

Jakub Jankowski 

Universidade de Varsóvia
jakub.s.jankowski@uw.edu.pl

Traduzir para ensinar e mais além – o potencial da banda desenhada no ensino e na aprendizagem¹

Resumo:

Pretende-se falar sobre o projeto de tradução desenvolvido em meio universitário, especificamente no Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos (IEIeI) da Universidade de Varsóvia, o qual visa fortalecer o ensino do PLE, ensinar a traduzir e a refletir teoricamente sobre o processo tradutológico, bem como preparar em polaco material pedagógico enraizado na cultura e língua portuguesas. A este último segmento dedicar-se-á a parte central do presente artigo.

Palavras-chave: tradução, banda desenhada, ensino, história de Portugal

Abstract:

Translate to Teach and Beyond, That Is, the Potential of Comics in Teaching and Learning

The aim of this article is to discuss a translation project developed at the Institute of Iberian and Ibero-American Studies (IEIeI) of the University of Warsaw, which aims to strengthen the teaching of the PLE, teach how to translate and theoretically reflect on the process of translation, as well as preparing in Polish teaching

¹ Um muito obrigado a Carlos Romualdo pela ajuda linguística na recta final da edição do presente artigo.

material rooted in Portuguese culture and language. I will dedicate the central part of this article to this latter segment.

Keywords: translation, comic books, teaching, history of Portugal

O presente artigo diversifica uma pesquisa por mim iniciada no texto *O zmiianie hierarchicznego paradygmatu uniwersyteckiej zaleźności student–wykładowca w świetle działalności portugalistycznego koła przekładowczego Amor-Não-Me-Deixes* (Jankowski, 2019: 93–105), no qual referi variadas encomendas tradutórias e editoriais realizadas pelos estudantes do IIEI à margem do seu currículo académico. A ideia de envolver os estudantes em projetos práticos de tradução teve como propósito proporcionar-lhes uma experiência de cooperação com o professor, tradutor profissional, na preparação de traduções destinadas ao mercado editorial.

Ao descrever a natureza deste tipo de ensino, concentrei-me na parte teórica do processo de aprendizagem na área de tradução, seguindo cabalmente as ideias de Konrad Klimkowski (2015). O maior destaque foi posto na mudança de relações entre o professor e os aprendentes de “power-over” („a negative force of power in the form of domination”) para “power-with” („positive force of power because it is about equal power relationships rather than domination”) e no empoderamento (“empowerment”) dos estudantes que se atinge no trabalho coletivo ao efetuar tarefas de tradução (Jankowski, 2019: 101) cujos participantes deixam de exercer papéis tradicionais e empedernidos pelos sistemas obsoletos e inefectivos da educação tradutológica (nisto reflete-se principalmente sobre a educação baseada excessivamente na discussão teórica) e passam a atuar como profissionais de tradução na “performance” prática. Sendo assim, todos aprendem num modelo derivado da “transformational educational theory” em vez da tradicional “transmissionist narrative” (“simulation rather than transmission”; Klimkowski, 2015: 42).

No presente artigo pretende-se voltar sobretudo aos livros *Salazar. Agora, na hora da sua morte* e *História de Lisboa* (dois volumes). Estes dois livros (dos quatro incluídos no projeto) foram traduzidos por

professores no âmbito do mesmo projeto – “Preparação do material educativo para os estudantes do primeiro ano em início de aprendizagem do PLE” – realizado com fundos do IEIEI proqualidade do ensino. A ideia geral deste projeto teve como origem a escassez de material em polaco para apoiar o ensino da história de Portugal e assuntos ligados com os PALOP, mas ao mesmo tempo visou preparar os estudantes para realizarem as suas pesquisas em estudos portugueses e aprenderem a traduzir (as duas últimas perspetivas dedicam-se aos estudantes avançados em conhecimentos da língua portuguesa e da sua cultura, que traduziram os livros *Kassumai* e *Filhos do rato*).

A dupla perspetiva de “traduzir para ensinar” compreende o “como se pode aproveitar os textos traduzidos para polaco nas aulas” (o tema principal deste artigo) e o “que aprendem os meus aprendentes-cúmplices ao traduzir sobre as realidades da língua portuguesa”. Outras saídas práticas ligadas ao projeto em questão (“ensinar a traduzir” e canalizar esta experiência tradutológica) serão também assinaladas neste artigo. Os denominadores comuns para todas as perspetivas listadas são o processo e os produtos de tradução.

Traduzir para ensinar, perspetiva 1

No caso de *História de Lisboa* (HdeL; dois volumes contam a história da cidade até 1974) e *Salazar. Agora, na hora da sua morte*, decidiu-se traduzir os dois livros numa dupla “professora de história de Portugal no IEIEI + profissional de tradução da BD”, respetivamente a professora Tamara Sobolska e eu, Jakub Jankowski, com o fim de preparar material instantaneamente útil, sobretudo para as aulas de literatura, história e cultura ministradas aos estudantes-iniciantes na aprendizagem do PLE. Os dois livros foram pensados como material complementar para o ensino da história, cultura e património portugueses. É de sublinhar a ideia de complementaridade que exige neste contexto uma atenção especial.

Embora existam bandas desenhadas autossuficientes como material pedagógico, este não é o caso de HdeL e *Salazar*. Os dois livros regem-se pela elipticidade que exige do leitor conhecimentos extra

sobre temas como a História geral de Portugal (HdeL) e os acontecimentos compreendidos entre a ascensão de Salazar ao poder e a sua queda da cadeira em 1968 (*Salazar*).

Sobre HdeL lemos o seguinte:

A banda desenhada tem esta capacidade, quando tratada com mestria, de esconder quando revela ou de mostrar muito sugerindo pouco. Lisboa foi lugar de destruições, revoluções, sedições, invasões, intervenções, mas nunca perdeu a dignidade peculiar de cidade dividida entre o Tejo e o Atlântico. Do século I ao 25 de Abril de 1974, o célebre historiador e professor universitário A.H. de Oliveira Marques (1933) revela-se um argumentista com agudo sentido do episódio, do diálogo e das personagens. Assim, em pinceladas breves, no tom exacto de cada época, vão surgindo os acontecimentos e narrativas que fizeram a vida longa da capital (Cotrim, 2001: 44).

A abundância dos possíveis temas para aula é, no caso deste livro, enorme, mas tenhamos em conta que a história de Portugal ministrada no primeiro ano dos estudos de licenciatura exige limitar a escolha dos conteúdos trabalhados à base de HdeL. Percebe-se pela retórica usada às vezes pelos portugueses que o período de explorações (sobretudo:) marítimas constitui um motivo de orgulho para a nação. O próprio fenómeno de “Grandes Descobrimentos” é referido até na literatura infanto-juvenil, mas sem a devida reflexão crítica (parece que assim, na longa perspetiva, se cumpre a velha máxima que diz que “é de pequenino é que se torce o pepino”). Pinta-se-o simplesmente como uma grande aventura para desbravar mares desconhecidos para finalmente fundar um império global:

A perícia e visão de vários reis, vice-reis e navegadores, mais do que exércitos, venceram medos e construíram um império ultramarino que ainda hoje está vivo na cultura de Macau, Malaca, Goa, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé, Guiné-Bissau, Timor e Brasil” (Henriques, Letria, 2012: 12).

Este tema na literatura acessível em polaco tem uma vasta cobertura: desde o livro *Vasco da Gama: Wyprawy, odkrycia, dyplomacja*

de Wojciech Chabasiński escrito sob o ponto de vista de empenhos diplomáticos, através das publicações históricas de Marian Małowist (*Ekspansja portugalska w Afryce a ekonomika Europy na przełomie XV i XVI wieku* ou *Konkwistadorzy portugalscy*), *Zdobywcy. Jak Portugalczycy zdobyli Ocean Indyjski i stworzyli pierwsze globalne imperium* de Roger Crowley, chegando, mas não nos limitando, à descrição dos primeiros contactos dos portugueses com os povos da África em *Europejczycy i Afrykanie. Wzajemne odkrycia i pierwsze kontakty* de Michał Tymowski. A literatura escolhida cobrindo este aspeto da história de Portugal pode funcionar como o *scaffolding*² necessário para ler os episódios de HdeL ligados aos “Grandes Descobrimentos”. Assim nasce um modelo que proponho chamar de constelação. Esta, por sua vez, surge composta pelo livro de BD estudado e restantes “estrelas” (p. ex. os livros que acabo de listar para apoiar a leitura dos episódios dos descobrimentos da HdeL) que ajudam a ver o desenho completo, ou seja, a estudá-lo e a compreendê-lo efetiva e transversalmente. Se olharmos para o conceito de constelação de forma genérica, nasce assim uma metáfora “educar é como desenhar uma constelação” que na tipologia cognitivista é do tipo conceptual (cria algum ponto de vista/conceito novo) não-convencional (propõe a perceção revista do conceito em questão). As metáforas cognitivistas possuem sistemas de implicações hierarquizadas, ou seja, nem todas as implicações para uma dada metáfora têm de ser cumpridas no mesmo nível analítico e interpretativo (Lakoff, Johnson, 1980/2010: 191–195). Se pensarmos sobre os “grandes descobrimentos” nesta lógica, teremos uma

² “In education, scaffolding refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process. The term itself offers the relevant descriptive metaphor: teachers provide successive levels of temporary support that help students reach higher levels of comprehension and skill acquisition that they would not be able to achieve without assistance. Like physical scaffolding, the supportive strategies are incrementally removed when they are no longer needed, and the teacher gradually shifts more responsibility over the learning process to the student (“Scaffolding” [2015]).

metáfora “educar sobre os «grandes descobrimentos» é como projetar uma constelação dum desenho nítido” que terá várias implicações cumpridas, no caso do livro HdeL, por todo o material complementar à sua estrutura e ao seu conteúdo.

Se tivermos em conta o primeiro episódio sobre as viagens portuguesas que aparece em HdeL, “Os aventureiros, séc. IX”, este pode servir tanto para a discussão sobre a política portuguesa de exploração, como para a justificação das razões que levaram os portugueses a empreender o projeto marítimo de viagens. Neste episódio os pescadores lisboetas decidem empreender uma viagem que os leva até à Madeira e às Canárias e depois à cidade Safi na costa ocidental africana (hoje em Marrocos). O século IX não é uma data consensual para indicar o início da exploração portuguesa do mundo (o que prova o episódio de HdeL em questão baseado no trabalho do historiador A.H. de Oliveira Marques), mas aproveitar este episódio de HdeL para problematizar o assunto parece interessante para activar nos estudantes o tal chamado “critical thinking”³, por muitos desejado no processo de ensino como um passo para garantir a autonomia do estudante e conduzir o ensino no modelo “power-to”⁴. Porém, para problematizar o assunto, é preciso apoiarmo-nos no material factográfico de fontes de fora desta BD (p.ex. nas monografias supraindicadas).

³ Para alimentar e fomentar o raciocínio crítico em estudantes, segue-se o raciocínio baseado no modelo imaginado por Peter Mehisto (a partir de Anderson, Krathwohl, *et al* em *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*) sob a forma de uma pirâmide que tem como base “memorizar” e segue ao topo com “perceber”, “aplicar”, “analisar”, “avaliar” e “criar” (Fig. 1).

⁴ Eis a consequência de resignar o ensino no modelo *power-over* („a negative force of power in the form of domination”), de passar por *power-with* („positive force of power because it is about equal power relationships rather than domination”) onde se desperta o pensamento crítico nos alunos (entre outros), para acabar em *power-to* que existe „when a person perceives that they have the ability or capability to act and thus can be considered a positive force of power” (Sullivan, 2015: 1).

Neste contexto o interessante é que na edição original de HdeL existe um anexo onde encontramos dois corvos (símbolo de Lisboa⁵) a comentar o conteúdo de todos os episódios (separadamente), mas de uma forma muito concisa. Neste caso um deles pergunta “Oh pá, afinal os descobrimentos começaram muito antes do Infante D. Henrique?”, ao que o outro responde “e fomos nós, aqui em Lisboa, que demos o pontapé de saída” (Abranches, Marques, 1998: S/N). Devido às conversas bastante enigmáticas dos corvos, a decisão editorial para a edição polaca do livro foi a de acrescentar a elas explicações contextuais extra (na Fig. 1 é possível verificar como ficou esta ideia tradutológica posta em prática).

Para realizar um exercício desafiante com os estudantes, podemos oferecer a todos os inscritos em uma dada cadeira (p.ex. “Introdução aos estudos em língua portuguesa”, ministrada em polaco) este episódio de BD e dividi-los em grupos. Cada grupo receberá um dos livros que listei no parágrafo interior e uma tarefa: com base no material dado e lido, tentem contextualizar o conteúdo deste episódio em BD e apresentem a vossa interpretação aos colegas da turma. Do exercício realizado no modelo *jigsaw method*⁶ deve nascer assim um quadro completo e introdutório aos “Grandes Descobrimentos”. Quando surgir a questão dos corvos e a sua simbologia, podemos recorrer *A Carga* de Susa Monteiro (uma BD evocada na nota de rodapé número 5).

⁵ Tendo em conta a importância de os agentes de explicações serem dois corvos, seria interessante recorrer a uma BD curta de Susa Monteiro, *A Carga*, que explica como os corvos se tornaram a parte do Brasão de Armas de Lisboa, relatando “em 18 pranchas a complicada e atribulada lenda de São Vicente de Fora, nascido em Saragoça, verdadeiro padroeiro de Lisboa” onde dois “[...] corvos pontuam a narrativa (a abertura e o fecho)” (Moura, 2008); esta BD, uma vez traduzida, podia fazer parte da “constelação” para o caso aqui analisado.

⁶ “Jigsaw method empowers students to build their own knowledge through interactively communicating and discussing in group-based cooperation. However, when students return to their original group to share with teammates what they have learned in their expert groups, they may need to review the records of the previous discussion in order to integrate and share the key ideas arising from that discussion.” (Looi, Lin, Liu, 2008).

Cada episódio de HdeL oferece a possibilidade de abordar temas da história de Portugal, mas o processo nunca será autónomo, precisará sempre do *scaffolding* complementar.

O *Salazar* parece ser, da mesma forma que HdeL, um livro enigmático e elíptico:

Cotrim e Rocha recorrem às sequências, mas os acontecimentos seguintes não formam linhas causa-efeito mais bem elaboradas e claras. Em vão iríamos procurar neste livro pela fluidez do discurso, pois a narrativa segue fragmentada, os autores recorrem a variadíssimas situações ligadas com o protagonista retratado [...]. É frequente sobrepor sobre si diferentes espaços cronológicos [...]. Na ordem gráfica oferece-se-nos uma história sem protagonistas e sem lugares [...] pode-se o explicar pelo facto de que o leitor português conhece a história do seu país” (Zawrotny, 2021: 140–142).

A lógica da construção deste mundo diegético edifica-se com base no facto de que *Salazar*, logo na abertura do livro, cai da cadeira e aquilo que preenche a narrativa posterior realiza-se através da estrutura episódica, como se estivéssemos a ter acesso constante aos fragmentos da vida do ditador que aparecem na cabeça dele. A fragmentação onírica forma uma narrativa fortemente artística que não tem pretensões de explicar muito e daí que sirva perfeitamente para um exercício de cariz complementar no espaço de aula. Para preparar os alunos para a leitura, seria preciso familiarizá-los, p.ex., com os conteúdos do manual de Tomasz Wituch *Historia Portugalii w XX wieku* (fonte de *scaffolding*) e pedir a vários grupos (para forçar o trabalho no *jigsaw method*) para prepararem o calendário de acontecimentos desde o nascimento de Salazar até à sua morte. Só depois poderia a leitura da BD em questão ser efetiva e o livro plenamente compreensível para os alunos. Inversamente ao caso de HdeL, em que os alunos podem espreitar os comentários concisos no anexo com os corvos, neste caso é preciso, antes da leitura do livro, privá-los do calendário preparado pelos tradutores para a edição polaca. Este calendário serviria para um exercício final de leitura (comparar o calendário da fase *scaffolding* com o calendário existente no livro editado em polaco para destacar

as possíveis diferenças). Deste modo, os alunos teriam a oportunidade de justificar omissões/acréscimos no seu calendário.

A leitura de *Salazar* podia também servir para explicar a questão da queda de Salazar da cadeira (Fig. 3 e 4) e as quedas subsequentes, primeiro do Salazarismo e depois do regime do Estado Novo, tudo acelerado pelo acidente do ditador. A simbologia da cadeira é fortemente marcada ao longo de todo o livro, o que podia servir para mais um módulo complementar da leitura. Para além do calendário preparado em partes pelos grupos, podia-se ainda indicar uma pessoa para desenvolver a metaforização deste pormenor narrativo e histórico. Bons materiais para problematizar a queda da cadeira seriam outras BDs, nas quais este motivo aparece (p.ex. o livro *Sur un air de fado* de Nicolas Barral, no qual a história dos tempos do regime salazarista começa com duas pranchas que mostram o acidente de uma forma diferente do que fazem Rocha e Cotrim; Fig. 5 e 6), bem como o *sketch* dos Gato Fedorento “Os médios Portugueses”, no qual Salazar participa num certame para escolher o mais medíocre português de todos os tempos juntamente com um funcionário notarial em Sangalhos, um calceteiro de Lisboa do séc. XVI e um servo da gleba de Cinfaes do séc. XIII.

Acabo de sugerir apenas alguns elementos das possíveis constelações e com plena consciência de que alguns deles ainda exigem traduções para polaco. O conceito da constelação, por um lado, inscreve-se na ideia de “openness”, como a exposta por Maaheen Ahmed (2016), por outro, no potencial didático da BD histórica, tal como entendido por Bartłomiej Janicki (2016).

O conceito “Openness” de Ahmed baseia-se na ideia de obra aberta de Umberto Eco (“a feature by which the reader – or listener – or viewer, as the case may be – is offered several possibilities of interpretation that are ensconced in a cohesive narrative and aesthetic structure”; Ahmed 2016: 3), tendo ainda em conta o mecanismo de “closure”⁷ que ao mesmo tempo serve para abrir o conteúdo e a forma

⁷ Na tradução brasileira do livro de Scott McCloud o termo foi vertido como “conclusão”: “observar as partes, mas perceber o todo, tem um nome. Ele é chamado de conclusão” (McCloud, 1995: 63).

de cada banda desenhada. Segundo Ahmed, “[openness] seeks to shed more light on how comics generate (or limit) meaning, increase and structure the scope of reading into a work, and thus contradict the stereotype of simplicity attached to the medium” (2016: 3). Nesta lógica cada livro de banda desenhada é visto como uma estrutura aberta que exige o envolvimento ativo do leitor para preencher todos os espaços vazios. Os espaços vazios em BD compreendem o espaço entre vinhetas chamado de “gutter” que no exercício de “closure” tem de ser preenchido (mentalmente) pelo leitor para reconstruir sequências imediatas. Mas o “closure” não é apenas da natureza estrutural, pois o “input” no entendimento da narrativa também abrange os conhecimentos que ajudam a interpretar o conteúdo. Sendo assim, no modelo de constelação, a estrela principal é circundada por agentes que desempenham a função de ajudar a navegar pela narrativa. Os conhecimentos introduzidos pelo material usado no “scaffolding” ajudam a recriar sequências imediatas e, subsequentemente, a entender a mensagem cabal do livro abordado (ou seja, ver o desenho completo da constelação).

Contrariar o conceito genérico da “demasiada simplificação” no caso da BD (em Ahmed: “contradict the stereotype of simplicity attached to the medium”), possibilita nela ver o potencial didático que se destaca fortemente nos livros históricos cuja leitura tem de ser devidamente complementada e assistida. Bartłomiej Janicki aponta que devido às possíveis incongruências factuais nas BDs históricas, os livros deste tipo, usados para fins didáticos, têm de ser lidos com um professor qualificado para apontá-las (Janicki, 2016: 155). Vejamos que é nesta lógica que se ensina os estudantes a ler criticamente e a verificar os dados nas fontes exteriores. Aprender a ler e a analisar é um interessante preâmbulo ao “fostering” de conhecimentos e ao trabalho com fontes. Janicki acrescenta ainda que cada narrativização da história é uma interpretação (Janicki, 2016: 155) que pode ser discutida e problematizada. Tanto *Salazar*, como HdeL, no regime de “obras abertas”, possibilitam este tipo de abordagem aberta tanto ao nível dos conteúdos, como no nível estrutural.

Em vez de conclusões, ganhos colaterais

A abundância das possibilidades educativas dos livros traduzidos no projeto proqualidade do ensino em questão não se esgota nos casos até agora descritos. Vejamos ainda alguns exemplos que indicarei como sugestões nas seguintes perspectivas didáticas:

- “traduzir para ensinar (perspetiva 2)” abrange o que os estudantes-tradutores (dos livros *Kassumai* e *Filhos do rato*, os dois sobre a Guiné-Bissau, cujo enredo decorre, respetivamente, nos inícios do séc. XX e nos anos 1973 e 1975) podem aprender ao traduzir no âmbito da realidade da língua portuguesa: vocabulário novo ligado ao contexto dos PALOP e da Guerra Colonial portuguesa (p.ex. turra, mancára, touba, 7-places, tabanka), melhor perceção dos equivalentes de estruturas gramaticais (p.ex. uso dos tempos pretéritos – imperfeito e perfeito simples; orações condicionais de todos os tipos referentes ao contexto dos acontecimentos do mundo diegético), conhecimentos históricos sobre a guerra e realidade pós-guerra na Guiné-Bissau (p.ex. a importância de figuras como Amílcar Cabral, Nino Vieira ou José Carlos Schwarz, de tropas indígenas guineenses ao serviço da Tropa Portuguesa durante a guerra de libertação) ou ainda o folclore guineense (p.ex., a figura de kankouran);
- “ensinar a traduzir” tem a ver com o que os estudantes aprendem ao exercer o papel de tradutores, então diz respeito às competências tradutológicas que podem desenvolver ao longo do processo: procura de equivalentes tradutológicos contextuais, não dicionarísticos (p.ex., o termo “turra” traduzido como “gwinejec”), decisões sobre a questão de exotizar ou domesticar o texto proveniente da realidade na maioria desconhecida no contexto de chegada (o que fazer com as palavras “guineenses”? Explicar num glossário, numa nota de rodapé, substituir por um termo genérico ou recorrer à explicação intertextual?);
- “traduzir para pesquisar”: tendo os estudantes-tradutores a experiência direta da tradução, podem refletir sobre o processo de tradução no modelo comparativo-analítico (texto de partida vs texto

de chegada), conforme a filosofia de Chesterman e Williams: “It is difficult, if not impossible, to appreciate the thought processes, choices, constraints and mechanisms involved in translation if you have never engaged in the process yourself” (2002: 2).

Espero desenvolver de modo aprofundado estas premissas, e ainda outras, em artigos vindouros. Acho esta possibilidade a melhor conclusão para as questões aqui assinaladas. Os exercícios práticos que acabo de esboçar para *Salazar* e para HdeL implicam várias perspectivas didáticas que respondem à lógica do que se diz sobre o ofício de escrever literatura. Se para escrever um livro é preciso ler a biblioteca inteira, então para contextualizar um livro de banda desenhada histórica no regime didático é preciso acompanhá-la com uma coletânea de textos e imagens.

Referências bibliográficas

- AHMED, M. (2016), *Openess of Comics. Generating Meaning within Flexible Structures*, University Press of Mississippi, Jackson.
- BARRAL, N. (2021), *Sur un air de fado*, Dargaud, Paris.
- COTRIM, J. P., ROCHA, M. (2020), *Salazar. Teraz, i w godzinie jego śmierci*, trad. T. Sobolska, J. Jankowski, Timof Comics, Warszawa.
- COTRIM, J. P. (2001), *BD portuguesa, anos 90. Guia breve de tendências, autores e temas*, Ministério da Cultura / IPLB, Lisboa.
- HENRIQUES, R., LETRIA, A. (2012), *Mar. Atividário*, Pato Lógico Edições, Lisboa.
- JANICKI, B. (2016), *Dydaktyczny potencjal komiksu historycznego*, Zin Zin Press, Opole–Poznań.
- JANKOWSKI, J. (2019), “O zmianie hierarchicznego paradygmatu uniwersyteckiej zależności student – wykładowca w świetle działalności portugalistycznego koła przekładoznawczego Amor-Não-Me-Deixes”, *Ars Educandi*, 16, p. 93–105, [on-line] <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/article/view/3752/>, 28.02.2022.

- KLIMKOWSKI, K. (2015), *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Wydawnicwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Wrocławiu, Wrocław–Washington.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980/2010), *Metafory w naszym życiu*, trad. T.P. Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- LOOI, C.-K., LIN, C.-P., LIU, K.-P. (2008), “Group Scribbles to Support Knowledge Building in Jigsaw Method”, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1 (3), July-Sept. 2008, [on-line] <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/4711038>, 28.02.2022.
- MARQUES, A. H. de Oliveira, ABRANCHES, F. (1998), *História de Lisboa.*, [Vol. I:1: séc. 11-1580], Assírio&Alvim/CM de Lisboa, Lisboa.
- MARQUES, A. H. de Oliveira, ABRANCHES, F. (2021), *Historia Lizbony*, trad. T. Sobolska, J. Jankowski, Timof Comics, Warszawa.
- MCCLOUD, S. (1995), *Desvendando os quadrinhos*, trad. H. De Carvalho, M. Do Nascimento Paro, Makron Books, São Paulo.
- MEHISTO, P. (s.n.), “Material didáctico fornecido aos participantes do curso metodológico do ensino realizado na Faculdade de Novas Filologias da Universidade de Varsóvia em 2019–2020” (não publicado).
- MOURA, P. (2008), “A Carga. Susa Monteiro (Bedeteca de Beja)”, *Lerbd*, [on-line] <http://lerbd.blogspot.com/2008/05/carga-susa-monteiro-bedeteca-de-beja.html>, 28.02.2022.
- “Scaffolding” [2015], *The glossary of education reform*, [on-line] <https://www.edglossary.org/scaffolding/>, 28.02.2022.
- SULLIVAN, A. M. (2015), “The Nature of Student Empowerment”, *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas*, [on-line] https://www.researchgate.net/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment/link/54ed942b0cf28f3e6535bc7d/download, 28.02.2022.
- WILLIAMS, J., CHESTERMAN, A. (2002), *The Map: A Beginner’s Guide to Doing Research in Translation Studies*, Routledge, London.
- ZAWROTNY, P. (2021), “Dyktator we własnej mgle”, *Zeszyty Komiksowe*, 31, p. 140–142.

Lista de imagens:

Fig. 1: Corvos a falar na versão polaca da HdeL.

Fig. 2: “critical thinking” por P. Mehisto (a partir de Anderson e Krathwohl).

Fig. 3: A queda de Salazar nas pranchas de *Salazar. Agora, na hora da sua morte* (1).

Fig. 4: A queda de Salazar nas pranchas de *Salazar. Agora, na hora da sua morte* (2).

Fig. 5: A queda de Salazar nas pranchas de *Sur un air de fado* (1).

Fig. 6: A queda de Salazar nas pranchas de *Sur un air de fado* (2).

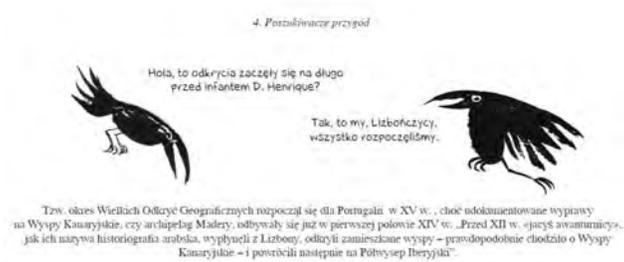


Fig. 1: Corvos a falar na versão polaca da HdeL

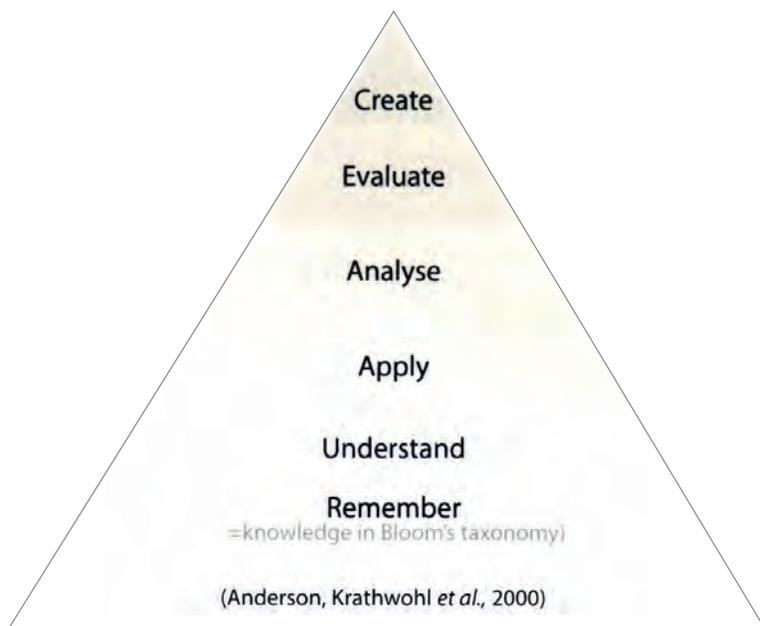


Fig. 2: “Critical thinking” por P. Mehisto (a partir de Anderson e Krathwohl)

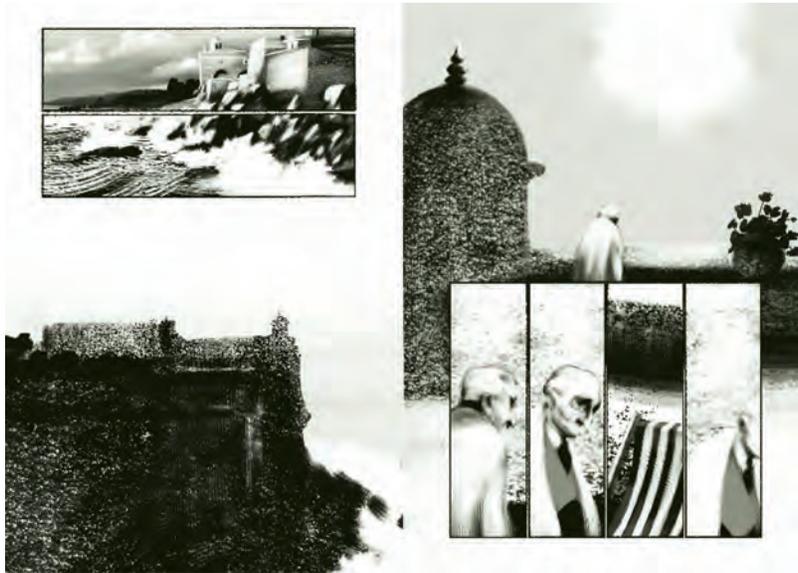


Fig. 3: A queda de Salazar nas pranchas de *Salazar. Agora, na hora da sua morte* (1)

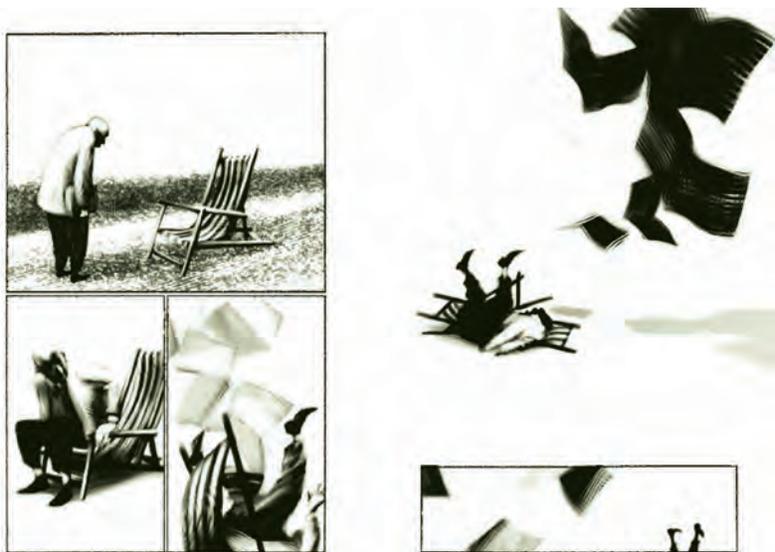


Fig. 4: A queda de Salazar nas pranchas de *Salazar. Agora, na hora da sua morte* (2)



Fig. 5: A queda de Salazar nas pranchas de *Sur un air de fado* (1)



Fig. 6: A queda de Salazar nas pranchas de *Sur un air de fado* (2)