessão, tratamos ainda da Lei 10.639/03 e seus impactos para a literatura produzida por mulheres negras e a literatura de temática da cultura africana e afro-latino-americana.

O capítulo 3 é majoritariamente teórico. Nesta sessão, apresentamos o histórico da tradução no ensino de língua estrangeira com base em Leffa (1988; 2016), trazemos Schleirmacher (2011) e Berman (2001), que são autores pioneiros quando falamos em Estudos da Tradução e dão sustentação teórica para adentramos na temática da tradução pedagógica, com Hurtado Albir (2001), que apresenta a tradução aplicada à didática de línguas, bem como a tradução cultural, com base em Paulo Henriques Britto (2010) e também as especificidades do trabalho desenvolvido na oficinas, que se caracteriza por ser uma produção coletiva. Para encerrar, trazemos Rildo Cosson (2017), para compreender de que forma esta formação pode ser vista enquanto uma prática de mediação e letramento literário.

No capítulo 4, expomos as traduções dos poemas realizadas pelas estudantes do PET Pedagogia durante as Oficinas de Tradução. Fazendo uma análise destas traduções de nível semântico, buscamos compreender as escolhas tradutórias realizadas pelas estudantes no ato da tradução com base nos escritos do Círculo de Bakhtin, especificamente os livros *Gêneros do Discurso* (2016) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017). Usamos também os escritos de Lélia Gonzales (2020) com o livro *Por um Feminismo Afro-latino-americano*; Donna Haraway (1995), com o texto *Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*; bell hooks com *Erguer a Voz: Pensar como feminista, pensar com negra* (2019) e *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2020); além de estudos realizados por membras do grupo Literalise: Tatiana Valentin Mina Bernardes (2018) e Zambia Osório dos Santos (2018), que nos ajudam a analisar compreender as Oficinas de

Tradução enquanto ação de ERER. Finalizamos o capítulo explicitando o conceito de Letramento racial crítico, de Aparecida de Jesus Ferreira (2014) e o conceito Letramento Literário Racial Crítico, de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2021), que nos ajuda a entrelaçar as ideias com o exposto nos capítulos anteriores.

Figura 1 - Grupo PET Pedagogia em ação (2017)



Fonte: Acervo do pesquisador

CAPÍTULO 1: LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA NO PET PEDAGOGIA UFSC: CONTEXTO, HISTÓRIA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A Formação em Língua e Cultura Hispânica foi um Projeto de Extensão registrado na Instituição de Ensino Superior (IES), tendo como proponente este pesquisador no período em que foi estudante do Curso de Pedagogia da UFSC e bolsista do PET Pedagogia UFSC. Este processo foi objeto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia nesta mesma instituição com o título *A Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia UFSC (2016 - 2019)* (Iwersen, 2020), e é apresentado nesta dissertação de forma mais sucinta e menos detalhada devido a ênfase dada às Oficinas de Tradução, que ocorreram no último ano de formação, em 2019.

Acreditamos que para melhor compreendermos as Oficinas de Tradução, o processo de amadurecimento enquanto docente em formação e para um melhor entendimento das bases teóricas e metodológicas que dão suporte para a elaboração desta ação, é importante localizar o contexto em que nos inserimos e fazer um recorrido histórico sobre estes quatro anos de formação. Dito isso, iniciaremos esta sessão apresentando o Programa de Educação Tutorial de modo geral e o PET Pedagogia UFSC, de modo específico, já que este é o locus de nossa pesquisa, que tem como principais sujeitos envolvidos, as estudantes do Curso de Pedagogia e bolsistas PET. A seguir, contamos sobre o processo de criação e as opções metodológicas utilizadas ao longo desta trajetória, em um processo que impacta diretamente na formação acadêmica das 37 estudantes do Curso de Pedagogia que participaram das atividades e também, particularmente, em minha formação docente.

1.1 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

Trazendo um pouco de histórico do Programa de Educação Tutorial (PET), segundo Borba (2007) o PET foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o nome de Programa Especial de Treinamento. No ano seguinte, em 1980, o PET chega a UFSC com a criação do grupo PET Metrologia e Automação. Em 1999 o Programa passa a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), sob coordenação do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior (DEPEM) e sofre alterações significativas na sua forma de organização. A mais significativa delas em 2004, quando há a mudança no nome do Programa, passando a denominar-se Programa de Educação Tutorial, conforme o conhecemos hoje.

Essa nova nomenclatura adotada pode ser compreendida enquanto relevante mudança na concepção do Programa, passando a adotar um modelo de tutoria, o que promove uma interação horizontal entre professor tutor e estudantes bolsistas. Além de ser resultado de uma proposta de aproximação e de diálogo com o Curso em que se inserem os grupos, esse novo modelo de organização dos grupos PET traz também contribuições para a melhoria dos cursos de graduação, sendo um exemplo para a IES no que diz respeito às relações no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2005, com a publicação da Lei N° 11.180, no Art. 12 “Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial – PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos PET” (Brasil, 2005). Posteriormente, o lançamento das Portarias MEC N° 3.385/2005, N° 1.632/2006 e N° 1.046/2007 possibilita a criação do Grupo PET Pedagogia UFSC em 2007.

A Portaria MEC 976/2010 estabelece normas de organização e funcionamento dos grupos. No Art. 2° está posto que “O PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2010). Sobre a forma de organização, o Manual de Orientações Básicas (2006) "foi elaborado com a finalidade de orientar o funcionamento do programa além de garantir a sua unidade nacional" (Brasil, 2006, p. 5), apresentando normas gerais de constituição dos grupos PET e a relação com a Instituição de Ensino Superior e o curso de graduação em que se insere. O documento traz ainda a concepção filosófica do método tutorial, buscando "desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, facilitar a compreensão das características e dinâmicas individuais, bem como a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social” (Brasil, 2006, p. 6).

Atualmente, conforme publicado em portal.mec.gov.br/pet, existem 842 grupos PET que se distribuem em 121 IES, sendo que 21 destes estão vinculados a UFSC, conforme apresentado no seguinte quadro:

Quadro 1 – Grupos PET da UFSC

	Grupo	Página	Fundação
1	PET Arquitetura e Urbanismo	https://petarq.wordpress.com/	1992
2	PET Ciências Biológicas	http://petbiologia.ufsc.br	1992
3	PET Ciências da Computação	https://petcomputacao.paginas.ufsc.br	1995
4	PET Conexões de Saberes (1)	https://petcs.paginas.ufsc.br/	2010
5	PET Conexões de Saberes (2)	https://petconexoes.ufsc.br/	2010
6	PET Direito	http://petdireito.ufsc.br	1984
7	PET Educação do Campo	https://petdaeducampo.paginas.ufsc.br	2010
8	PET Educação Física	http://petef.paginas.ufsc.br	1995
9	PET Engenharia Civil	http://pet.ecv.ufsc.br	1991
10	PET Engenharia de Produção	https://peteps.com.br	1991
11	PET Engenharia Elétrica	http://peteel.ufsc.br	1991
12	PET História	https://pethistoria.ufsc.br	1992
13	PET Letras	https://petletras.paginas.ufsc.br	1992
14	PET Matemática	https://petmatematica.paginas.ufsc.br	1991
15	PET Metrologia e Automação	http://petma.com.br/	1980
16	PET Nutrição	https://petnutriufsc.com	1992
17	PET Odontologia/Fonoaudiologia	https://petodontofono.paginas.ufsc.br/	2010
18	PET Pedagogia	https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br	2007
19	PET Serviço Social	https://petservicosocial.ufsc.br	1992
20	PET Ciências Rurais	http://pet.cienciasrurais.ufsc.br	2010
21	PET Centro de Engenharia da Mobilidade	petemb.ufsc@gmail.com	2010

Fonte: Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação – CLAA/UFSC

Após esta breve apresentação do Programa de Educação Tutorial, abordaremos de maneira um pouco mais aprofundada a respeito da forma de organização e atuação do PET de Pedagogia/UFSC.

1.1.1 O PET PEDAGOGIA UFSC

O PET Pedagogia UFSC desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com normas de funcionamento do Programa, conforme exposto nos documentos legais que o regulamentam. Essas informações referentes à filosofia do Programa estão apresentadas no Manual de Orientações Básicas (2006) que traz o seguinte objetivo geral:

promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação (Brasil, 2006, p. 07).

Considerando os princípios e objetivos do programa em articulação com o curso em que se insere, um contexto de formação de educadores, as ações do grupo se organizam em diálogo com as disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia da UFSC e com as áreas de atuação das professoras tutoras que ocuparam essa função ao longo de período.

A primeira tutora do grupo PET Pedagogia UFSC foi Vânia Beatriz Monteiro da Silva, que além de ter sido a criadora do grupo, ocupou o cargo de tutora de 2008 a 2012; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin foi tutora de 2013 a 2014, além de ter sido colaboradora nos demais períodos; Jilvania Lima dos Santos Bazzo esteve no grupo de 2018 a 2019; e Eliane Santana Dias Debus que esteve como colaboradora no período de 2010 a 2015 e no cargo de tutora em dois períodos, de 2015 a 2017 e de 2019 a 2022². É na gestão desta última que se desenvolve a ação analisada nesta dissertação.

Sob tutoria das professoras acima citadas, o grupo vem se consolidando em um sentido de promoção e valorização das práticas pedagógicas sociais de caráter afirmativo. Sendo assim, sob tutoria de Eliane Debus, as ações do PET Pedagogia se organizam em três eixos temáticos: (1) Infância e Literatura; (2) Processos educativos, Sujeitos e Relações raciais (ERER); (3) Práticas Educativas e Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo, desta forma, uma formação docente mais ampla e trazendo contribuições diretas ao Curso de Pedagogia.

O grupo PET Pedagogia UFSC é composto por 12 estudantes bolsistas, que se dividem entre os 3 eixos. Sendo assim, 4 deles se vinculam ao eixo de Literatura, 4 ao ERER e 4 ao eixo EJA. As ações vinculadas aos eixos compõem as ações coletivas do grupo e, além disso, de acordo com o eixo ao qual se vinculam, os estudantes participam

² Desde 2023, o PET Pedagogia UFSC atua sob tutoria do Professor Jeferson Dantas.

também de grupos de pesquisa. Então, os bolsistas ligados ao eixo EJA atuam como membros do Grupo de Pesquisa e Ensino em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA); e aqueles ligados aos eixos Literatura e ERER, participam do Grupo Literalise.

O Contarolando - Grupo de Criação Cênico-Literário é uma atividade coletiva do PET Pedagogia. Criado em 2011, a partir da tese de pós-doutorado da professora Simone Cintra, vem trabalhando com diferentes práticas de mediação do texto literário, bem como as estratégias para a contação de histórias e a formação artístico-cultural dos estudantes do Curso de Pedagogia. O trabalho do grupo se constitui em encontros para ensaios, apresentações para distintos grupos e formação com profissionais da área, atuando em um sentido de estabelecer relação "entre o constituir-se contadora de histórias e o constituir-se professora de crianças, em especial, de crianças da educação infantil" (Cintra; Debus, 2015, p.98).

Em 2017, passa a ser organizado pelo Eixo ERER do PET Pedagogia e assume uma postura de seleção de obras a serem trabalhadas que privilegiam o contato com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. É nesse contexto que, em 2019, os poemas traduzidos que pelo PET Pedagogia passam a compor o repertório do Contarolando, conforme veremos mais adiante.

A produção de artigos científicos também compõe as ações do PET Pedagogia UFSC, que é organizador do *Boletim Abiodum* (qualis C), que desde 2011, com edições semestrais, vem publicando textos relacionados à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais. O boletim foi criado com o objetivo de "promover o conhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história de grupos humanos, que historicamente são relegados ao plano inferior na hierarquia social nas sociedades contemporâneas" (Debus et al., 2021) e vem atuando como um meio de informação de questões relacionadas a ERER.

O *Boletim Abiodum* é um espaço onde bolsistas do PET Pedagogia e estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC são incentivados a produzir textos para publicação, sendo que o trabalho de tradução pedagógica que apresentado e analisado nesta dissertação tem publicação em tal periódico com o texto *As Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC: traduzindo poesias de mulheres afro-latino-americanas* (Iwersen, 2020b), o que pode ser considerado como uma forma de reconhecimento e prática de produção de artigos científicos e acadêmicos.

Importante trazer também que o PET Pedagogia UFSC, hoje sob tutoria do Professor Jeferson Dantas, segue com o projeto do *Boletim Abiodum*, tendo como Editor

Lucas Daeni, estudante do Curso de Pedagogia e bolsista do PET Pedagogia. Recentemente, o grupo divulgou o volume 20 do periódico. No editorial da edição, Daeni e Dantas (2023) tratam também da continuidade que se vem dando ao Grupo Contarolando, indicando para uma sequência das ações que vinham sendo realizadas no período em que estivemos atuando junto ao grupo.

O estudo de idiomas estrangeiros também é parte das ações coletivas do Grupo, servindo como uma preparação para que estes deem sequência a seus estudos em nível de Pós-Graduação. Para melhor compreensão apresentaremos o período em que estivemos na organização da Formação em Língua e Cultura Hispânica para em seguida aprofundarmos na formação desenvolvida em 2019 com as Oficinas de Tradução.

1.2 A FORMAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA

A Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia UFSC foi desenvolvida sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Eliane Debus no período de 2016 à 2019, em meio a participação deste pesquisador, proponente do projeto, no no Curso de Pedagogia e no Literalise - Grupo de pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária. Desta forma, buscou-se implementar metodologias que privilegiassem textos literários e debates que colaborassem para a Educação, acreditando que “se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritos oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo” (DEBUS, 2017, p.29). Nesta busca de diálogo e de reconhecimento da cultura do outro, por via de textos literários, que se dá início a esta formação.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire a respeito da relevância da conscientização no processo formação do sujeito para a transformação social aparece como referência na organização da Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia UFSC, quando compreendemos a necessidade de uma visão crítica da realidade e do mundo ao nosso redor. “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica” (Freire, 1996, p.33). No contexto do Curso de Pedagogia da UFSC, essa conscientização pode ser direcionada para a compreensão das conexões culturais e históricas compartilhadas com outros países latino-americanos, promovendo assim uma visão de América Latina livre de estereótipos e preconceitos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu" ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (Freire, 1996, p.42)

Com isso, Freire nos leva a considerar o ensino de língua e cultura hispânicas como uma ação para a integração regional latino-americana, que possibilita reconhecer as semelhanças culturais e históricas entre o Brasil e os países de língua espanhola na América Latina, superando estereótipos e divisões políticas. Isso permite que os brasileiros se reconheçam como parte integrante da América Latina, estimulando um sentimento de pertencimento cultural à região.

Considerando que o Brasil é o único país lusófono da América do Sul e que a maioria dos países vizinhos são falantes do idioma espanhol, fez-se necessária a incorporação de referenciais teóricos que nos ajudassem a compreender essa realidade latino-americana. “Somos lo que somos y a la vez somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. Como decía Paulo Freire, el educador que murió aprendiendo: *Somos andando*” (Galeano, 2016 p.336, grifos do autor). Com esta citação, estabelecemos relação com outra importante referência para a elaboração da Formação em Língua e Cultura Hispânica: Eduardo Galeano. O autor é uma importante referência para a Formação em Língua e Cultura Hispânica pois colabora na compreensão das políticas e sociais latino-americanas e do processo de formação cultural dos povos que compõem a região. No livro *As veias abertas da América Latina* (2012), encontramos os seguintes questionamentos:

A América Latina é uma região do mundo condenada à pobreza e à humilhação? Condenada por quem? Culpa de Deus, culpa da Natureza? Um clima opressivo às raças inferiores? A religião, os costumes? Não será a desgraça um produto da história, feitas pelos homens e que pelos homens, portanto, pode ser desfeita? (Galeano, 2012, p. 348)

O próprio Eduardo Galeano, no livro *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés* (2015) nos dá a resposta para estas questões, ao colocar que “no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga contra cara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contra escuela” (Galeano, 2016, p. 8). Foi procurando alternativas de saída desta realidade de opressão e acreditando no papel da educação para mudar este cenário, que foi criada a Formação em Língua e Cultura Hispânica. Não cabe

aqui aprofundar a respeito do conceito de contra-escola, de defender ou condenar a utilização de tal expressão, mas sim de propor algo diferente, uma escola que nos permita o direito de sonhar, de termos nossas utopias e seguirmos caminhando em nosso processo de formação enquanto sujeitos e enquanto sociedade.

Esta questão do papel do outro na formação da identidade aparece também na concepção de linguagem adotada para a elaboração da formação. Sobre esta temática, nos apoiamos em Mikhail Bakhtin com o livro *Gêneros do discurso* (2016). Segundo o autor, estes “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p.12) se dão a partir de nossa relação com o outro e com nosso contexto, com nossas vivências. Assim como Paulo Freire, Bakhtin (2016) fala a respeito do papel ativo do outro, do interlocutor da ação comunicativa. Segundo o autor:

toda compreensão de fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016, p. 25).

É nessa relação com o outro que vamos nos constituindo enquanto sujeitos. Cabe lembrar que este outro pode se manifestar por meio de discursos de forma oral ou escrita. Para explicar esta questão, o autor divide os gêneros discursivos entre primários e secundários. Os primários, mais simples, originam-se em situações da vida cotidiana, enquanto os gêneros secundários, mais complexos, como os textos de pesquisas científicas, ou outros gêneros textuais, como contos ou poesias, aparecem mais comumente por meio de enunciados escritos. Sendo assim, para a elaboração da Formação em Língua e Cultura Hispânica, buscou-se explorar os diferentes gêneros textuais a fim de alcançar uma compreensão mais alargada da língua e da cultura hispânica em situações reais de uso.

Os textos de Vilson Leffa também colaboraram na organização das ações propostas no que diz respeito à metodologia de ensino (1988); cultura e identidade (2012); produção de material didático (2008) e o espaço desses debates em sala de aula no contexto do ensino de língua estrangeira no Brasil (2014), em texto publicado em parceria com a pesquisadora Valesca Irala. No livro *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem* (2016), o autor organiza uma espécie de síntese de sua produção teórica, em um trabalho no qual busca:

situar o professor de línguas estrangeiras nos diferentes espaços que ele pode ocupar: do histórico ao geográfico e do metodológico ao político. Tento refletir sobre algumas questões essenciais, incluindo as opções metodológicas disponíveis ao professor, o que é um professor ideal, a formação política do professor, a produção de materiais de ensino e a evolução do ensino de línguas, procurando mostrar, essencialmente, de onde viemos, onde estamos e para onde vamos. (Leffa, 2016, p.10)

Este trecho destacado nos parece significativo para o campo da didática de línguas estrangeiras no Brasil, pois desenvolve questões relacionadas a formação de professores, oferecendo uma visão ampliada e crítica da prática docente. Quando ele fala do professor de línguas estrangeiras em diferentes contextos históricos, geográficos, metodológicos e políticos, percebemos o ensino de línguas além de regras gramaticais e vocabulário. Ele aponta para a necessidade de compreender as relações entre língua, cultura e sociedade, reconhecendo que o ensino de línguas estrangeiras é um ato político. Ao destacar a evolução do ensino de línguas, Leffa aponta as tendências atuais. É neste sentido que ele aparece como referência na organização da Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia, enquanto contribuição para a compreensão do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, do trabalho do professor, desde o metodológico até o político, e sobre a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva para aprimorar a prática docente e a formação de profissionais mais capacitados e conscientes.

O livro *Texto na Sala de Aula*, escrito por João Wanderlei Geraldi, também oferece contribuições significativas para a organização das Oficinas de Tradução por estar dentro do campo da educação linguística e da pedagogia. Utilizamos os escritos do autor para o trabalho de prática textual como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da consciência crítica dos estudantes.

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.
Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (Geraldi, 2011, p. 31)

O autor descreve a sala de aula como um espaço de interação social e cultural, onde a linguagem desempenha um papel central na construção de significados e na negociação de sentidos. No contexto das Oficinas de Tradução, as ideias de Geraldi foram utilizadas para fundamentar a importância da mediação textual e cultural realizada durante o processo pedagógico. Concordamos com o autor quando ele nos alerta sobre:

A especificidade da linguagem oral e da linguagem escrita, cada qual com suas próprias normas – questão, aliás, com que a literatura sempre se debate quando tem de resolver a maneira mais verossímil de grafar a fala de seus personagens, em sintonia com a sua situação de classe, sua cultura, sua idade, etc. (Geraldí, 2011, p. 19)

Na Formação em Língua e Cultura Hispânica trabalhou-se não apenas as habilidades linguísticas, mas também desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente textos literários de diferentes gêneros, culturas, contextos e pontos de vista.

Além disso, Geraldí também destaca a importância do diálogo e da interação na sala de aula, fato que pode ser relacionado às Oficinas de Tradução, onde a colaboração e a discussão desempenham um papel fundamental no processo de tradução e na construção de significados. "O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis" (Geraldí, 2011, p. 73). Assim, os estudantes, ao trabalharem juntos na tradução de textos, estão envolvidos em um processo dialógico que reflete as ideias de Geraldí sobre a construção do conhecimento por meio da interação.

Em diálogo com este autor, trouxemos também Claire Kramersch (2017) em seu texto "Cultura e Ensino de Língua Estrangeira", que trabalha a relação entre cultura e ensino de língua estrangeira e nos auxilia na compreensão sobre o que é cultura e qual cultura deve ser ensinada, relacionando cultura e discurso.

Na diáde 'língua e cultura', língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura. (Kramersch, 2017, p. 139)

A autora apresenta uma perspectiva fundamental sobre a relação entre língua e cultura no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Ela ressalta que a língua não é um veículo neutro para expressar conceitos culturais, mas sim que desempenha um papel ativo na construção e na representação da cultura. Essa perspectiva vai além da ideia de que a língua e a cultura são entidades separadas, com a língua servindo apenas como um meio de transmitir informações culturais. Concordamos com Geraldí, e com os outros referenciais teóricos que dão suporte a Formação em Língua e Cultura Hispânica, no que diz respeito à linguagem estar diretamente ligada a questões culturais.

Isso nos parece relevante, pois implica na compreensão de que cultura não pode ser dissociada do aprendizado da língua. Portanto, a atividade foram propostas

considerando essa relação entre língua e cultura, incentivando as estudantes a explorarem não apenas a gramática e o vocabulário, mas também os significados culturais que permeiam a língua, procurando promover uma compreensão autêntica das culturas que estão sendo estudadas.

A cultura se manifesta, portanto, na vida cotidiana, no uso da língua em seu dia a dia, na relação entre sujeitos membros de uma comunidade que apresentam posições e pontos de vista a partir de suas compreensões do outro. Foi nesse sentido, que passamos a trabalhar a partir da perspectiva da ERER. Pensando na relação entre os conceitos de raça, gênero e classe, incorporou-se como referência bell hooks (2020). A autora afirma que:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (hooks, 2020, p. 50)

Foi neste sentido, de criação de uma prática educativa libertadora, de transformação das instituições escolares e de ampliação das noções a respeito do ensinar e aprender língua estrangeira que se estabeleceu diálogo com esta professora, escritora negra e feminista que nos deu suporte na compreensão da relevância de realizar as oficinas de tradução envolvendo as produções de poetisas afro-latino-americanas. Na sequência, apresentamos um relato de experiência deste processo de 4 anos de Formação em Língua e Cultura Hispânica, apresentando novos referenciais teóricos na medida em que vão se incorporando ao planejamento e organização das ações, ainda que com um foco mais centrado nas opções metodológicas e na prática docente.

1.2.1 LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA 1 – 2016

A primeira edição do Projeto de extensão Língua e Cultura Hispânica (2016), efetivou-se nos dois semestres letivos daquele ano. O planejamento foi elaborado para 30 encontros a acontecer semanalmente, com duração de duas horas. Com um grupo composto por 20 estudantes do curso de Pedagogia da UFSC, sendo dez bolsistas do PET Pedagogia e dez que não necessariamente possuíam vínculo com o grupo PET. Para o preenchimento dessas dez vagas, elaborou-se uma arte de divulgação (Figura 2) chamando as/os estudantes de Pedagogia.

Figura 2 - Divulgação da Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia UFSC

MARÇO DE 2016 - DIVULGAÇÃO



Língua e Cultura Hispânica

Formação PET Pedagogia

CURSO DE IDIOMAS DO PET PEDAGOGIA

A língua espanhola é uma das línguas mais faladas no mundo e a mais recorrente no nosso continente. O PET-Pedagogia acredita na importância do reconhecimento da língua e da cultura hispânica tanto na formação de professores como na formação de uma identidade cultural.

Objetivo Geral

Possibilitar o acesso à Língua e Cultura Hispânica aos pedagogos em formação a fim de ampliar a formação cultural desses sujeitos.

Metodologia

Serão disponibilizados textos, vídeos, músicas, entre outras mídias que possibilitem o debate e a reflexão acerca dos temas trabalhados focalizando o ensino e aprendizagem da Língua e Cultura Hispânica. Aula dialogada e de produção oral e escrita.

Temas/Conteúdo Programático

Nas 30 aulas previstas serão apresentados temas que contemplam as regiões, cenário artístico (música, literatura, pintura, etc.), comidas típicas, povo, personagens históricos da Espanha e da América Latina. Também serão desenvolvidos temas referentes ao meio ambiente, saúde alimentar, mídia, cenário político, entre outros que a turma manifestar interesse.



INSCRIÇÕES

Você pode se inscrever de 01/03 até 18/03 na sala do PET-Pedagogia no período matutino. Serão disponibilizadas 20 vagas, 10 para bolsistas do PET e as outras 10 para estudantes do curso de Pedagogia. A seleção será feita por ordem de inscrição.

Aulas as segundas-feiras, no período matutino. Início dia 21/03 com término em 28/11/2016.

Certificação de curso de extensão de 120 horas.

Professor: Pedro Salles Iwersen
 Coordenadora: Profa. Dra. Eliane Debus



Fonte: Acervo do pesquisador

Com uma metodologia voltada ao uso de gêneros textuais, música e cinema, em um trabalho de reconhecimento do cenário artístico-literária, considerando o contexto de elaboração das obras e acreditando na potencialidade pedagógica deste material no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, buscamos estabelecer um diálogo visando o reconhecimento das produções culturais de países hispano-americanos, procurando utilizar materiais de países e origens variadas, em um movimento de ruptura com a visão eurocêntrica da linguagem e reconhecendo a potencialidade da diversidade cultural que compõe a língua e a cultura hispânica e as variações linguísticas de cada região.

Ao longo deste primeiro ano de formação, um período de muito aprendizado por parte de todos os envolvidos e também muito importante no que diz respeito a constituição docente do ministrante da formação, pode-se perceber que houve momentos de mais engajamento por parte dos participantes e outros momentos de menos engajamento. O contexto e o momento histórico influenciaram muito nisso, ocorreram períodos de dedicação ao movimento estudantil, períodos de provas e fim de semestre em que se pode perceber a diminuição de assiduidade dos estudantes, visto que estes estavam comprometidos com outras atividades que exigiam presença naquele momento. Outra questão percebida foi que a alta rotatividade dos bolsistas do PET Pedagogia acabava por promover mudanças no quadro de participantes ao longo da formação. Perceber estas questões nos fez planejar uma formação mais curta para o ano seguinte, em 2017.

1.2.2 LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA 2 – 2017

Para os encontros desta etapa da Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia UFSC, realizadas no período de 27 de abril a 29 de junho de 2017 realizou-se encontros que priorizam os seguintes temas: Mundo Hispânico, Geografia, História, Educação, Artes visuais, Músicas, Cinema e Literatura, finalizando com um encontro sobre a Literatura infantil e Juvenil em espanhol, buscando dar uma visão ampliada das diferentes linguagens articuladas com o foco no ensino-aprendizagem da cultura e da língua.

Com o amadurecimento do proponente da formação e o engajamento com o trabalho realizado, os materiais elaborados para os encontros foram se aprimorando e neste ano, criou-se uma logomarca (Figura 3) a ser utilizada não só em apresentações projetadas nas aulas, mas também em eventos dentro e fora da UFSC. O trabalho foi

resultado de uma parceria com Natan Salles Medeiros, estudante do curso de Design desta instituição.

Figura 3 - Logo da Formação em Língua e Cultura Hispânica



Fonte: Fonte: Acervo do pesquisador

Com o objetivo de proporcionar uma formação que atuasse no sentido da promoção de uma identidade cultural livre de estereótipos e preconceitos, a partir do reconhecimento da cultura do outro, trabalhou-se com uma metodologia bastante semelhante ao ano anterior, a partir dos gêneros textuais, sendo trabalhados contos, reportagens, notícias, foram lidos resumos, sinopses, vimos curta-metragens, escutamos músicas, estudamos suas letras, além de outras atividades afim de proporcionar o exercício da compreensão oral e escrita do espanhol como língua estrangeira.

No que diz respeito ao cenário artístico dos países hispânicos o grupo recebeu a artista plástica uruguaia Mariana Ponce de León, que nos contou de sua experiência como mulher artista latino-americana, sobre seus trabalhos e os projetos que vem desenvolvendo e estimulando o contato com a arte no processo educativo e especificamente na formação de professores.

Ao total, foram realizados nove encontros contemplando 18 estudantes do Curso de Pedagogia, com uma participação média de 10.7 estudantes por encontro, um número significativamente maior em relação à edição anterior. Porém, ainda sentimos falta de uma participação mais efetiva dos estudantes, buscávamos uma metodologia em que os participantes assumissem papel central na produção do conhecimento.

1.2.3 CÍRCULOS DE LEITURA EM ESPANHOL - 2017/2018

Os encontros do Círculo de Leitura em espanhol do PET Pedagogia iniciaram em 2017, com quatro encontros no período de 21 de setembro a 30 de novembro e finalizaram com seis encontros em 2018 que aconteceram no período entre os dias 5 de abril e 14 de junho. Esta etapa da Formação contou com a participação de 14 estudantes do Curso de Pedagogia, sendo que, pela primeira vez todos os envolvidos eram bolsistas PET, sem abrir vagas para estudantes externos. Isso se deu, principalmente, pela opção metodológica de leitura coletiva, o que a nosso entender, demandava encontros com grupo mais reduzido e intimista, atingindo em média oito participantes por encontro, além do proponente do projeto.

Para organização deste conjunto de atividades, nos embasamos teoricamente no livro *Círculo de leitura e letramento literário* (2017) de Rildo Cosson. Concordamos com o autor quando diz que:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida desta forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2017, p.36).

O autor apresenta em sua obra aspectos da organização e características estruturais de um círculo de leitura como uma proposta de leitura coletiva e colaborativa, como possibilidade de se estabelecer diálogo entre leitor, autor, texto e contexto na busca por "outros caminhos a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construção de nossas identidades" (COSSON, 2017, p. 50). Ele observa ainda que "ler para o outro nunca é apenas oralizar o texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz" (COSSON, 2017, p. 104), sendo responsabilidade do professor condutor aprofundar e estimular a compreensão de elementos da leitura tanto de ordem linguísticas como culturais, contextuais, entre outras, propondo inclusive materiais que ajudem a ampliar esta compreensão.

Os encontros se iniciavam com uma miniaula expositiva com duração de cerca de 15 minutos. Tendo como referência Cosson (2017), nos 4 primeiros encontros trabalhou-se com os temas: 1) literatura; 2) formação de leitores; 3) leitura literária; 4) contação de

histórias e dramatização, o que ajudou na compreensão do funcionamento da formação e do papel central dos estudantes.

Nos 6 encontros de 2018, a obra utilizada como referência para as miniaulas foi *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (2010) da Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Em cada aula trabalhou-se com um artigo, sendo eles: 1) *La Oralidad: un desafío a los modos de leer*, de Gustavo Bambini; 2) *Los cuentos: de la oralidad a la lectura*, de Antonio Mula Franco; 3) *Sobre la experiencia de leer y narrar*, de Margoth Carrilo Pimental; 4) *O verde nos contos – uma via para educação ambiental*, de Ângela Balça; 5) *El taller del cuento: repercusiones en la lectura literária*, de Amando López Valero; y 6) *Libros como objetos u libros como flujos textuales: lo tangible y lo intangible en la lectura y el patrimonio*, de Eloy Martos Núñez.

Depois da miniaula, era realizada a leitura do livro selecionado para o encontro, com os estudantes dispostos em formato de “u”. Para a leitura, o grupo tinha um livro objeto, além de uma versão digitalizada projetada em Datashow para que todos pudessem acompanhar a leitura que era feita de forma intercalada, cada estudante lendo uma página do livro em voz alta, constituindo um processo em que a leitura e a compreensão se faziam de forma coletiva. Após a leitura realizada pelas estudantes, abria-se para perguntas e debates a respeito de questões linguísticas, culturais e contextuais, em um processo constante de elaboração de questionamentos por parte de todos os envolvidos, com participação bastante ativa dos estudantes.

As obras selecionadas, da Coleção de Antiprincesas e Antiheróis de Nadia Fink e ilustrados por Pitu Saa, haviam sido apresentadas ao grupo no último encontro da edição anterior da Formação em Língua e Cultura Hispânica ao se trabalhar a literatura infanto-juvenil da América Latina. Percebendo que o grupo demonstrou interesse em dar continuidade ao estudo dos títulos e considerando a riqueza das obras, enquanto livros biográficos de personagens históricos latino-americanos que conquistaram seus espaços, indo além do que lhes era imposto pela sociedade, optou-se pelo trabalho com os livros desta coleção.

Os livros da Coleção de Antiprincesas lidos pelo grupo foram das personagens Frida Khalo, Violeta Parra, Juana Azurduy, Clarice Lispector, Alfonsina Storni, Evita Perón e Gilda, além de outras obras. Por se tratar de literatura para a infância, ainda que em seu idioma original espanhol, consideramos que foi uma leitura acessível para os participantes mesmo sabendo que estes possuem diferentes níveis de compreensão do idioma, o que foi facilitado pela compreensão coletiva do ato da leitura.

Figura 4 - Coleção Antiprincesas e Antiheróis

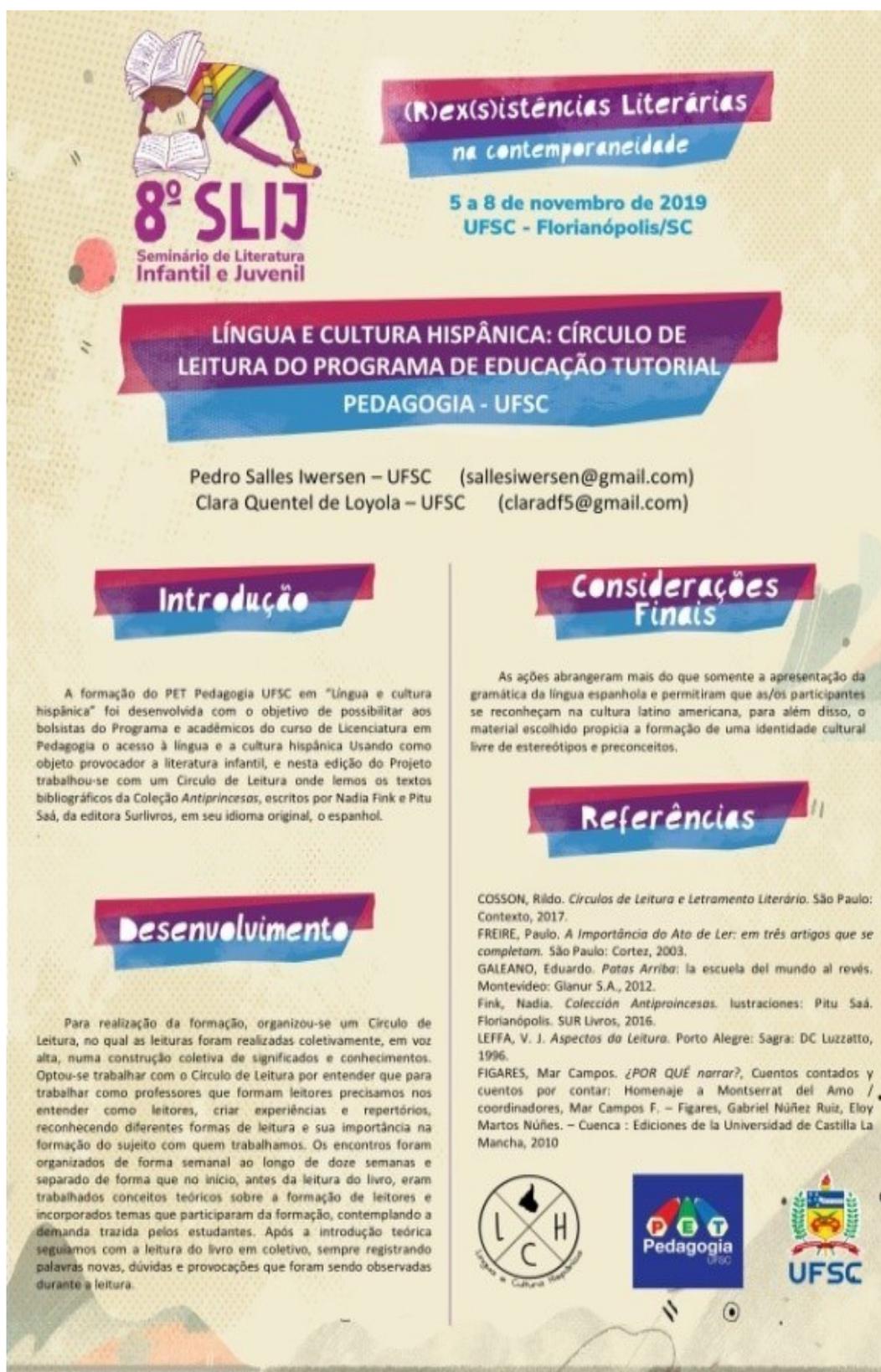


Fonte: Acervo do pesquisador

Após a leitura, realizou-se um debate sobre a obra lida em relação com o tema da miniaula inicial, utilizando-se das anotações feitas nos cadernos-diário. É um momento de fechamento, de consolidação dos aprendizados da língua estrangeira, do reconhecimento da cultura e contexto dos personagens apresentados, contando com a mediação do professor que atua como um condutor do debate, organizador das atividades e como referência em questões relacionadas à língua estrangeira.

Em participação no 8º Seminário de literatura Infantil e Juvenil (VIII SLIJ), e 4º Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Pedagógica (IV SELIPRAM): (r)ex(s)istências literárias na contemporaneidade, eventos que aconteceram simultaneamente nas datas de 05 a 08 de novembro de 2019, na UFSC, o Círculo de Leitura em Espanhol do PET Pedagogia foi apresentado na categoria Pôsteres (Figura 5). Na oportunidade, para elaboração deste trabalho, se estabeleceu uma parceria com Clara Quentel de Loyola, bolsista PET Pedagogia UFSC e participante do projeto.

Figura 5 - Poster apresentado no 8º SLIJ



(R)ex(s)istências Literárias
na contemporaneidade

5 a 8 de novembro de 2019
UFSC - Florianópolis/SC

8º SLIJ
Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

LÍNGUA E CULTURA HISPÂNICA: CÍRCULO DE LEITURA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL
PEDAGOGIA - UFSC

Pedro Salles Iwersen – UFSC (sallesiwersen@gmail.com)
Clara Quentel de Loyola – UFSC (claradf5@gmail.com)

Introdução

A formação do PET Pedagogia UFSC em “Língua e cultura hispânica” foi desenvolvida com o objetivo de possibilitar aos bolsistas do Programa e acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia o acesso à língua e a cultura hispânica usando como objeto provocador a literatura infantil, e nesta edição do Projeto trabalhou-se com um *Círculo de Leitura* onde lemos os textos bibliográficos da Coleção *Antiprincesas*, escritos por Nadia Fink e Pitu Saá, da editora Sur Livros, em seu idioma original, o espanhol.

Desenvolvimento

Para realização da formação, organizou-se um *Círculo de Leitura*, no qual as leituras foram realizadas coletivamente, em voz alta, numa construção coletiva de significados e conhecimentos. Optou-se trabalhar com o *Círculo de Leitura* por entender que para trabalhar como professores que formam leitores precisamos nos entender como leitores, criar experiências e repertórios, reconhecendo diferentes formas de leitura e sua importância na formação do sujeito com quem trabalhamos. Os encontros foram organizados de forma semanal ao longo de doze semanas e separado de forma que no início, antes da leitura do livro, eram trabalhados conceitos teóricos sobre a formação de leitores e incorporados temas que participaram da formação, contemplando a demanda trazida pelos estudantes. Após a introdução teórica seguíamos com a leitura do livro em coletivo, sempre registrando palavras novas, dúvidas e provocações que foram sendo observadas durante a leitura.

Considerações Finais

As ações abrangeram mais do que somente a apresentação da gramática da língua espanhola e permitiram que as/os participantes se reconheçam na cultura latino americana, para além disso, o material escolhido propicia a formação de uma identidade cultural livre de estereótipos e preconceitos.

Referências

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2017.
FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.
GALEANO, Eduardo. *Patás Arriba: la escuela del mundo al revés*. Montevideo: Glanur S.A., 2012.
Fink, Nadia. *Colección Antiprincesas*. Ilustraciones: Pitu Saá. Florianópolis: SUR Livros, 2016.
LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
FIGARES, Mar Campos. *¿POR QUÉ narrar? Cuentos contados y cuentos por contar: Homenaje a Montserrat del Amo / coordinadores, Mar Campos F., Figares, Gabriel Núñez Ruiz, Eloy Martos Núñez*. – Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2010



Fonte: acervo do pesquisador

CAPÍTULO 2: DO GRITO PRESO NA GARGANTA AO RESSOAR DOS VERSOS: as Oficinas de Tradução

As Oficinas de Tradução foram desenvolvidas na continuidade e em processo a um trabalho realizado de forma sistêmica ao longo dos anos, o que permitiu, mesmo no curto período de 27 de agosto e 3 de setembro de 2019, constatar o protagonismo das 10 estudantes participantes - bolsistas do PET Pedagogia UFSC. Nestes encontros foram traduzidos, de forma coletiva e colaborativa, poemas escritos por mulheres negras da América Latina, especificamente de países de fala hispânica.

As autoras escolhidas para este trabalho foram Victoria Santa Cruz Gamarra e Excilia Saldaña, duas importantes escritoras afro-latino-americanas que deixaram uma marca significativa na literatura e na cultura de seus respectivos países e da América hispânica. Seus trabalhos possibilitam a reflexão a respeito das questões de raça, identidade e ancestralidade, contribuindo para uma maior visibilidade e valorização da cultura e das experiências afrodescendentes na América Latina. Nesta sessão, apresentamos suas biografias e o contexto em que viveram e produziram as obras que trabalhamos nesta dissertação.

Figura 6 – Victoria Santa Cruz Gamarra



Fonte: <https://www.artequaeacontece.com.br/o-grito-de-victoria-santa-cruz-uma-mulher-negra-latino-americana-e-caribenha/>

Nascida em 1922 em Lima, Peru, Victoria Santa Cruz Gamarra foi uma poeta, artista e ativista afro-peruana, reconhecida como uma das vozes pioneiras na valorização e promoção da cultura afro-peruana e é considerada uma figura central no movimento de negritude no Peru, que buscava reafirmar a identidade e a contribuição cultural dos afrodescendentes. Filha de uma família de artistas e intelectuais, sua mãe, Victoria Gamarra, era uma figura importante no cenário cultural do Peru e seu pai, Nicomedes Santa Cruz, foi poeta e pesquisador da cultura afro-peruana e. Desde cedo, Victoria Santa Cruz Gamarra foi exposta às expressões artísticas e culturais afro-peruana.

Sua obra mais conhecida é o poema *Me Gritaron Negra*, que expressa as experiências de discriminação e resistência vivenciadas pela comunidade afro-peruana. Seu trabalho artístico também explorou a música e a dança afro-peruana, ampliando a visibilidade e reconhecimento dessa forma de arte. Seus poemas eram apresentados em palcos, com foco na expressão oral e no ritmo. Sua linguagem poética é marcada por repetições, pelo ritmo e pela musicalidade característica da tradição oral afrodescendente. Esses elementos compõem o poema como performance, aproximando-os da oralidade e da tradição cultural em que estão inseridos. *Me Gritaron Negra*, é um exemplo de como a poesia pode ser uma ferramenta de resistência, dando voz às lutas e às experiências da comunidade afro-peruana.

O poema foi escrito na década de 1960 e apresentado inicialmente em peças teatrais, sendo publicado pela primeira vez em 1978 como parte do livro *Me Gritaron Negra y Otros Poemas*. Este é considerado um dos mais importantes poemas da literatura afro-latino-americana abordando a experiência da autora como mulher negra e as formas de discriminação e racismo que ela enfrentou ao longo de sua vida. O poema trata de questões como afirmação de identidade, orgulho racial e resistência, como podemos conferir nas palavras da autora:

ME GRITARON NEGRA (1960 [2020] p. 69)

Victoria Santa Cruz

Tenía siete años apenas,

¡Qué siete años!

¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle me gritaron ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

"¿Soy acaso negra?"- me dije;

SÍ!

"¿Qué cosa es ser negra?"

¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.

¡Negra!

Y me sentí negra

¡Negra!

Como ellos decían

¡Negra!

Y retrocedí

¡Negra!

Como ellos querían

¡Negra!

Y odié mis cabellos y mis labios gruesos

Miré apenada mi carne tostada

Y retrocedí

¡Negra!

Y retrocedí . . .

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Neeegra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo, y siempre amargada

Seguía llevando a mi espalda mi pesada carga

¡Y como pesaba!...

Me alacé el cabello, me polveé la cara,

y entre mis entrañas siempre sonaba la misma palabra

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y qué iba a caer

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

De hoy en adelante no quiero lacia mi cabello

No quiero!

Y voy a reírme de aquellos, que por evitar,

según ellos,

que por evitarnos algún sin sabor
llaman a los negros gente de color

¡Y de qué color!

NEGRO

¡Y qué lindo suena!

NEGRO

¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin

Al fin comprendí

AL FIN

Ya no retrocedo

AL FIN

Y avanzo segura

AL FIN

Avanzo y espero

AL FIN

Y bendigo al cielo porque quiso Dios que negro azabache fuese mi color

Y ya comprendí

AL FIN

¡Ya tengo la llave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

¡Negra soy!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?

¿Y qué?

¡Negra!

Sí

¡Negra!

Soy

¡Negra! Negra ¡Negra! Negra soy

¡Negra!

Sí
¡Negra!
Soy
¡Negra! Negra ¡Negra!
¡Negra soy!

A linguagem poética utilizada pela autora para descrever as experiências pessoais e sua identidade racial como uma mulher negra nos permite visualizar cenas de discriminação e racismo que enfrentou. Através dessas imagens, da menina sofrendo racismo e descobrindo o que é ser negra na sociedade, o poema desperta emoções e reflexões sobre a negritude e a luta contra a discriminação racial. Este poema se tornou um símbolo da luta contra o racismo e da afirmação da identidade negra no Peru, tendo um impacto significativo na valorização do patrimônio cultural afro-peruano e na conscientização sobre as questões raciais no país e na região da América Latina.

Ao pensar nas escolhas semânticas realizadas pela autora, identificamos a utilização de uma linguagem direta e impactante para abordar as experiências de discriminação e o sentimento de reconhecimento de sua identidade negra. O racismo aparece no decorrer de todo o texto, mas está posto em palavras quando a autora diz que "voces en la calle me gritaron negra", para enfatizar a violência verbal que enfrenta devido à sua cor de pele. A questão do reconhecimento da potência do que é ser negra aparece na repetição da palavra "negra", que ao longo do texto vai ganhando uma nova tonalidade e musicalidade, juntamente com o autoconhecimento e com sentimento de pertencimento de raça. Com esses exemplos, podemos perceber como a questão semântica é trabalhada no poema, contribuindo para a expressão de sua experiência pessoal e também para criar uma conexão emocional com o leitor, para incentivar a conscientização sobre a discriminação racial e colaborar na afirmação da identidade afrodescendente.

Aprofundando nossa análise nas escolhas semânticas do poema de Victoria Santa Cruz Gamarra, faz-se necessário situar sua produção no contexto sociopolítico e cultural do Peru na década de 1960. Nesse período de intensas transformações sociais e valorização da cultura afro-peruana, Victoria emergiu como uma figura central. Ao apresentar as tradições, a história e as lutas da comunidade afro-peruana por meio de sua arte, ela desempenhou um papel crucial na busca por inclusão e reconhecimento das vozes afrodescendentes na sociedade e na cultura. Assim, a análise semântica do poema não apenas revela a expressão singular de suas experiências pessoais, mas também se

entrelaça com o movimento mais amplo de afirmação da identidade afrodescendente no Peru e em toda a América Latina."

Conforme encontramos nos textos de prefácio do livro publicado pela autora, intitulado *Ritmo: el Eterno Organizador* (2004 [2020]), escritos por importantes personagens da cultura afro-peruana, sendo eles: Octavio Santa Cruz Urquieta, Nelson Manrique, Edgar Valcárcel e Jorge Chiarella Krüger, o poema teve uma recepção significativa na crítica peruana, brasileira e internacional desde sua publicação. No contexto peruano, o poema foi elogiado por sua capacidade de transmitir as experiências e as lutas da comunidade afro-peruana, que historicamente enfrentou discriminação e marginalização. No Brasil, o poema também recebeu reconhecimento e atenção. A poesia de Victoria Santa Cruz Gamarra ressoou entre o público brasileiro interessado em questões de afrodescendência, racismo e identidade. Sua obra contribuiu para fortalecer os laços entre as comunidades afrodescendentes do Brasil, Peru e América Latina.

Figura 7 – Excilia Saldaña



Fonte: <https://directoriodeafrocubanas.com/2016/01/24/excilia-saldana/>

Excilia Saldaña, por sua vez, nasceu em 1940 em Cuba e foi uma escritora e poeta cubana reconhecida por sua contribuição à literatura infantil e juvenil. Suas obras abordam temas como a cultura afro-cubana, a identidade racial e as tradições populares.

A autora nasceu e cresceu em um contexto em que Cuba passou por uma série de transformações políticas, sociais e culturais significativas. No ano em que ela nasceu, Fulgencio Batista foi eleito presidente cubano, atuando no período de 1940 a 1944. O mesmo retorna ao poder na década de 1950 como ditador, após um golpe militar por não aceitar a derrota nas urnas. Ocorreu, então, a Revolução Cubana, liderada por Fidel Castro que teve como objetivo derrubar o regime ditatorial de Fulgencio Batista e instaurar um governo socialista. A Revolução Cubana realizou mudanças profundas na sociedade e na cultura daquele país, resultando na erradicação do analfabetismo em 1961, cinco anos antes da publicação de seu primeiro livro: *El Caiman Barbudo* (1966). É neste contexto que se insere a obra de Excilia, um período de incentivo à leitura e também de controle estatal da produção literária.

Com relação à publicação do livro *La Noche* (1989), onde encontramos o poema *Paisaje con Mujer Angolana*, que trabalhamos nesta dissertação, esta se dá no período de enfraquecimento da União Soviética e posteriormente com a queda deste que era a principal aliado político e econômico de Cuba naquele momento. Isto resultou em um forte isolamento da ilha e conseqüente crise financeira, mas também em investimento na educação básica, com especial atenção para as creches e a formação de professores por meio do Magistério. É importante afirmar que para escrever sobre o contexto de produção literária em Cuba, nos apoiamos em textos disponíveis no site do Instituto de Estudos Latino-americanos (IELA), da UFSC, a citar *Cuba: avançando apesar do bloqueio* (2023); *Cuba e a luta contra o racismo* (2022); *Creches: a instituição mais importante da revolução cubana* (2021); e *Educação e saúde: bastiões da revolução cubana* (2019); e *Cuba: da vivência ao aprendizado* (2019)³.

Em 1963, criou-se em Cuba a Unidade Africana que nos anos 1960 atuou na luta contra o colonialismo, o racismo e pela libertação de países do continente africano como o Congo e Angola. Cerca de cinco mil cubanos foram para a estes países lutar pela independência e quase três mil cubanos morreram em batalha. Dando continuidade a esta relação de proximidade entre Cuba e África, no livro *La Noche*, Excilia Saldaña trabalha identidade cultural afro-latino-americana explorando a ancestralidade africana. Os

³ Os textos citados são assinados pelo Instituto de Estudos Latino-americanos (IELA).

poemas que compõem a narrativa exploram temas como identidade, raça, feminismo e a influência da cultura africana em Cuba. Um exemplo é o poema *Paisaje con Mujer Angolana*. Nele, a autora retrata a figura de uma mulher negra em um cenário natural, explorando a temática do lugar da mulher africana na constituição da pátria e identidade cubana. A mulher angolana é apresentada como uma figura poderosa, que carrega consigo a herança e a sabedoria de sua cultura. O poema, apresentado a seguir, ressalta a importância de reconhecer e valorizar as contribuições da cultura africana na formação da identidade latino-americana, especialmente em países como Cuba, onde a presença afrodescendente é significativa.

PAISAJE CON MUJER ANGOLANA (1989, p. 31)

Excilia Saldaña

El mundo sobre tu cabeza

Y el hijo a la espalda.

Sobre tu cabeza de viento, la tierra seca, la lluvia escasa.

Sobre tu cabeza de lluvia, la palma enhiseta, el fuego canta.

Sobre tu cabeza de fuego, el funche tibio, el hambre mala.

Sobre tu cabeza de hambre, luz de rubí, la joya cara.

Sobre tu cabeza de joya, crece la selva, corre un impala.

Sobre tu cabeza de impala, reina el baobab, el pez habla.

Sobre tu cabeza de pez, talla el marfil vejez del agua.

Sobre tu cabeza de agua, hierve el café, nace la patria.

Sobre tu cabeza, mujer, sobre tu cabeza de mujer africana.

El mundo sobre tu cabeza

Y el hijo a la espalda

Utilizando-se de uma linguagem poética rica em imagens para retratar a presença e o papel da mulher negra na constituição da identidade cubana, o poema retrata paisagens, fauna e flora do continente africano representadas pela mulher angolana, suas

características físicas, sua força e sua conexão com a terra e a cultura. As imagens poéticas presentes no poema permitem ao leitor visualizar a presença e a importância dessa mulher em meio à sociedade cubana. A autora faz escolhas semânticas que evocam a imagem da paisagem do continente africano que se mescla com a figura de uma mulher angolana, explorando questões de ancestralidade, identidade e pertencimento. Ela utiliza elementos da natureza como o vento, a chuva e o fogo; traz animais, como o antílope, o peixe e o marfim do elefante; e explora ainda as vegetações como a selva, o baobá e o café para descrever a paisagem, criando uma atmosfera sensorial e aproximando a África da América. Ao mencionar a mulher angolana, a escolha das palavras é cuidadosa para retratar sua beleza e força, como no trecho "El mundo sobre tu cabeza / Y el hijo en la espalda".

As palavras utilizadas evidenciam suas visões de mundo. Por meio da seleção de palavras, da construção de frases e da organização de seus discursos, essas escolhas contribuem para criar significados e emoções específicas nos poemas. As escolhas semânticas nesse poema colaboram para a construção de uma imagem visualmente impactante e para a valorização da cultura e da identidade afrodescendente, especificamente, do gênero feminino.

O lugar da mulher na sociedade aparece em outros de seus poemas, como no livro *Mi Nombre* (2003), com o poema *Paisaje Anónimo*, quando a autora diz que "Cada tarde / la mujer se sienta / frente a la ventana abierta / culpable de no ser aire, agua, nube / o al menos ala que vuela, / de ser solo una mujer frente a una ventana abierta." (Saldaña, 2003, p. 35). No trecho destacado, percebemos que a autora parte de desafios enfrentados por pessoas do gênero feminino, para posteriormente, exaltar possibilidades e potencialidades, como no poema *OkanIya*, onde Excilia diz: "Mírame saltar cada día más alta. / Siénteme nadar cada día más lejos. / Obsérvame correr cada minuto más rápido" (saldaña, 2003, p. 70). Desta forma, utilizando-se de uma linguagem acessível e uma narrativa envolvente, seus textos permitem que os leitores mais jovens se identifiquem com as personagens e se conectem com as histórias.

Enquanto autora de literatura infantil e juvenil, sua obra tem potencial para envolver e educar as crianças e os jovens, abordando temas relevantes para o seu desenvolvimento e despertando sua curiosidade e imaginação, abordando questões relacionadas à identidade cultural e respeito ao meio ambiente. Excilia Saldaña contribui para a promoção da leitura, com livros que incentivam a criatividade e desenvolvimento

de uma consciência social e cultural, ampliando a compreensão do mundo ao seu redor e a consciência de raça, classe e gênero.

Estabelecendo relação entre as obras de Excilia Saldaña e Victória Santa Cruz Gamarra, podemos identificar que ambas autoras realizam escolhas semânticas que dão ênfase a questões de raça e identidade, utilizando a escrita como meio de expressão e resistência. Seus trabalhos contribuem para ampliar as vozes e perspectivas das mulheres negras na literatura latino-americana, desafiando narrativas dominantes e trazendo à tona temas e experiências pouco retratadas, ampliando o repertório poético latino-americano, enriquecendo a produção literária da região. No contexto da literatura hispano-americana, os dois poemas aqui apresentados contribuem para a ampliação das vozes e representatividade das mulheres negras, oferecendo uma visão alternativa em relação à visão eurocêntrica da história e da cultura latino-americana. Os poemas nos convidam a refletir sobre a importância de reconhecer a diversidade étnica e cultural que compõe o nosso continente.

Seus discursos apresentam traços de oralidade, incorporando elementos da tradição oral em sua escrita. A tradição oral desempenha um papel importante nas culturas africanas e afrodescendentes, transmitindo histórias, mitos, conhecimentos e experiências de geração em geração. A literatura afro-latino-americana apresenta, muitas vezes, essa característica da oralidade, incorporando elementos da linguagem falada, do ritmo, da musicalidade em suas obras. Ambos os poemas demonstram a capacidade das autoras de criar imagens vividas por meio de palavras, despertando a imaginação do leitor e transmitindo uma mensagem emocionalmente impactante. Os poemas imagéticos têm o poder de envolver os sentidos e criar uma experiência sensorial para o leitor. No texto *A Imagem Enformada pela Escrita* (2006), Anne-Marie Christin argumenta sobre o papel do poeta ao apresentar as narrativas de seus povos, assim como da possibilidade da poesia de estabelecer relação entre a palavra e a imagem. Ao ser trabalhada desta forma, a "escrita oferece a uma sociedade a possibilidade de ampliar seu campo de comunicação verbal para além das fronteiras da própria língua" (Christin, 2006, p. 68). Entendemos que os poemas de Victoria Santa Cruz Gamarra e Excilia Saldaña exemplificam esse aspecto poético ao explorar temas de identidade racial, pertencimento e luta contra a discriminação e nos proporcionar, por meio da linguagem, a visualização das cenas narradas.

Em ambos os poemas, as autoras fazem uso de escolhas semânticas que valorizam a negritude e a identidade afro-latino-americana. Elas exploram a linguagem de maneira

criativa e expressiva, utilizando palavras carregadas de significado histórico, cultural e emocional e assim contribuem para transmitir as mensagens centrais dos poemas que trabalham com a temática da cultura africana e afro-latino-americana, na valorização das vozes negras e no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões raciais e sociais presentes nas sociedades latino-americanas.

A literatura de temática da cultura africana e afro-latino-americana inclui obras que abordam as experiências, perspectivas e culturas dos povos africanos e afrodescendentes. Essa literatura é caracterizada por narrativas que exploram questões de identidade, racismo, diáspora, história, memória, resistência e afirmação cultural. Além de Victória Santa Cruz Gamarra, e Excilia Saldaña, outras autoras como a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; Paulina Chiziane e Angela Neves, de Moçambique; a brasileira Carolina de Jesus; Lucia Domingo Molina, da Argentina; Shirlei Campbell Barr, da Costa Rica; Lilia Ferrer, da Venezuela; e Andrea Guerra, do Uruguai, têm contribuído significativamente para a constituição deste gênero literário, trazendo histórias ricas e diversas que retratam a vida no continente africano e nas diásporas africanas ao redor do mundo, trazendo à tona questões de identidade, racismo estrutural, história e cultura.

A literatura afro-latino-americana desempenha um papel crucial na ampliação das vozes e na promoção da diversidade cultural. Ela desafia estereótipos e preconceitos, enquanto destaca a riqueza das tradições culturais e as lutas enfrentadas pelas comunidades negras ao longo da história. A literatura produzida por estas autoras também desempenha um papel importante na construção da autoestima e no fortalecimento da identidade das pessoas negras, oferecendo representações positivas de suas vivências, experiências e culturas. Da mesma forma, o reconhecimento destas obras por pessoas não negras é relevante, pois acreditamos na potencialidade da literatura ao “problematizar reflexões sobre práticas antirracistas” (Debus, 2017, p. 24). Considerando a literatura de temática da cultura africana e afro-latino-americana como uma forma de contribuir para a valorização do patrimônio cultural, da diversidade étnica, para o combate ao racismo e pela promoção da igualdade de direitos e oportunidades para todos, o contato com estes textos nos permite conhecer as ricas narrativas e perspectivas dos povos africanos e afrodescendentes em seus diferentes contextos, o que nos faz lutar por um maior reconhecimento destas obras.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo na visibilidade e no reconhecimento das escritoras afrodescendentes no Brasil, assim como em outros países

da América Latina. As escritoras afro-latino-americanas trazem perspectivas únicas e diversas para a literatura brasileira, abordando questões relacionadas à identidade racial, gênero, sexualidade, história e experiências da diáspora africana na região. Suas obras têm contribuído para ampliar o cânone literário brasileiro, rompendo com estereótipos e oferecendo narrativas que antes eram marginalizadas.

Segundo Debus (2017):

as exigências da Lei 10.639/03 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio de representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo (Debus, 2017, p. 49).

A Lei 10.639/03, citada pela professora, foi promulgada no Brasil e é uma legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. Essa lei desempenhou e segue desempenhando um papel fundamental no aumento da demanda por literatura afro-latino-americana e na valorização das vozes das escritoras afrodescendentes no mercado editorial brasileiro. Antes da implementação da Lei, a história e cultura afro-brasileira e africana pouco apareciam no currículo escolar, o que resultava em lacunas no conhecimento sobre a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira e na perpetuação de estereótipos e preconceitos recorrentes da visão eurocêntrica de mundo. Com a promulgação da lei, houve um reconhecimento oficial da importância de incluir a história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente educacional, afetando diretamente na formação dos estudantes e proporcionando a eles a oportunidade de aprender sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil, bem como sobre as contribuições dos afrodescendentes para a construção do país.

Dessa forma, a Lei 10.639/03 teve um impacto significativo na valorização da literatura negra no mercado editorial brasileiro. Ela estimulou a produção, a publicação e a divulgação de obras escritas por autoras afrodescendentes e / ou de temática da cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para a ampliação da representatividade e da diversidade na literatura brasileira. Vale ressaltar que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/03, ainda há desafios a serem enfrentados na promoção e inclusão desta literatura no mercado editorial. É necessário continuar fortalecendo as políticas públicas e as ações que valorizem a literatura afro-latino-americana e garantam o acesso a essas obras para todos os leitores, principalmente na formação de leitores e professores.

Editoras têm se dedicado a lançar títulos de autoras como Conceição Evaristo, Djamilia Ribeiro, Cristiane Sobral, Sonia Rosa, entre outras, que têm conquistado espaço e reconhecimento tanto entre leitores afrodescendentes como em um público mais amplo. No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados. Ainda persistem desigualdades no mercado editorial, com a predominância de escritores brancos e uma representatividade limitada das vozes de mulheres negras e afro-latino-americanas. É fundamental que haja um compromisso contínuo em ampliar a diversidade e a inclusão no setor editorial, para garantir que as vozes das escritoras afro-latino-americanas sejam devidamente representadas, valorizadas e divulgadas. O Programa Nacional de biblioteca Escolar (PNBE) é um exemplo de ação que pode atuar neste sentido de valorização da literatura afrodescendente. Porém, na dissertação de Mestrado de Tatiana Valentin Mina Bernardes (2018) encontramos que:

na maioria dos livros contemplados nos acervos do PNBE, o branco predomina como uma referência de normalidade, promovendo uma visão hegemônica. Fortalece-se assim a ideia de que o negro é um sujeito inferior, por meio das sub-representações e descrições negativas das características e traços das personagens negras, representação que favorece cada vez mais a perpetuação do racismo e a naturalização da branquitude. (Bernardes, 2018, p. 188)

O trabalho com essa literatura na formação de professores é de extrema importância para contribuir com a promoção da igualdade racial. Professoras e professores têm um papel fundamental na educação e na formação dos estudantes, e ao incluir literatura em que o negro aparece representado de forma positiva na prática pedagógica, possibilita-se que os estudantes conheçam e se identifiquem com narrativas que reflitam suas realidades e vivências de forma contextualizada, "buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo" (hooks, 2020, p. 27). Ao trabalhar com a literatura afro-latino-americana, os professores podem abordar temas como da cultura afro-brasileira e afro-latino-americana, da resistência negra no período de escravização ou no período de exploração do capital, sobre o racismo estrutural e as lutas por igualdade de raça. Essas obras proporcionam espaços de reflexão, discussão e aprendizado sobre o respeito à diversidade étnico-racial, fazendo que os estudantes negros se sintam representados e valorizados no ambiente escolar, fortalecendo sua autoestima e identidade.

O reconhecimento destas obras auxilia os professores em formação na construção de novas práticas pedagógicas e na elaboração de currículos não eurocêtricos. Ao ampliar as referências e os repertórios culturais dos professores, eles estarão mais

preparados para promover a igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial em suas salas de aula e colaborando para que se tornem agentes de transformação, capazes de promover uma educação mais inclusiva, igualitária e respeitosa.

A inclusão das obras de Victoria Santa Cruz Gamarra e Excilia Saldaña na Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia é relevante por várias razões, uma vez que nos possibilita trabalhar a representatividade cultural, proporcionando aos alunos uma visão mais abrangente e diversa da cultura hispano-americana; colaborando com a valorização e reconhecimento da literatura afro-latino-americana, atuando na desconstrução de estereótipos e preconceitos, além de promover contato com uma literatura que representa uma visão de mundo não hegemônica; nos permite abordar questões sociais relevantes para estimular reflexões críticas sobre as questões de raça e justiça social; atua no desenvolvimento de habilidades linguísticas em língua estrangeira, com a ampliação de vocabulário, e prática de leitura. Além disso, este trabalho de Tradução Pedagógica dos poemas selecionados atua na formação docente do proponente da ação, uma vez que, segundo hooks (2020), “toda sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (hooks, 2020, p. 35). É fortalecido por esta ação pedagógica, que realizamos a análise da prática tradutória destas obras apresentadas.

CAPÍTULO 3: ELEMENTOS DE UMA PRÁTICA DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA, CULTURAL E COLETIVA

O uso da tradução no ensino de língua estrangeira tem sido um tópico discutido ao longo da história, e as abordagens adotadas têm variado dependendo do contexto e das teorias linguísticas predominante. Historicamente, a tradução desempenhou um papel central no ensino de línguas estrangeiras. Até meados do século XX, o método gramatical-tradução era amplamente utilizado, enfatizando a análise gramatical, a tradução de textos e a memorização de regras. Nessa abordagem, a tradução era considerada um exercício valioso para desenvolver a competência linguística dos estudantes. No entanto, a partir da década de 1950, surgiram abordagens que criticavam o uso excessivo da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Uma dessas abordagens foi o método áudio-lingual, que enfatizava a oralidade e a repetição de padrões linguísticos, deixando de lado a tradução. Essa mudança refletia a visão de que a tradução poderia levar a interferências negativas entre a língua nativa e a língua estrangeira.

Na década de 1980, com o crescimento da abordagem comunicativa, inicia uma reavaliação do uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Nesse contexto, Vilson Leffa e outros pesquisadores defenderam a ideia de que a tradução pode ser uma estratégia valiosa para promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Eles argumentavam que a tradução poderia ser usada de forma consciente e estratégica para auxiliar na compreensão e na produção de textos na língua-alvo.

Leffa (1988) aponta que:

a abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador" (Leffa, 1988, p. 23).

Assim, ao promover a participação ativa dos estudantes, possibilita-se trabalhar aspectos linguísticos e culturais de forma contextualizada. Por exemplo, a comparação entre a língua nativa e a língua estrangeira pode ajudar os alunos a compreender melhor as diferenças e semelhanças entre os sistemas linguísticos. Além disso, a tradução pode ser utilizada para desenvolver habilidades de leitura crítica e análise textual, ao explorar aspectos referentes a prática da tradução e suas implicações.

Recorremos também aos escritos de Vilson Leffa (2008) que enfatizam a importância da produção de materiais didáticos por parte dos professores como uma forma de promover a contextualização e a adequação dos materiais ao contexto de ensino e aprendizagem. Ele argumenta que os professores têm um conhecimento íntimo de suas

turmas, suas necessidades, interesses e características individuais, o que os torna aptos a produzir ou adaptar materiais didáticos. Desta forma, no caso desta pesquisa específica, a seleção dos poemas torna a atividade mais autêntica, relevante e significativa para as estudantes, levando em consideração sua cultura, contexto sociocultural e experiências de vida.

Manter a motivação durante e após a atividade de ensino tem sido uma das grandes metas da educação e é uma das preocupações básicas na produção de materiais. A atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto (Leffa, 2008, p. 33).

Acreditamos, assim como Leffa, que a produção e seleção de materiais a serem utilizados na prática docente permite personalizar as atividades e trabalhar com temáticas de acordo com o contexto, as necessidades e interesses dos alunos, promovendo esta motivação apontada pelo autor.

Sobre esta questão da contextualização, Leffa (2012) diz que o trabalho com língua e cultura estrangeira não deve acontecer em um mundo abstrato, com foco em questões teóricas, "mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto" (Leffa, 2012, p. 399). Entendemos que esta afirmação destaca a importância de situar o ensino de línguas em um contexto real e concreto, ao invés de focar em estruturas linguísticas e gramaticais. Para tanto, os professores devem ter a liberdade de agir de acordo com o que é relevante em seu próprio contexto de ensino, incorporando situações e temas autênticos que reflitam sua vida cotidiana, conforme pudemos observar no caso das Oficinas de Tradução do PET Pedagogia.

Ao situar o ensino de línguas em um contexto concreto, os alunos podem se engajar de maneira mais significativa e se sentir conectados com o que estão aprendendo. O ensino torna-se mais relevante e os alunos podem aplicar o conhecimento linguístico e comunicativo adquirido em situações reais, além de atuar na formação da identidade cultural das estudantes, a partir do reconhecimento da cultura do outro.

A fim de melhor compreender a atividade analisada nesta dissertação, levando em conta que esta envolve elementos da tradução pedagógica, tradução cultural e tradução coletiva, aprofundamos nossos estudos a respeito destas três teorias. Considerando que às Oficinas de Tradução do PET Pedagogia UFSC envolvem esses diferentes elementos, proporcionando às estudantes uma abordagem significativa para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e culturais, buscamos fazer uma apresentação destas teorias

da tradução a partir de seus referenciais teóricos, em relação com a tradução dos poemas *Me Gritaron Negra e Paisaje con Mujer Angolana*.

Inicialmente, nos parece relevante destacar que as Oficinas de Tradução do PET Pedagogia se destacam como espaços de reflexão e colaboração, onde os participantes são incentivados a compreender a tradução como ato ético e mediador. Para dar início à fundamentação teórica dessa abordagem, selecionamos dois autores se destacam como referências pioneiras para este tipo de pesquisa: Friedrich Schleiermacher e Antoine Berman.

Friedrich Schleiermacher, considerado um dos pioneiros da teoria da tradução no século XIX, propôs dois métodos de tradução: a estrangeirizante e a domesticadora. Em *Sobre os diferentes métodos de traduzir* (2011), Schleiermacher argumenta que o tradutor deve levar em conta tanto a língua de partida quanto a língua de chegada. Na estrangeirização, à tradução que busca preservar a estranheza, a peculiaridade e as características culturais e linguísticas do texto original. Nessa abordagem, o tradutor procura manter o leitor da tradução em contato com a cultura de origem, mesmo que isso possa causar algum grau de estranhamento ou incompreensão no leitor-alvo.

Por outro lado, a "tradução domesticadora" corresponde a uma tradução que busca tornar o texto mais acessível e familiar ao leitor-alvo, adaptando-o às expectativas e convenções linguísticas e culturais da língua de chegada. Nesse caso, o tradutor pode realizar algumas modificações para facilitar a compreensão e a assimilação do texto pelo público alvo.

Esses conceitos de Schleiermacher foram incorporados e desenvolvidos por vários teóricos da tradução ao longo dos anos e sua influência pode ser percebida em diferentes abordagens contemporâneas à tradução cultural. Entre estes, podemos situar Antoine Berman, teórico francês da tradução que trouxe uma visão inovadora ao campo ao enfatizar a importância da ética e da poética na tradução.

Em sua obra *A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo* (1985 [2013]), Berman defende a ideia de que a tradução não é uma simples transposição de palavras de uma língua para outra, mas sim um ato de acolhimento do estrangeiro. Ele propõe que o tradutor deve preservar a alteridade cultural e linguística da obra original, buscando uma mediação que permita ao leitor ter acesso a literaturas que nos remetem a diferentes contextos. O autor aborda questões fundamentais sobre a natureza e os objetivos da tradução, com uma perspectiva ética, poética e filosófica. Ao dizer que "esta tripla dimensão é o inverso exato da tripla dimensão da figura tradicional da tradução" (Berman,

2013, p.35) ele se opõe à linha conservadora de pensamento que compreende a tradução enquanto transmissão de mensagens de uma língua para outra.

Ao desenvolver sua teoria, o autor defende que a tradução não deve ser apenas uma comunicação de mensagens, mas sim uma "manifestação da manifestação" (Berman, 2013, p. 97), especialmente no caso de obras literárias e poéticas, argumentando que a tradução deve abrir o estrangeiro ao próprio espaço da língua receptora, preservando sua carga de novidade e estranheza, em vez de adaptá-la para facilitar a compreensão do público-alvo.

Segundo o autor, o objetivo ético da tradução é ser fiel à letra da obra original, respeitando sua corporeidade e sua essência. Nas palavras do autor: "Ser "fiel" a um contrato significa respeitar suas cláusulas, não o "espírito" do contrato. Ser fiel ao "espírito" de um texto é uma contradição em si" (Berman, 2013, p. 98). Segundo o autor, o tradutor deve acolher o estrangeiro na língua receptora sem trair a novidade e a singularidade da obra original, o que requer uma postura ética e uma preocupação com a literalidade da tradução, buscando manifestar a novidade da obra no novo contexto linguístico.

O autor destaca ainda a importância das notas de Goethe sobre a tradução, que representam uma reflexão profunda sobre a natureza da tradução como rejuvenescimento da obra. Traduzir seria uma oportunidade de "dar uma nova novidade quando seu efeito de novidade se esgotou em sua própria língua" (BERMAN, 2013, p. 98). A tradução seria compreendida como uma oportunidade de renovar a obra no novo idioma, mantendo sua vitalidade e singularidade.

A partir da apresentação das teorias de Schleiermacher (2011) e Berman (2013), que oferecem importantes fundamentos teóricos para a prática de tradução pedagógica, na perspectiva da mediação cultural e como uma prática coletiva, assim como realizado nas Oficinas do PET Pedagogia, passamos a refletir sobre cada uma destas teorias da tradução.

A respeito da tradução pedagógica utilizamos referenciais que nos auxiliam na compreensão a respeito da utilização da tradução como estratégia didática implementada na prática tradutória em questão. Assim, a atividade de tradução organizada de forma a promover a compreensão dos textos em espanhol e produção textual em português, bem como o desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais dos estudantes.

A professora espanhola Hurtado Albir (2001) utiliza-se do termo tradução pedagógica para se referir a um tipo específico de tradução que ocorre no contexto da sala

de aula e tem como objetivo auxiliar na didática de línguas estrangeiras, de promover a compreensão e aquisição da língua e reconhecimento da cultura em questão. Segundo esta perspectiva, a tradução pode ser uma opção valiosa quando utilizada de maneira adequada e contextualizada, não se limitando à tradução palavra por palavra, envolvendo a interpretação de significados, estruturas gramaticais e expressões idiomáticas. Ela enfatiza que a tradução deve ser vista como uma atividade reflexiva e consciente, “dentro de una enseñanza comunicativa basada en una metodología ativa” (Hurtado Albir, 2001, p. 155), onde os alunos são encorajados a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas, desenvolvendo habilidades analíticas e críticas.

Ao utilizar a tradução pedagógica dentro de diferentes contextos educativos, o professor pode fornecer textos autênticos na língua estrangeira e pedir aos alunos que os traduzam para a língua nativa ou vice-versa, no caso das Oficinas de Tradução, do espanhol para o português. Considerando que “la traducción es un acto de comunicación, señalando la influencia del contexto sociocultural en la traducción” (Hurtado Albir, 2001, p. 38), essa abordagem permite que os alunos explorem o vocabulário, as estruturas gramaticais e os aspectos linguísticos do idioma espanhol, aprimorando as habilidades de leitura e escrita, bem como o reconhecimento de questões culturais possíveis de serem abordadas a partir do contato com o texto, em um “processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (Geraldini, 2011, p. 86).

Os debates teóricos a respeito da Tradução Pedagógica ganharam destaque nas últimas décadas, sendo amplamente discutida por teóricos contemporâneos. Entre esses, destaca-se a contribuição da professora Lucía Pintado Gutierrez, que participou do “VII Colóquio de Tradução: tradução pedagógica”, ocorrido remotamente em 8 de novembro de 2023 e organizado pelas professoras Juliana Bergmann e Andrea Cesco, juntamente com o professor Gilles Jean Abes, da UFSC.

Gutierrez, em sua fala intitulada: “Traducción y Educación de Lenguas: un paisaje actual” que, diz que na década de 90 teve início um movimento de reintrodução da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Contudo, ela destaca que essa área de estudo ainda está em processo de consolidação, buscando firmar-se como uma prática eficaz na didática de línguas. Em suas considerações, a autora ressalta que a tradução é frequentemente adotada com cautela pelos docentes.

A Tradução Pedagógica, conforme Gutierrez, oferece uma plataforma de interação dinâmica entre professores e alunos. Além disso, ela destaca seu papel no desenvolvimento de estratégias cognitivas, evidenciando-a como uma prática de

mediação textual contextualizada. Segundo a autora, atividades deste tipo possibilitam estabelecer debates interdisciplinares, ampliando o escopo do ensino e aprendizado.

Essas reflexões teóricas de Gutierrez dialogam diretamente com a experiência prática nas Oficinas de Tradução realizadas pelo PET Pedagogia UFSC. Nessas oficinas, que buscaram traduzir poesias de temática da cultura afro-latino-americana, o encontro entre a teoria e a prática se manifestou, proporcionando um ambiente rico para trabalhar-se novas perspectivas no ensino de línguas estrangeiras, especialmente ao considerar a diversidade cultural e étnica. Este diálogo promovido pelas oficinas reflete não apenas a preocupação com o conhecimento linguístico, mas também o compromisso com uma educação intercultural e inclusiva.

Também podemos pensar esta prática de tradução pedagógica apoiando-nos em referenciais teóricos da tradução cultural, por ser uma atividade que envolve leitura e tradução de poemas que debatem a diversidade étnico-racial e cultural da América Latina, o que possibilita que as estudantes tenham acesso a conhecimento a respeito de identidades e culturas presentes nesses contextos linguísticos. Ao percebermos a importância do reconhecimento de aspectos culturais presentes nos poemas originais, percebemos que esta abordagem nos ajuda na compreensão de que a atividade de tradução não se limita apenas à transferência de palavras e estruturas linguísticas, mas também busca preservar elementos do contexto cultural de origem. A tradução cultural permite, no caso das oficinas do PET, que os estudantes explorem e compreendam melhor a cultura dos povos afro-latino-americanos, ampliando o que se entende por cultura hispânica.

Para abordar a questão da tradução cultural, nos embasamos nos escritos de Paulo Henriques Britto (2010) que, em suas reflexões sobre tradução, destaca o papel do tradutor como mediador cultural, enfatizando que a tradução não é apenas uma transferência mecânica de palavras de um idioma para outro, mas também uma forma de mediação entre diferentes culturas e realidades. Segundo o autor, a prática tradutória possibilita uma participação ativa na seleção e interpretação do texto original, buscando transmitir não apenas o significado literal, mas também as questões culturais e estilísticas presentes na obra. Nesse sentido, o tradutor torna-se um mediador entre o autor, a obra e o leitor, facilitando a compreensão do texto traduzido. Britto (2010) observa que:

O trabalho do tradutor é uma forma de mediação cultural. Traduzir é um processo de mediação bem complexo, que necessariamente envolve um grau elevado de manipulação. Essa manipulação só pode ser desprezada para todos os fins práticos quando se trata da tradução de textos em que o elemento humano é quase de todo ausente: por exemplo, manuais de operação de máquinas e relatos de experimentos científicos. No outro extremo do espectro temos a tradução literária, sendo a tradução de poesia o extremo do extremo. Aqui não pode haver nenhuma pretensão de neutralidade, de objetividade mecânica: cada escolha implica uma série de decisões em que o tradutor é obrigado a recorrer a sua sensibilidade, a sua intuição; trata-se de um terreno traiçoeiro em que é difícil justificar as opções feitas, em que a decisão tomada pelo tradutor hoje pode muito bem ser rejeitada por ele próprio amanhã. . (Britto, 2010, p.136)

Desta forma, o tradutor deve estar atento às especificidades culturais, históricas e sociais presentes no texto, realizando escolhas difíceis e nunca neutras. Ele ressalta a importância de uma abordagem sensível e criativa por parte do tradutor, capaz de transmitir os elementos culturais e estilísticos do original de forma acessível e relevante para os leitores da tradução.

O conceito de tradutor como mediador cultural proposto por Paulo Henriques Britto nos remete a uma perspectiva de tradução enquanto prática que transcende a mera transferência de palavras, e que envolve a interpretação, a contextualização e o reconhecimento da experiência cultural apresentada no texto original. Consideramos que a tradução, utilizada enquanto prática de mediação cultural na didática de línguas, pode ser compreendida como uma forma de promover a compreensão e valorização das culturas e identidades latino-americanas.

Ao pensarmos na tradução de poemas das Oficinas de Tradução, a partir da perspectiva da ERER, percebemos que esta contribui em um sentido de reconhecimento e valorização das culturas afro-hispânicas, possibilitando aprofundar temas como história, literatura, música e outras manifestações culturais afrodescendentes presentes nos países hispano-americanos.

Além das questões relacionadas à tradução pedagógica e à tradução cultural, vale apresentar alguns pontos referentes ao fato de a tradução ter sido realizada coletivamente pelas estudantes no processo de ensino e aprendizagem da língua e cultura hispânica. Essa prática envolve a participação ativa dos alunos na tradução de textos e materiais, trabalhando em grupo para chegar a uma tradução consensual. Existem várias potencialidades associadas à tradução coletiva no contexto educacional, como o fato de que permite que os estudantes trabalhem em conjunto, compartilhando conhecimentos, experiências e perspectivas linguísticas. Além disso, promove a colaboração e a interação

entre os alunos, que podem discutir e negociar significados, resolver problemas linguísticos e culturais e compartilhar estratégias de tradução.

Em entrevista realizada pelo SESC Bom Retiro, que conversou com as integrantes do Coletivo Sycorax: Cecília Rosas, Cecília Farias, Juliana Bittencourt, Leila Giovana Izidoro e Shisleni Oliveira Macedo em uma reportagem intitulada "Mulheres de Palavra: coletiva" (2021), foram apresentadas algumas reflexões importantes sobre a tradução coletiva, especificamente de obras literárias femininas. O grupo atua de forma colaborativa, trazendo textos feministas que estão fora do radar das grandes editoras e disponibilizando-os gratuitamente para circulação, garantindo o acesso livre ao conhecimento. Algumas das principais questões abordadas na entrevista se referem a escolha das obras a serem traduzidas, o processo de tradução coletiva, a importância de trazer estas obras para circulação no Brasil e o impacto da tradução no contexto político e social.

Segundo as entrevistadas, a escolha das obras é feita através de debates nas reuniões coletivas, levando em consideração o potencial das obras para contribuir com debates teóricos e práticas políticas relacionadas ao feminismo e à luta contra o capitalismo. A tradução coletiva é conduzida de forma colaborativa, e a técnica utilizada para a tradução pode variar em cada obra, sendo recorrente a divisão do texto em partes para a tradução e posterior revisão entre as integrantes do coletivo. Cecília Farias diz que elas desenvolveram um:

[...] método em que separamos o texto em vários pedaços pequenos, e aí começamos a traduzir, enquanto isso vamos discutindo as questões que surgem coletivamente. Então, a gente separa vocabulário, termos, trechos e vai conversando sobre ele enquanto traduz.

Depois, cada uma pega a tradução da outra para revisar. Isso pode acontecer também. Algumas vezes essa etapa é feita, por exemplo, em duplas, já aconteceu também. E aí, por fim, uma pessoa que não participou do processo de tradução, mas participou de toda a discussão, vai ler o texto inteiro para dar uma forma final de acordo com o que foi discutido e, enquanto isso, vai sendo também um processo decidido coletivamente. (SESC Bom Retiro, 2021)

A tradução do livro *Calibã e a Bruxa* (2004) de Silvia Federici é destacada como um marco importante para o coletivo. A obra aborda a origem da opressão das mulheres no capitalismo, localizando-a no processo de acumulação primitiva e o coletivo considera a sua importância política para entender as conexões entre gênero, raça e classe no contexto do capitalismo e suas relações de exploração e expropriação. O livro também enfoca a questão do feminicídio na América Latina e a perseguição histórica às mulheres como parte da construção do estado moderno.

A tradução coletiva é vista pelas participantes do grupo como uma prática enriquecedora, trazendo diversos olhares e repertórios para o texto, e o processo é considerado essencialmente coletivo. O Coletivo Sicorax valoriza o tempo necessário para produzir traduções de qualidade e a disponibilização gratuita dos textos, buscando propor novas lógicas de circulação que vão além do mercado editorial.

Essa entrevista traz à tona temas relevantes além da tradução coletiva, como a valorização de obras escritas por mulheres e a disseminação do conhecimento em formatos acessíveis. A abordagem feminista e política do Coletivo Sycorax mostra como a tradução pode ser uma ferramenta de resistência e de formação política, para além disso, a disponibilização gratuita dos textos também ressalta a importância de democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar o alcance das obras traduzidas. Ao propor uma prática de tradução coletiva, procuramos proporcionar oportunidades para que as estudantes sejam convidadas a refletir e analisar o vocabulário e as expressões idiomáticas, afim de contribuir para a construção de conhecimento do idioma espanhol e das culturas que o compõem.

Ao apontarmos para esta questão da disponibilização de obras e da tradução a partir do ponto de vista feminista, podemos relacionar ainda essa prática com o conceito introduzido por Ronai (2012), de "tradução vivida". O termo se refere a uma abordagem da tradução que incorpora a dimensão pessoal e subjetiva do tradutor. O autor enfatiza que a tradução é uma atividade complexa que envolve não apenas a transposição linguística, mas também a interpretação e a recriação do texto original. A tradução vivida considera as experiências, os conhecimentos, as vivências e as emoções do tradutor como elementos que influenciam o processo tradutório e são incorporados na tradução final.

Nesse encaminhamento se reconhece que o tradutor é um sujeito ativo que interpreta e recria o texto de acordo com seu repertório cultural, suas escolhas estilísticas e suas sensibilidades pessoais. O autor diz que "os poemas, além de sua existência individual, são elos de uma tradição poética que é preciso saber de cor para senti-los integralmente" (Ronai, 2012, p. 159). É nesta relação entre o poema fonte e a subjetividade do tradutor, que aparece como um elemento enriquecedor, capaz de adicionar camadas de significado e proporcionar uma tradução mais autêntica e genuína, que entendemos a prática tradutória aqui apresentada.

Consideramos ainda que as Oficinas de Tradução do PET Pedagogia se relacionam de forma relevante com o conceito de mediação literária proposto por Rildo Cosson em seu livro *Círculo e Leitura e Letramento Literário* (2017). Essa relação se

estabelece principalmente no contexto da prática docente na atividade de tradução pedagógica, cultural e coletiva realizada pelas participantes da formação.

A mediação literária, segundo Cosson, refere-se ao processo de aproximação entre o leitor e a obra literária, no qual o mediador desempenha um papel fundamental ao promover essa relação de "apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Cosson, 2017, p. 25). Ele destaca que essa mediação não deve ser autoritária, impondo uma única interpretação da obra, mas sim mediadora, estimulando o diálogo, a reflexão e a construção de significados por parte do leitor, como uma prática de letramento literário. Nesse processo, a mediação literária desempenha um papel crucial ao estabelecer uma ponte entre a cultura das autoras, das tradutoras e do público alvo do poema traduzido, que muitas vezes está distante geograficamente e culturalmente da realidade vivida pelas autoras. Através da mediação literária, as estudantes buscam promover uma compreensão mais profunda e sensível dos poemas, estimulando o leitor a se conectar com as vozes e as experiências das autoras.

Além disso, as Oficinas de Tradução também se alinham ao conceito de letramento literário proposto por Cosson (2017), que enfatiza a importância do ensino da literatura de forma mais ampla e significativa. O trabalho coletivo realizado pelas estudantes na tradução dos poemas contribui para o desenvolvimento do letramento literário não apenas dos membros do grupo, mas também dos leitores que terão acesso às traduções. Sobre isso, o autor diz que:

ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (Cosson, 2017, p. 36).

Ao trabalhar com os poemas *Me Gritaron Negra*, de Victoria Santa Cruz Gamarra; e *Paisaje con Mujer Angolana*, de Exccília Saldaña, as Oficinas de Tradução do PET Pedagogia se aproximam dos conceitos de mediação literária e letramento literário ao promoverem uma prática pedagógica que valoriza a diversidade cultural, estimula a reflexão crítica e cria um espaço de diálogo entre diferentes vozes, perspectivas e contextos. Ao traduzirem e divulgarem os poemas de autoras afro-latino-americanas, as estudantes contribuem para a ampliação da visibilidade dessas obras em uma ação de fortalecimento da educação antirracista e inclusiva.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA PRÁTICA TRADUTÓRIA: contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Nesta sessão serão apresentadas as traduções dos poemas realizadas nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia. Iniciaremos com a tradução do poema *Me Gritaron Negra* de Victoria Santa Cruz Gamarra, seguida de uma análise sobre suas escolhas semânticas e impacto na mensagem poética original. Posteriormente, apresentaremos a tradução do poema *Paisaje con Mujer Angolana* de Excilia Saldaña, acompanhada de uma análise sobre as escolhas de tradução e suas implicações na representação da cultura africana e afro-latino-americana. Ao longo do texto, também serão realizadas análises fundamentadas a partir dos referenciais teóricos dos estudos da tradução, mais especificamente, da tradução pedagógica, cultural, coletiva e outros referenciais que fundamentam o trabalho, a fim de aprofundar a compreensão das abordagens adotadas pelas estudantes no processo de mediação literária desses poemas.

Ao observarmos o texto traduzido percebemos o compromisso das tradutoras em transmitir a mensagem poética do texto com respeito à cultura afro-latino-americana ao expressar as emoções presentes no poema original, mantendo sua força e relevância cultural e trazendo para este novo contexto. A tradução do poema *Me Gritaram Negra* realizado pelas estudantes da Oficina de Tradução do PET Pedagogia demonstra um encaminhamento sensível, reflexivo e fundamentado nos estudos da ERER, o que fica bastante perceptível logo à primeira vista, quando pensamos a escolha do poema traduzido. A escolha é significativa, pois o poema traz à tona questões relacionadas à identidade negra, em particular da mulher negra, auto-aceitação e empoderamento, abrindo a oportunidade para debates durante a prática tradutória e, conseqüentemente, para nossa análise. Vejamos o poema traduzido:

ME GRITARAM NEGRA

Victoria Santa Cruz Gamarra

Tradução: PET Pedagogia

Eu tinha sete anos apenas

Que sete anos?!

Não tinha nem cinco

De repente umas vozes na rua me gritaram negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!

E sou negra?

Sim!

E o que é ser negra?

Negra!

Eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia

Negra!

E me senti negra

Negra!

Como eles diziam

Negra!

E retrocedi

Negra!

Como eles queriam Negra!

E odiei meu cabelo crespo e meus lábios grossos

E olhei com tristeza a minha pele escura

E retrocedi

Negra!

E retrocedi

Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra! Neeegra!

Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!

Passava o tempo

Eu sempre sentida

Segui levando nas costas

O peso daquela palavra

E como pesava!

Alisei meu cabelo

Passei pó no rosto

Mas dentro de mim, me rasgava aquela mesma palavra

Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra!

Até que um dia eu retrocedi, retrocedi, até quase cair

Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!

E daí?

E daí?

Negra!

Sim

Negra!

Sou

Negra! Negra Negra!

Negra sou!

Negra!

Sim

Negra!

Sou

Negra! Negra! Negra!

Negra sou!

De hoje em diante não quero alisar meu cabelo

Não quero!

E vou rir daqueles que para disfarçar sua dor nos chamam de gente de cor

E que cor!

Negro

E que lindo soa!

Negro

E que ritmo tem!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

Por fim

Por fim compreendi

Por fim

Avanço segura

Por fim

Avanço e espero

Por fim

E agradeço aos céus pela minha pele preta

E já compreendi

Por fim
 Já tenho a chave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 Negra sou!

Ao observar o texto traduzido, percebe-se a presença de elementos tanto de uma tradução estrangeirizante quanto domesticadora (schleiermacher, 2011). A utilização de termos como "passei pó no rosto" para traduzir "me empolvé la cara" foi uma situação que gerou debate. A opção de dizer "me maquiei" e outras formas que poderiam ser utilizadas para se traduzir a expressão utilizada no poema original apareceram, chegando-se ao consenso de utilizar "passei pó no rosto", como uma maneira de aproximação do texto à cultura e contexto das tradutoras. A mesma questão aparece na escolha do termo "alisei meu cabelo", quando poderia ser utilizado "fiz chapinha", mas fez-se esta opção como uma forma de demarcação ideológica, utilizando-se do alisar no sentido de tirar o crespo dos cabelos negros. Da mesma forma, percebe-se que houve uma preocupação na escolha semântica quando se optou por traduzir "mi piel tostada" por "minha pele escura", utilizando-se de um vocabulário vinculado as vivências do grupo de tradutoras, com estudos a respeito da ERER. Estas escolhas tornam o poema mais acessível ao público leitor do PET Pedagogia, adequando-se à realidade cultural dos estudantes e ao contexto em que se inserem. No quadro abaixo, apresentamos estes exemplos de forma mais organizada, afim de facilitar a compreensão destas informações.

Quadro 2 – Escolhas semânticas na tradução do poema *Me Gritaron Negra*

Expressão em espanhol	Escolha das tradutoras	Outra opção de tradução
Me empolvé la cara	Passei pó no rosto	Me maquiei
Me alacé el cabello	Alisei meu cabelo	Fiz chapinha
Mi piel tostada	Minha pele escura	Minha pele torrada

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Por outro lado, a preservação da forma do poema e dos debates que se originaram a respeito da musicalidade nele presente, demonstram o compromisso com a manutenção da identidade e autenticidade do poema original. Esta ação de valorização da cultura de

origem e a busca por mantê-la representada no texto traduzido pode ser visto como opção estrangeirizante. Estas situações foram aparecendo ao longo da prática tradutória, em cada escolha e tomada de decisão realizada pelo grupo, que em determinados momentos podem optar por fazer aparecer a voz da poeta original e por vezes se permite aparecer.

As escolhas percebidas podem tratar de questões culturais, mas também de nível semântico. Por ser uma tradução coletiva, as escolhas semânticas demandam diálogo, debate e pesquisa em materiais de suporte e literatura paralela para que estas sejam feitas com sensibilidade. Perceber este fenômeno a partir da compreensão da relação dialética entre língua e cultura, nos permite enxergar de que forma logrou-se manter o poder discursivo do poema e se posicionar enquanto grupo, enquanto coletivo de tradutora e autoras do texto traduzido

Leiamos agora a tradução do poema *Paisaje con Mujer Angolana* de Excilia Saldaña.

PAISAGEM COM MULHER ANGOLANA

Excilia Saldaña

Tradução PET Pedagogia

O mundo sobre tua cabeça
E o filho nas costas.
Sobre tua cabeça de vento,
a terra seca, a chuva escassa.
Sobre tua cabeça de chuva,
O punho erguido, o fogo canta.
Sobre tua cabeça de fogo,
O pirão morno, a fome má.
Sobre tua cabeça de fome, luz de rubi,
a joia cara.
Sobre tua cabeça de joia, a selva cresce, corre um antílope.
Sobre tua cabeça de antílope,
reina o baobá, o peixe fala.
Sobre tua cabeça de peixe,
Em águas antigas cortam o marfim. Sobre tua cabeça de água,
Passa o café, nasce a pátria.

Sobre tua cabeça, mulher,
Sobre tua cabeça de mulher africana.
O mundo sobre tua cabeça
E o filho nas costas.

Nessa tradução do poema *Paisagem com Mulher Angolana* é possível identificar elementos que nos remetem a uma tradução domesticadora e elementos que a vinculam a uma tradução estrangeirizante, assim como na tradução do poema apresentada anteriormente. Por um lado, observamos uma preocupação em adaptar a linguagem e tornar o texto mais acessível ao público alvo da tradução. A expressão "palma enhiseta" foi traduzida para "punho erguido", em um movimento das estudantes visando a aproximação cultural e demarcação de uma identidade de grupo, vinculada à luta pela EREER e por uma educação antirracista. O debate se deu em torno da tradução da palavra "palma". Esta situação se constitui enquanto desafio no trabalho tradutório, pois ao optar por uma tradução literal, utilizando a palavra "palmeira", perde-se alguns elementos que encontramos no texto original em espanhol. Em busca no dicionário da Real Academia Española (rae.es) o grupo observou que um dos significados da palavra pode ser "glória ou triunfo". Em decorrência do reconhecimento deste significado da palavra, aproximando dos projetos de tradução individual de cada participante, chegou-se a conclusão de utilizar, no texto em português, a palavra "punho", já que o punho erguido possui uma relação com os movimentos negros.

O debate a respeito da tradução da palavra "palma" e o significado do punho erguido nas lutas antirracistas nos levaram a uma reportagem disponível no Portal Geledés, intitulada *Após 50 anos, punhos erguidos na Olimpíada de 1968 se tornaram atemporais* escrita por Arthur Sandes (2018). De acordo com tal texto, o gesto de erguer o punho ficou mundialmente conhecido quando realizado por atletas dos Jogos Olímpicos de 1968 durante a entrega de medalhas, no alto do pódio. Este gesto simboliza a resistência pacífica e a busca por justiça por parte de ativistas como Rosa Parks, que se recusou a ceder seu lugar no ônibus, ou líderes dos direitos civis como Martin Luther King, que lutava pela igualdade de direitos através da não violência, Malcolm X, que representava uma abordagem mais militante, e os Panteras Negras, que lutavam pelos direitos das comunidades negras.

O gesto simbolizava um protesto silencioso contra a discriminação racial, na busca por justiça racial e igualdade de direitos. Cinquenta e seis anos depois, ele

representa um ato atemporal de protesto dos movimentos pelos direitos civis e a luta contra a discriminação racial. Este gesto transcende as décadas e permanece como um símbolo de resistência e solidariedade na luta contra o racismo e a opressão racial, independentemente da época ou do contexto histórico.

As escolhas semânticas realizadas na prática tradutória refletem estas lutas antirracistas e aparecem constantemente em relação com questões culturais, por exemplo, quando se traduziu "funche túbio" por "pirão morno" e ao traduzir "impala" por "antílope". Percebemos que estas foram escolhas realizadas para facilitar a compreensão do poema, uma vez que as palavras funche e impala são também parte do vocabulário da língua portuguesa, porém, menos conhecidos que pirão e antílope. Veja estes exemplos de escolhas tradutórias no quadro abaixo.

Quadro 3 – Escolhas semânticas na tradução do poema Paisaje con Mujer Angolana

Expressão em espanhol	Escolha das tradutoras	Outra opção de tradução
Palma	Punho	Palma / Palmeira
Funche	Pirão	Funche / Polenta
Impala	Antílope	Impala

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Por outro lado, a tradução também preserva elementos da natureza africana presentes no texto original, mantendo expressões como o “marfim” dos elefantes, ou o "baobá", que é uma árvore que nos remete diretamente a vegetação africana. Isso demonstra uma abordagem estrangeirizante, ao conservar a singularidade e a essência da cultura presente no texto original. Nesta relação entre o domesticante e o estrangeirizante se dão as escolhas semânticas realizadas pelo grupo de estudantes. Estas escolhas refletem a preocupação em transmitir a mensagem e as imagens presentes no poema, ao mesmo tempo em que busca tornar o texto mais acessível e compreensível. Essa abordagem pedagógica demanda uma relação profunda com o texto original, com a cultura e contexto de produção e circulação das obras e promovendo uma interação cultural enriquecedora para as estudantes.

Os livros *Gêneros do Discurso* (2016) de Mikhail Bakhtin e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017) de Valentin Volóchinov são obras fundamentais para a análise das traduções realizadas nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia, pois fornecem uma

base teórica para compreender a natureza da linguagem, sua relação com a sociedade e as escolhas semânticas presentes nos textos traduzidos.

Em *Gêneros do Discurso* (2016), Bakhtin destaca a natureza social da linguagem, enfatizando que os enunciados são construídos a partir de contextos comunicativos específicos. O autor diz que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12. Grifos do autor). As traduções realizadas nas Oficinas de Tradução, ao transformarem os poemas originais, também criam novos enunciados que são moldados pelas interações sociais e pelos contextos em que serão recebidos. A partir dessa perspectiva, é possível analisar como as estudantes tradutoras negociam e adaptam as escolhas semânticas para tornar os poemas compreensíveis e relevantes para o público-alvo, considerando sua cultura, experiências e expectativas.

Por sua vez, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), Volóchinov explora a relação entre a linguagem e as ideologias presentes na sociedade. A análise das traduções com base nesta teoria livro permite identificar como as estudantes tradutoras refletem as ideologias e representações sociais presentes nos poemas originais e como elas podem buscar subvertê-las ou reforçá-las por meio de suas escolhas semânticas. Volóchinov (2017) nos ajuda a compreender estas questões ao dizer que “a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior” (Volóchinov 2017, p. 211). Essa afirmação nos faz pensar sobre quem são Excilia Saldaña e Victoria Santa Cruz Gamarra? Em que contexto escreveram os poemas trabalhados? De que forma estas obras podem expressar suas vivências e suas formações identitárias? Essas implicações políticas e culturais estão envolvidas diretamente no ato tradutório. Nesse sentido, é possível perceber como as estudantes tradutoras dialogam com os poemas originais, com suas próprias experiências e identidades, com a cultura afro-peruana, afro-cubana e afro-latino-americana e com o contexto educacional e social em que estão inseridas. Essa interação dialógica é fundamental para entender as escolhas semânticas feitas nas traduções e como elas contribuem para a construção de significados e sentidos.

Além disso, tanto Bakhtin quanto Volóchinov abordam a diversidade presentes na linguagem. Ao analisar as traduções, é possível identificar como as estudantes tradutoras lidam com a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes nos poemas originais,

respeitando a riqueza cultural e simbólica da cultura afro-latino-americana. "A consciência individual se nutre de signos, cresce a partir deles, reflete em si as suas lógicas e suas leis" (Volóchinov, 2017, p. 97). Perceber esta relação de formação da consciência por meio do diálogo com o texto colabora para compreendermos a relevância da prática tradutória na formação da identidade cultural das participantes e para uma análise sensível e crítica das traduções, considerando a pluralidade de discursos e representações presentes na sociedade estabelecendo esta relação entre a língua e seu contexto cultural. As escolhas semânticas do grupo são reflexo das ações do grupo PET Pedagogia UFSC, dos estudos acerca da formação de professores para a prática da Educação das Relações Étnico-raciais, para uma prática de educação antirracista.

Os estudos do Círculo de Bakhtin oferecem ferramentas conceituais essenciais para a análise das traduções realizadas nas Oficinas de Tradução. Através do reconhecimento de suas teorias é possível compreender como as escolhas semânticas refletem contextos sociais e ideológicos, como as estudantes tradutoras dialogam com os poemas fonte e com a cultura afro-peruana, afro-cubana e afro-latino-americana, e como a linguagem pode ser um instrumento poderoso na construção de significados e na promoção da educação antirracista e da valorização das culturas afrodescendentes.

Essa relação da prática da tradução pedagógica com os estudos dessa corrente teórica se mostra bastante relevante quando tratamos de textos literários e, ainda mais, quando tratamos de textos poéticos. Segundo Bakhtin (2016):

quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras. É precisamente dessa maneira que os poetas representam seu trabalho com a palavra" (Bakhtin, 2016, p. 50).

Dessa forma, o diálogo entre a teoria de Bakhtin e Volóchinov e a prática das Oficinas de Tradução se mostra relevante para nossa análise, enriquecendo o entendimento e o impacto das traduções realizadas no contexto pedagógico.

Ao pensarmos no impacto das Oficinas de Tradução, faz-se necessário falar a respeito do público alvo das traduções. Nesse ponto, percebemos que ocorreu uma falha na organização da atividade, quando este público destinatário da tradução não ficou bem definido na demanda da tradução do poema, ou definiu-se bem, porém, não se previu o alcance que teriam as obras traduzidas. Essa questão do alcance será debatida mais adiante, por hora, ficamos com as palavras de Bakhtin (2016) a respeito do destinatário do discurso:

A concepção do destinatário do discurso (como o sente o falante ou quem escreve) é uma questão de enorme importância na história da literatura. Cada época, cada corrente literária e estilo ficcional, cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo (Bakhtin, 2016, p. 67).

O autor argumenta sobre as escolhas realizadas por quem fala ou escreve, e aqui nos detemos àqueles que traduzem, entendendo a tradução enquanto diálogo com a obra, com o autor com o contexto de produção e o contexto de tradução. Sendo assim, a tradução deve estar destinada a determinados leitores e ouvintes. Para compreender esta questão, faz-se necessário debater a respeito da integração das Oficinas de Tradução com outros trabalhos realizados pelo grupo PET Pedagogia. Primeiramente, pelo trabalho coletivo, caracterizado pela colaboração e troca de ideias entre participantes, evidenciados pelos debates entorno das escolhas semânticas citadas anteriormente. Desta forma, as estudantes conseguiram aprofundar sua compreensão dos poemas, da cultura afro-latino-americana e encontrar as melhores palavras para transmitir a mensagem poética com precisão. Isso nos possibilitou que percebêssemos que a tradução dos poemas vai além de meramente transpor palavras de um idioma para outro, ela representa uma oportunidade de reflexão sobre língua e cultura, sobre a identidade negra, a valorização da cultura afro-latino-americana e a importância da educação em promover uma visão de mundo mais inclusiva e respeitosa das diferenças culturais.

Para além das questões linguísticas, a tradução dos poemas *Me Gritaram Negra* e *Paisagem com Mulher Angolana* evidenciam a importância dos estudos acerca da mediação cultural no contexto educacional. O equilíbrio entre a preservação da cultura original e a adaptação para o português demonstra a sensibilidade e o comprometimento das estudantes da Oficina de Tradução em transmitir o significado e a essência desses poemas simbólicos da cultura afro-latino-americana, problematizando questões relacionadas aos debates de raça, classe e gênero, se alinhando com os estudos da EREER

Para nos auxiliar na análise acerca destas temáticas, recorreremos ao livro *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano* (2020) de Lélia Gonzales que traz questões fundamentais para a reflexão sobre as identidades femininas e as lutas antirracistas e feministas nas Américas Latina e Caribenha, nos ajudando a compreender que os poemas traduzidos se tratam de discurso que parte de um lugar de contestação a todos os tipos de ideologias de dominação e submissão. Desta forma, as Oficinas de Tradução podem ser compreendidas enquanto proposta didática que confronta a visão eurocêntrica de mundo,

que propõe uma alternativa educativa que desmascara o mito da democracia racial. No capítulo que dá nome ao livro, a autora diz que:

dentro da estrutura de profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas da região: amefricanas e ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica – racial e/ou sexual – as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal racista dependente. Precisamente porque esse sistema transforma diferenças em desigualdade, a discriminação que sofrem assume caráter triplo, dada sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano (Gonzales, 2020, p. 145 – 146).

A autora se utiliza do termo amefricanas para se referir às mulheres de origem africana na América, em um movimento de reconhecimento e valorização da cultura africana e afrodescendentes da América Latina, o que nos ajuda a perceber a importância de valorizar as raízes culturais africanas presentes na identidade das mulheres negras nas Américas em sua relação com discussões de raça e classe. As traduções podem ser uma forma de trazer para discussão, ajudando a difundir as expressões culturais dessas mulheres por meio da poesia, conectando-se com a riqueza da cultura afro-latino-americana. Isso é particularmente relevante para a construção de uma identidade positiva e orgulhosa, que reconhece a ancestralidade dessas mulheres, valorizando suas contribuições para a sociedade.

As escolhas semânticas feitas nas traduções podem refletir a sensibilidade e o compromisso das estudantes em retratar fielmente a experiência das mulheres afro-latino-americanas, contribuindo para a promoção de um feminismo negro que reconhece as múltiplas formas de opressão e exclusão enfrentadas por essas mulheres. Ao traduzirem os poemas que retratam a experiência da mulher negra, as estudantes tradutoras têm a oportunidade de se engajar em um processo diretamente relacionado com a realidade e as vivências das mulheres afrodescendentes. Com isso, a tradução se torna uma forma de ampliar a visibilidade dessas suas vozes, suas lutas e suas resistências.

O texto de Donna Haraway (1995), *Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*, também é uma importante referência para a análise das traduções realizadas nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia, especialmente no contexto de um trabalho de tradução pedagógica, cultural produzida por um coletivo composto por mulheres. Nesse texto, Haraway critica a ideia de uma perspectiva de conhecimento objetiva e universal, argumentando que todas as visões de mundo são situadas e parciais. Ela defende a importância de reconhecer e

valorizar os "saberes localizados", ou seja, os conhecimentos produzidos a partir de posições específicas e contextualizadas, como as experiências vivenciadas pelas mulheres. Dessa forma, embasados em sua teoria, podemos dizer que o ato de traduzir envolve escolhas éticas e políticas. Sobre isso, a autora diz que:

as feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm (Haraway, 1995, p.15).

Essa perspectiva pode ser aplicada às análises das traduções realizadas pelas estudantes, que ao traduzirem os poemas de autoras afro-latino-americanas, trazem consigo suas próprias bagagens culturais, experiências e identidades. Ao reconhecerem sua posição social, seus pontos de vista e suas perspectivas parciais, elas podem abraçar a subjetividade e a pluralidade de interpretações, evitando uma abordagem eurocêntrica e universalista, promovendo o rompimento com estereótipos e representações inadequadas por parte de algumas participantes e buscando o desenvolvimento de uma representação mais autêntica das mulheres afro-peruanas, afro-cubanas e afro-latino-americanas.

Outro aspecto relevante do texto de Haraway é a crítica à ciência tradicional, que muitas vezes se coloca como neutra e objetiva, agindo “a partir das doutrinas ideológicas da objetividade científica descorporificada” (Haraway, 1995, p. 9), que na verdade reflete uma perspectiva masculina e eurocêntrica. Utilizando-se da metáfora do "olho canibal", ela defende que a visão objetiva e universalista tende a dominar o campo do conhecimento, "devorando" outras perspectivas e maneiras de ver o mundo. Segundo a autora, essa visão objetiva frequentemente marginaliza e silencia outras vozes, particularmente as vozes de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas não brancas e povos indígenas.

As redes de conexão, apontadas por Haraway (1995), também são relevantes para nossa análise, já que esta atividade se desenvolve no bojo das ações do PET Pedagogia UFSC e do grupo Literalise, que são grupos formados majoritariamente por mulheres, muitas delas negras. Professoras em formação que lutam por uma sociedade mais justa e educada para conviver na diversidade. Esta questão das redes de conexões é também relevante para pensarmos o porquê desta pesquisa realizada por um homem, branco, de classe média, que desenvolve um trabalho que trata questões de raça, gênero e classe. Neste sentido, cabe primeiramente enfatizar que este trabalho tem como orientadora uma

mulher afro-latino-americana, além disso, enquanto professor em formação em uma instituição pública de ensino, conectado com o grupo de pesquisadores no qual se insere esta pesquisa, acredito na possibilidade de ser "capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro. Eis aqui a promessa de objetividade: um conhecedor científico não procura a posição de identidade com o objeto, mas de objetividade, isto é, de conexão parcial" (Haraway, 1995, p. 26). Sendo assim, esta pesquisa não se exime de críticas, ela parte de um lugar de fala que está exposto e demarcado.

Portanto, o texto de Donna Haraway contribui para a análise das traduções realizadas nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia, proporcionando uma análise reflexiva, situada e crítica, de valorização dos saberes localizados e reconhecendo as perspectivas parciais. Embasados nessa autora, podemos perceber que as traduções foram realizadas de forma sensível e justa. Além disso, ao refletir sobre essas questões, nos tornar mais conscientes das dinâmicas de poder presentes na tradução e buscar ampliar suas visões de mundo, incluindo as vozes e experiências das autoras originais de forma respeitosa e enriquecedora.

A prática pedagógica que envolve a tradução dos poemas *Paisaje con Mujer Angolana* e *Me Gritaron Negra* é uma iniciativa valiosa e relevante dentro do contexto da ERER e da educação antirracista. Essa temática faz parte das pesquisas de outras membras do grupo Literalise. Entre elas: Tatiana Valentin Mina Bernardes, Zambia Osório dos Santos e Fernanda Costa e Souza. A relação com estas pesquisas nos faz compreender a relevância do trabalho com estes poemas em um contexto de formação de professores. Em sua dissertação de Mestrado, Bernardes (2018) identificou que

dos 360 livros contemplados nas quatro edições dos acervos do PNBE distribuídos para Educação Infantil, somente 61 são de Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira. Destes, apenas 21 apresentam personagens negras como protagonistas na linguagem visual e cinco na linguagem verbal (palavra). O número reduz ainda mais quando avaliamos as representações positivas dessas personagens, nove com personagens negras na linguagem visual e três com a temática na linguagem verbal, totalizando 12 livros (Bernardes, 2018, p.188)

Essa representação positiva da mulher afrodescendente aparece em evidência nos poemas selecionados e se reforça nas traduções, quando é acrescido de uma produção coletiva de mulheres. Por tanto, percebemos que essa ação de tradução pedagógica adquire uma dimensão transformadora, pois promove a reflexão sobre questões identitárias e culturais, incentivando a valorização da diversidade e combatendo o racismo e a discriminação.

No caso específico dos poemas, ao traduzir obras de autoras negras, que tratam da temática da cultura afro-latino-americana, as estudantes da Oficina de Tradução do PET Pedagogia estão ampliando o alcance e visibilidade de vozes historicamente marginalizadas, contribuindo para a preservação e disseminação da cultura e identidade desses povos. Sobre isso, Santos (2018) em sua dissertação de Mestrado, faz uma análise de "textos produzidos a partir das vivências de trabalhadora doméstica, mulher negra, sindicalizada, companheira de luta de muitas outras mulheres negras que por vezes não têm suas vozes ecoadas." (Santos, 2018, p. 24), na busca por identificar o que esses textos falam. Neste trabalho, a pesquisadora identificou no discurso da autora analisada, uma oposição ao mito da democracia racial, um discurso de resistência às opressões e explorações, assim como de re-existência pessoal e coletiva. Da mesma forma, os poemas traduzidos seguem nesta linha de compreensão da realidade, e nos parecem fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e que valorize as contribuições culturais de diferentes grupos étnicos.

A tradução realizada pelas estudantes também reflete a prática da educação antirracista, pois desafia estereótipos e preconceitos ao trazer à tona a beleza e a riqueza da cultura afro-latino-americana. Souza (2022) faz uma análise em seu trabalho de Mestrado, de escritas de mulheres afrodescendentes a fim de perceber de que forma personagens negras aparecem retratadas na sociedade e de que forma estas literaturas estão contribuindo para construção de uma educação antirracista. Segundo a pesquisadora, investigações a respeito de textos literários que tragam mulheres negras como protagonistas se faz necessário uma vez que "estas carecem de representação, em todos os lugares e nas histórias de grande relevância, dado que somente assim contribuiremos para vangloriar a sua autoestima, fazendo com que criem uma identidade positiva sobre seu corpo negro" (Souza, 2022, p 79). Neste sentido, as práticas tradutórias aqui analisadas colaboram para esta representatividade e para apresentar uma outra história, a partir de uma visão de mundo não eurocêntrica. A tradução foi realizada para o próprio grupo, pensando no reconhecimento da língua e da cultura hispânica, sem imaginar a grande abrangência da divulgação dos textos traduzidos, que foram divulgados por meio de imagens nas redes sociais além de ganhar destaque com a publicação deste trabalho na página oficial do grupo (<https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/publicacoesdogrupo/>) (*Figuras 8 e 9*), passaram a compor o repertório do Grupo Cênico-literário Contarolando, integrando as

práticas cotidianas do grupo, bem como a ser recitado em abertura de eventos, como VIII SLIJ e o IV SELIPRAM no dia 05 de novembro de 2019.

Figura 8 - Tradução do poema *Me Gritaram Negra*

Me gritaram

VICTORIA SANTA CRUZ - ESCRITORA AFRO-PERUANA

Eu tinha sete anos apenas Que sete anos?!	Segui levando nas costas O peso daquela palavra	E que cor! Negro
Não tinha nem cinco De repente umas vozes na rua me gritaram negra!	E como pesava! Alisei meu cabelo Passei pó no rosto	E que lindo soa! Negro
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! “E sou negra?” Sim!	Mas dentro de mim, me rasgava aquela mesma palavra Negra! Negra! Negra!	E que ritmo tem! NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
“E o que é ser negra?” Negra!	Negra! Negra! Negra! Neeegra! Até que um dia eu retrocedi, retrocedi, até quase cair	NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
Eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia Negra!	Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!	Por fim Por fim compreendi Por fim
E me senti negra Como eles diziam Negra!	E dai? E dai? Negra!	Avanço segura Por fim
E retrocedi Como eles queriam Negra!	Sim Negra!	Avanço e espero Por fim
E odiei meu cabelo crespo e meus lábios grossos E olhei com tristeza a minha pele escura	Sou Negra! Negra! Negra! Negra sou Negra! Sim Negra! Sou	E agradeço aos Céus Pela minha pele preta E já compreendi POR FIM
E retrocedi Negra!	Negra! Negra! Negra! Negra sou	Já tenho a chave! NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
E retrocedi Negra! Negra! Negra!	De hoje em diante não quero alisar meu cabelo Não quero	NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
Negra! Negra! Negra! Neeegra! Eu sempre sentida	E vou rir daqueles Que para disfarçar sua dor Nos chamam de gente de cor	NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO Negra sou!

Tradução PET Pedagogia UFSC
Coordenação: Pedro Salles Iwersen - Bolsista PET Pedagogia
Eliane Debus - Tutora PET Pedagogia

Fonte: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/publicacoesdogrupo/>

Figura 9 - Tradução do poema *Paisagem com Mulher Angolana*



**LÍNGUA E CULTURA
HISPÂNICA**

Paisagem com mulher angolana

**EXCÍLIA SALDAÑA - ESCRITORA AFRO-CUBANA
TRADUÇÃO PET PEDAGOGIA UFSC**

**COORDENAÇÃO: PEDRO SALLES IWERSEN - BOLSISTA PET PEDAGOGIA
ELIANE DEBUS - TUTORA PET PEDAGOGIA**

O mundo sobre tua cabeça
E o filho nas costas.
Sobre tua cabeça de vento,
a terra seca, a chuva escassa.
Sobre tua cabeça de chuva,
O punho erguido, o fogo canta.
Sobre tua cabeça de fogo,
o pirão morno, a fome má.
Sobre tua cabeça de fome, luz de rubi,
a joia cara.
Sobre tua cabeça de joia, a selva cresce,
corre um antílope.
Sobre tua cabeça de antílope,
reina o baobá, o peixe fala.
Sobre tua cabeça de peixe,
Em águas antigas cortam o marfim.
Sobre tua cabeça de água,
Passa o café, nasce a pátria.
Sobre tua cabeça, mulher,
Sobre tua cabeça de mulher africana.
O mundo sobre tua cabeça
E o filho nas costas.



Fonte: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/publicacoesdogrupo/>

Além disso, os poemas foram declamados em redes sociais junto ao Projeto de Extensão "Poemas do meu quintal", coordenado pela professora Eliane Debus. Vale ressaltar que o projeto foi desenvolvido durante a Pandemia da Covid 19, que nos colocou em espaços diversos do atual e de certo modo, a arte contribui para a sobrevivência da sanidade de muitos que, em estado de isolamento social, viram na arte uma forma de resistência. A professora apresentou também a tradução do poema *Paisagem com Mulher Angolana* na transmissão ao vivo no Instagram intitulada *Diamantes negros traduzidos*, organizada pelo perfil do Coletivo Vozes Negras, no dia 19 de maio de 2020. Ao analisar esta ampla divulgação dos poemas traduzidos, percebemos que a tradução preserva a força poética do texto original e amplia sua relevância para o contexto dos estudantes do PET Pedagogia. Na figura 10, apresentamos a publicação no Instagram da declamação da tradução do poema *Me Gritaram Negra*, no perfil @debuseliane, que até o momento do fechamento desta pesquisa contava com 304 visualizações, 63 curtidas e 5 comentários.

Figura 10 - Declamação do poema *Me Gritaram Negra* no Instagram



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/CAIkOZRgyhM/>

A incorporação das traduções realizadas pelas estudantes da Oficina de Tradução do PET Pedagogia ao repertório de um grupo cênico-literário e sua posterior declamação

em eventos universitários e em perfis no Instagram e Facebook são ações valiosas que contribuem significativamente para a visibilidade das obras traduzidas e para a importância das próprias Oficinas de Tradução e o contexto em que estas se desenvolvem, dentro das ações do PET Pedagogia UFSC em sua relação com o grupo Literalise e no contexto do Curso de Pedagogia.

O trabalho conjunto entre proponente, participantes e membras do grupo Literalise também é uma expressão de solidariedade e cooperação, valores essenciais para uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, a prática da tradução dos poemas é uma ferramenta poderosa para fomentar discussões sobre identidade racial, representatividade, inclusão e enfrentamento do racismo estrutural na sociedade. Ela se alinha perfeitamente com os princípios da EREER e da educação antirracista, que visam promover uma educação emancipatória e comprometida com a valorização da diversidade cultural e étnica, buscando construir uma sociedade mais igualitária, justa e respeitosa.

Os livros de bell hooks, *Erguer a Voz: Pensar como feminista, pensar com negra* (2019) e *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2020), podem contribuir de diversas formas para a análise das traduções realizadas nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia, especialmente considerando o contexto de um trabalho de tradução pedagógica, em uma perspectiva de mediação cultural e como uma prática coletiva. A autora observa que "Nenhuma mudança radical, nenhuma transformação revolucionária poderá ocorrer nesta sociedade — nesta cultura de dominação — se nos recusarmos a reconhecer a necessidade de radicalizar a consciência em conjunto com a resistência política coletiva" (hooks, 2020, p. 79). É nesse sentido que percebemos o trabalho com as obras selecionadas na atividade de tradução pedagógica aqui analisadas, como uma proposta que atua diretamente na formação de professores para uma educação política, econômica, social e cultural, uma educação antirracista, antimachista e anticlassista.

Em *Erguer a Voz*, bell hooks aponta questões cruciais relacionadas ao feminismo e à experiência das mulheres negras. Suas reflexões sobre a importância de pensar e agir como feminista e negra são relevantes para as estudantes tradutoras, que, ao traduzirem os poemas de autoras afro-latino-americanas, podem incorporar essas perspectivas e tornar suas práticas mais conscientes e sensíveis às questões de raça, gênero e identidade. Sobre isso, a autora argumenta que "usar o paradigma de sexo, raça e classe significa que o foco não começa com os homens e o que eles fazem às mulheres, mas, ao contrário,

começa com as mulheres trabalhando para identificar, tanto individual quanto coletivamente, o caráter específico de nossa identidade social." (hooks, 2019, p. 25), o que nos faz perceber potencialidades das Oficinas de Tradução, no que diz respeito a formação da identidade social por parte das participantes.

hooks discute a educação como uma prática de liberdade e defende a importância de uma pedagogia que respeite a diversidade cultural e promova o engajamento crítico dos estudantes. Ao escrever que "o trabalho de todos os nossos professores progressistas, não era só nos ensinar o conhecimento dos livros, mas nos ensinar uma visão de mundo contestadora" (hooks, 2019, p. 59), a relação com as Oficinas de Tradução torna-se bastante evidente, pois nesta, a tradução é vista como uma prática que envolve reflexão, diálogo e respeito às vozes e experiências das autoras e das próprias tradutoras.

Ao falar de uma educação libertadora e conscientizadora, hooks também traz para o debate a construção de uma linguagem inclusiva e transformadora pois considera que "a forma como a linguagem que escolhemos usar declara quem colocamos no centro de nossa fala" (hooks, 2019, p.15). Esta questão aparece nas traduções das estudantes, que buscam representar as vozes marginalizadas e desafiadoras das mulheres negras, contribuindo para uma maior visibilidade de suas experiências e perspectivas.

Além disso, os livros de bell hooks oferecem uma base teórica sólida para a compreensão das dinâmicas de poder, opressão e resistência presentes nas relações sociais e nos ajudam a perceber que "a linguagem é também um lugar de luta. O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo — para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação — uma resistência" (hooks, 2019, p. 32). Ao compreender essas questões, percebemos que, por meio do debate em sala, as estudantes tradutoras fizeram escolhas conscientes em suas traduções, evitando a reprodução de estereótipos e preconceitos e buscando promover uma representação mais positiva das mulheres negras.

Dessa forma, os livros de bell hooks contribuem para enriquecer a análise do processo de tradução nas Oficinas de Tradução do PET Pedagogia, fornecendo ferramentas teóricas e práticas para percebermos de que forma as tradutoras atuam para uma tradução mais sensível, crítica e engajada com as questões de gênero, raça e classe. Ao incorporar essas perspectivas na prática pedagógica, reconhecendo que o "compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político" (hooks, 2020, p. 267), percebemos que a ação aqui analisada se caracteriza como um ato político, que contribui para uma maior valorização e visibilidade das autoras afrodescendentes,

bem como para o fortalecimento do feminismo afro-latino-americano e de uma educação emancipatória e antirracista.

Além disso, a prática coletiva de tradução permite uma troca de conhecimentos e experiências entre as estudantes, enriquecendo sua formação enquanto futuras educadoras e promovendo a construção de uma consciência crítica em relação às questões raciais. Para refletir sobre isso, nos apoiamos em Ferreira (2014) que utiliza o termo "letramento racial crítico", que é uma abordagem educacional que se concentra na compreensão e na análise das questões raciais de maneira profunda e reflexiva, promovendo a consciência crítica sobre essas questões que permeiam todos os aspectos da sociedade. A autora pontua a respeito da área da língua e da linguagem e cita Mosley (2010) para definir o conceito de "letramento racial crítico", quando ele diz que "ensino do letramento racial crítico afirma um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante[...]" (Mosley, 2010, p. 452. Apud Ferreira, 2014, p. 250). Assim, ao relacionar com as Oficinas de Tradução, percebemos que a prática tradutória posta em ação pelo grupo de estudantes participante, em um contexto de prática de mediação pedagógica, possibilitou o contato com as manifestações literárias produzidas por diferentes raças e culturas, além de promover compreensão das estruturas de poder, privilégios e desigualdades associadas a essas questões.

Essa abordagem educacional não se limita a transmitir informações sobre diversidade racial, história e cultura. Na prática de tradução pedagógica aqui analisada, percebemos, assim como Ferreira (2014) as possibilidades para a ação docente utilizando da metodologia da "interação entre professor-aluno e aluno-aluno mediante da utilização do elemento de contar histórias, contra narrativas e contar histórias não hegemônicas" (p. 257). O trabalho com esta literatura não hegemônica nos ajuda a analisar as raízes históricas das desigualdades raciais, os sistemas de opressão e as representações estereotipadas que persistem na sociedade. Desta forma, as Oficinas de Tradução se caracterizam como uma oportunidade de instrumentalizar as participantes, professoras em formação, a reconhecerem e desafiarem ativamente essas estruturas de poder, trabalhando para promover a igualdade e a justiça racial, colaborando para sua formação docente. Ao trazer à cena a EREER de forma crítica nas Oficinas de Tradução se promove um ambiente de informação e engajamento, de reconhecimento das injustiças raciais, contribuindo para a mudança social.

Paulo Vinicius Baptista da Silva (2021) ao apresentar o conceito de "letramento literário crítico racial toma como referência os estudos de Cosson (2006) sobre letramento literário e os de Ferreira (2014) sobre letramento racial crítico. Estabelecer este relacionamento entre os dois conceitos e trazer esta relação para o debate acerca da ação de tradução pedagógica aqui analisada nos faz perceber suas especificidades enquanto prática de mediação literária, enquanto contexto de letramento, enquanto ação de ERER. O entrelaçamento destas ideias neste trabalho de análise se mostra ainda mais relevante uma vez que ele demonstra as especificidades do trabalho de tradução pedagógica de textos literários que tematizam a cultura afro-latino-americana, expandindo o conhecimento para além da literatura clássica ou canônica apresentando escritos produzidos em diferentes contextos por diferentes culturas.

Este trabalho de análise nos leva a percepção de que a didática proposta nas Oficinas de Tradução vai além de simplesmente ler e traduzir obras escritas por mulheres de diferentes origens étnicas e raciais, ela possibilita o reconhecimento de como os aspectos raciais influenciam nessas histórias, nas personagens, nos conflitos e nos temas presentes nos poemas. Percebemos que a prática envolve uma análise crítica das representações raciais, de visões estereotipadas acerca de outras culturas e sobre os contextos históricos em que se inserem as narrativas literárias em questão.

A realização deste estudo, fundamentado nas teorias da tradução pedagógica, compreendida como uma prática de mediação literária e cultural, a partir da perspectiva da ERER, nos permite identificar que nesta ação as estudantes são incentivadas a pensar de maneira crítica a respeito das obras literárias e suas possibilidades para reforçar ou desafiar as normas sociais e as desigualdades raciais. Esta questão se mostra ainda mais relevante quando consideramos o contexto em que se inserem as Oficinas de Tradução, tendo como participantes as estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Oficinas de Tradução, desenvolvidas junto à Formação em Língua e Cultura Hispânica do PET Pedagogia UFSC, são consideradas por nós como uma prática docente inovadora, que transcende os limites convencionais da tradução linguística. Estas oficinas proporcionam um espaço no qual as estudantes não apenas traduzem palavras e frases, mas também se envolvem ativamente em uma forma de mediação literária que considera o contexto cultural, histórico e social dos poemas originais. Essa abordagem envolve escolhas cuidadosas em relação à seleção de palavras, expressões e estruturas que melhor capturem a essência do poema na língua de destino.

Portanto, a mediação literária implica em atuar como intermediário entre a obra original e o público-alvo, garantindo que a tradução não apenas comunique o conteúdo, mas também preserve sua qualidade estética, impacto emocional e relevância cultural. A análise deste processo nos levou ao estudo da Tradução Pedagógica, da Tradução Cultural e Tradução Coletiva, que nos fez perceber que a potência do uso da tradução no trabalho com língua e cultura hispânica.

Dentro deste contexto, a análise das escolhas semânticas feitas pelas estudantes ao traduzirem os poemas revelam um compromisso profundo com uma educação antirracista, que é fundamental na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). As escolhas feitas pelas estudantes nas traduções transportam não apenas significados, mas também a responsabilidade de desafiar o canône literário, contribuindo assim para a construção de um repertório literário mais inclusivo, diversificada e socialmente consciente. Este compromisso se alinha de forma notável com o conceito de letramento racial crítico, conforme proposto por Aparecida de Jesus Ferreira (2014), que enfatiza a necessidade de questionar e reconstruir narrativas racistas.

Além disso, a inclusão de teóricos como Paulo Freire (2014), Eduardo Galeano (2012; 2016), Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) em diálogo com Lelia Gonzales (2020) e bell hooks (2019; 2020) enriquece ainda mais a compreensão dessas oficinas. Paulo Freire, com sua pedagogia da conscientização, destaca a importância de desenvolver uma consciência crítica em relação a questões sociais, incluindo o racismo. Eduardo Galeano contextualiza a América Latina e nos permite compreender os poemas traduzidos, percebendo como a literatura aplicada a didática de línguas possibilita repensar a história e a cultura da América Latina. Os estudos do Círculo de Bakhtin contribuem para a compreensão da língua enquanto discurso e da tradução enquanto

espaço de intercâmbio de significados. Ao mesmo tempo, Lelia Gonzales e bell hooks trazem a perspectiva das mulheres negras sobre as interseccionalidades de gênero, raça e classe, destacando a complexidade das identidades de Victória Santa Cruz Gamarra e Excilia Saldaña e das estudantes tradutoras. Portanto, essas Oficinas de Tradução, incorporando a tradução pedagógica-cultural, o letramento racial crítico e o letramento literário racial crítico, não apenas estão alinhadas com os princípios da EREER e com o cumprimento da Lei 10.639/03, mas também exemplificam como a educação pode se tornar um meio para a transformação social e a promoção da justiça social.

Ao passar a compor o repertório do Grupo Cênico-Literário Contarolando, os poemas foram declamados em eventos na universidade, possibilitando acesso a um público mais amplo e diversificado. Os eventos acadêmicos proporcionam um ambiente propício para discussões culturais, artísticas e sociais, permitindo que as vozes de autoras afrodescendentes e temas relacionados à identidade racial sejam compartilhados com estudantes, professores e pesquisadores. Isso cria um espaço para reflexão e conscientização sobre a diversidade de perspectivas e a importância de tematizar a EREER na literatura e na sociedade em geral.

Além disso, a divulgação dessas traduções em perfis no Instagram amplia ainda mais o alcance desses poemas. As mídias sociais desempenham um papel crucial na disseminação de conteúdos culturais nos dias de hoje. Ao compartilhar as traduções nessas plataformas, se alcança um público mais diversificado, incluindo pessoas que talvez não frequentem eventos acadêmicos, mas que são igualmente importantes para a discussão sobre representatividade e diversidade na literatura. Assim sendo, as Oficinas de Tradução vão além de uma atividade acadêmica, elas representam uma prática pedagógica relevante em termos sociais e políticos. Elas demonstram como a educação pode se tornar um instrumento para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa visibilidade das obras traduzidas também fortalece a importância das Oficinas de Tradução. Ao demonstrar o resultado concreto do trabalho realizado pelas estudantes, evidencia-se o valor desses espaços de aprendizado e reflexão, onde os participantes podem desenvolver suas habilidades linguísticas e interculturais, enquanto exploram temas relevantes para a sociedade contemporânea. As Oficinas de Tradução se mostram como uma ação que atua em um sentido de formação de professoras sensíveis às questões de representação e inclusão, além de possibilitar a construção de uma literatura mais diversa e representativa.

Essa discussão impacta ainda no contexto do mercado editorial. A escolha de obras de autoras afrodescendentes é simbólica uma vez que, historicamente, o mercado editorial tem sido dominado por uma perspectiva eurocêntrica, onde obras de escritores brancos são mais amplamente divulgadas e comercializadas. Isso muitas vezes resulta em um cenário de exclusão e invisibilidade para autores e autoras de origens étnicas diversas.

A prática da tradução de obras de autoras afrodescendentes na Oficina de Tradução do PET Pedagogia contribui para a valorização e ampliação da representatividade destas autoras no mercado editorial. Ao possibilitar que esses poemas cheguem a um novo público, em outra língua, as estudantes estão expandindo o alcance dessas vozes e permitindo que essas narrativas ajudem a promover uma literatura mais plural e inclusiva. Contudo, é importante destacar que a representatividade étnico-cultural precisa ser uma pauta contínua e crescente, envolvendo tanto as editoras quanto os leitores, para que haja uma mudança significativa na diversidade de vozes e perspectivas presentes nas publicações.

Consideramos que o trabalho de tradução aplicada à didática de línguas impacta diretamente na formação de identidade cultural das estudantes participantes e percebemos ainda que as escolhas tradutórias são influenciadas pelas vivências e pelo contexto em que se insere. No caso das Oficinas de Tradução inseridas no bojo das ações do Grupo PET Pedagogia UFSC, com o foco na EREER, têm um papel significativo na construção de uma visão mais inclusiva e plural da cultura latino-americana e afro-descendente, além de colaborar na afirmação da Tradução Pedagógica como área de estudos, propondo uma aproximação com estudos a respeito da mediação cultural.

A interação com as obras literárias de temática da cultura afro-latino-americana possibilita que os estudantes compreendam a importância da representatividade e da valorização das múltiplas vozes culturais, contribuindo para uma formação de professoras mais críticas e conscientes das discussões referentes a EREER e embasados pela Lei 10.639/03, que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003). Assim sendo, identificamos que as Oficinas de Tradução se mostram relevante uma vez que possibilitam uma ampliação dos horizontes na formação da identidade cultural, trazendo elementos da cultura afro-latino-americana que, incorporados às vivências das estudantes do Curso de Pedagogia, atuam para a formação de professoras da educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental, seguras de suas convicções para uma prática docente livre de estereótipos e preconceitos, uma prática antirracista.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2016. 176p
- BERMAN, Antoine. **A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo**. Edição: 2ª ed. Editoria: Tubarão: Copiart: Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.
- BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para educação infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- BORBA, Mirna de et al (Org.). Introdução. In: ELY, Vera Helena Moro Bins; PIRES, Giovani de Lorenzi. **Do treinamento à Educação Tutorial: o PET na UFSC (1980-2007)**. Florianópolis: UFSC/PREG, 2007. p. 9-18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas. Programa de Educação Tutorial**. Brasília, 2006. Disponível em www.mec.gov.br/pet. Acesso em 25/05/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRITTO, Paulo Henriques. O tradutor como mediador cultural. Synergies Brésil n. spécial 2, 2010. p. 135-141. São Paulo: Revue du GERFLINT.
- CHRISTIN, Anne- Marie. A imagem enformada pela escrita. In: ARBEX, Márcia (org.). **Poéticas do visível. Ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários – Faculdade de Letras – UFMG, 2006. pp. 63-105.
- CINTRA, Simone; DEBUS, Eliane. **Criações cênico-literárias na formação inicial de professoras de educação infantil: as tramas tecidas pelo Grupo Contarolando**. RAE-IC, v. 2, p. 41-48, 2015.
- COSSON, RILDO. **Círculo de Leitura e Letramento Literário**. 1ª ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017
- COSTA, Maria José Damiani; ZIPSER, Meta Elizabeth; POLCHLOPEK, Silvana. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos estudos da tradução. **Tradução e Comunicação**, v. 24, p. 21-37, 2012.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rulfinho dos Santos, Rogério Andrade Barbosa e Júlio Emílio Brá e Georgina Martins**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DEBUS, Eliane; LAFFIN, Maria Herminia (Orgs.). **Ensino, Pesquisa e Extensão no Pet Pedagogia da UFSC: saberes, culturas e sujeitos**. 100. ed. Florianópolis: Apoio Editora, 2021. v. 1. 130p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas.** Revista da ABPN, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.

GALEANO, Eduardo. **Patás Arriba: laescueladel mundo al revés** - 2a ed. Buenos Aires: SigloVeinteuno Editores, 2016. 384p.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América latina.** Tradução: Sérgio Faraco. São Paulo. Editora L&PM. 2010

GAMARRA, Victoria Santa Cruz. **Ritmo: el eterno organizador,** Lima: Penguin Randon House Grupo Editorial, 2020.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Ensaaios, intervenções, diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** Trad. Mariza Corrêa. Cadernos Pagu, (5), 7–41, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2017 – 6ª tiragem. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz. Pensar como feminista, pensar com negra.** Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología: introducción a la traductología.** Madrid: Gredos. 2001.

IELA (UFSC). **Cuba e a luta contra o racismo.** 2022. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/cuba-e-a-luta-contr-o-racismo/>. Acesso em: 2 set. 2023.

IELA (UFSC). **Cuba: avançando apesar do bloqueio.** 2022. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/cuba-avancando-apesar-do-bloqueio/>. Acesso em 2 de set. 2023

IELA (UFSC). **Creches: a instituição mais importante da revolução cubana.** 2021. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/creches-a-instituicao-mais-importante-da-revolucao-cubana/>. Acesso em 2 de set. 2023

IELA (UFSC). **Educação e saúde, bastiões da revolução cubana.** 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/educacao-e-saude-bastioes-da-revolucao-cubana/>. Acesso em 2 de set. 2023

IELA (UFSC). **Cuba: da vivência ao aprendizado.**2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/cuba-da-vivencia-ao-aprendizado/>. Acesso em 2 de set. 2023

IRALA, Valesca; Leffa, Vilson J. . Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1ed.Pelotas: Educat, 2014, v. 1, p. 261-279.

IWERSEN, Pedro Salles. **A formação em língua e cultura hispânica do PET Pedagogia UFSC**. 2020. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Ufsc, Florianópolis, 2020.

IWERSEN, Pedro Salles. Traduções de Poemas. **Publicações do grupo PET Pedagogia UFSC**. Disponível em <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/publicacoesgrupo/>. Acesso em 10/10/2023.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set/Dez. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>. Acesso em 25/05/2020.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: Hilário Bohn; Paulino Vandresen. (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada; o ensino de línguas estrangeiras**. 1ed.Florianópolis: UFSC, 1988, v. 1, p. 211-236.

LEFFA, Vilson. Produção de materiais de ensino: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. v. 1. 206 p.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LEFFA, Vilson. Língua estrangeira: ensino de aprendizagem. 1. ed. Pelotas: Educat, 2016. v. 1. 323 p.

MEDINA MELGAREJO, Patricia, **Pedagogías insueltas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., México. Juan Pablos Editor, 2015.

RONAI, Paulo. **Tradução Viva**. São Paulo: Editora José Olympio, 2012.

SALDAÑA, Excilia. **La noche**. Il. Manuel Tomás Gonzáles Daza. Gente Nueva. La Habana, 1989.

SALDAÑA, Excilia. **Mi nombre**. Ciudad de La Habana: Ediciones Unión, 2003.

SANDES, Arthur. Após 50 anos, punhos erguidos na Olimpíadas de 1968 se tornam atemporais. **Portal Geledés**. 11/10/2018. Disponível em

<https://www.geledes.org.br/apos-50-anos-punhos-erguidos-na-olimpiada-de-1968-se-tornaram-atemporais/>. Acesso em 10/10/2023.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. **Quando o texto fala**: narrativas de Lenira Maria de Carvalho, uma mulher negra, trabalhadora doméstica. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens/Sobre os diferentes Métodos de Traduzir, in Revista Princípios, Vol. 14, Nº 21, 2007, pgs. 233-265; tradução revisada pelo tradutor e republicada in Clássicos da Teoria da Tradução. Antologia Bilingue. Vol. 1. Alemão Português. Werner Heidermann (Org.). 2ª ed. Florianópolis: UFSC/Nuplitt, 2011, pgs. 39-101

SICORAX, COLETIVO. Tradução Feminista – A prática do coletivo Sicorax. **Mulheres de Palavra**: Coletiva. SESC Bom Retiro. 03/06/2021. Disponível em https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/15400_TRADUTORAS+FALAM+SOBRE+A+IMPORTANCIA+DA+TRADUCAO+COLETIVA+ENTRE+MULHERES+DE+OBRAS+FEMINISTAS. Acesso em 19/07/2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da . **Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba**. REVISTA FAEEBA , v. 30, p. 118-134, 2021.

SOUZA, Fernanda Costa e. **A literatura afro-brasileira para a infância**: de mulheres para meninas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA. ¿Por qué narrar? :cuentos contados y cuentos por contar : homenaje a Montserrat del Amo. **ColecciónEstudios** no126. Coordinadores, Mar Campos F.-Fígares, Gabriel Núñez Ruiz, Eloy MartosNúñez. – Cuenca: Ediciones de laUniversidad de Castilla-La Mancha, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.