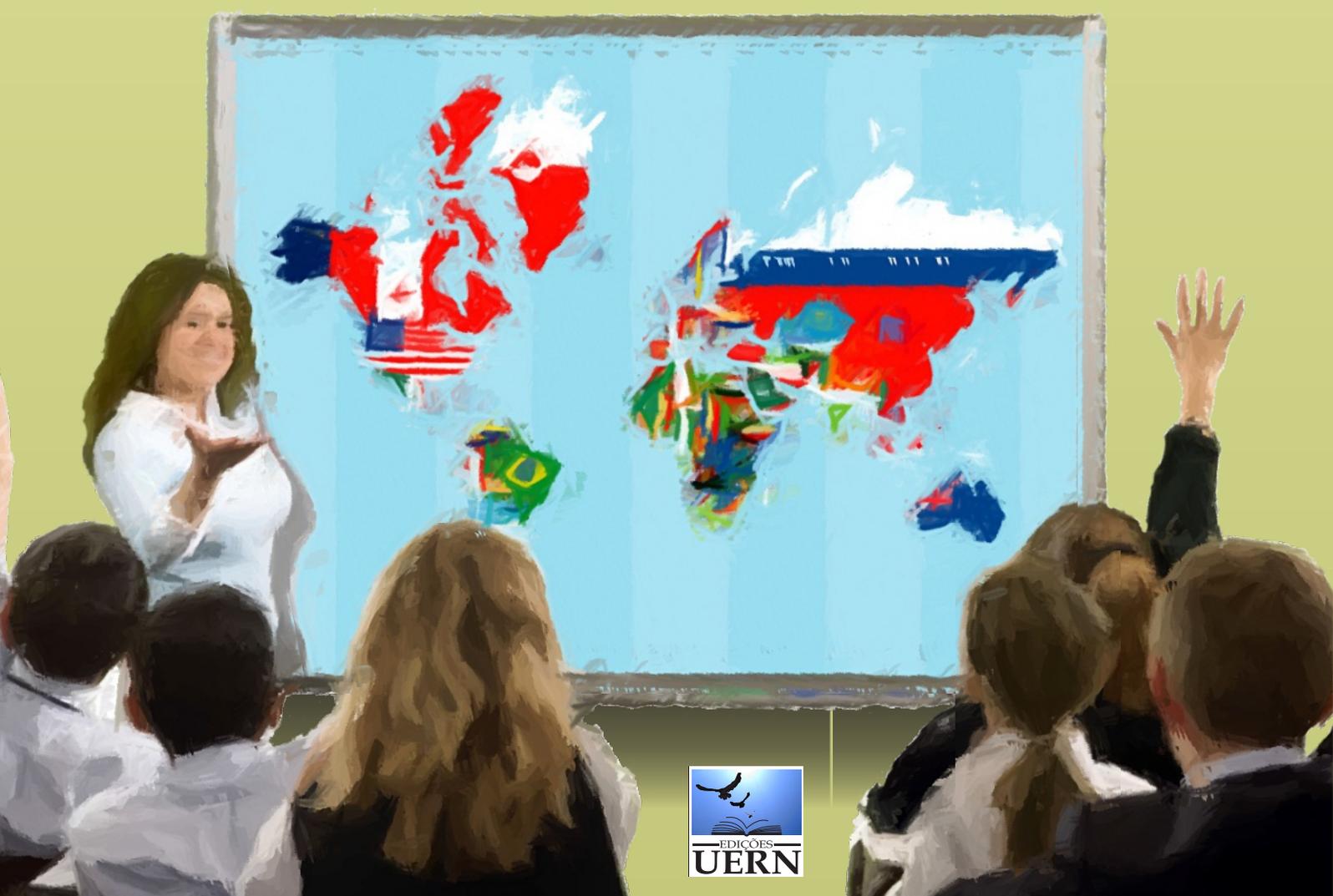


TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Tatiana Lourenço de Carvalho
Valdecy de Oliveira Pontes
(Organizadores)



Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas

Tatiana Lourenço de Carvalho
Valdecy de Oliveira Pontes
(Organizadores)



2014



Reitor
Prof. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor
Prof. Aldo Gondim Fernandes

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. João Maria Soares

Comissão Editorial do Programa Edições UERN:
Prof. Pedro Fernandes Ribeiro Neto
Prof. Marcília Luzia Gomes da Costa (**Editora-chefe**)
Prof. João de Deus Lima
Prof. Eduardo José Guerra Seabra
Prof. Humberto Jefferson de Medeiros
Prof. Messias Holanda Died
Prof. Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior
Prof. José Roberto Alves Barbosa

Tradução e ensino de línguas:
Desafios e perspectivas
Tatiana Lourenço de Carvalho
Valdecy de Oliveira Pontes
(Organizadores)

Revisão
Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo
Lucineudo Machado Irineu
Kélvya Freitas Abreu
João Paulo Frederico de Sousa
Tatiana Lourenço de Carvalho
Valdecy de Oliveira Pontes

Projeto gráfico, editoração eletrônica e diagramação
Tatiana Lourenço de Carvalho, Edilene Rodrigues Barbosa, Lucineudo Machado Irineu e Reno Fonseca Girão.

Capa
Reno Fonseca Girão

1ª edição – 2014

Campus Universitário Central
BR 110, KM 48, Rua Prof. Antônio Campos,
Costa e Silva - 59610-090 - Mossoró-RN
Fone (84) 3315-2181 – E-mail: <edicoesuern@uern.br>

Catálogo da Publicação na Fonte.

U62s Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas. / Tatiana Lourenço de Carvalho, Valdecy de Oliveira Pontes (Org.). Mossoró: UERN, 2014.

Edições UERN

150 p.

ISBN: 978-85-7621-085-6

1. Tradução. 2. Ensino. 3. Línguas. I. Carvalho, Tatiana Lourenço de *et al.* II. Título.

UERN/BC

CDD 462

SOBRE OS AUTORES

Abimael Maciel Marques: Professor de Inglês e Japonês, atuando na área de Ensino de Língua Estrangeira desde 2007. É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em Letras (Português-Inglês e suas respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). **E-mail:** <macielm84@gmail.com>.

Aline Cantarotti: Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), ministrando disciplinas da área de língua inglesa nos cursos de Letras e Secretariado Executivo. Atual coordenadora do curso de Secretariado Executivo Trilingue da Universidade Estadual de Maringá. Licenciada em Letras Português/Inglês, bacharel em Tradução e bacharel em Secretariado Executivo Trilingue pela UEM-PR. Especialista em Educação Profissional e EJA pelo Instituto Paranaense de Ensino. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Ministra cursos e palestras também na área de excelência da atuação do profissional de secretariado. Coordenadora do Projeto de Pesquisa GESET - Grupos de Estudos do Secretariado Executivo Trilingue/UEM. Atual membro do conselho fiscal da SBSEC - Sociedade Brasileira de Pesquisa em Secretariado Executivo. Tem especial interesse pela área de tradução, com ênfase em tradução e ensino e pesquisa na área secretarial. **E-mail:** <acantarotti@uem.br>.

Aline Yuri Kiminami: Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). **E-mail:** <alinekiminami@gmail.com>.

Aníbal de Souza Mascarenhas-Filho: Tradutor e intérprete de inglês-português e português-inglês da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA. Também atua como professor de língua inglesa no Núcleo de Pesquisa e Ensino de Línguas – NUPEL do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, campus Mossoró. Especialista em Leitura e Produção Textual e graduado em Letras e Arte (Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Estudos da Tradução, atuando principalmente nos temas: ensino de língua inglesa e terminologia bilíngue. **E-mail:** <anibalmascarenhas@ufersa.edu.br>.

Camila Teixeira Saldanha: Professora do Departamento de Línguas e Literaturas (DLLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras, habilitação em Língua Espanhola pela UFSC (2008) e Mestre em Educação (2011) pela mesma instituição. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em língua espanhola, gêneros textuais e ensino a distância. Atualmente coordena o projeto de pesquisa intitulado "As concepções de gênero textual/discursivo do professor de língua espanhola do curso de Letras Espanhol Modalidade a distância da UFSC" e coordena um projeto de extensão "Espanhol gratuito para a comunidade do Pantanal (CCPAN)", visando à aproximação da comunidade acadêmica da UFSC com a comunidade, em geral. **E-mail:** <cami.saldanha@gmail.com>.

Edilene Rodrigues Barbosa: Professora de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e da Pós-graduação (Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola do *Campus* Avançado "Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Letras (Português-Espanhol) pela mesma universidade. É membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) e Estudos da Tradução (GET), DLE da UERN. Atualmente, Coordena o subprojeto de Língua Espanhola do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/UERN). Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, tradução e adaptação. **E-mails:** <edilene.r.b@gmail.com> e <edilenebarbosa@uern.br>.

Francisco Javier Calvo del Olmo: Professor Leitor na Universidade Federal do Paraná (2012), possui Licenciatura em Filologia Românica pela *Universidad Complutense de Madrid* (2009) e é Mestre em *Investigación*

en Lengua Española pela mesma universidade (2011). Atualmente é doutorando em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua principalmente na área de ensino de espanhol como língua estrangeira, suas respectivas literaturas e tradução. Tem trabalhos publicados em periódicos e congressos no Brasil, na Argentina, na Espanha e na Colômbia abordando sempre as relações linguísticas, literárias e culturais entre as línguas neolatinas. **E-mail:** <franciscoctl.ctl@gmail.com>.

Laura Tey Iwakami: Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde atua no Curso de Letras - Graduação e Mestrado em Linguística Aplicada. Atualmente é coordenadora do Curso de Extensão em Língua Japonesa no Núcleo de Línguas Estrangeiras da mesma universidade e desenvolve pesquisas na área de ensino, especificamente sobre o ensino de língua japonesa e a formação de professores de japonês. Possui graduação em Língua e Literatura Francesas e Língua e Literatura Vernáculas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978), mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). **E-mail:** <teylaura@hotmail.com>.

Luana Ferreira de Freitas: Professora Adjunta de inglês e suas literaturas na UFC. Doutora em Teoria Literária, com pós-doutorado em Estudos da Tradução. Desenvolve dois projetos de pesquisa: Machado de Assis traduzido e Intertextualidades & Tradução e autoria. **E-mail:** <luanafreitas.luana@gmail.com>.

Lucineudo Machado Irineu: Professor do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Também atua como professor de Espanhol no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) no estado do Rio Grande do Norte. É mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Letras (Português-Espanhol e suas respectivas Literaturas) pela mesma instituição. Coordena o EALE/UERN, Grupo de Pesquisa e Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras da UERN. Integra ainda os grupos de pesquisa GRED/UERN e PROTEXTO/UFC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada ao ensino de línguas, e em Teorias Linguísticas, com ênfase em estudos em texto e discurso, em interface. Dedicar-se a investigações em Análise de Discurso Crítica e Linguística Textual. Atualmente, orienta pesquisas sobre representações sociais e interculturalidade, gêneros textuais e ensino, letramento e multiletramentos. **E-mail:** <lucineudomachado@yahoo.com.br>.

Maria José Laiño: Professora do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), Mestre em Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e doutoranda em Estudos da Tradução – PGET/UFSC. Possui experiência nos seguintes temas: gêneros textuais e ensino de línguas, tradução e ensino de línguas, tecnologias e ensino de línguas e formação de professores. Atualmente coordena o projeto de pesquisa intitulado: “Praticando a tradução funcionalista em diferentes gêneros discursivos”. Também é vinculada a dois Grupos de Pesquisa, a saber: TRAC – Tradução e cultura da Universidade Federal de Santa Catarina e Aquisição, aprendizagem e processamento de primeira e segundas línguas da Universidade Federal de Santa Catarina. **E-mails:** <marialaino@uffs.edu.br> e <lainoreales@gmail.com>.

Noemi Teles de Melo: Professora de Espanhol do Curso Extracurricular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras, habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela UFSC (2008), Mestre em Estudos da Tradução/UFSC (2012) e doutoranda em Estudos da Tradução/UFSC. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em língua espanhola, gêneros textuais e tradução no ensino de línguas. Participa do grupo de pesquisa TRAC – Tradução e Cultura, coordenado por Meta Zipser e Maria José Damiani Costa. **E-mail:** <noemiteles@gmail.com>.

Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra: Professora da Universidade Federal do Paraná (2009). Possui Licenciatura em Letras Espanhol na mesma Universidade. É Mestre em *Filología Hispánica* pelo *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (2003) e Mestre em Letras (ênfase Estudos Literários) na Universidade Federal do Paraná (2003). É doutora em Letras (ênfase Estudos Literários) (2010) pela mesma instituição

de ensino e fez parte de sua investigação, na Espanha, com bolsa concedida pela *Capes* pelo Programa PDEE. Atua principalmente na área de ensino de espanhol como língua estrangeira, suas respectivas literaturas e tradução. **E-mail:** <npedra@hotmail.com>.

Renata Condi de Souza: Professora da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), e professora e coordenadora da área de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) na Fundação de Rotarianos de São Paulo (FRSP). Também atua como examinadora oral da *University of Cambridge* (Inglaterra) em todos os exames *main suite* de Inglês como Língua Estrangeira. É doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Especialista em Tecnologia Educacional pela COGEAE/PUCSP, graduada em Letras – Inglês (licenciatura) e Letras – Tradução (bacharelado) pela PUCSP e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É membro do Grupo de Pesquisas em Linguística de *Corpus* (GELC), relacionado ao Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUCSP, onde desenvolve pesquisas em Análise Multidimensional, produção de material didático e análise de linguagem jornalística. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase na Linguística, Educação e Tecnologia, principalmente nos seguintes temas: ensino de Inglês como Língua Estrangeira, elaboração de material didático e novas tecnologias aplicadas à educação. **E-mail:** <renatacondi@gmail.com>.

Roseli Barros Cunha: Professora de Língua e Literaturas em Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada do Departamento de Literatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente desenvolve nesses departamentos o projeto de pesquisa “Tradução e construções conceituais: estratégias para o entendimento das literaturas e culturas latino-americanas”. É doutora (2005) e mestre (1999) em Letras (Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana) pela Universidade de São Paulo (USP) e licenciada e graduada (1994) em Letras Português e Espanhol pela mesma universidade. Publicou, dentre vários artigos sobre literatura latino-americana, a obra *Transculturação narrativa: seu percurso na obra crítica de Ángel Rama* (2007) e traduziu *Terra sem Mapa* (2008), do uruguaio Ángel Rama. Criou e coordena, desde 2010, o grupo de pesquisa GELTTE (Grupo de Estudos de Literatura, Tradução e suas Teorias), cadastrado no CNPq/UFC. Atua na área de Literatura com ênfase em literatura latino-americana, tradução literária e estudos sobre cultura. **E-mail:** <roselibc@gmail.com>.

Rubenita Alves Moreira dos Santos: Professora-tutora do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará (UFC) / Universidade Aberta do Brasil. É mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2007). Especialista em Formação de Tradutores na Universidade Estadual do Ceará (2011) e graduada no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (1974). Atualmente, desenvolve pesquisas voltadas, principalmente, para os seguintes temas: tradução, residualidade, produção textual, espanhol. **E-mail:** <rubenita@ymail.com>.

Tatiana Lourenço de Carvalho: Professora de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e da Pós-graduação - Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em *Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura* pela *Universidad de Salamanca* (USAL) – Espanha com pesquisa financiada pela CAPES. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Letras (Português-Espanhol e suas respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), do Departamento de Letras Estrangeiras da UERN; Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN e Hipertexto e Gêneros Digitais (HiperGed), do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, novas tecnologias, letramentos na *web*, gêneros textuais e gêneros digitais. **E-mails:** <tatianacarvalho10@yahoo.com.br> e <tatianacarvalho@uern.br>.

Valdecy de Oliveira Pontes: Professor de Língua e Literaturas em Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui Licenciatura Plena em Letras Português / Espanhol pela mesma instituição (2006), especialização em Linguística Aplicada pela

Faculdade Sete de Setembro (2009), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2009) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução, na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Tradução, Sociolinguística, Dialectologia, Funcionalismo (corrente norte-americana) e Sociofuncionalismo. Atuando principalmente nos seguintes temas: espanhol como língua estrangeira, aspecto, modalidade, pretéritos perfeito e imperfeito, tempo verbal, ponto de referência, tradução e ensino de língua estrangeira, material didático de espanhol como língua estrangeira.
E-mail: <valdecy.pontes@ufc.br>.

Aos amigos que colaboraram para a realização desta obra,
seja na revisão dos textos e na formatação, seja na confecção da capa;

Aos pesquisadores que contribuíram para a construção dos capítulos,
através dos seus artigos;

À prefaciadora que, com propriedade e competência,
teceu suas considerações sobre a obra;

Por fim, a todos que defendem e se apropriam de forma pertinente
do uso da tradução no ensino de língua estrangeira.

“Traduzir é conviver.”

João Guimarães Rosa.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
<i>Luana Ferreira de Freitas (UFC)</i>	

APRESENTAÇÃO	13
<i>Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)</i>	
<i>Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)</i>	

1ª PARTE: TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

Tradução, sociolinguística e ensino de línguas	16
<i>Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)</i>	

Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino	28
<i>Camila Teixeira Saldanha (UFSC)</i>	
<i>Maria José Lainho (UFFS)</i>	
<i>Noemi Teles de Melo (UFSC)</i>	

Tradução e ensino de língua estrangeira – possibilidades e direcionamentos	40
<i>Aline Yuri Kiminami (UEM - PR)</i>	
<i>Aline Cantarotti (UEM - PR)</i>	

Tradução, acessibilidade e práticas sociais: a audiodescrição no ensino de línguas	55
<i>Edilene Rodrigues Barbosa (UERN)</i>	
<i>Lucineudo Machado Irineu (UERN)</i>	

A Linguística de <i>Corpus</i> na Elaboração de Tarefas	70
<i>Renata Condi de Souza (PUC-SP)</i>	

A competência tradutória no curso de extensão em língua japonesa da UECE	86
<i>Abimael Maciel Marques (UECE)</i>	
<i>Laura Tey Inakami (UECE)</i>	

2ª PARTE: ESTUDOS DA TRADUÇÃO: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

Gramática e tradução: Norma e variação no âmbito das línguas ibero-românicas	96
<i>Francisco J. Calvo del Olmo (UFPR)</i>	
<i>Nylcéa T. de S. Pedra (UFPR)</i>	

Práticas tradutórias na produção literária da América Latina	111
<i>Roseli Barros Cunha (UFC)</i>	

Terminologia técnica bilíngue: uma proposta de metodologia de elaboração de glossários ...	123
<i>Aníbal de Souza Mascarenhas-Filho (UFERSA)</i>	

Tradução intersemiótica / adaptação teatral em E/LE: De “<i>La Celestina</i>” a “<i>La regenta</i>”, <i>un giro musical por la literatura española</i>	134
<i>Rubenita Alves Moreira (UFC)</i>	
<i>Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)</i>	
<i>Maria Isabel Leal Moreno (USAL – Espanha)</i>	

PREFÁCIO

Este bem-vindo volume organizado pelos professores Tatiana Lourenço de Carvalho e Valdecy de Oliveira Pontes é fruto da profícua parceria nas letras entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Ceará e conta com capítulos escritos por pesquisadores de Estudos da Tradução de diferentes regiões do país e da Espanha.

A proposta para o empreendimento surgiu a partir da interface Ensino de Línguas e Estudos da Tradução, associação que por décadas foi condenada por teóricos e banida dos materiais didáticos e que, atualmente, é reconhecida por estudiosos tanto de Linguística Aplicada quanto de Estudos da Tradução, como atestam Jack Richards, Theodore Rodgers, María del Mar Gutiérrez-Colón Plana, Virginie Conti, François Grin, Stuart Campbell, Anthony Pym, Kirsten Malmkjær, entre outros.

Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas divide-se em duas partes: “Tradução e ensino de línguas”, que versa especificamente sobre o resgate da tradução no ensino de língua estrangeira como quinta habilidade e que conta com seis capítulos, e “Estudos da Tradução: Múltiplas perspectivas”, com quatro capítulos, que apresenta um panorama da disciplina e seus desdobramentos.

O primeiro capítulo, intitulado “Tradução, Sociolinguística e ensino de línguas”, de autoria de Valdecy de Oliveira Pontes, parte de um breve histórico acerca da tradução no ensino de línguas estrangeiras e da Sociolinguística Variacionista para tratar, sobretudo, do papel da Sociolinguística na tradução e desta na aula de língua estrangeira. Pontes defende a prática tradutória como uma quinta habilidade que deve ser trabalhada em atividades que levem em conta as variações linguísticas. O aprendiz, ainda de acordo com o autor, ao lidar com diferentes variantes da língua em processo de aquisição, se dá conta do caráter movediço e inconstante dos significados em seus contextos culturais. O autor chama igualmente a atenção para o fato de que os materiais didáticos em geral não apresentam atividades que explorem a tradução como uma ferramenta no ensino de língua estrangeira e que os professores interessados na prática têm de buscar material complementar para lançar mão da tradução em sala de aula.

Vale ressaltar que até meados da década de 1980, os Estudos da Tradução estavam estagnados no debate acerca da estabilidade de significados, emprestando à atividade tradutória um caráter quase matemático, como se sobrepujasse questões culturais, temporais e geográficas do par de línguas envolvido. Foi a partir do fim dos anos 1980 e, sobretudo, ao longo dos anos 1990 que as abordagens teóricas da disciplina tomaram novo fôlego graças, entre outros, à Sociolinguística, que resgatou a disciplina da apatia e da desgastada dicotomia língua *versus* cultura.

Camila Teixeira Saldanha, Maria José Laiño e Noemi Teles de Melo, em “Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino”, segundo capítulo do livro, exploram a tradução em sala de aula e apresentam uma atividade proposta para teorização posterior. Apoiadas no modelo funcionalista de

Christiane Nord, as autoras propõem a dois grupos de discentes a tradução de duas peças publicitárias: uma argentina dos anos 1980 e outra espanhola dos anos 1950. A atividade provou-se valiosa para a discussão de questões linguísticas e extralinguísticas mediadas pela tradução, chamando a atenção para a indissociabilidade entre língua e cultura na sala de aula de língua estrangeira.

Já em “Tradução e ensino de língua estrangeira – possibilidades e direcionamentos”, Aline Yuri Kiminami e Aline Cantarotti aplicam um questionário aos docentes de línguas estrangeiras na Universidade Estadual de Maringá com vistas a quantificar os colegas que fazem uso da tradução enquanto ferramenta na aquisição de língua estrangeira, as razões para seu uso e suas opiniões a respeito da prática.

O quarto capítulo, “Tradução, acessibilidade e práticas sociais: a audiodescrição no ensino de línguas”, de autoria de Edilene Rodrigues Barbosa e Lucineudo Machado Irineu, é resultado de uma pesquisa institucionalizada em uma IES e aborda a tradução intersemiótica envolvida na audiodescrição como instrumento no ensino de espanhol como língua estrangeira. A partir de uma atividade de audiodescrição proposta pelos pesquisadores, questões relativas ao aperfeiçoamento da compreensão oral, o ensino da compreensão oral, a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da escrita puderam ser avaliados e analisados pelos autores. A análise demonstra que a prática da audiodescrição viabilizou, entre outros aspectos, a interdisciplinaridade, a interculturalidade, as discussões sobre cidadania e facilitou o emprego dos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

“A linguística de *corpus* na elaboração de tarefas”, quinto capítulo, de Renata Condi de Souza resulta de uma pesquisa em que a autora lançou mão da linguística de *corpus* para a preparação de uma atividade complementar ao material didático utilizado no ensino de inglês como língua estrangeira. Souza emprega, no desenvolvimento da tarefa proposta, um *corpus* pedagógico formado por textos com fins didáticos, aliado a um *corpus* composto por textos de três jornais britânicos de alta circulação. A autora propôs-se a buscar um texto representativo do assunto tratado em dada seção do material didático em uso e que, ao mesmo tempo, contasse com os padrões léxico-gramaticais frequentes em língua inglesa, o que foi plenamente alcançado. Apesar de expor algumas limitações, Souza acredita no caráter vantajoso da pesquisa e suas análises para o ensino de língua estrangeira.

No capítulo que encerra a primeira parte do livro, intitulado “A competência tradutória no curso de extensão em língua japonesa da UECE”, Abimael Maciel Marques e Laura Tey Iwakami, autores do texto, apresentam parte da análise de uma pesquisa conduzida em um curso de extensão em japonês, nível básico, na Universidade Estadual do Ceará. A língua estrangeira em questão, o japonês, requer, de acordo com os autores do estudo, uma metodologia diferenciada que objetiva o desenvolvimento da competência tradutória de discentes de nível básico. Lançando mão da tradução do mangá, quadrinhos japoneses muito famosos na atualidade, os pesquisadores buscaram desenvolver a competência tradutória dos aprendizes iniciantes da referida língua estrangeira.

A segunda parte do livro inicia-se com o capítulo “Gramática e tradução: Norma e variação no âmbito das línguas ibero-românicas”, de Francisco J. Calvo del Olmo e Nylcéa T. S. da Pedra, que partem

da deformação bermaniana “destruição ou exotização das redes de linguagens vernaculares” para, sob uma perspectiva histórica, discutir o papel da gramática e da tradução no estudo das línguas ibero-românicas, mais especificamente na consolidação do português e do espanhol. Por meio do resgate político e histórico que fazem, Olmo e Pedra destacam o lugar ocupado por gramáticas e dicionários enquanto ferramentas no estabelecimento da norma padrão das línguas em análise.

No oitavo capítulo, “Práticas tradutórias na produção literária da América Latina”, de autoria de Roseli Barros Cunha, a autora trata de procedimentos de tradução e interpretação na América hispânica, de línguas indígenas para o espanhol e vice-versa, desde a descoberta das Américas. Cunha aborda dois momentos específicos na história da tradução da América hispânica: relatos sobre a descoberta e a colonização, com textos de Colón e Cortés, e a *nueva narrativa*, que despontou nos anos 1940, mais especificamente na figura do antropólogo e escritor peruano José María Arguedas.

Em “Terminologia técnica bilíngue: uma proposta de metodologia na elaboração de glossários”, Aníbal de Souza Mascarenhas Filho objetiva propor uma metodologia para a elaboração de glossários bilíngues de termos técnicos e científicos e, assim, colaborar com a fixação de práticas terminográficas bilíngues no país. O autor adapta a metodologia terminográfica de Pontes (1998) para uma pesquisa bilíngue (português e inglês) e lança mão de *corpora* paralelos para procurar termos de dada área para então elaborar fichas terminológicas. Mascarenhas expõe de forma minuciosa a organização do glossário proposto em macroestrutura e em microestrutura e propõe, como continuação da pesquisa, a busca de uma metodologia para uma análise lexicológica em ambas as línguas.

Rubenita Alves Moreira, Tatiana Lourenço de Carvalho e Maria Isabel Leal Moreno partem da premissa de que adaptação é uma forma de tradução intersemiótica para discutir a montagem que propuseram de uma peça no último capítulo do presente volume, “Tradução intersemiótica/adaptação teatral em E/LE: De *“La celestina” a “La regenta”, un giro musical por la literatura española*”. Neste trabalho, as autoras identificam a presença/interferência da adaptação em variadas passagens da montagem, aliando a tradução intersemiótica aos estudos teatrais.

A variedade de enfoques e temas marca *Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas* e indica a pluralidade e o crescimento da disciplina no meio acadêmico brasileiro. Esperemos por novas contribuições da profícua parceria interinstitucional entre UFC e UERN. Boa leitura!

Luana Ferreira de Freitas (UFC)

APRESENTAÇÃO

O que deu origem à obra “Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas” foi a necessidade de socializar, entre estudiosos, professores de línguas e graduandos em formação docente universitária, trabalhos de pesquisadores de diversas universidades brasileiras sobre a atividade tradutória e o ensino de língua estrangeira. Tal coletânea se dá de forma *on-line* via *e-book*, o que possibilita uma maior visibilidade aos trabalhos desenvolvidos nas diversas instituições de ensino do país: escolas, institutos e universidades, bem como as do exterior, sobre o que se produz em termos de estudos da tradução e sua aplicabilidade como recurso didático no ensino de línguas.

Além disso, preenche uma lacuna no mercado editorial, já que é notável a carência de publicações que tratem, adequadamente, da temática discutida nos capítulos desta obra. Os artigos apresentados nos dez capítulos do livro são de extrema relevância para professores, alunos e demais interessados nos assuntos referentes ao uso da tradução como uma habilidade a ser trabalhada em sala de aula. Na contemporaneidade, dois fatores põem em destaque a relevância do papel da tradução como estratégia ou procedimento no processo de ensino e aprendizagem de línguas. O primeiro aborda o estudo de aquisição de línguas desde o ponto de vista cognitivo, que destaca o papel da cognição neste processo. O segundo é o recente, mas rápido, desenvolvimento dos Estudos de Tradução e Interpretação como disciplina autônoma. O surgimento da disciplina nos leva a repensar o papel da tradução como conteúdo dos programas de ensino de línguas estrangeiras, figurando como uma quinta habilidade a ser trabalhada.

Para garantir a excelência dos textos, organizados na coletânea de artigos da obra em questão, os trabalhos foram selecionados por uma comissão científica composta por mestres e doutores na área de Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Teoria e História Literária e/ou Estudos da Linguagem (Literatura Comparada), Estudos da Tradução, todos docentes universitários. Os artigos apresentados no livro versam sobre temáticas de relevância para a prática docente do professor e futuro professor de línguas. Dentre os temas, destacamos a relação da língua estrangeira ou da respectiva literatura com a Sociolinguística, os Estudos da Tradução, Ensino de Língua em si, Interculturalidade, Acessibilidade e Práticas Sociais, Semiótica, Narrativa Literária, Linguística de *Corpus* e Terminologia.

A obra em questão está dividida em duas partes. A primeira, intitulada “Tradução e ensino de línguas”, traz os artigos que versam, mais diretamente, acerca da relação dos estudos de tradução voltados para o ensino de idiomas, como o próprio título denota. Já a segunda parte do livro, que está intitulada “Estudos da tradução: múltiplas perspectivas”, apresenta artigos que tratam da tradução a partir de diferentes perspectivas daquelas voltadas diretamente para a sala de aula.

Com a apresentação dos artigos que compõem o livro “Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas”, vemos o quanto são ricos e diversos os estudos sobre tradução desenvolvidos por pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e espanholas, embora ainda não seja tão evidente a divulgação dos resultados dessas pesquisas. Com a apresentação dessa obra para a comunidade acadêmica

em geral interessada em estudos da tradução, almejamos socializar e promover a difusão do que tais pesquisadores, ligados a instituições de referência nos estudos aqui apresentados, vêm desenvolvendo em seus contextos de pesquisas, sejam eles universitários ou escolares.

Os organizadores:

Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

1ª PARTE
TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

TRADUÇÃO, SOCIOLINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS

Valdecy de Oliveira Pontes

Introdução

Por muitas décadas, a ausência da tradução nos materiais didáticos, por recomendações oficiais e, em geral, na formação de professores de línguas estrangeiras, durante tantos anos foi, provavelmente, um dos "pactos de silêncio" mais observados da profissão, que contrasta com a realidade de seu uso na prática docente, facilmente observável tanto nas atividades de aulas quanto em provas de avaliação.

Guy Cook (1997) afirma, explicitamente, que a abordagem¹ de gramática e tradução, ainda, é utilizada amplamente nas aulas de língua estrangeira de todo o mundo, já que é apropriado para grupos numerosos. Segundo o autor, devido à falta de pesquisas que confirmem isso, poderíamos deduzir que o enfoque comunicativo nunca foi aplicado de forma completa nas aulas de muitos países, uma vez que sempre esteve combinado com métodos ou técnicas tradicionais.

Em relação ao ensino da tradução, Mayoral (1998) afirma que são raros os alunos que chegam às aulas de línguas com a capacidade natural para resolver problemas relacionados com a tradução da variação linguística. Nesse sentido, é necessário que o professor trabalhe atividades que enfoquem o processo tradutório a partir do contexto pragmático-discursivo do texto a ser traduzido, haja vista que a função do tradutor, a este respeito, consiste em compreender o valor estilístico e sócio-histórico das variedades linguísticas presentes no texto.

No presente trabalho, assumimos os pressupostos teóricos dos estudos sobre tradução, variação linguística e ensino, propostos por Labov (1972, 1978 e 2003), Mayoral (1998), Guy Cook (1997), O'Malley e Chamot (1990) e M. Snel-Hornby (1988, 1995). Quanto à forma de apresentação do conteúdo, dividimos nosso texto em duas partes: na primeira, expomos, sucintamente, o referencial teórico adotado, a partir de uma perspectiva aplicada ao ensino; na segunda, refletiremos sobre o papel da tradução e da variação linguística no ensino de línguas.

¹ De acordo com Richard & Rodgers (1986), abordagem refere-se às teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas. Nesse sentido, abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Por outro lado, o método é definido por Harmer (2001, p. 78) como o que "nos permite colocar a abordagem na prática [...]. Métodos incluem vários procedimentos e técnicas como parte de seu corpo padrão".

Tradução e ensino de línguas

No que tange à metodologia utilizada, o ensino de línguas estrangeiras, entendido como especialidade científica com objetivos e instrumentos próprios, constitui-se, fundamentalmente, a partir da 2ª Guerra Mundial, de importantes precedentes nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX. Ao longo de boa parte do século XIX, a influência do modelo de ensino do latim estende-se para as línguas modernas, através do que conhecemos como abordagem de gramática e tradução. Esta abordagem, segundo García (1995), privilegia a aplicação de regras para a tradução de uma língua a outra, com a aprendizagem de palavras isoladas e com o predomínio da língua escrita sobre a oral. De acordo com Santos Gargallo (1999), ela está ancorada nos seguintes princípios: a) memorização de regras gramaticais; b) tradução direta e inversa; c) memorização de lista de vocabulário temático; d) uso da língua materna do aluno.

A oposição ao uso da tradução como técnica didática se deveu à crença de que o uso da tradução em sala de aula causaria interferência negativa da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, a utilização da tradução pedagógica impediria o aprendiz de pensar em língua estrangeira. Dessa forma, surgiram novas abordagens para o ensino de línguas para substituir a abordagem de gramática e tradução. A primeira delas, a abordagem direta, predica que se aprende através da língua-alvo e, por isso, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula, recorrendo-se a gestos, mímicas e gravuras para a transmissão de significados. Assim, é usada pela primeira vez no ensino de línguas estrangeiras a integração das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, conforme Leffa (1988). Ademais desta proposta de abordagem de ensino, surgiram outras que proibiam o uso da tradução. A abordagem da leitura expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da II Guerra Mundial. Esta abordagem preconizava o desenvolvimento da leitura, logo, o trabalho com o léxico é considerado importante, trata-se de expandi-lo o mais rápido possível. Os exercícios mais usados para a aprendizagem da gramática são os de transformação de frases e, ocasionalmente, são utilizados exercícios de tradução para a língua materna.

Após este primeiro momento de rejeição da abordagem de gramática e tradução, foi elaborado, ao longo dos anos 1950, nos Estados Unidos, a abordagem audiolingual, também, conhecida como audiolingualismo, derivada dos princípios da linguística estrutural, desenvolvidos por L. Bloomfield. Esta abordagem corresponde ao interesse pela forma mais que pelo uso da língua e objetiva o desenvolvimento de hábitos linguísticos. O trabalho do professor limita-se, em grande medida, à aplicação passiva e mecânica do modelo prescrito pelo método: introdução do novo material linguístico, com explicações gramaticais quando forem necessárias, e o controle da produção oral dos alunos mediante um procedimento de imitação e repetição.

De acordo com García (1995), surge, num momento posterior, a abordagem nocional-funcional, como reação a esta abordagem estrutural. Ela constitui o primeiro passo de uma corrente pedagógica, no campo do ensino de língua estrangeira, que se conhece como enfoque comunicativo ou ensino

comunicativo de línguas. Essa abordagem privilegia as funções comunicativas que os usuários da língua utilizam em uma situação de interação verbal.

Conforme Santos Gargallo (1999), a abordagem comunicativa destaca o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação, de maneira que o foco da aprendizagem são as funções linguísticas. Desse modo, introduz-se o conceito de competência comunicativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Hymes (1978) concebeu tal competência como a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação: sua aplicação, nos diversos contextos de uso real da língua, considera que a linguagem deve ser apropriada a cada situação em que ocorre a comunicação e prioriza o interlocutor. Embora a abordagem comunicativa critique o uso da tradução direta no ensino de línguas, muitos adeptos dessa abordagem, como Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011) e Widdowson (1991) pontuam a viabilidade do uso da tradução como técnica pedagógica.

Na contemporaneidade, dois fatores põem em destaque, novamente, a relevância do papel da tradução como estratégia ou procedimento no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O primeiro aborda o estudo de aquisição de línguas desde o ponto de vista cognitivo, o qual destaca o papel da cognição no processo. Neste sentido, a tradução é considerada uma das estratégias cognitivas mais utilizadas pelos aprendizes de qualquer língua estrangeira, conforme O'Malley e Chamot (1990). O segundo é o recente, mas rápido desenvolvimento dos Estudos de Tradução e Interpretação como disciplina autônoma. O surgimento da disciplina nos leva a repensar o papel da tradução como conteúdo dos programas de ensino de língua estrangeira, figurando como uma quinta habilidade a ser trabalhada. Nesse sentido, é oportuno inseri-la como uma nova habilidade, integrada às habilidades de compreensão e produção escritas e orais, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Na próxima seção, trataremos da importância da variação linguística no ensino de línguas.

Varição linguística: da teoria à prática docente

A Sociolinguística estuda a língua a partir do seu contexto social, com o objetivo de descrever como os fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam os fenômenos de variação e mudança inerentes às línguas. Os primeiros estudos da Sociolinguística Variacionista surgiram na década de 60, como reação à corrente linguística proposta por Chomsky na década de 50, a gramática gerativa, cujo objeto de estudo é a competência de um falante – ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguística homogênea. Ferdinand de Saussure, considerado como precursor da ciência linguística no século XX definiu a língua como objeto único e legítimo de estudo: “considerada em si mesma e por si mesma”. Para Saussure, a língua é um sistema abstrato, regido por leis próprias, dotado de homogeneidade e de autonomia. Logo, a fala está excluída de sua análise, do que decorre a dicotomia *langue* e *parole*, sendo a primeira a parte social da linguagem e a segunda, individual. Labov (1972a) propõe um novo modo de fazer Linguística, a partir

de estudo empírico das comunidades de fala. Nesse viés, temos soluções para a análise dos dados fornecidos pelas comunidades de fala. Segundo Figueroa (1996, p. 71):

[...] quando se diz que a Sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal-interpretado. A Sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (*langue*). Quando Labov fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada.

A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”; a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria tida como disfuncional (conforme Weinreich, Labov e Herzog, 2006, p.101). Partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea, concebemos o fenômeno de variação como uma realidade social. A variação significa a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição. Trata-se de escolhas linguísticas diversas que não afetam o processo de comunicação. Company Company (2003) destaca que a possibilidade de escolha entre uma forma linguística e outra ocorre geralmente:

- (a) entre dois grupos de falantes;
- (b) em um mesmo falante, com a possibilidade de escolha entre duas estruturas;
- (c) na escolha de uma estrutura em uma determinada situação social comunicativa e por outra estrutura em outra situação comunicativa.

De acordo com Labov (1978) as variantes constituem os diversos modos de se dizer a mesma coisa, ou seja, remeter ao mesmo estado de coisas, em um mesmo contexto de interação verbal. Os primeiros trabalhos de análise sociolinguística, que se concentravam no âmbito da Fonologia, evidenciaram que diferentes formas de comunicar, que compartilham o mesmo valor de verdade, apresentam diferenças no tocante aos valores sociais e estilísticos. Este fato dá abertura para críticas em relação à manutenção do mesmo significado nas variantes de uma mesma regra variável.

O estudo sobre as construções passivas e ativas, realizado por Weiner e Labov (1977), acarreta críticas por parte da pesquisadora argentina Beatriz Lavandera (1977) que afirma que cada construção sintática possui seu significado próprio, sendo complicado substituir uma forma sintática por outra preservando o mesmo valor de verdade. Para Lavandera, o estudo sobre a variação linguística fora do âmbito da Fonologia fica comprometido. Ela propõe que a condição de mesmo significado seja ampliada para o que chama de comparabilidade funcional, na qual a existência em um mesmo espaço de formas alternantes ou a troca sequencial de uma forma por outra com o mesmo significado referencial não são livres e nem totalmente

condicionadas por fatores extralinguísticos, mas refletem uma escolha funcional do falante tendo em vista atender aos seus propósitos comunicativos. Lavandera critica, também, o fato de que muitas formas que estão fora do campo fonológico não sofrem influências sociais ou estilísticas, apenas linguísticas.

Para responder a essa questão, Labov (1978, p.02) afirma que são variantes os enunciados que possuem o mesmo significado referencial, ou seja, o mesmo significado representacional ou estado de coisas: “dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade”. O autor ratifica o princípio da equivalência semântica e destaca ser necessário que, como variantes de uma regra variável, se aceitem enunciados que possuam o mesmo valor de verdade, no mesmo contexto, mas não rigorosamente o mesmo significado. Seguindo esta lógica, pode haver diferenças em matizes de sentido, desde que o significado referencial não seja afetado. Labov (1978) separa o significado referencial em um nível, considerado como primário, e as funções de identificação do falante e de acomodação do ouvinte em outro nível (secundário) que contemplaria os aspectos sociais e estilísticos. Dessa forma, variantes que portam diferenças de cunho pragmático, podem ter o mesmo significado referencial. Labov (1978) argumenta, ainda, que a Sociolinguística é “sócio” não só porque lida com fatores estilísticos e sociais, mas por analisar a língua como componente social.

Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, percebemos que, nos diferentes contextos, ela se apresenta de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações. Tarallo (2005) classifica essas variações como: diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico); diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais; como sexo, idade, etnia etc.) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação). Para o ensino de língua estrangeira, julgamentos de vital importância devem ser considerados no ensino esses três tipos de variação, principalmente, da variação diatópica, para que o aluno tenha conhecimento da ampla diversidade linguística.

Considerar o ensino de variantes é relevante porque, segundo Mollica (2007, p.09), “todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”. Além disso, a Sociolinguística interessa-se pela função social e comunicativa da língua e vê a língua como fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Desconsiderar a língua do contexto social acarreta, na escola, um mero estudo de estruturas normativas, deixando de lado os usos linguísticos concretos, por exemplo, um exercício para classificar e desmembrar o sujeito do predicado de uma oração, segundo o que afirma Lobato (1978), pode ilustrar atividades pautadas na perspectiva estruturalista, que privilegia o estudo das relações entre os constituintes de uma estrutura (oração, período etc.).

Além disso, Bagno (2003), com base em estudos sobre o ensino da variação linguística, afirma que a maioria das gramáticas e dos livros didáticos de Português limita-se à utilização de exercícios mecânicos de classificação e de análise sintática de estruturas, sem a devida contextualização para uma prática real de uso, o que revela uma concepção de língua estável e homogênea, distante da realidade linguística. Esse fato, também, é recorrente no ensino de língua estrangeira, conforme atestam pesquisas sobre o ensino da variação linguística em Inglês e Espanhol, tais como: Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005),

Kraviski (2007) e Pontes (2009). Essa prática leva o aluno à utilização mecânica das estruturas da variedade padrão que não necessariamente lhe ajudam no momento de produzir um texto, pois ele não consegue adequar essas estruturas ao contexto de sua produção textual (gênero, suporte, tipo). Segundo Labov (1978), alunos norte-americanos que foram expostos durante toda a sua vida estudantil ao inglês padrão não conseguem reproduzi-lo com sucesso em uma entrevista de emprego de vinte minutos, por exemplo. Labov (1978) aponta que um dos fatores que contribui para este resultado é a desvalorização e até o preconceito por parte da escola com relação à variedade falada pelo educando. De acordo com Labov e Harris (1986, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p.181): “a simples exposição a outro dialeto no domínio da escola ou pela mídia não acarreta mudanças no repertório básico de um falante”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.197), os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade padrão ou variedade não-padrão, qualquer aluno que esteja em sala de aula deve ser considerado como um participante legítimo da interação. Outra questão, levantada pela referida autora, diz respeito à correção do aluno por parte dos professores. Estes ficam inseguros e não sabem, na maioria dos casos, se devem corrigir ou até mesmo se é adequado falar em erros na sala de aula. Com relação a esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2005, p.42) propõe que: “diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença”. Partindo da concepção de não-padrão como qualquer forma que não seja contemplada pela norma culta (gramática tradicional), o professor pode realizar um trabalho de valorização das outras variedades, inclusive, da falada pelo seu aluno, para que este possa interagir em uma comunidade de fala, escolhida por ele.

Neste sentido, se pretendemos que nosso aluno conheça a diversidade linguística da língua que aprende, é necessário apresentar-lhe as distintas variedades linguísticas, pois estas estão imersas nas diferentes culturas que falam uma língua, sendo a escolha das diferentes variantes um dos fatores que caracteriza os indivíduos em uma comunidade de fala. Segundo Soares (2005, p. 17), “é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais”. Na próxima seção, apresentamos algumas questões sobre tradução, variação linguística e o ensino de línguas.

Tradução, variação e ensino

Guy Cook (1997) afirma, explicitamente, que a abordagem de gramática e tradução, ainda, é utilizada amplamente nas aulas de língua estrangeira de todo o mundo, já que é apropriado para grupos numerosos. Segundo o autor, devido à falta de pesquisas que confirmem isso, poderíamos deduzir que o enfoque comunicativo nunca foi aplicado de forma completa nas aulas de muitos países, sempre esteve combinado com métodos ou técnicas tradicionais.

A ênfase na consciência ou *awareness* do aprendiz, no processo de aprendizagem de uma língua, pode ser apoiada pela tradução. O uso como procedimento implica que é mais enriquecedor, desde o ponto de vista didático, analisar os passos seguidos até se conseguir uma tradução, ou seja, precisamente o

"processo" – mais que o produto propriamente dito. Como pontua Richard Stibbard (1998, p. 73), *“translation as a teaching activity should be concerned with the process and skill of translation and only with the end product in so far as it arises from sound skills development”*. Exercícios como a tradução inversa (*back-translation*); a explicação contrastiva a partir da tradução, por exemplo, a comparação formal de verbos em Português e Espanhol como gostar/gustar: Nós gostamos da tradução. / Nos gusta la traducción.; a explicação de determinadas fórmulas lexicalizadas ou construções verbais mediante procedimentos de tradução; a simples tradução direta. Todas essas atividades aplicadas, no lugar e momento oportunos, podem ativar a consciência do aprendiz no que diz respeito a elementos ou detalhes até então desconhecidos.

No momento atual, as atividades de tradução realizadas em aulas de língua estrangeira são, geralmente, preparadas pelos professores da disciplina. Já que os materiais didáticos publicados, na sua maioria, não incluem atividades de tradução e quando o fazem se limitam a atividades de tradução direta, desconsiderando o contexto de produção do texto de origem. Os livros didáticos deveriam considerar a tradução, definitivamente, como procedimento didático no caso das aulas de língua estrangeira e não limitá-la a um conceito ou conteúdo conceitual dos estudos específicos de tradução. Desse modo, o professor deverá lançar mão de materiais complementares de acordo com o perfil e o contexto sociocultural do público a que se destina o livro didático, já que todos os livros didáticos apresentarão lacunas e limitações que deverão ser sanadas pelo docente.

Destacamos as vantagens das atividades de tradução na aula de língua estrangeira, adaptadas de Mayoral (1998): a) é uma atividade direcionada que reforça o trabalho com as quatro habilidades; b) ameniza o perigo das relações unívocas ao se conferir importância ao processo de tradução e não ao produto, e c) se aproveita o caráter monolíngue dos alunos para comprovar a compreensão oral e escrita, e, ainda, para analisar as semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira.

Vale destacar, ainda, que no ensino da tradução, vários autores ressaltam a importância da variação linguística, na atividade tradutória. Lefevere (1992) destaca o papel da variedade linguística para a tradução de uma situação específica, nas diferentes culturas. L. Venuti (1998) enfatiza os valores culturais e políticos que consolidam a prática e a investigação tradutológica, reconhece, de forma explícita, a importância da recuperação da variação sociolinguística no texto a ser traduzido. Hurtado Albir (1999), afirma que o trabalho com esse conceito de tradução apenas se preocupa em traduzir palavras desconsiderando o seu contexto, não sendo benéfico para o estudante, pois uma vez que se apresentam equivalências de palavras fora do seu contexto, deixa de proporcionar ao estudante a tentativa de descobrir a palavra pelo contexto, como também pode bloquear o acesso a outros significados possíveis. Sendo assim, o aluno acaba por memorizar tais palavras acreditando que sua tradução funcionará sempre independentemente do contexto. Segundo Agra (2007), traduzir não se reduz a uma atividade mecânica de transcodificação linguística, mas se trata de “desvendar” e interpretar o que está “por detrás” de uma palavra inserida num determinado contexto sociocultural e que sentidos este vocábulo adquire nesta cultura. A autora destaca, ainda, que uma palavra tem seus significados socialmente construídos e que o tradutor deve considerar essa variável tão relevante e decisiva no processo tradutório. M. Snell-Hornby

(1988, 1995) pontua a necessidade de que exista um fundo sociocultural na atividade tradutora e que o enfoque seja interdisciplinar com um lugar específico para a Sociolinguística. Para traduzir, é de vital importância interpretar e analisar não somente as estruturas lexicais e morfossintáticas como também o contexto pragmático-discursivo que configura o pano de fundo do texto a ser traduzido. Desse modo, uma análise sociolinguística poderá contribuir para a ampliação do conhecimento no que tange ao contexto em que o texto foi escrito.

As variedades de uma língua constituem uma abstração que pertence ao contexto pragmático-discursivo de cada comunidade de fala, de cada região e não ao mundo material dos textos originais ou traduzidos. Neste sentido, segundo Mayoral (1998), o tradutor traduz textos específicos com marcas sociolinguísticas ou, ainda, de situações específicas, esta tradução se ajusta a um encargo específico e as exigências gerais da eficácia da comunicação para que o receptor possa compreender o contexto situacional traduzido de uma língua para outra. Na atividade tradutória, os encargos e os eventos comunicativos são únicos e estão submetidos a condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, logo, o tradutor deve estar atento às influências sócio-linguístico-culturais de uma sociedade sobre a teoria e a prática da tradução, considerando os processos de variação e mudança linguísticas. Para o tradutor, a(s) língua(s) que as pessoas falam que intervêm em um processo de interação verbal, presentes em um texto oral ou escrito a ser traduzido, não constituem apenas um elemento do contexto situacional a ser traduzido, mas, também, um meio de diferenciação social, regional, étnica ou geográfica, e inclusive gênero em alguns casos, que lhe permitirão adotar determinadas estratégias, no momento de realizar a tradução da mensagem que se deseja transmitir. Nesse sentido, o tradutor não pode estar alheio a este complexo panorama de diversidade linguística, mas deve encarar a língua em suas diversas variedades. Logo, o tradutor deve saber que existe uma variedade em toda língua, o que se denomina norma estandar ou padrão, que está associada à ideia de língua homogênea descrita/prescrita pela gramática normativa. Essa variedade da língua tem um papel unificador e busca neutralizar as variações tornando-se uma “referência suprarregional”, conforme Faraco (2002, p.42). Ela é utilizada em situações de caráter mais formal, a qual tem prestígio e é reconhecida como a variedade linguística que se utiliza nos meios de comunicação de difusão nacional, na escola e no ensino de línguas para estrangeiros.

Certos tipos de textos, como os científicos, geralmente, utilizam a variedade escrita e oral do estandar (quase neutral) com uma clara marcação do campo de saber respectivo, mediante o uso de um tecnoleto (língua específica da área de estudo). Por outro lado, outros textos, como os literários ou, ainda, filmes e novelas a serem dublados ou legendados para outra língua, podem apresentar os recursos expressivos (dialetais, socioletais, estilísticos etc.) de uma variedade não-padrão da língua, em clara oposição a pretendida neutralidade da norma padrão ou estandar. Neste caso, o tradutor deve considerar as normas linguísticas dos grupos sociais dos quais os indivíduos, que interagem em situações reportadas pelo texto a ser traduzido, participam, pois eles apresentam características identitárias por se agregarem a certos valores socioculturais, e, ademais, mesclam-se e se influenciam mutuamente, ou seja, são mesclados ou “hibridizados”, conforme Faraco (2002, p. 39).

Partindo desse pressuposto, o tradutor deve aprender a distinguir as diferentes variantes de uma língua, por exemplo, para alguém que trabalhe com as combinações Inglês - Espanhol ou Espanhol - Inglês é importante saber distinguir quem está falando (um norte-americano, um britânico, um jamaicano), devido ao uso de algumas variantes do inglês que se fala hoje no mundo, ou inclusive um suíço ou um brasileiro (falando em inglês) esta distinção lhe permitirá saber que, para um norte-americano '*candy*' é o mesmo que '*sweets*' para um britânico, ou, ainda, '*playing noughts and crosses*' para um britânico, é o mesmo que '*playing tic-tac-toe*' para um norte-americano. No caso de se trabalhar com as combinações Português - Espanhol ou Espanhol - Português é importante saber distinguir diferenças lexicais, por exemplo, para um chileno '*guagua*' significa bebê, mas para um cubano significa ônibus.

Em relação ao ensino da tradução, Mayoral (1998) afirma, ainda, que são raros os alunos que chegam às aulas de línguas com a capacidade natural para resolver problemas relacionados com a tradução da variação linguística. Nesse sentido, é necessário que o professor trabalhe atividades que enfoquem o processo tradutório a partir do contexto pragmático-discursivo do texto a ser traduzido, haja vista que a função do tradutor, a este respeito, consiste em compreender o valor estilístico e sócio histórico das variedades linguísticas presentes no texto.

Desse modo, no tocante ao ensino de língua estrangeira, partindo do pressuposto de que a variação linguística constitui uma realidade concreta na comunicação, caberia ao professor incluir, de igual modo, essa questão para que o aluno pudesse ter acesso às diferentes variedades da língua e, além disso, saber em quais contextos sociais pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua e a atividade tradutória a uma norma padrão desprovida de um contexto pragmático-discursivo. Dessa forma, de acordo com as variáveis que compõem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e qualquer processo tradutório, se requer do professor uma preparação que não se limite ao conhecimento estrutural da língua materna e da língua estrangeira, já que o tradutor deve reconhecer na língua um meio de diferenciação social, regional, étnica, geográfica, gênero, ou situacional que lhe permita caracterizar as pessoas que compõem o contexto de tradução, para que possa realizar os ajustes necessários durante o processo tradução do texto para a língua de chegada.

Considerações finais

O que defendemos é que se considere a tradução, definitivamente, como procedimento didático no caso das aulas de língua estrangeira e não a reduza a um conceito ou conteúdo conceitual no caso de estudos específicos de Tradução. Por meio desta, podemos ter acesso a outras culturas que, sem a tradução de fatos culturais em sala de aula, essa aproximação cultural da língua estrangeira estaria limitada. No contexto educacional, a tradução pode ser utilizada pelos professores como uma quinta habilidade a ser trabalhada de forma integrada com as demais. Reconhecendo-se, nesse percurso, de forma explícita, a importância da recuperação da variação linguística, no texto a ser traduzido. M. Snell-Hornby (1988,

1995) corrobora essa questão e pontua a necessidade de que exista um fundo sociocultural na atividade tradutora e que o enfoque seja interdisciplinar com um lugar específico para a Sociolinguística.

Referências

AGRA, **A integração da língua e da cultura no processo de tradução**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2007, p. 1-18. Disponível em: <[www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao da lingua.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao_da_lingua.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. London: Longman, 1993.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BALBONI, Paolo E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista In traduções**, v. 4, n. 1. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/in/traducoes/edicao_4/Traducao01-Difamacao_REVISADA.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Trabalhos de Linguística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999.

COSTA, Walter C. Tradução e ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 282-291.

COMPANY, C. “¿Qué es un cambio lingüístico”, en COLOMBO, Fulvia y SOLER, María Ángeles (coords.). **Cambio lingüístico y normatividad**. México: UNAM, 2003. p. 13 - 32.

COOK, G. **"Use of Translation in Language Teaching"**, en Baker, M., ed., Routledge Encyclopaedia of Translation Studies. Londres: Routledge, 1997. p. 117-120.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **A linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FIQUEROA, E. **Sociolinguistic Metatheory**. Language & Communication Library. Vol. 14. Oxford: Pergamom, 1996.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Essex: Longman, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo (dir.) **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Letras - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

_____. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, 44. Texas, 1978.

LAVANDERA, B. **Where Does de Sociolinguistics Variable Stop?** Language Society, Printed in Britain, 1977.

_____. Some Linguistics Principles. *In*: PAULSTON, C; TUCKER, G.R. (orgs.) **Sociolinguistics: The essential readings.** Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. *In*: VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211 - 236.

LEFEVERE, A. **Translating Literature Practice and Theory in a Comparative Literature Context.** Nova York: MLA, 1992.

GARCÍA, A. **Profesor en acción.** V.3. Madrid: Edelsa, 1995.

MAYORAL, R. **La traducción de la variación lingüística.** Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, 1998.

MOLLICA, M. C. (org.) **Introdução à sociolinguística variacionista.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** Cambridge UP, 1990.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. *In*: João Sedycias. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada/Issues in Applied Linguistics.** 1 ed. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano, v. 1, p. 121-148, 2000.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa.** 2005. 83f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada,** Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** *In: Anales del II congreso brasileño de hispanistas*, 2002, São Paulo.

_____ **Quem sou eu? Quem é você? Será que agente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM – FFLCH –USP. Inédita, 2005.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco/Libros, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2005.

TARALO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2005.

PONTES, V. de O. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva.** Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

TRADUÇÃO EM SALA DE AULA DE LE: O COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO

Camila Teixeira Saldanha

Maria José Laiño

Noemi Teles de Melo

Considerações iniciais

Através de nossas experiências como professoras de língua estrangeira (LE), percebemos que o uso da tradução em sala de aula muitas vezes não é visto de forma positiva entre muitos docentes. Essa visão normalmente está enraizada na crença de que a presença da língua materna (LM) em aula pode interferir negativamente na aprendizagem da LE. Além disso, este modo de conceber a tradução pode estar permeado também pelo conceito que advém do Método Gramática - Tradução (MGT), ou seja, a tradução é vista, em sua essência, como uma mera atividade de transposição linguística.

No entanto, percebe-se que os estudantes recorrentemente fazem uso da tradução para diversos fins, dentre eles, para afirmar e confirmar aquilo que foi aprendido. Portanto, acreditamos que a questão não deve focar-se na dúvida de usar ou não a tradução no contexto escolar, pois ela é inerente ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Enquanto professores de LE, pensamos que o foco dos questionamentos deve permanecer nas metodologias que podem ser utilizadas ao se trabalhar com a tradução, de forma a incitar discussões linguísticas e culturais em sala de aula e, dessa maneira, esquivar-se das questões “leia e traduza” que eventualmente aparecem nos livros didáticos de LE.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo principal demonstrar que a tradução pode ser trabalhada de forma dinâmica e, conseqüentemente, diferente de como foi utilizada nos primeiros métodos de ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente no MGT. Para ilustrar nossa proposta metodológica, dividimos o texto em três momentos distintos: o primeiro trata-se de um panorama da tradução utilizada no ensino de línguas; o segundo apresenta algumas crenças relacionadas ao uso desta ferramenta e o terceiro está reservado para a exposição da teoria funcionalista de tradução de Nord (2010) e apresentar uma proposta de exercício tradutório, fruto de um projeto de pesquisa.

Tradução e ensino de línguas

Para que se possa compreender como a tradução era trabalhada em sala de aula, nesta seção retomamos brevemente algumas das principais abordagens de ensino de LE e apontamos em que medida essa habilidade foi perdendo espaço neste cenário.

Segundo Leffa (1988), o método Gramática-Tradução surgiu na época do Renascimento especificamente para o ensino do grego e do latim, em que se pretendia ensinar a LE através de textos

literários. Esse método consistia na fixação de estruturas gramaticais, memorização de listas de vocabulário e a tradução era vista meramente como uma transposição de palavras de uma língua para outra. Esse tipo de abordagem foi e ainda é muito criticada pelo fato de conceber a língua apenas como um conjunto de regras, em que se traduzem normalmente frases isoladas sem a preocupação de localizar e identificar o contexto no qual estão inseridas. Isto é, não se considera, no momento de traduzir, o contexto e os elementos extralinguísticos presentes em qualquer tipo de texto, sejam escritos ou orais.

Hurtado Albir em seu livro *Enseñar a traducir* (1999) afirma que trabalhar a tradução em sala de aula com essa perspectiva não traz benefícios ao aluno, já que traduzir sem considerar o contexto pode ser perigoso por duas razões: (i) quando se apresenta o significado de uma determinada palavra fora de seu contexto, o aluno pode entender que a tradução dessa palavra será sempre a mesma independentemente do contexto, o que poderá levá-lo em algum momento a um grande equívoco; (ii) traduzir palavra por palavra, poderá levar o aluno a pensar que para traduzir basta ter conhecimentos gramaticais da LE e o auxílio de um dicionário bilíngue. Ainda de acordo com a autora, a tradução sob essa ótica acaba se transformando unicamente em um instrumento para tratar dificuldades léxicas e morfossintáticas, nas quais o professor apresenta uma solução “correta” ao aluno e não fomenta a discussão sobre o que é traduzir e quais os elementos que estão envolvidos nesse processo.

No método Direto, no qual o aluno deveria receber apenas *input* linguístico em LE, a língua materna e a tradução foram totalmente abolidas da sala de aula. O aluno era instigado a “pensar” somente na LE (LEFFA, 1988). A tradução volta a aparecer ocasionalmente com o método de leitura surgido nos Estados Unidos na década de 1930, mas se repete a perspectiva tradicional em que o contexto sociocultural não representa um fator relevante.

O método Audiolingual, que segundo Leffa (1988) é uma reedição do método direto, foi criado no período da Segunda Guerra Mundial para que os soldados do exército estadunidense pudessem aprender a língua de seus inimigos. As características desse método são: o uso constante da LE em sala de aula, especialmente na oralidade, ênfase na estrutura da língua, em que o aluno era estimulado a repetir frases gramaticalmente “corretas”, porém sem a preocupação com o significado. Havia neste método ainda uma preocupação também em minimizar o erro do estudante. Mais uma vez a tradução não tem espaço no ensino de LE.

Já a abordagem comunicativa surge com uma nova visão na qual o significado é primordial. A contextualização é a premissa básica do ensino, uma vez que aprender língua significa aprender a comunicar-se. A língua aqui é vista como um conjunto de eventos comunicativos e esta abordagem domina as teorias referentes ao ensino de LE, “ao menos no plano teórico: é o referencial teórico de maior prestígio. Já na prática, o que se observa é um certo ecletismo, mas a marginalização do uso da tradução continua” (CAPILLA e RIDD, 2009, p. 162).

Ainda que a tradução não tenha ganhado muito espaço ao longo da história dos estudos relacionados às teorias de ensino e aprendizagem de LE, Romanelli (2009) destaca que “muitos pesquisadores, docentes e estudantes, puderam constatar, ao contrário, em suas atividades, que, quando

usada de forma apropriada, a tradução proporciona resultados positivos” (p. 211). O autor destaca que esta ferramenta deveria ser utilizada pelos docentes como um caminho para auxiliar as habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Diante dessa perspectiva, usar a tradução em sala de aula não significa que haverá um afastamento da LE estudada, pelo contrário,

[...] a tradução deve ser usada para provocar discussão e especulação, para desenvolver a clareza e a flexibilidade do pensamento, e para nos ajudar a aumentar a nossa própria consciência e aquela dos nossos alunos acerca da interação inevitável entre a língua materna e a língua-alvo, que ocorre durante qualquer tipo de aquisição de língua. (HARBORD, 1992 *apud* ROMANELLI, 2009, p. 211).

Sob essa ótica, entende-se que a tradução se torna um instrumento de clara importância para o cotejamento das duas línguas e culturas envolvidas, pois enfatiza questões muito particulares da língua que estão sendo estudadas, no momento em que o estudante/tradutor deve procurar soluções, tanto linguísticas como culturais, para propor uma tradução de seu texto (tanto escrito, como oral).

Conforme podemos observar, há uma tentativa por parte da maioria das abordagens e/ou métodos de ensino e aprendizagem de LE, de rechaçar, senão abolir, a tradução de sala de aula. E, quando utilizada, era muitas vezes reduzida a uma atividade mecânica de transpor palavras de uma língua para outra.

Diante deste cenário, propomos que a tradução em sala de aula seja realizada com propósitos bem definidos e não apenas para fixar estruturas gramaticais. Para discutir um pouco mais sobre este assunto, na seção seguinte, são abordadas algumas crenças relacionadas a esta habilidade no contexto de ensino de LE.

A tradução em sala de aula de língua estrangeira: algumas crenças

Como visto na seção anterior, a tradução durante muito tempo foi abolida da sala de aula, pois muitos professores, apoiados em diferentes abordagens de ensino de LE, acreditavam que não era uma atividade benéfica aos estudantes.

Segundo Liberatti (2012), há algumas crenças que contribuem para a censura da tradução no ensino de LE, provocando visões errôneas e engessadas com relação ao seu uso. Entre os motivos mais comuns, a autora cita a crença de que o bom professor é aquele que é nativo da língua que está sendo ensinada, já que teoricamente ele não teria conhecimento da língua materna (LM) do estudante e, conseqüentemente, não haveria a presença da tradução em sala de aula.

Outro fator que contribui para a estigmatização da tradução em sala de aula é o mito de que basta ser nativo de um determinado idioma para estar apto para a atividade de tradução. De acordo com Branco (2011, p. 164):

[...] esse mito ignora o fato de que além da competência linguística no idioma é necessário que haja, também, a competência tradutória, que envolve o conhecimento profundo sobre questões linguísticas, culturais, gêneros textuais, registro e assim por diante, nas duas línguas, ou seja, na LM e na LE.

Souza (1999) ao questionar sobre o motivo pelo qual a maioria dos professores e dos alunos é, de um modo geral, contra o uso da tradução na aula de LE, afirma que não deve ser por nenhuma razão de cunho pedagógico ou teórico e, sim, por questões dogmáticas que foram ganhando força ao longo dos tempos e acabaram por convencer professores e alunos a desmerecer e excluir a tradução do ensino de línguas. O autor cita alguns dos principais dogmas contra o uso da tradução no ensino de LE que contribuem para perpetuar esta visão distorcida da prática tradutória em sala de aula, tais como: (i) a tradução deve ser evitada na aula de língua estrangeira, porque vicia o aluno a traduzir tudo literalmente, palavra por palavra; (ii) a tradução deve ser evitada no ensino de línguas, porque é causadora de muita interferência da língua materna e impede a fluência na língua estrangeira; (iv) a atividade de tradução é incompatível com a abordagem comunicativa para o ensino de línguas; (v) a tradução impede o aluno de pensar diretamente na língua estrangeira; (vi) não existe tradução fiel ao original, todo tradutor é um traidor; entre outros dogmas.

Stupielo (2006) por meio de sua experiência como docente das disciplinas de Teoria da Tradução e Prática de Tradução na União das Faculdades dos Grandes Lagos – Unilago afirma que, grande parte dos estudantes ingressantes nos cursos de Letras concebe a tradução como uma atividade mecânica de transferência de significados da língua de partida para a língua de chegada. Em resposta a uma pesquisa realizada pela professora, os alunos demonstram a ideia de que “traduzir corresponderia a aprender e dominar uma série de regras e recursos que os capacitariam a recuperar sentidos já instituídos na língua de partida e trazê-los à língua de chegada” (STUPIELO, 2009. p. 131). É possível notar, a partir das opiniões dos alunos, que o conceito de tradução ainda está enraizado em posturas tradicionais, as quais não levam em consideração aspectos culturais e sociais no momento de traduzir, uma vez que o 'sentido real' do texto deveria ser, obrigatoriamente, repassado fielmente (SANTOS, 2011).

Ainda que uma parte de professores de LE queira banir a tradução de suas práticas pedagógicas, seja pelas crenças anteriormente citadas, seja por tantos outros dogmas entendidos como verdade, é muito comum observar em nossas salas de aula alunos recorrendo ao uso da LM na produção de seus textos (sejam eles orais ou escritos) uma vez que estes não têm o domínio necessário na LE estudada. Neste caso, faz-se necessário abrir espaço para que LE e LM possam coexistir positivamente, uma vez que é bem provável que, mesmo em níveis mais avançados, o aluno não deixe de recorrer a sua LM para fazer paralelos linguísticos e culturais entre os dois idiomas.

Não é raro identificar, nas atividades de produção escrita e oral realizadas pelos alunos, estruturas com características da LM, dificultando o entendimento das ideias que os estudantes querem produzir. Esta influência da LM, sendo considerada como algo negativo por uma grande parte dos professores de

LE, pode ser transformada em um ponto positivo, se ao invés de resistirmos ao uso da tradução “apresentarmos particularidades das línguas materna e estrangeira e, aos poucos, fazermos com que o aluno perceba que não é possível haver simetria total entre as línguas” (BRANCO, 2009, p. 188).

Cook (1998 *apud* BRANCO, 2009, p. 181) cita algumas vantagens oferecidas ao se aplicar a tradução no processo de ensino e aprendizagem de LE. Dentre elas, podemos destacar:

a) A tradução é conveniente, pois é um meio rápido e eficiente de explicar uma palavra específica ou uma regra gramatical, economizando o tempo que talvez se dedicasse a mímicas, desenhos ou jogos de animação. Essa prática é vantajosa, pois evita que os alunos cometam confusões e entendam mal o significado de uma palavra;

b) A tradução não precisa ser usada o tempo todo em sala de aula, pois serve como atividade de apoio à aquisição de uma segunda língua; pode ser utilizada como atividade complementar a qualquer outro método, sendo aplicada de vez em quando, de maneira organizada e planejada. Desta maneira, o professor não deixará de usar a LE e tampouco estará apenas usando a língua materna do aluno, diferentemente do que argumentam os desfavoráveis ao uso da LM;

c) A tradução ajuda a chamar a atenção para diferenças sutis entre LM e LE. As diferenças existentes entre as duas línguas podem ser destacadas por meio da tradução – contrapondo LM e LE, demonstrando ao aluno que nem toda expressão tem um equivalente exato na outra língua, debatendo em sala de aula qual seria a expressão mais próxima da LM. Este tipo de atividade pode ser positiva, no intuito de desconstruir a ideia da tradução como algo mecânico e que basta ter habilidade linguística para fazê-la.

Desta forma, acreditamos que atividades tradutórias em sala de aula podem produzir efeitos positivos, a partir do momento em que não ignore o contexto para o qual está traduzindo, ou seja, que leve em consideração aspectos linguísticos e culturais, “tanto de sua cultura quanto da cultura estudada, explicando, discutindo, comparando e descrevendo aspectos específicos de acordo com suas necessidades, propósitos e conhecimentos” (BRANCO, 2011, p. 163).

Corroborando esta ideia, Lucindo (2006) acrescenta que os exercícios de tradução utilizados em sala de aula colaboram na conscientização da linguagem ideal de cada tipo de texto a ser trabalhado, bem como ajudam na formação da tomada de consciência por parte do aluno de questões culturais da língua estrangeira que está sendo aprendida. Deste modo, as atividades de tradução propostas em sala de aula se adequariam ao contexto e ao público-alvo a que se destinam e, conseqüentemente, não se limitariam apenas a uma transposição inviolável de significados pré-estabelecidos, como se houvessem fórmulas e moldes para tal.

Com base na teoria funcionalista (NORD, 1991) a qual concebe a tradução como uma atividade intercultural, tentamos desmistificar a visão da tradução em sala de aula como sinônimo de “leia e traduza”, conceito ainda sustentado por muitos professores e estudantes.

A teoria funcionalista de Christiane Nord aplicada em sala de aula de língua estrangeira

Há certa resistência do uso da tradução por parte de muitos docentes de LE muito provavelmente pelas crenças que já comentamos: visão negativa do uso da LM em sala como também concepção de tradução enraizada em pressupostos estruturalista, ou seja, entendem a tradução, apenas, como uma transposição linguística, sem se preocupar com outras questões. Contrariamente a essa posição, propomos exercícios tradutórios que tenham o foco em elementos culturais, apoiados na teoria funcionalista de tradução de Christiane Nord, tradutora e professora de tradução. A autora alemã tem como objetivo propor, através de seu modelo de análise textual, um exercício de análise do gênero a ser traduzido em sua etapa pré-tradutória. Nord se foca em todos os elementos inerentes a um texto, e os denomina como intratextuais e extratextuais (tabela 1). Com esta análise, que perpassa o plano superficial, o tradutor detém as informações necessárias para que a sua tradução possa funcionar, isto é, comunicar.

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

Tabela 1: modelo de análise textual de Christiane Nord traduzido por Zipser, 2002.

De acordo com Nord (1988), “a tradução é vista como ação” (*apud* ZIPSER, 2002, p. 41), já que todo texto é escrito com alguma intenção e para um público específico já estabelecido. Dessa forma, o tradutor, ao traduzir, deve fazê-lo levando em consideração estes elementos para obter um melhor resultado. Isto é, para que seu texto possa funcionar como funcionou em seu primeiro momento (texto-fonte). Assim, para que a tradução funcione/comunique, é necessário que o tradutor esteja munido de estratégias para alcançar os objetivos traçados na fase pré-tradutória, que é o momento em que deve

acontecer o projeto de tradução². Neste momento do exercício tradutório, os elementos culturais presentes no texto, além dos elementos linguísticos, inerentes a qualquer gênero textual, devem ser levados em consideração.

Ademais da importância que se transfere ao tradutor, o leitor e seu contexto sociocultural, dentro do âmbito da teoria funcionalista de tradução, tem um papel determinante, pois “somente o receptor efetivo atribui ao texto uma função” (NORD, 1998 *apud* ZIPSER, 2002, p. 44). Ora, como se pode traduzir um texto sem saber para quem o traduz? Está claro que ao escolher as estratégias adotadas no exercício tradutório, o tradutor deve ter consciência para quem o faz, a fim de fazer algumas pressuposições, como, por exemplo, que tipo de conhecimento o leitor-alvo tem sobre o assunto do texto em questão.

O funcionalismo, em sua essência, caracteriza-se por conceber a tradução como uma atividade de comunicação, primeiramente. Em seguida, como também uma atividade intercultural, já que se trabalha com a lealdade ao leitor e seu contexto, não perdendo de vista a intenção do texto-fonte. O funcionalismo desta forma entende “que o texto original e o traduzido estão inseridos em culturas diferentes e por conta disso, cada texto deve ser visto com olhos diferentes, pois cada um tem seu objetivo e resultado por justamente ter um entorno cultural distinto” (LAIÑO, 2010, p. 35).

Como se pode observar, diferentemente do conceito de tradução palavra por palavra, em que o contexto situacional não é levado em consideração, o funcionalismo apresenta uma visão ampla da atividade tradutória, já que contempla outros elementos como fundamentais nesse processo.

Diante do exposto, trabalhar com a tradução em sala de aula sob a ótica funcionalista pode ser desafiador e instigante para os alunos e foge dos exercícios enfadonhos que não vão muito além do “leia e traduza”, os quais esporadicamente aparecem em livros didáticos de ensino de LE. A questão cultural pode ser fortemente trabalhada e, a partir daí, pode-se criar um espaço de discussão, onde as diferentes visões dos alunos podem e devem ser levadas em consideração. Outro ponto a se desmistificar é a existência apenas de uma tradução considerada “correta”, como ocorre em muitos cenários escolares, nos quais apenas a versão do professor é considerada como a mais apropriada.

Uma forma de propor uma tradução voltada para elementos culturais é trabalhar com diversos gêneros discursivos encontrados em nosso cotidiano, como por exemplo: traduzir uma propaganda de um produto estrangeiro para a cultura brasileira.

A seguir, apresentamos uma publicidade argentina de uma bolacha chamada *Manon*, de 1983 (figura 1).

2 No projeto de tradução, elementos como: para quem, com qual intenção, função textual, intenção do emissor e outros, devem ser planejados e levados em consideração.



Figura 1 – Propaganda da bolacha *Manon* (Argentina, 1983).

Fonte: <<http://www.puntal.com.ar/blogs/dichoenciollo/?p=806>>

A partir da apresentação dessa figura para os discentes, é possível explorar opiniões de como se poderia traduzir a propaganda para a cultura brasileira, por exemplo. O docente poderia, a partir da teoria funcionalista de Nord supramencionada, instigar seus alunos a pensarem em seu público-alvo. Desenvolver assim questionamentos, como: para quem direcionariam a propaganda (crianças, jovens, adultos, etc.), como também pensar em que meio seria publicada (televisão, revista, etc.).

Nesse processo, o aluno deverá refletir sobre questões que perpassam estruturas linguísticas, ou seja, haverá outros elementos a serem considerados, como por exemplo, a questão temporal: a propaganda foi publicada na década de 80 e os elementos não-verbais (ilustração) refletem a realidade daquela época. Dessa forma, ao traduzir a publicidade para uma cultura e época distintas, é necessário adequar tais elementos a uma nova realidade cultural. Isso significa dizer que a atividade tradutória sob essa perspectiva exige do aluno uma reflexão de que a língua não deve ser vista apenas como estrutura/forma, mas deve estar sempre associada à cultura.

Para ilustrar nossa proposta, apresentamos alguns resultados do projeto de pesquisa intitulado “Atividades tradutórias focadas nos elementos culturais no ensino de língua estrangeira³”. O projeto teve por objetivo principal propor uma atividade tradutória focada em elementos culturais. O gênero traduzido

³ Este projeto é coordenado pela professora Maria José Laiño e realizado na UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, no ano 2012.

foi uma propaganda espanhola dos anos 50, cujo objetivo publicitário é apresentar o aspirador da marca *Hoover* (figura 2).

4-1681

¡A las mil maravillas!

Así hace la diaria limpieza de su hogar...

EL ASPIRADOR DE MAYOR ALCANCE Y MAXIMO PODER DE ABSORCION

Un aspirador de forma y dimensiones cuidadosamente estudiadas para que usted pueda limpiar...

MEJOR - por su asombroso poder de absorción.

MAS RAPIDO - por la movilidad y longitud de su mango, que ahorra desplazamientos.

¡Sólo 4.800 pesetas con todos sus accesorios!

HOOVER
Constellation

...descansa en el suelo, usted descansa limpiando.

Fabricado por: *Manufacturas Metálicas Madrileñas S.A.*

Delegaciones en: MADRID, BARCELONA, BILBAO, CORUÑA, LAS PALMAS, MURCIA, OVIEDO, PAMPLONA, SEVILLA, VALENCIA y ZARAGOZA

Pub. Ruases

www.todocoleccion.net

Figura 2 – Propaganda espanhola do aspirados *Hoover* dos anos 50.

Fonte: <<http://www.todocoleccion.net/publicidad-original-aspirador-hoover-anos-50-60~x16774970>>

A prática ocorreu de acordo com os seguintes procedimentos: (i) foram escolhidas as duas turmas mais avançadas do Curso, que, para fins práticos, foram denominadas de turma A (sexta fase) e B (quinta fase); (ii) para a turma A, as bolsistas do projeto pediram para que os estudantes traduzissem a propaganda para o português apenas com a ajuda do dicionário; (iii) para a turma B, as bolsistas do projeto apresentaram os preceitos básicos da teoria *nordiana*, especialmente os elementos que inclui em seu modelo de análise, apresentados na tabela 1. Além desta apresentação, foi dedicado um tempo da aula para o planejamento do projeto de tradução, em que escolheram o público brasileiro adulto que precisa de eletrodomésticos para o seu uso diário. Isto é, não direcionaram para nenhum sexo específico, já que atualmente este tipo de propaganda não estaria direcionado apenas à figura da mulher (dona de casa) tal

como aparece no texto-fonte. A configuração do lar e das tarefas domésticas atuais já não são as mesmas da década de 50.

A partir da comparação das traduções resultantes das turmas A e B, se perceberam algumas escolhas tradutórias determinantes. A turma A, por exemplo, traduziu literalmente o preço do aspirador: no texto-fonte aparece o valor de *4.800 pesetas* (moeda da Espanha na época) e os alunos optaram por colocar R\$ 4.800. Já a turma B optou por alterar o preço, levando em conta o seu público-alvo e apareceram traduções como *Somente 500 reais para que você possa cuidar de sua casa e preservar sua beleza aliado ao tempo livre!* e *Aspirador de pó completo por somente 100 reais*. Tendo as traduções das duas turmas participantes em mãos, percebe-se uma visão mais funcionalista da tradução da turma B, algo que pode se atribuir à apresentação dos elementos da tabela de Nord. A influência de seu conceito de tradução é bastante presente e determinante para que o destinatário consiga “dialogar” com o texto e, neste caso, sintase persuadido e compre o produto apresentado na propaganda. Revela-se que a turma A optou por uma tradução literal, trabalhando com uma perspectiva apenas linguística, tradução palavra por palavra, e não chegou a refletir sobre outros elementos como aspectos culturais e leitor de chegada. Como resultado disso, a atividade tradutória acabou se tornando algo mecânico, sem significado para os alunos e também só reforça as crenças a respeito da tradução que já trazem consigo.

De acordo com o exposto, é possível visualizar como a tradução sob a ótica funcionalista de Nord pode ser trabalhada em sala de aula. O que acaba por configurar em uma prática distinta daquela que citamos anteriormente: “leia e traduza”, realizada de maneira descontextualizada e sem objetivos definidos. Neste caso, seria “Discuta com seus colegas e proponha uma atividade de tradução”. Assim, este tipo de enunciado denota que pode haver várias traduções e todas podem ser adequadas, dependendo do que se planejou como projeto de tradução.

Considerações finais

Objetivamos neste artigo refletir sobre o papel da tradução no ensino de LE e por meio de uma breve retomada das principais abordagens de ensino de LE pudemos perceber que essa habilidade foi abolida da sala de aula durante muito tempo. Apontamos algumas crenças que, provavelmente, seriam responsáveis por essa resistência ao uso da tradução em sala de aula, como por exemplo: visão negativa da LM no processo de ensino e aprendizagem de LE e concepção de tradução apenas como uma transcodificação linguística. Diante desse cenário, o professor de LE acaba rejeitando o uso dessa habilidade em sua prática pedagógica por acreditar que não é benéfica aos estudantes.

Com o apoio da teoria funcionalista, propomos o uso da tradução em sala de aula de forma contextualizada, com objetivos definidos e, sobretudo, levando em consideração a premissa de que língua e cultura são indissociáveis no processo tradutório. Diante dessa perspectiva, o aluno deverá refletir sobre vários elementos que constituem um texto, como por exemplo: para quem se escreve (público-alvo); com que propósito (que objetivos se deseja alcançar com o texto); que informações são relevantes ou

irrelevantes (o que o público-alvo sabe sobre o assunto tratado no texto e o que é informação nova que se deve explicitar); conhecer as características do gênero textual para o qual se traduz, entre outros.

Por meio da atividade ilustrada neste artigo, notou-se que os alunos foram levados a analisar e planejar a tradução de acordo com o público-alvo que escolheram. Isso demonstra que tiveram que pensar em outras questões, além da estrutura formal da língua.

Diante do exposto, o que propomos é o uso da tradução de forma consciente por parte do professor, que se promova em sala de aula reflexões com o objetivo de romper com a ideia de que traduzir é simplesmente uma atividade mecânica e que basta ter domínio linguístico ou ser nativo do idioma - alvo para realizá-la.

Referências

BRANCO, S. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, 2011, p. 161-177.

_____. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

CAPILLA, M. C. C.; RIDD, Mark. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 150-169, 2009.

HURTADO ALBIR, A. (dir.) **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

LAIÑO, M. J. **Multiculturalismo**: propostas de recontextualizações de fatos culturais na tradução de textos em livros didáticos. (Dissertação de mestrado). Florianópolis: UFSC, 2010.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERATTI, E. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 175-187, jan/jul, 2012.

LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/issue/view/1289>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

NORD, C. **Text Analysis in translation**. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 1991.

ROMANELLI, Sérgio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2009, p. 200 - 219.

SANTOS, T. J. P. dos S. Crenças sobre o ensino e a prática da tradução. **Revista Fronteira Digital** - ano 2, n. 3, Jan/Ago, 2011.

SOUZA, J. P. de. Tradução e ensino de línguas. **Revista do GELNE**. Ano 1. n. 1, 1999.

STUPIELLO, É. N. de A. *O ideal e o real no ensino universitário da tradução*. In: PAGANO e VASCONCELOS (orgs.). **Cadernos de tradução**. n.17, p. 129- 139, 2006. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão. Pós-graduação em estudos de tradução.

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

TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – POSSIBILIDADES E DIRECIONAMENTOS

Aline Yuri Kiminami

Aline Cantarotti

Introdução

A tradução é um mecanismo necessário como forma de apreender significação e transpor para outra cultura a ideia apresentada em uma língua diversa. A história da tradução, de acordo com Friederick (1992), data da época do Império Romano e tem se desenvolvido cada vez mais, passando pela época do descobrimento do Brasil, entre tantos outros encontros de diferentes culturas.

A prática tradutória, diferentemente da crença já estabelecida, é mais complexa do que parece. Ela não é uma simples transferência de palavras de uma língua para outra, como confirma ECO (2007, p.190):

Uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais no sentido mais amplo do termo.

Além disso, (BEZ, 2008 - *apud* MORAES; CASELANI, 2009, p. 45) aponta que “cada tradução exige do tradutor a capacidade de confrontar áreas específicas de duas línguas e duas culturas diferentes, e esse confronto é sempre único, já que suas variáveis são imprevisíveis e seus sentidos diversos”. Alves, Magalhães e Pagano (2000) apontam que “a tradução requer uma formação e uma qualificação que fornecem ao tradutor as habilidades e conhecimentos suficientes para uma boa *performance*” (p. 14).

Diante disso, (CERVO, 2003 - *apud* COSTA, 2008, p. 31) afirma que é importante o professor, no ensino de tradução, ajudar o aluno:

a conscientizar-se da necessidade de levar em conta os componentes situacionais, contextuais, bem como a intenção comunicativa do autor do texto original (informar, narrar, argumentar em favor ou contra algo, emocionar seu leitor, etc.), na busca e seleção de formas apropriadas de expressão da tradução e da possibilidade de encontrar ou criar múltiplas formulações para expressar uma mesma intenção textual e comunicativa.

Ou seja, a tradução exige a combinação de conhecimentos linguísticos, culturais e situacionais, para que assim se constitua uma habilidade tradutória (COSTA, 2008).

Petrocchi (2006) demonstra uma situação prática que provocou em seus alunos a percepção da importância da experiência e vivência de mundo pessoal, bem como as diferenças culturais interlinguais. Como professora de língua inglesa, ela pediu que seus alunos traduzissem um currículo do italiano para o

inglês: “(...) os estudantes percebem que traduzir não é apenas um trabalho, mas algo que envolve suas vidas, suas experiências diárias e que não é uma ação mecânica” (tradução nossa).

Tendo o contexto descrito acima, acreditamos ser a prática tradutória e atividades que envolvam tradução, inerentes ao ambiente de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como a presença da língua materna do aluno importante componente para o desenvolvimento da língua estrangeira escolhida, como demonstraremos a seguir.

Fundamentação teórica

A tradução no ensino e suas abordagens

Usar ou não a LM em sala de aula é uma questão da qual um professor de língua estrangeira não consegue esquivar-se. É muito comum que se escute a LM sendo falada em sala de aula, tanto por alunos quanto por professores, e ainda assim é notória a má fama da tradução e do uso da língua materna em sala de aula. No entanto, esse preconceito tem raízes nas origens do ensino de línguas:

A tradução é uma senhora que sempre andou “na boca do povo”, como se diz: parece que ela sempre esteve na berlinda, e as coisas que se têm dito dela nem sempre têm sido as mais elogiosas, nem sequer as mais compreensivas – como se houvesse, contra ela, uma espécie de preconceito ou prevenção. Existem, é claro, os adeptos fanáticos, que a louvam com todas as cordas do coração; assim como existem, de outro lado, e aparentemente em maior número, pessoas que falam mal dela com todo o veneno que são capazes (Campos, 1987, p. 8).

Historicamente, a tradução carrega um estigma devido à denominada Abordagem Gramática e Tradução (AGT), proveniente dos antigos métodos de ensino de grego e latim, em que era esperado dos alunos que decorassem listas de palavras e verbos, bem como que traduzissem longos textos históricos e avançados palavra por palavra, um trabalho maçante e cansativo para os aprendizes da LE. De acordo com Leffa (1988, p. 214):

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).

Os termos “abordagem” e “método” diferem-se um do outro pela seguinte definição: “O método é um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo, direcionados por uma abordagem ou modelo teórico”. (LEFFA, 1988, p. 2) Desta forma, seria coerente afirmar que o método está hierarquicamente classificado sob uma abordagem, esta última sendo, de acordo com Edward Anthony (1963) *apud* Richards & Rodgers (1986) “[...] um conjunto de hipóteses correlatas que lidam com a natureza do ensino-aprendizagem de línguas. Uma abordagem é

axiomática. Ela descreve a natureza do assunto a ser tratado⁴". Nas palavras de Almeida Filho (2004), "o que provoca o ensino/aprendizagem ser do tipo que é, é uma visão, um jeito de ver, certo enquadramento da empreitada, uma abordagem, enfim."

Kaye (2009), focando-se no ensino de língua inglesa, apresenta os métodos que se seguiram ao de Tradução e Gramática, começando pelo Método Natural/Direto, chamado por Leffa (1988) de Abordagem Direta (AD), que contava com grande prestígio a partir do século XVI, pregava que a LE deveria ser aprendida sem o intermédio da LM, para que o aluno fosse capaz de aprender a "pensar" na LE (até hoje um dos grandes *slogans* de escolas de inglês).

A Abordagem para a Leitura foi outra perspectiva adotada por várias instituições de educação. É o caso do ensino em escolas americanas e brasileiras. O objetivo deste método, que surgiu em meados de 1890, era o de focar as necessidades dos alunos com relação à língua estrangeira, o que deveria ser essencialmente prático. Segundo Leffa (1988): "Para isso propõe-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta", ou seja, recorrendo à tradução. Tanto quanto foi adotada, esta abordagem foi criticada:

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS, 1957:420 - *apud* LEFFA, 1988, p. 219).

Como forma de resposta à Abordagem para a Leitura, veio à tona durante a Segunda Guerra Mundial a Abordagem Audiolingual, que propunha o exato oposto da abordagem anterior: A língua é fala, e não escrita.

A partir de então, houve um crescimento no que se refere à exclusão da tradução em salas de aula de LE, através do uso de métodos "humanísticos" e mais focados na comunicação situacional, como é o caso do Método Funcional, Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento, Método silencioso de Gattegno, Método de Asher - Resposta física Total, Abordagem Natural, Abordagem Comunicativa.

O que se nota é que vários métodos/abordagens foram elaborados sucessivamente, sempre na intenção de revolucionar e desvalidar o anterior, e sendo a AGT a mais antiga dentre eles, foi ela também a mais criticada. No entanto, durante muitos anos essa abordagem prevaleceu como única e absoluta, bem como a abordagem para a leitura. Ambas permanecem sendo utilizadas até hoje, mescladas com outras abordagens mais novas ou não, cumprindo o seu papel no ensino de LE.

De acordo com Tang (2002), professores usam a tradução, principalmente, com o intuito de dar instruções para atividades mais complexas ou para explicar ideias, gramática e significado das palavras,

⁴ "An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught [...]". ANTHONY (1963) *apud* RICHARDS, J. e RODGERS, T.

enquanto que os alunos recorrem à língua materna com maior frequência e na intenção de esclarecer dúvidas e adquirir a certeza de que está fazendo a correspondência correta entre a LM e a LE. Nestes casos, é comum que a tradução das palavras e ideias mais subjetivas ou abstratas seja requerida por alunos.

Morahan (2002) acredita que a proibição do uso da LM em sala de LE pode muitas vezes provar-se contra-produtivo, uma vez que o professor abre mão de um recurso que proporciona possibilidades em técnicas de ensino e também devido ao fato de que essa proibição pode acabar por desmotivar o aluno e criar um ambiente negativo na sala de aula. Rathert (2006), afirma que:

[...] a tradução no ensino de língua estrangeira pode estabelecer a percepção sobre modos divergentes de expressão em línguas diferentes. Contanto que seu uso funcional seja assegurado através de consideração didática, a tradução não exclui a LE, mas, sim, contribui para a comunicação⁵ (Tradução nossa).

A tradução, de acordo Rathert (2002) tem especial relevância nas instâncias em que o professor pretende demonstrar as diferenças entre as construções sintáticas entre a LM e a LE, já que é uma poderosa ferramenta de análise comparativa. Desta forma, não se exclui o conhecimento estrutural da LM do aluno, o que pode contribuir para uma compreensão mais eficiente da LE.

Rocha (2012) defende a utilização da tradução em sala de aula de LE, porque, uma vez que o aluno, inevitavelmente, recorre à língua materna como recurso de aprendizagem, seria interessante fazer com que tal uso fosse controlado e feito em benefício do aluno:

Utilizar a tradução como uma estratégia de aprendizagem permite que o aluno, entre outras coisas, pense e use a LE de uma forma consciente, “palpável” e bem estabelecida. O aprendiz “manuseia” a língua, “enxerga” sua estrutura e “brinca” com seus significados e sentidos, agindo de forma mais segura acerca do que recebe e produz na LE (ROCHA, 2012, p. 84).

Rocha cita, ainda, um estudo realizado por Mondria (2003), que testou as estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário citados por J. J. Wilson (2009). Entre elas estão os métodos por inferência e o método por tradução. Com isso, Mondria (2003) chegou à conclusão de que “o método por inferência, que não permitia que o aluno usasse a tradução, era mais demorado e menos eficiente do que o método que utilizava a tradução como auxílio à memorização”.

Apesar das muitas atribuições positivas do uso de tradução em sala de aula de LE, é importante observar que seu uso também não deve ser desmedido. Existem muitos problemas que podem decorrer desse uso indiscriminado e irrefletido da tradução, que podem levar o aluno a desenvolver concepções errôneas com relação à LE, como lista Gabrielatos (1998). Dentre esses problemas está a crença de que existem sempre correspondentes diretos entre a LM e a LE e que a língua fonte pode ser traduzida palavra por palavra para a língua alvo. O mau uso da tradução pode, também, fazer com que o aluno desconsidere as diferenças culturais e estilísticas entre as línguas, podendo soar rude ou usar as colocações erradas:

⁵ “[...] translation in foreign language teaching can establish awareness of divergent modes of expression in different languages. Provided that its functional use is ensured through didactic consideration, translation does not drive the foreign language out, but contributes to communication”. (RATHERT, 2006).

A tradução como ferramenta de ensino precisa levar em consideração uma variedade de diferentes aspectos como a gramática (como a transitividade dos verbos), sintaxe, *collocations*, e conotação. O uso acrítico da tradução pode dar aos aprendizes informações insuficientes, confusas ou até mesmo imprecisas sobre a LE. (...) Após uma série de experiências frustradas com a realidade, o inglês parecerá ainda mais estranho para eles (...) e podem concluir que o inglês é bobo/ilógico. (...). Como resultado dessa contínua frustração eles podem perder o interesse em aprender inglês (GABRIELATOS, 1998, p.23).

A despeito dos riscos que o uso desmedido e irrefletido da tradução possa trazer, é inegável a validade deste recurso em salas de aula de LE. Muitos consideram a tradução como a quinta habilidade (complementando as clássicas habilidades de *reading, writing, listening e speaking*) quando contemplada em forma de estratégia de aprendizagem ou técnica de ensino (COSTA, 1988, p.298). Natanael França Rocha (2012) demonstra a eficiência do uso da tradução literal como ferramenta para a compreensão da estrutura, ordem sintática, expressões e gírias, de forma a “demonstrar como culturas diferentes expressam a mesma informação factual de diversas maneiras, (...) tornando-se consciente do funcionamento da LE que está aprendendo”.

Costa (1988) sugere que a tradução de trechos de textos em LE para a língua materna é um recurso proveitoso não apenas para avaliar a competência escrita do aluno, mas também sua compreensão de características distintas entre sua língua e cultura em relação à língua e cultura estrangeiras. O mesmo autor ainda sugere que uma tarefa em sala que pode ser de grande valia no aspecto linguístico e cultural: o exame de traduções, que consiste em solicitar aos estudantes de LE que façam uma tradução de um texto e que comparem com uma tradução existente, ou ainda, que comparem a tradução que fizeram com as que foram elaboradas pelos colegas.

Tendo o contexto descrito acima, acreditamos ser a prática tradutória e atividades que envolvam tradução, inerentes ao ambiente de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como a presença da língua materna do aluno importante componente para o desenvolvimento da língua estrangeira escolhida, como demonstramos a seguir.

Análise e descrição dos resultados

Os questionários aplicados nesta pesquisa foram elaborados para o levantamento de dados entre os docentes da UEM e do ILG sobre se recorrem ou não ao uso da LM e da tradução em suas salas de aula e quais são suas visões sobre essa prática. Além disso, buscamos com o questionário saber em quais situações esses profissionais veem o uso da LM no ensino de LE e da tradução como algo válido e suas razões para respostas positivas ou negativas. Com isso, pretendemos analisar como esses docentes recorrem à tradução e ao uso da LM em suas aulas, tanto nas abordagens orais quanto escritas. Houve participação abaixo do esperado nas respostas dos questionários. Acreditamos que seria ideal que mais

docentes tivessem participado, para que a amostragem fosse mais significativa e para que fosse possível uma análise mais aprofundada acerca deste tema de extrema importância.

A porcentagem de participação foi de 1/3 dos docentes da UEM que trabalham com LE. Entre os professores participantes, estão dois professores de língua espanhola, oito de língua inglesa, uma de língua francesa e uma de língua italiana, num total de 12 professores participantes. A UEM tem um total de 36 professores do Departamento de Letras que ensinam línguas estrangeiras (língua inglesa, língua francesa e língua espanhola), entre professores colaboradores e titulares. Além deles, também foram pesquisados professores do Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá (ILG), órgão este ligado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PEC), que oferece cursos regulares de Inglês, Francês, Alemão, Italiano e Espanhol.

A média de tempo na docência dos professores questionados foi de 16 anos, sendo 3 anos o menor período de tempo e 34 anos o maior. Todos os pesquisados tem graduação e/ou especialização em Letras com habilitação na língua que leciona, com exceção da professora do ILG de língua Italiana.

A primeira questão fechada do questionário refere-se ao livro didático e ao quanto ele norteia o ensino de LE. Com esta questão, buscamos saber se a abordagem didática e metodológica de ensino LE do professor é influenciada em grande escala pelo material escolhido pelo professor ou instituição. Na opinião dos pesquisados, 5 acreditam que influenciam muito (90%), 3 dizem que a influência do livro didático é razoável (60%) e 4 afirmam que o mesmo pouco influencia (20 a 30%), como se vê no gráfico a seguir.

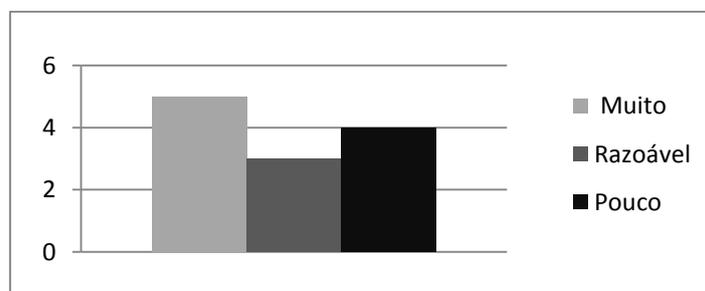


Gráfico 1 – Uso do livro didático.

Com base nessas respostas, é possível concluir que grande parcela dos professores afirma que o livro didático é essencial ao norteio do ensino de LE, por caracterizar-se como referencial para ambos, professores e alunos. No entanto, a maioria dos professores acredita na importância de trazer outros materiais para a sala de aula, com o intuito de utilizar outras metodologias, abordagens e visões de mundo, o que não se alcançaria se limitados apenas a um tipo de material didático. Acreditamos que essa preocupação é muito válida se considerarmos que cada aluno tem diferentes formas de aprender, e essas variáveis devem ser levadas em consideração no processo de ensino.

Vários pesquisados ressaltam a importância de, depois de escolhido um livro didático, segui-lo e usá-lo, uma vez que os alunos e/ou os pais acreditam ser importante usá-lo, após ter sido adquirido. Uma

das professoras pesquisadas traz uma solução sobre essa questão: “Algumas atividades podem e devem ser adaptadas de acordo com o perfil das turmas, mas as trocas devem ser justificadas perante os alunos para que eles não tenham a sensação de ter adquirido um material que é pouco usado.” Outro aspecto levantado pelos professores pesquisados é a importância de seguir os padrões europeus exigidos, ou seja, o vocabulário, a gramática e as expressões que são adequadas aos falantes da determinada LE.

É importante ressaltar que, no meio pesquisado, todos os materiais didáticos escolhidos são importados e, portanto, todo o seu conteúdo está em língua estrangeira. Essa característica vai se mostrar mais relevante no tocante à tradução de enunciados, por exemplo, que virão sempre em língua estrangeira, diferentemente de muitos materiais adotados por escolas regulares, públicas e privadas.

A pergunta de número cinco questiona o pesquisado quanto ao uso da LM no ensino de LE. Como é possível observar na tabela, a maioria (6 pesquisados) afirmou que usa a LM, pois essa é uma prática necessária em sala de aula. A respondente 9 justifica o porquê de usar a tradução, abordando o processo mental que se dá no momento da apreensão de significado pelo aprendiz: “(...) acredito que, inicialmente, o aprendiz interpreta para si mesmo e em seguida tenta traduzir o que entendeu para a LE, mesmo que de forma inconsciente, pois o conhecimento de mundo que tem é anterior àquele no qual está inserido no momento em que adquire a LE e, portanto, ele precisa traduzir e transformar aquilo que sabe e conhece para a cultura e língua do outro.”

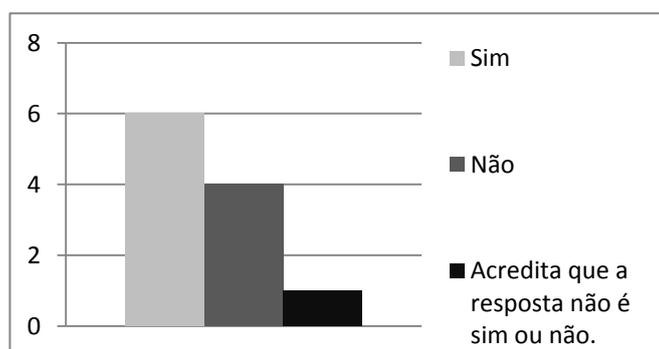


Gráfico 2 – Uso da LM no ensino de LE.

Grande parte dos pesquisados afirmou “evitar” o uso da tradução e da língua materna utilizando o mínimo possível, ou seja, apenas no caso da impossibilidade de outras formas de elucidação do significado das palavras. A justificativa para tal atitude é privilegiar o momento de sala de aula para fazer com que o aluno esteja o máximo possível em contato com a LE, como afirma a respondente 1: “Novamente, acredito que o aluno precisa ter o contato com a língua estrangeira em sala de aula já que não são muitas as oportunidades de interação que eles encontram fora da sala de aula.”

Isso nos leva à pergunta seguinte, que questiona de forma mais específica, ainda referindo-se ao uso da LM, mas em momentos de fala. Temos, então, na abordagem oral a seguinte proporção de uso da LM:

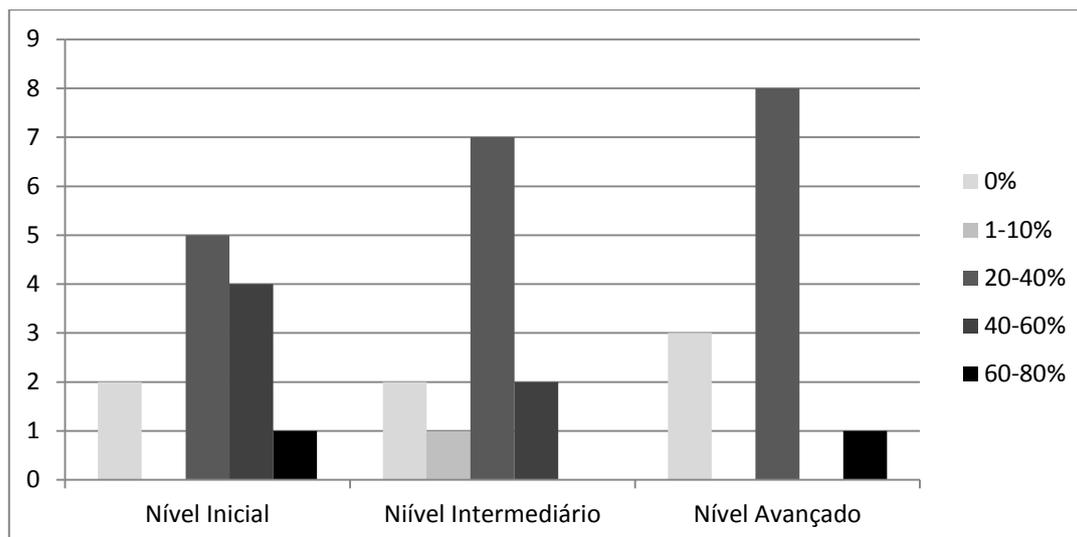


Gráfico 3 – Uso da língua materna na abordagem oral.

Os professores pesquisados justificam o uso da LM na abordagem oral no caso de explicações de questões gramaticais e utilizam a tradução de palavras-chaves e de difícil compreensão. Também utilizam a LM quando tratam de assuntos não pertinentes à matéria estudada, como para dar avisos ou explicar como uma atividade oral deve ser realizada, com o intuito de poupar tempo útil da sala de aula, ao mesmo tempo em que conseguem ter a certeza de que os alunos entenderam a mensagem.

Podemos notar que alguns professores de LE de origens latinas, como o italiano, o francês e o espanhol, tinham uma noção inversa à dos professores de língua inglesa, no que se refere ao uso da LM em níveis avançados. A maioria dos professores de língua inglesa ressalta que somente usam a LM com turmas em níveis básicos, ao passo que os outros explicitam a necessidade apenas em níveis intermediários e avançados. Isso talvez se dê porque a língua portuguesa também tem raízes no latim e, portanto, é possível usar cognatos com maior frequência quando comparado ao ensino de língua inglesa.

Sabendo da frequência com que usam a LM em sala de aula, perguntamos então em quais situações os professores usam a tradução na abordagem oral. As razões mais escolhidas foram a utilização para a definição de vocabulário abstrato, pela dificuldade em usar *realia* ou definição, e para explicar estrutura de língua.

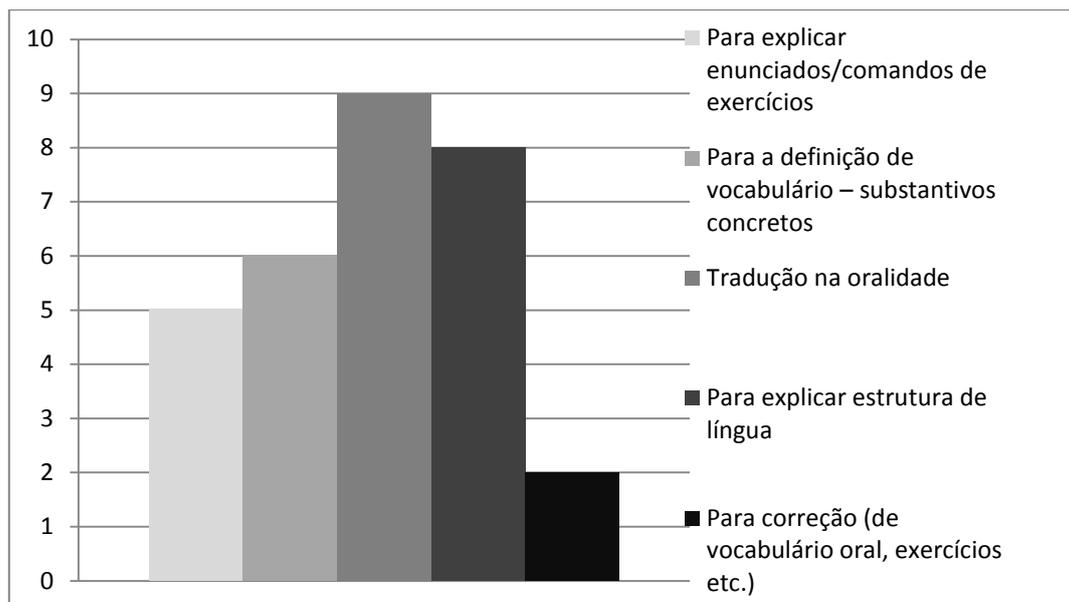


Gráfico 4 – Uso da tradução na abordagem oral.

Por acreditar que os enunciados são repetitivos, a maioria dos docentes acredita que não é necessária a tradução para os alunos, abrindo exceção para os níveis iniciais que ainda não conhecem muito do vocabulário que aparece em enunciados, sendo tal fator ressaltado por alguns dos pesquisados. A respondente 9 afirma que seria falso dizer que não precisamos “TRADUZIR de uma língua para outra”, pois “a tradução acontece de um signo ou sistema para outro, de uma língua para outra ou, ainda, dentro da própria língua”. Assim sendo, todas as formas de tradução são atos que podem ser subconscientes, mas que são, invariavelmente, realizados o tempo todo.

Uma vez analisada a abordagem oral, partimos então para análise da frequência na utilização da tradução em sala de aula na abordagem escrita:

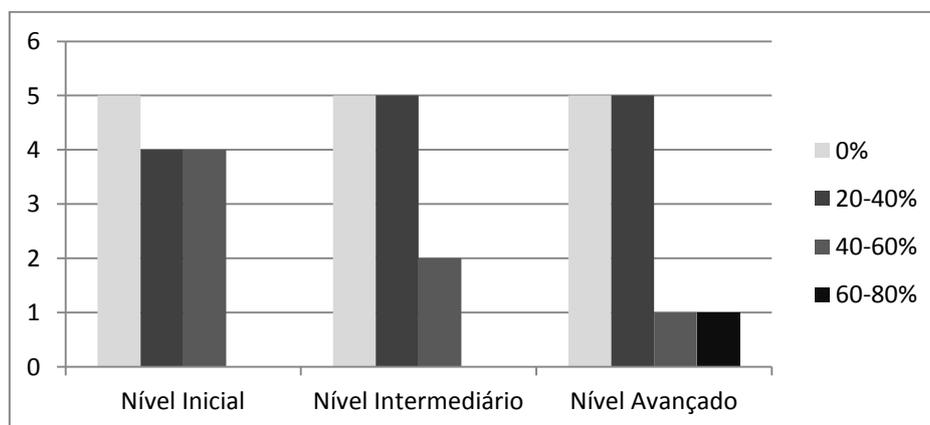


Gráfico 5 - Frequência na utilização da tradução em sala de aula na abordagem escrita por nível.

Neste quesito, nota-se uma grande diferença com relação à abordagem oral. Grande parte dos pesquisados nega utilizar a tradução em materiais escritos ou no quadro. A respondente 9 afirma que sempre trabalha com materiais em LE, mas reforça a inegável influência da interlíngua nos estágios iniciais do ensino de LE: “a escrita ocorre sempre em LE. Porém, acho que o aluno pensa e elabora as ideias na LM e as traduz para a LE nos estágios iniciais, por isso escreve pouco e seu texto sofre muito mais a influência da LM, que é o processo da interlíngua.”

A questão seguinte demonstra em quais situações eles se voltam para a tradução na abordagem escrita, quando o fazem:

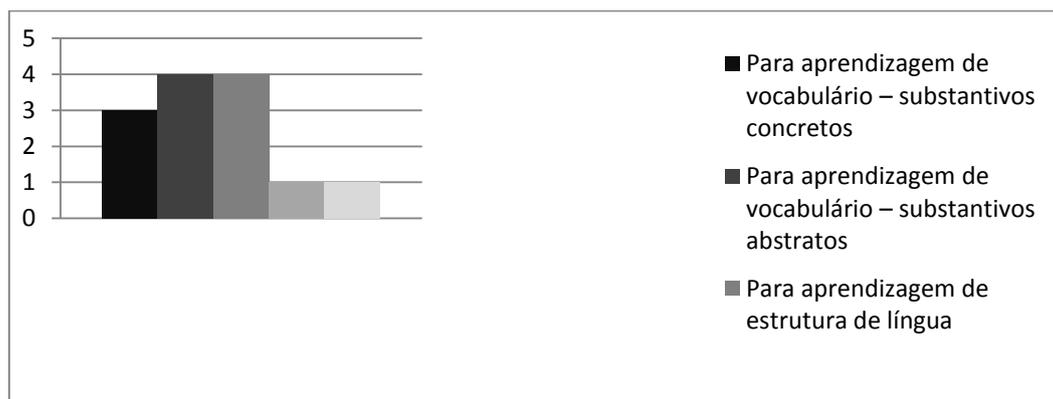


Gráfico 6 – Uso da tradução na abordagem escrita.

Percebe-se que os professores pesquisados tendem a evitar o uso da tradução em exercícios escritos, abrindo exceção para o ensino de vocabulário, e mesmo assim com relutância. É fato que os pesquisados percebem a forma escrita como um *input* essencial que deve ser sempre em LE, e dúvidas seriam solucionadas, apenas, oralmente.

Por fim, questionou-se dos professores se eles acreditavam que o uso LM é positivo em sala de aula de língua estrangeira. Dividindo por níveis, temos a seguinte tabela:

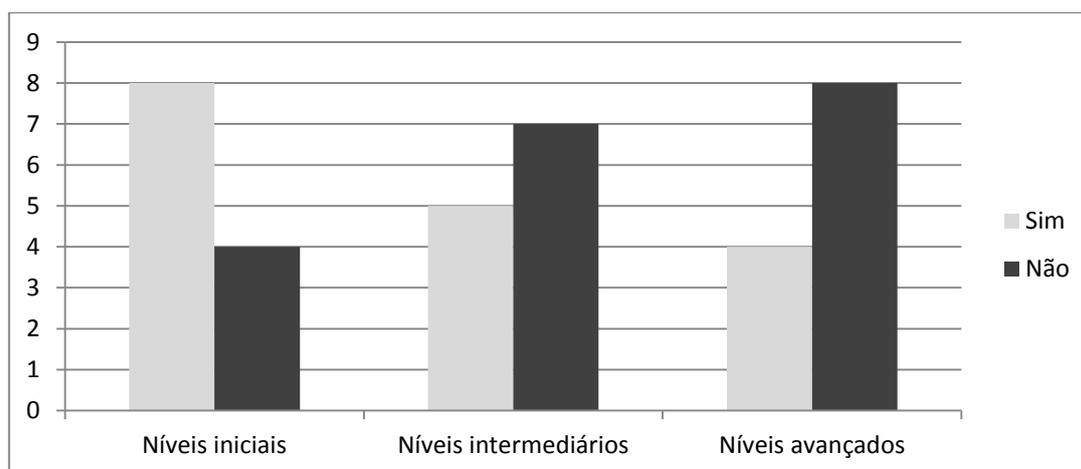


Gráfico 7 – Crença dos professores sobre o uso LM positivo em sala de aula de língua estrangeira, em níveis.

A justificativa para a maioria usar mais a tradução e a LM em níveis iniciais é a de prover maior segurança para o aluno e a certeza de que ele está entendendo os exercícios propostos e matérias ensinadas, como explica uma docente pesquisada: “(...) o uso da língua materna é importante nos níveis iniciais para baixar o filtro afetivo dos alunos, pois o uso do inglês o tempo todo pode dificultar o entendimento, desestimulando os alunos”. Esta professora aborda um aspecto muito importante com relação ao uso da LM em sala de aula: a hipótese do filtro afetivo, que Stephen Krashen descreve como sendo o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem. O filtro afetivo é uma combinação de variáveis como a motivação, a autoestima e a ansiedade. Assim, “o professor de línguas eficiente é aquele que é capaz de prover um *input* e ajudar a fazê-lo compreensível em uma situação de baixa ansiedade” (KRASEHN, 1985, p.30, tradução nossa)

Os professores demonstram uma tendência em dar preferência para a definição das palavras em LE, ao invés do uso da tradução, apesar de admitirem que o uso da tradução (em especial nos níveis iniciais) ajuda os alunos a sentirem-se mais seguros, porque o aprendiz tende a partir “do conhecimento adquirido, ou seja, da língua que tem, e utilizar para apreender a língua do “outro”, a nova língua ou o novo conhecimento”, como afirma uma das professoras pesquisadas. Por outro lado, um dos docentes pesquisados rebate a teoria, afirmando que a tradução “impede o início da ruptura necessária para que o aluno se insira na língua estrangeira por meio de imersão completa enquanto está em sala”.

Outra docente questiona a necessidade de divisão por níveis, por acreditar que: “independentemente do nível, o uso da língua materna pode colaborar no processo de aprendizagem das habilidades (*reading, writing, listening e speaking*) e sub-habilidades (vocabulário, gramática)”. Outra pesquisada, por sua vez, afirma que não se pode dizer se o uso de LM é positivo ou não, pois depende de variáveis que fazem do aprendizado de línguas algo heterogêneo. Ela critica, portanto, que se tente criar um padrão para o ensino de línguas: “O que existe é uma tentativa de PADRONIZAÇÃO ou HOMOGEINIZAÇÃO do ensino, devido a questões práticas e pragmáticas, porém, tal padronização nunca ocorre em sua totalidade, ela é apenas PARCIAL, por isso a dificuldade e a complexidade que se observa no processo de AVALIAÇÃO do aluno”.

Com essa afirmativa, é possível interpretar que muitas vezes o uso da LM no ensino de línguas estrangeiras não deve ser maniqueísta; ao contrário, deve ser considerado como um recurso válido dado o fato de que, como já mencionado, pessoas aprendem de formas diferentes.

É interessante observar que, apesar de afirmar evitar o uso da LM em suas aulas, uma das docentes pesquisadas afirmou ter passado a refletir sobre o porquê das escolhas de uso de LM ou LE, usando como exemplo a situação de interpretação de textos. Ela reflete que talvez fosse interessante pedir para que as respostas dos alunos fossem em LM ao invés de LE, uma vez que tal uso denotaria se houve uma compreensão exata do que o texto fala, ou se o aluno está apenas transcrevendo partes do texto. Neste caso, o aluno deveria fazer o uso da tradução e também da LM, com o propósito de elaborar uma resposta que utilize elementos retirados do texto, bem como do vocabulário do aluno. Essa é uma

utilidade que esta pesquisa não previra, mas que vem a reforçar as possibilidades de uso da tradução/LM em sala de aula.

Considerações finais

Este estudo se propôs a analisar o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras e indicar possibilidades e formas de utilizá-la (a tradução) de modo positivo com o intuito de refletir sobre as práticas de ensino de língua estrangeira. Apesar de mitificada como um recurso retrógrado, ultrapassado e negativo, a tradução esteve e ainda está presente nas salas de aulas de línguas estrangeiras. O uso da tradução no ensino de línguas é algo que resiste à passagem de vários métodos e abordagens, como é possível perceber pela afirmação de vários pesquisados por seguirem as abordagens comunicativas e interativas e ainda assim utilizarem a língua materna e a tradução em sala de aula.

Isso porque, apesar de quererem se afastar da ideia do professor que apenas transmite conhecimento, que era recorrente no método gramática - tradução, tais métodos não recusam o uso da LM; pelo contrário, incentivam o professor a fazer com que o aluno parta da estrutura da LM para chegar a dominar e compreender a estrutura da LE. Para entender melhor a relação entre as abordagens e métodos pelas quais o ensino de LE já passou, Lucindo (2006) trata especificamente dessa relação ao afirmar que “pode-se aprender uma língua estrangeira porque já se teve acesso à linguagem através de outra língua”. Tal afirmação pode parecer evidente, porém por muito tempo a língua materna (LM) e conseqüentemente a tradução foram proscritas das salas de aula de língua estrangeira (LE). Somente nos últimos anos elas voltam, ainda que lentamente, a ocupar o espaço perdido. A proibição inicial aconteceu, principalmente, pela relação que era feita da tradução com o Método Gramática - Tradução e também pela proibição do Método Direto. Resta, então, responder o porquê de tal questão, afinal, um recurso não continua sendo utilizado a não ser que traga resultados, sejam eles imediatos ou em longo prazo.

De acordo com as premissas da abordagem comunicativa, Schneider (2010) elenca como um dos papéis do professor o de fornecer “esclarecimento sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outras línguas”. Dentre os docentes pesquisados, a respondente 7 explica: “não compreendo a tradução como uma matéria separada da língua estrangeira. Acho que falar, ouvir, ler e escrever em outra língua pressupõe a tradução”. Com base nas análises das respostas dos docentes e no estudo realizado quanto às teorias da tradução e do uso de LM no ensino de LE, foi possível enumerar alguns fatores que levam os pesquisados a usar a LM e a tradução em sala de aula, a saber:

1. O de agilizar a definição de significados de vocábulos na língua estrangeira e poupar o tempo que seria gasto com definições em LE e mímicas na sala de aula, em especial no caso de alunos iniciantes;

2. O de facilitar e assegurar o entendimento de enunciados escritos (em níveis iniciais) e significados abstratos em níveis mais avançados;
3. O de baixar o filtro afetivo do aluno, fazendo-o sentir-se mais seguro, em especial os adultos, que são menos abertos ao contato intermitente com a LE, e são o principal público dos docentes pesquisados;
4. O de explicar a gramática/estrutura da língua, como justifica a Respondente 8: “um dos pesquisadores que li defende que a tradução deve ser considerada uma quinta habilidade, e por esta razão, deve ser incorporada à aula de língua estrangeira em momentos específicos do aprendizado e que é necessário melhor delinear seu uso em sala de aula de língua estrangeira. Sendo assim, na explicação da gramática opto por explicar na língua materna, fazendo uso de comparações quando há semelhança entre as línguas ou mostrando as diferenças entre uma língua e outra”.

Por fim, concluímos com uma afirmação muito pertinente da Respondente 9: “ensinar línguas é ajudar o aluno a ‘construir novos conhecimentos’ e isso envolve a construção de novas identidades, novos cidadãos: críticos, pensantes e conectados com o mundo e com a sociedade mundializada contemporânea. Para isso, entendo que o professor de línguas estrangeiras hoje não pode simplesmente aplicar regras, seguir normas ou métodos, mas, acima de tudo, fazer uso consciente e crítico de todas as formas de aprender e de ensinar uma língua estrangeira e isso não acontece se o mesmo submeter-se a uma única forma de ver o mundo e de ensinar”.

Referências

ALBIR, A. H. “A aquisição da competência tradutória”: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.19-57.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 3, n. 1, 2004, p. 7.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com Autonomia**. São Paulo: Contexto, 2000.

ATKINSON, D. **The mother tongue in the classroom: a neglected resource?** *ELT Journal*, v. 41/4, p. 241-247, 1987.

BIALYSTOCK E. e SMITH, M. S. **Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisition**. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, 1985.

CIANFLONE, E. (2009). **L1 use In English Courses at University Level, a survey of literature on students and teacher’s perspectives**. Disponível em: <<http://bit.ly/KJaZEl>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

COSTA, A. P. A. T. da. **Traduzir para comunicar: a tradução como componente no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 2008. 195p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. *In:* BOHN H. Inácio, Vandresen, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

DURÃO, A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español e de españoles aprendices de portugués.** Londrina: EDUEL, 1999.

DURÃO, A. B. **La Interlengua.** Madrid: Arco/Libros, 2007.

ECO, U. **Quase a mesma coisa.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

FERREIRA, S. M. G. Following the Paths of Translation in Language Teaching: From Disregard in the Past Decades to Revival Towards the 21st Century. *In:* **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 4, 1999. P. 355-371. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5541/4999>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

FRIEDDRICH, H. **On the Art of Translation.** *In:* Shulte, Rainer; Biguenet, John. (editores) **Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida.** Chicago e London: The University of Chicago Press, 1992, p. 11-16.

HARBORD, J. **The use of mother tongue in the classroom.** *ELT Journal*, v. 46, n.4, 1992, p. 350-355.

GABRIELATOS, C. (1998). **Translation Impossibilities: Problems & Opportunities for TEFL.** Disponível em: <<http://www.gabrielatos.com/TranslationTEFL.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

HINOJOSA, F. R.; LIMA, R. **A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira.** Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

KAYE, P. (2009). **Translation Activities in the Language Classroom.** Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/translation-activities-language-classroom>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** New York, 1982. Disponível em: <<http://aces.ir/attachments/22d1286622494-communicative-approach-stephen-crashen.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In:* BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIAO, P. **'Students' use of translation as a strategy to learn English'.** Anais da "International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China", 2003.

LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras.** *Scientia Traductiones*, n.3, 2006. Disponível em: <<http://www.scientiatriaductionis.ufsc.br/ensino.pdf>>. Acesso em: 21 out. 12.

MORAES, G. B. de; CASELANI, N. K. **O Profissional de secretariado e a tradução de textos técnicos**. Secretariado Executivo em Revist@. n.5, 2009, p. 44-63.

NEMSER, W. **Aproximative systems of foreign language learners**. IRAL Journal, v.9, n. 2, 1971, p. 115-123.

MORAHAN, M. (2002). **The Use of Students' First Language (L1) in the Second Language (L2) Classroom**. Disponível em: <<http://bit.ly/MyUtev>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

NORD, C. **Translating as a purposeful Activity**. Manchester. UK: St. Jerome Publishing, 1997.

PETROCCHI, V. **English as an aid in teaching English as a second language**, 2006. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/38teaching.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

RATHERT, S. (2006). **I think that when... Translation in the English Classroom – some considerations**. Disponível em: <<http://www.hltag.co.uk/nov06/mart03.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1986.

ROBINSON, D. **Becoming a Translator: an introduction to the theory and practice of translation**. New York: Routledge, 2007. Second Edition.

ROCHA, N. F. F. Tradução literal e aprendizagem de línguas estrangeiras: uma estratégia para memorização. *In: Traduções Revista do Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução da UFSC*, 2012. Disponível em: <<http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1809/2041>>. Acesso em: 21 out. 2012.

SCHNEIDER, M. N. “**Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**”. Contingentia Revista do setor de Alemão da UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 21out. 2012.

SCHWEERS Jr., C. W. “**Using L1 in the L2 Classroom**”. *English Teaching Forum*, v. 41, n. 4, p. 34-37, Out/2003, cont. 21.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL Journal, v.10, n. 3, 1972, p. 209 - 231.

TANG, J. “**Using L1 in the English Classroom**”. *English Teaching Forum*, v. 40, n. 1, jan/2012, p. 36-43.

TANG, J. (2002). “**Using L1 in the English classroom**. *English Teaching Forum*”, 40(1), 36-43. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p36.htm#top>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

TRADUÇÃO, ACESSIBILIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: A AUDIODESCRIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Edilene Rodrigues Barbosa

Lucineudo Machado Irineu

Considerações iniciais

Quando se fala sobre inclusão social, seja esta física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, nos deparamos com a questão da acessibilidade. Segundo a Portaria de Lei nº 310 de 27 de julho de 2006, acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, dos serviços, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com deficiências auditiva, visual ou intelectual. Hanson (1995) considera acessibilidade como o tópico central de uma medida de qualidade de vida. Para favorecer a inclusão social, o Governo Federal lança medidas voltadas para a acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, pragmática, tecnológica, técnica e audiodescritiva. Essas medidas intervêm diretamente na academia e na escola, uma vez que, esses espaços são responsáveis por tornar cidadãos conscientes e agentes do seu meio, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Para Tercedor Sánchez *et al* (2007, p. 41) a acessibilidade aos meios audiovisuais, nos últimos anos, girou em torno dos conceitos de legendagem para surdo e audiodescrição (AD) para cegos. A audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA e FILHO, 2010, p. 11).

A audiodescrição é destinada ao público com deficiência visual. Consiste na narração/descrição das cenas e elementos de cenas essenciais para a compreensão e interação do cego com a produção audiovisual. A AD, segundo Benecke (2004), deve ser colocada entre os diálogos sem interferir nos efeitos musicais e sonoros.

No Brasil, a AD foi regulamentada pela portaria 310 de 27 de junho de 2006 e rediscutida pela portaria 985 de 26 de novembro de 2009. A primeira Portaria tinha por base a Norma Complementar no 01/2006 de Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão e definia a legenda oculta (ou *closed caption*, como está sendo conhecido no Brasil), a audiodescrição, a dublagem e a janela de LIBRAS como as ferramentas que tornam a programação audiovisual acessível. A Portaria 985/2009, segundo Filho (2010, p. 62):

1. Torna o recurso de audiodescrição exigível apenas na programação veiculada pelas emissoras no sistema de televisão digital; 2. Altera o cronograma de implementação da audiodescrição originalmente proposto para iniciar em 2 horas por dia chegando a 100% da programação após 10 anos, para 2 horas por semana a partir de julho de 2011 chegando, no máximo, a 24 horas por semana após 10 anos; 3. Desobriga as retransmissoras afiliadas a emissoras cabeça-de-rede de tornar acessíveis a programação própria. (FILHO, 2010, p. 62)

Embora a AD brasileira ainda não tenha um modelo próprio, algumas diretrizes são utilizadas na busca de um modelo que venha a se adequar às especificidades ao público brasileiro, como as de Benecke (2004 *apud* FRANCO, 2006, p.13), a exemplo de:

a. Não resumir o que aconteceu (por exemplo, não falar “eles brigam”, mas descrever a cena “o homem alto dá um soco no homem com um chapéu de palha”); b. Não interpretar o que acontece (não falar “ele está doente”, mas “ele põe a mão sobre a testa e respira fundo”); c. Não dar a informação muito cedo (“há um homem atrás da porta”), para não quebrar o suspense.

Assim, aos poucos a audiodescrição está sendo inserida na televisão aberta brasileira. A Rede Globo de Televisão, por exemplo, audiodescreve os filmes exibidos na Temperatura Máxima e na Tela Quente, e o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) audiodescreve o seriado mexicano Chaves. A este respeito, Ballester Casado (2007, p.150) destaca que:

Construir um mundo cada vez mais acessível para todas as pessoas e deficientes em geral, e em particular para os deficientes visuais, é sem dúvida um objeto que hoje em dia marca os Governos em muitos países graças à pressão dos coletivos implicados. Concretamente, o campo da acessibilidade ao ócio é um dos mais deficientes. Pouco a pouco a legislação em muitos países obriga o aumento das cotas de produtos audiovisuais na TV e cinema, e em alguns países a comercialização de DVD com AD. Tudo isso faz com que surja por uma parte a necessidade de formar profissionais de AD e por outra de investigar com rigor este tema⁶.

Embora se preste, *a priori*, a descrever cenas para a inclusão dos deficientes visuais aos meios audiovisuais, a AD vai muito além da descrição de informações percebidas pela visão. Questões técnicas, linguísticas e filmicas precisam ser observadas para que se possa levar a cabo a tarefa. Essa interdependência de questões linguísticas e técnicas da AD levaram-nos a refletir sobre o processo de aprendizagem de línguas por intermédio de técnicas da tradução para AD.

Pelo exposto, a pesquisa que resultou neste trabalho teve o objetivo geral de verificar o uso da audiodescrição como ferramenta para o ensino das habilidades comunicativas da língua espanhola,

⁶ Construir un mundo cada vez más accesible para todos los colectivos y discapacitados en general, y en particular para el de los discapacitados visuales, es sin duda un objeto que hoy en día se marcan los Gobiernos de muchos países gracias a la presión de los colectivos implicados. Concretamente el campo de la accesibilidad al ocio es uno de los más deficientes. Poco a poco la legislación en muchos países obliga a ir incrementando las cuotas de productos audiovisuales en TV y cine, y en algunos países se comercializan ya DVD con AD. Todo ello hace que surja por una parte la necesidad de formar profesionales de la AD por otra de investigar con rigor este tema.

discutindo aspectos como: a prática do exercício da cidadania mediada pela AD, o incentivo aos estudos em tradução intersemiótica e a inclusão da AD como ferramenta no ensino de ELE (Espanhol Língua Estrangeira).

Acreditamos que a inclusão da AD como ferramenta no ensino de espanhol favorece tanto o desenvolvimento das estruturas linguísticas e pragmáticas da língua como conscientiza o aluno para questões de acessibilidade e aceitação, por intermédio do desenvolvimento da cidadania, e consequentemente, dos Temas Transversais implícitos na temática.

A audiodescrição como ferramenta para o ensino de língua espanhola

Como dito anteriormente, a AD é uma modalidade de tradução audiovisual definida como a técnica utilizada para tornar o teatro, o cinema e a TV acessíveis para pessoas com deficiência visual. Por isso, os estudos da AD se inserem nos Estudos de Tradução propostos por Jakobson (1995), que reconhece três tipos de tradução: a interlinguística, a intralinguística e a intersemiótica. A AD seria uma “tradução intersemiótica porque transmuta as imagens de um filme em palavras” (ARAÚJO, 2010, p. 09).

Como parte integrante da tradução, a AD surge nas aulas de línguas com o propósito de favorecer o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas dos alunos de LE (ler, escrever, falar e ouvir). Ao transformar o visual em verbal, o aprendiz que usa das técnicas de AD reforça os conteúdos linguísticos, assim como desenvolve a compreensão e produção oral e a compreensão e produção leitora.

Ao triangular os dados da pesquisa “Tradução e acessibilidade: a audiodescrição como prática social e ferramenta para o ensino de línguas”, percebemos que a execução dos passos de elaboração de AD facilitava o desenvolvimento linguístico do aprendiz de LE. Desse modo, a inclusão da AD como ferramenta no ensino de espanhol favorece tanto o desenvolvimento das estruturas linguísticas e pragmáticas da língua como conscientiza o aluno para questões de acessibilidade e aceitação, por intermédio do desenvolvimento dos Temas Transversais implícitos na AD.

Para Santana (2010, p. 123) o processo de produção da AD segue quatro etapas. Na primeira etapa, deve-se:

Assistir ao filme na íntegra pelo menos uma vez; elencar os personagens – seus nomes e características principais; detectar no filme seu “tempo e espaço”, ou seja, quando e onde acontece a história. Um filme pode conter diferentes passagens de “tempo e história”; mapear o que é imprescindível de audiodescrever, o que tem relevância para o melhor entendimento da mensagem, e o que pode, caso precisemos, ser cortado em termos de descrição.

Na segunda etapa, chamada por Santana (2010, p. 124) de Marcação de Cena, deve-se:

Detectar os espaços entre os diálogos, pausas, silêncios e pontos importantes que o filme nos apresenta para inserção da AD. Normalmente usamos como referência para este trabalho, o *Time Code* ou as “deixas”, que são os inícios e finais das falas dos atores/personagens.

Já na terceira etapa, é definido e criado o conteúdo descritivo do filme, ou seja, o texto da audiodescrição, cena por cena. Por fim, a quarta etapa é destinada à gravação e à mixagem da obra audiodescrita.

Sob a ótica do ensino de línguas, vimos nas etapas da AD oportunidades para desenvolver as competências e habilidades da língua estrangeira, contribuindo para aumentar a percepção global e detalhada de produtos auditivos, trabalhar questões pragmáticas da língua espanhola, trabalhar seleção de materiais, desenvolver o *input* para questões relevantes de produções audiovisuais, trabalhar produção textual, reforçar conteúdos linguísticos, rever conceitos gramaticais, trabalhar a produção oral, desenvolver a prosódia da língua estrangeira, dentre outros, como podem ser explicitados no quadro de procedimentos e habilidades:

Procedimentos de AD	Habilidades de E/LE
- assistir ao filme;	- trabalhar a compreensão oral;
- elencar os personagens;	- trabalhar a pragmática de descrições e análises físicas e psicológicas;
- detectar no filme seu “tempo e espaço”;	- integrar o aluno para questões socioculturais presentes nas obras audiovisuais que marcam as representações da sociedade e da época;
- mapear o que é imprescindível de audiodescrever;	- refletir sobre a mensagem, o interlocutor e o receptor;
- criação do texto de AD;	- trabalhar produção textual;
- gravação e mixagem.	- trabalhar a produção oral.

Quadro 01 – procedimentos de AD segundo Santana (2010) x habilidades em LE.

Guedes (2010) comenta que situar a audiodescrição como eixo pedagógico, seja na condição técnica ou a serviço da promoção da acessibilidade, permite ao educador inclusivo, nas mais variadas situações didáticas desenvolver o cotidiano escolar, a construção e narração de roteiros audiodescritos que podem ilustrar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo o benefício do planejamento de aulas inclusivas, voltadas para a diversidade dos alunos favorecendo os próprios estudantes, usuários do recurso.

Guedes (2010, p. 123) vê na AD uma ferramenta que os docentes podem:

- minimizar ou eliminar as barreiras presentes nos meios de comunicação que se interpõem no acesso à educação;
- propiciar que alunos com deficiência visual, com dislexia e outros tenham acesso aos conteúdos, ao mesmo passo que os demais do grupo escolar;
- Permitir que toda ilustração, imagem, desenho, mapa e demais configurações bidimensionais, presentes nos livros didáticos, fichas de exercícios, provas etc, também sejam disponíveis em audiodescrição;
- atentar para a descrição de objetos que fazem parte do cotidiano escolar, como a disposição dos móveis na aula, o acervo da biblioteca, os espaços para diversão e outros ambientes de uso coletivo;

- perceber a transversalidade do recurso, por exemplo, ao estimular que, com uso de uma atividade coletiva de audiodescrição, os alunos possam desenvolver descrições por escrito;
- considerar a importância de democratizar as informações e conhecimentos construídos na aula para toda a comunidade escolar;
- reforçar o respeito à diversidade humana, praticando e divulgando ações no âmbito da acessibilidade entre os alunos com ou sem deficiência;
- criar programas e projetos que atraiam o público, a fim de capacitar-lhes para a execução da AD.

A seção a seguir traz os resultados do processo de compreensão oral, aquisição de vocabulário e produção escrita desenvolvidas ao longo da pesquisa. Sendo a AD uma atividade que demanda tempo, pois exige uma série de procedimentos técnicos, a habilidade de produção oral não pôde ser catalogada, uma vez que, o recurso para gravação era o próprio computador da pesquisa e o áudio não ficou compreensível.

O desenvolvimento da Compreensão oral em língua espanhola

Se compreendermos a abordagem comunicativa como um meio pelo qual as habilidades linguísticas e discursivas dos aprendizes de uma língua estrangeira são desenvolvidas em sala de aula, por extensão, acreditamos nas contribuições da AD para o ensino do Espanhol, de modo mais específico, em perspectiva situada. Neste tocante, ao tratarmos da compreensão oral na AD, por exemplo, enfatizamos um modo pelo qual uma técnica de tradução pode favorecer o trabalho docente com relação ao objetivo de aprimorar a competência comunicativa dos alunos.

Assim, acreditamos que a compreensão oral (CO) pode ser considerada a chave para o desenvolvimento de todas as demais habilidades do uso de uma língua, seja a materna ou a estrangeira. Goh (2003, p. 01) a considera como um meio essencial de *input* linguístico para os estudantes de idiomas e a habilidade mais utilizada no dia-a-dia. Entretanto, é o ensino da CO o que recebe menos destaque nas aulas de língua estrangeira e nos manuais didáticos.

Por tratar-se de um tema subjetivo, o fenômeno do processo de CO é, provavelmente, o que comporta menores números de teóricos. Para Goh (2003, p. 02) a CO é, provavelmente, a mais difícil de aprender e de ensinar, pois estão inclusos nesses fatores como experiência, educação, capacidade de processamento mental, dentre outros fatores.

López Garcia (2002, p. 10) justifica a escassez de literatura que discuta o processo de ensino e aprendizagem da CO com base nos processos de aquisição da língua materna e expõe um quadro para exemplificar a distinção entre LM e LE. Deste modo, vejamos o quadro abaixo:

PERSPECTIVA DO USUÁRIO DE LM	PERSPECTIVA DO USUÁRIO DE LE
É ensinado a ler e escrever prioritariamente	É ensinado a falar e escrever prioritariamente
Entende-se mais do que se fala	A compreensão oral e a produção oral são semelhantes
Compreende o código linguístico como tal	Tenta usar o código linguístico

Quadro 02 – Perspectiva do usuário de LM e LE com relação à CO.

O enfoque dado à CO na língua materna é quase inexistente. Por exemplo, uma criança quando está em processo de aquisição da linguagem, envolvido num ambiente natural, recebe *input* linguístico tanto para a produção oral quanto para a formulação de estruturas orais. O mesmo processo ocorre com estudantes iniciais da língua estrangeira quando se matriculam em cursos de idiomas, pois muitas vezes a tais sujeitos são ensinadas estruturas orais, sem se ter o cuidado de verificar o grau de CO dos alunos.

A compreensão oral como habilidade está definida como a CO direcionada. A habilidade se une aos atributos relacionados ao saber-conhecer, saber-fazer e saber-conviver. Goh (2003, p. 03) subdivide a compreensão oral como habilidade em quatro: compreensão de detalhes, compreensão de pontos principais, compreensão seletiva e compreensão para fazer inferências.

A Compreensão de detalhes consiste na busca por informações específicas, como palavras-chave e números. Mueller y Costa (2007) acrescentam que a CO de detalhes pode ser extraída quando pedimos informações pormenorizadas sobre um determinado assunto, exigindo do aluno mais atenção e a repetição do ato de ouvir.

Com relação à compreensão de pontos principais, também conhecida como compreensão global, verificamos que ela está centrada na capacidade da ideia geral e não nas ideias auxiliares. A informação global, segundo Mueller y Costa (2007), apresenta-se quando se deseja que o aprendiz compreenda a ideia principal, ou seja, a ideia geral, de um texto oral, para isso, o ouvinte não necessita conhecer todas as palavras que escute, mas deve compreender o essencial da mensagem.

No que se refere à compreensão oral seletiva, é necessário estar atento somente às partes específicas do *input*. A decisão sobre em que pontos centrar depende do objetivo da atividade. Mueller y Costa (2007) definem a CO seletiva como a atividade que se solicita ao aluno a busca num texto oral de informações específicas, usando perguntas ou outras atividades. Exercícios de CO seletiva têm por finalidade preencher tabelas, quadros ou completar lacunas de informações, ao passo que a compreensão para fazer inferências exige que o aluno escute nas entrelinhas, pois tem o intuito de buscar o conhecimento prévio do aluno. As quatro categorias de Goh (2003) para a compreensão oral como habilidade foram utilizadas por nós para a catalogação dos dados desta pesquisa.

O ensino da Compreensão Oral

Com o objetivo de verificar a eficácia do uso da TAV (Tradução Audiovisual) no ensino da compreensão oral da língua espanhola foi realizada uma atividade de audiodescrição com os alunos participantes da pesquisa, seguindo o modelo apresentado por Benecke (2004). Ao final da atividade, descrita adiante, percebeu-se que a audiodescrição nas aulas de espanhol como língua estrangeira, por auxiliar na prática da narração, solidifica estruturas gramaticais, corroborando com o que afirma Jiménez Hurtado (2007, p. 56), a este respeito:

O roteiro audiodescrito é um protótipo de texto duplamente subordinado: por um lado, adapta-se aos silêncios do texto que audiodescreve e, por outro lado, é um texto que necessita de autonomia estrutural já que parte da sua função comunicativa é a de apoiar a trama de outro texto, tendo sempre em conta e subordinando-se tanto ao gênero (comédia romântica, suspense), quanto à função comunicativa concreta do texto no qual se insere. A complexidade de seu entrelaçamento funcional e cognitivo, assim como as extraordinárias razões socioculturais que o fazem possível e necessário, convertem o roteiro audiodescrito numa oportunidade única para validar metodologias de análise textual tradicionais, pois aplica âmbitos teóricos inovadores⁷.

Na próxima seção, discutiremos o potencial metodológico para análise textual da AD. Por hora, verificaremos a CO envolvida no processo de criação do texto audiodescritivo. A atividade foi realizada tendo por base um curta-metragem intitulado “Llamada arriesgada”, a escolha de textos orais em espanhol se justifica pelo potencial didático do material selecionado. O curta-metragem tem a duração de dois minutos, se caracteriza como um monólogo, no qual o jovem se enche de coragem para fazer uma ligação telefônica. Abaixo, apresentamos um quadro com a fala dos personagens:

<p>No sé si llamarla o no llamarla. La conozco de un par de días. Es pronto. Pero, no sé si llamarla no hay confianza, pero ya me gusta. Voy a intentar, voy a intentar - Sí, Leticia, sí, mira, no conocimos en la entrega del premio. Soy Felipe, Felipe de Bordón. [...] - Pues mira, si me ha ocurrido si esta noche te apetecería salir a tomar unas tapillas por ahí [...] - Sí, sí. Así, esta noche no tengo que hacer. [...] - Me caíste bien, vamos. [...] Sí, Sí. Vale. [...] - Te apetece, entonces, unas tapillas [...] - Muy bien, Leticia, gracias. Buenos, vemos esta noche [...] - Leticia, un beso.</p>

Quadro 03 – Roteiro do curta-metragem.

Os passos metodológicos para essa atividade seguiram os pressupostos de Santana (2010). O primeiro momento foi o de verificação do produto audiovisual. Em seguida, os alunos participantes da pesquisa assistiram ao curta-metragem por completo. Assistiram pela segunda vez, pausando as partes nas quais havia dúvida quanto à pronúncia e ao léxico. Nesse momento, que chamaremos de fase 01, os

⁷ El guión audiodescrito además es un prototipo de texto doblemente subordinado: por un lado, se adapta a los silencios del texto que audiodescribe y, por otro, es un texto que carece de autonomía estructural ya que parte de su función comunicativa es la de apoyar la trama de otro texto, teniendo siempre en cuenta y subordinándose tanto al género (comedia romántica, suspense), como a la función comunicativa concreta del texto en el que se inserta. La complejidad de su entramado funcional y cognitivo, así como las extraordinarias razones socioculturales que lo hacen posible y necesario, convierten al guión audiodescrito en una oportunidad única para validar metodologías de análisis textual tradicionales, a la vez que aplicar ámbitos teóricos novedosos.

alunos compartilhavam ideias, o que resultou proveitoso, uma vez que, ao desconhecem vocabulários recorriam aos dicionários, internet ou até mesmo a professora/pesquisadora.

Um fato relevante a ser destacado é com relação à variação linguística existente entre os falantes de língua espanhola. Algumas vezes, as incompreensões do texto oral eram provenientes do sotaque do personagem do curta-metragem. Enfatizando os pontos detalhados por Goh (2003) para a CO, percebemos que foi trabalhada a habilidade de Compreensão Oral de detalhes, pois os alunos se centravam nos detalhes do texto audiovisual para iniciar a transcrição das falas.

Na segunda etapa do processo de audiodescrição do texto audiovisual, que chamaremos de fase 02, foi realizada a marcação e a transcrição do texto, para *a posteriori*, incluir o texto audiodescrito criado pelos alunos/pesquisadores. A marcação foi auxiliada pelo *software subtitle workshop*. O quadro a seguir mostra a marcação do tempo inicial e final de cada fala do personagem, assim, também foram especificados os espaços em branco (nos quais não há diálogo ou ruído) onde será incluído o texto audiodescritivo.

<p>0:00:00:00 00:00:15:02 AD 00:00:15:02 00:00:17:07 No sé si llamarla o no llamarla 00:00:17:07 00:00:18:13 AD 00:00:19:03 00:00:20:13 La conozco de un par de días. pronto. 00:00:21:12 00:00:24:07 Pero, no sé si llamarla no hay confianza 00:00:24:11 00:00:26:14 AD 00:00:26:13 00:00:28:04 pero ya me gusta 00:00:28:08 00:00:30:11 AD 00:00:31:00 00:00:34:02 Voy a intentar. voy a intentar 00:00:34:09 00:00:45:13 AD 00:00:46:04 00:00:53:14 -Sí, Leticia, sí, mira, no conocimos en la entrega del premio 00:00:54:04 00:00:57:13 Soy Felipe, Felipe de Bordón 00:00:57:14 00:00:59:04 AD 00:01:00:08 00:01:07:09 Pues mira, si me ha ocurrido si esta noche te apetecería salir a tomar unas tapillas por ahí 00:01:07:14 00:01:14:02 AD 00:00:17:07 00:01:14:02 - Sí, sí. Así, esta noche no tengo que hacer 00:01:15:13 00:01:18:02 - Me caíste bien, vamos. 00:01:18:03 00:01:21:07 Sí, Sí. Vale 00:01:21:11 00:01:24:10 - Te apetece, entonces, unas tapillas 00:01:24:12 00:01:28:14 AD 00:01:29:05 00:01:35:11 -Muy bien, Leticia, gracias. Buenos, vemos esta noche 00:01:35:11 00:01:39:00 - Leticia, un beso</p>
--

Quadro 04 – T exto marcado para a audiodescrição.

A terceira etapa, ou a fase 03, teve início com a criação de um texto de audiodescrição. Nessa etapa foi verificado, outra vez, o curta-metragem, para que os alunos decidissem em que espaços colocariam e o que deveria conter o texto de audiodescrição.

Na fase 03 foi trabalhada a habilidade de Compreensão Oral de Pontos Principais, pois estavam centrados na eleição do que descrever no texto de AD e a Compreensão Oral Seletiva, enfocando que

partes eram fundamentais para o livre acesso à uma produção auditiva por parte do público com deficiência visual. O texto de AD escrito pelos alunos/pesquisadores segue abaixo:

0:00:00:00 00:00:00:02 * Una llamada arriesgada. (AD)
0:00:00:02 00:00:15:02 Un joven de edad mediana, se encuentra recostado en una pared, con el teléfono móvil en las manos. Se muestra pensativo y por veces vacilante (AD)
 00:00:15:02 00:00:17:07 No sé si llamarla o no llamarla
00:00:17:07 00:00:18:13 AD
 00:00:19:03 00:00:20:13 La conozco de un par de días. pronto.
 00:00:21:12 00:00:24:07 Pero, no sé si llamarla no hay confianza
00:00:24:11 00:00:26:14 AD
 00:00:26:13 00:00:28:04 pero ya me gusta
00:00:28:08 00:00:30:11 AD
 00:00:31:00 00:00:34:02 Voy a intentar. voy a intentar
00:00:34:09 00:00:45:13 AD
 00:00:46:04 00:00:53:14 -Sí, Leticia, sí, mira, no conocimos en la entrega del premio
 00:00:54:04 00:00:57:13 Soy Felipe, Felipe de Bordón
00:00:57:14 00:00:59:04 AD
 00:01:00:08 00:01:07:09 Pues mira, si me ha ocurrido si esta noche te apetecería salir a tomar unas tapillas por ahí
00:01:07:14 00:01:14:02 AD
 00:00:17:07 00:01:14:02 -Sí, sí. Así, esta noche no tengo que hacer
 00:01:15:13 00:01:18:02 -Me caíste bien, vamos.
 00:01:18:03 00:01:21:07 Sí, Sí. Vale
 00:01:21:11 00:01:24:10 -Te apetece, entonces, unas tapillas
00:01:24:12 00:01:28:14 AD
 00:01:29:05 00:01:35:11 -Muy bien, Leticia, gracias. Buenos, vemos esta noche
 00:01:35:11 00:01:39:00 Leticia, un beso
00:01:39:00 00:01:42:00 *Créditos finales (leitura do nome do elenco)

Quadro 05 – Inclusão do texto de AD.

O texto de AD criado pelos alunos/pesquisadores discorre sobre a aparência e as expressões faciais do protagonista. Segundo os alunos, os espaços encontrados entre as falas do protagonista eram insuficientes para o texto de AD, por isso decidiram por apenas uma descrição ao início do curta-metragem por acreditarem que, fundamentalmente, era necessário dizer o título da obra audiovisual e ler os créditos finais, para que o público cego tivesse acesso ao elenco produtor e executor do curta-metragem.

A seguir, dando seguimento as considerações sobre AD e habilidades linguísticas, trataremos da aquisição de vocabulário, evidenciando uma atividade constitutiva do projeto de pesquisa de onde partiu o presente trabalho.

Aquisição de vocabulário

Os alunos, participantes da pesquisa, audiodescreveram o curta-metragem *La escritura del dios*. O objetivo da atividade era verificar o vocabulário disponível na produção audiovisual. Esta produção consiste em uma animação de 03h19min, que narra uma antiga lenda da criação do mundo. A exemplo da

atividade anterior, os alunos tiveram que seguir os procedimentos de audiodescrição e realizar a transcrição das falas. Abaixo, a transcrição das falas do curta-metragem:

He perdido la vista de los años que permanezco en esta **cárcel**. Yo, que alguna vez fui joven y podía caminar por los rincones de la tierra. **Luego** otra cosa que guardar la postura de mi muerte. El fin de esta atravesía.

Una noche empecé a **mistar** un recuerdo preciso de una vieja **leyenda** del dios, este evento que en los fines de los tiempos ocurría muchas desventuras.

Escribió el primer día de la creación, una sentencia mágica, nada para conjurar sus males. Consideré que caso yo **tendría** el privilegio de incluir esas escrituras.

- Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás hoy?

Una montaña **podría** ser la palabra del dios o vuelo de un pájaro. O la configuración de los astros. Quisiesen mi cara, tuviera escrito la magia, en vez de yo mismo, fuera fin de mi busca y en busca del texto mágico del dios. Dedicué **largos años** a aprender a leer **su lenguaje** oyendo la música del viento o oliendo el aroma del **rocío**. Más de una vez clamé al cielo que era imposible descifrar aquel texto. Entonces, ocurrió lo que no puedo olvidar.

- ¿Y tú qué? ¿no tienes nada a contar?

Ocurrió lo mismo con divinidad. Y una rueda altísima. Esta rueda está hecha de agua, pero también de fuego. Estaba formada por todas las cosas que se han, que son y que fueron y me bastaba con ver esta rueda para entenderlo todo. Vi infinitos procesos se formaban en una sola avenida y es así que alcance a entender la escritura del dios. El texto mágico en una fórmula de catorce palabras casuales y me bastaría decirle en voz alta para ser **todopoderoso**, para ser joven, para ser **inmortal**.

- Bueno. Pues ya nos vemos otro día.

Cuarenta sílabas, catorce palabras, y yo, sería amo infinito de mi propio destino, pero yo sé que nunca diré esas palabras. Qué muera **conmigo** el misterio que está escrito en todas partes, entre los abrigos de los indios del universo. Lo puedo pensar en un nombre, en su **desdichas** de ese hombre, sea mismo, por eso, no pregunte la fórmula, por eso dejo que me olvide los días, recostado en la oscuridad.

Quadro 06 – Transcrição do curta-metragem *La escritura del Dios*.

Embora de grande valia para o aprendizado da língua estrangeira, os estudos em aquisição de vocabulário se restringiam a dificuldades de leitura ou estratégias para ampliação do vocabulário. Meara (1980, p. 225) observou que, na maioria das vezes, a expressão “vocabulário” era diretamente relacionada a listas de palavras, na suposição de que aprender vocabulário significava, somente, memorizar tais listas.

Para Meara (1980, p. 230), sem vocabulário apropriado não se consegue competência ou desempenho adequado em uma língua. Nessa atividade, os alunos recorreram ao áudio por seis vezes, a dificuldade em compreender, detalhadamente, a fala do personagem se deu devido o não conhecimento de algumas palavras referentes ao léxico. No texto oral apareceram algumas expressões que geraram confusões nos alunos/pesquisadores, dentre elas estão:

Perder la vista: esta expressão idiomática traz uma significação semelhante ao português “a perder de vista”, há um longo tempo. A confusão dos alunos se deu pelo fato de estarem buscando apenas o sentido literal da frase, eles entendiam a frase “he perdido la vista” como fiquei cego. Outra palavra revestida de sentido figurado que gerou inquietação foi “cárcel”. Auxiliados pelas imagens, os pesquisadores percebiam que não era uma prisão, então porque falar de cárcel = prisão? Um dos pesquisadores se atentou para o fato do protagonista ser cadeirante.

Os advérbios que mantêm relação heterossemântica com o português também geraram incompreensão como o caso do *luego* e *largos*, entendidos em espanhol como “depois” e “longos”.

O desenvolvimento da escrita em língua espanhola

Para o desenvolvimento da habilidade de escrita, utilizamos como suporte para a AD um pequeno trecho do filme *Los Santos Inocentes*, que foi dirigida por Mario Camus baseada na novela homônima de Miguel Delibes. O filme conta a história de uma família de camponeses que tem que sobreviver no período pós-guerra espanhola. Nessa atividade foi pedido aos alunos que apenas escutassem a pista sonora do filme e narrassem o que entendiam dos ruídos. Apenas pelos sons que ouviam, os alunos/pesquisadores afirmaram, em língua espanhola, que as cenas descreviam o dia-a-dia de uma fábrica e o latido de um cachorro.

Entretanto, o trecho selecionado está dividido em três cenas: a primeira mostrava a chegada do trem em que Quirce (protagonista da obra) voltava da guerra; a segunda mostrava a ligação em que Quirce realizava para a irmã que trabalha em uma lavanderia; e a terceira mostrava a casa de Quirce com seus pais e irmãos. O quadro abaixo traz um resumo das cenas e a percepção dos alunos com relação à pista sonora do filme.

Descrição das cenas	Narração dos alunos
(1) A chegada do trem à estação de Extremadura;	(1) Os alunos disseram que era o apito de uma fábrica, mas não sabiam o que acontecia;
(2) A moça que trabalha na lavanderia recebe uma chamada telefônica;	(2) Alguém ligava, mas não sabiam o porquê e nem compreendiam o que falavam;
(3) Paco tenta ensinar o filho a ler;	(3) Compreenderam que havia uma “lição” de leitura;
(4) Choro do filho caçula de Paco que tem paralisia.	(4) disseram que um cachorro latia.

Quadro 07 – Descrição das cenas x percepção dos alunos.

Após essa primeira etapa, os alunos tiveram acesso ao visual. Constatamos que houve certa euforia nos alunos, pois os que haviam dito o que ocorria não correspondia com a imagem e nem com a legenda disposta na produção audiovisual. Dessa forma, os alunos sentiram o impacto que as imagens geram na compreensão da obra audiovisual e da importância de audiodescrever para o público com deficiência visual. O quadro abaixo mostra a transcrição das falas dos personagens:

<p>Soldado: Un café Patrón: ¡Nieves!, ¡Nieves! Quirce: - La “b” con la “a” hace “ba”, con la “e” hace “be”, con la “i” hace “bi”, con la “o” hace “bo”, con la “u” hace “bu”. Paco: - Sigue. Quirce: - La “c” con la “a” hace “ca”, con la “e” hace “ce”, con la “i” hace “ci”, con la “o” hace “co”, con la “u” hace “cu”. Paco: - Pues no.</p>

Paco: - La “c” con la “a” no hace “za” sino “ka”, con la “o” no hace “zo”, sino “ko”, y con la “u” “ku”.

Quirce: - ¿Por qué padre?

Paco: - Parece un capricho, pero el Srto Lucas dice que son cosas de la gramática. El por qué hay que preguntárselo a los académicos.

Paco: - La “g” con la “a” hace “ga”, pero con la “g” con la “i” hace “ji” como la “risa”. Cosas de la gramática

Nieves: - Si la “c” con la “i” hace “ci” y la “z” con la “i” también hace “ci”, una de las dos está demás, padre.

Paco: - Eso, cuéntaselo a los académicos.

Paco: - Con la “d”

Quirce: - La “d” con la “a” hace “da”, con la “e” hace “de”...

Régula: - Con una pizca de conocimientos podrá salir de pobre.

Paco: - Esta muchacha ve crecer la hierba.

Régula: - A ver saca su talento de la otra.

Paco: - ¿Qué otra?

Régula: - La “Niña Chica? ¿Quién va a ser?

Régula: - ¿En qué estás pensando?

Régula: - Estate quieto, Paco. El Quirce está despertado.

Régula: - Quédate quieto, Paco. No estamos para juegos.

Paco: Tu talento saca.

Régula: los talentos no están ahí. Ponte quieto, Paco.

Llanto de niño.

Paco: Dios te guarde, Régula. Y que descanses.

Quadro 08 – Transcrição das falas dos personagens no filme *Los santos inocentes*.

Na segunda fase da atividade foi pedido aos alunos/pesquisadores que criassem um texto narrativo das imagens. Quanto à etapa de criação de texto para AD, Navarrete (2007) adverte que o roteiro é a parte fundamental e mais trabalhosa do processo, pois depende de duas questões: a claridade do conceito e a habilidade do descritor nos processos de criação, precisão e rapidez. O texto escrito e acordado pelo grupo de pesquisadores foi:

(1) Un hombre llega la estación (sic). Pide un café. En la fábrica una chica recibe una llamada. Lo padre enseña su hijo a leer (sic). Un chico pequeño llora por la noche.

(2) Llega un hombre con vestimentas militar en la estación de tren. Entra en una cafetería y pede un café (sic), mientras espera el café, intenta escribir una carta.

(3) Llega un militar a la estación de tren. Él pide un café y escribe una carta. Después, un hombre enseña un joven a leer (sic). Por la noche, y todos ya están acostado, un niño se pone a llorar (sic).

Quadro 09 – Texto descritivo para AD.

Como terceira etapa, pedimos aos alunos que, utilizando o programa *Movie Maker*, incluíssem as narrações orais na banda sonora da produção audiovisual. Após essa etapa, e analisando o resultado, os alunos sentiram a necessidade de reescrever o texto narrativo para a AD.

Llega a la estación un hombre con vestimentas militar. Él entra en la cafetería y pide un café. Mientras espera por el café intenta escribir una carta. Escribe con costosamente, se puede leer en la carta a la frase “Querida Rosa”. Cambiando de escena, se ve una lavandería donde trabajan muchas

mujeres, suena el teléfono y el patrón llama a Rosa. En una casa muy humilde, se ve a un señor intentando enseñar a leer a su hijo, cuando su hermana interviene queriendo saber algunas reglas gramaticales. Por la noche, cuando todos estaban acostados, se escucha el niño llorar.

Quadro10 – Texto final para AD.

A audiodescrição para o desenvolvimento de temas transversais

Os PCN (BRASIL, 1998) salientam a importância de se trabalhar com os temas transversais em sala de aula, principalmente quando estamos lidando com alunos do ensino básico. Diante da implantação da Lei 11.161/2005 que trata da obrigatoriedade da inclusão da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio, o foco dos estudos de língua espanhola se afastou dos conceitos de espanhol como língua estrangeira e se voltou para o Ensino Básico da Rede Pública. Desta forma, vem à tona o engajamento de ensino de LE e os temas transversais explicitados pelos PCN (BRASIL, 1998).

Sendo questões sociais, os Temas Transversais tratam de assuntos que são vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e professores em seu cotidiano. Abordam diversos temas sociais em busca de soluções e alternativas, e muitas vezes confrontam posicionamentos contrários tanto em relação ao âmbito social quanto à atuação pessoal. Os Temas Transversais não foram criados para substituir as disciplinas já existentes, mas para complementá-las. Para fazer com que os alunos se tornem verdadeiros cidadãos, conhecendo seus direitos e deveres (PCN-BRASIL, 1998, p. 17). Por fim, desejamos destacar a importância da abordagem de temas transversais a partir do aparato da AD aqui discutido.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto de pesquisa que resultou neste trabalho possibilitou que fizéssemos algumas reflexões sobre a relação entre ensino de língua e práticas de tradução em audiodescrição. Dentre tais reflexões, com relação ao exercício da prática social envolvida nos estudos de AD, destacamos a necessidade de: (i) olhar o outro com dignidade e ver as diferenças e aceitá-las é um exercício de cidadania; (ii) inserir temas como acessibilidade, o que pode acontecer nas discussões acadêmicas, não apenas em eventos pontuais nos quais se postulam as dificuldades táticas de locomoção; e (iii) promover discussões sobre acessibilidade, tolerância e inclusão podem transpor os muros teóricos da universidade e chegar à escola pública.

Na mesma direção, acreditamos que a tradução intersemiótica: (i) pode ser uma vertente a ser incluída nos estudos da língua espanhola; (ii) permite o estudo interdisciplinar do espanhol com outras áreas de conhecimento; (iii) permite a intertextualização; (iv) favorece a interculturalidade e multiculturalidade no ensino de línguas; e (v) dialoga com valores culturais e sociais iminentes nos estudos intersemióticos; o que faz da tradução intersemiótica um campo de interesse em pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento em que se toma a linguagem como objeto de pesquisa.

Por fim, destaque-se que consideramos a AD como ferramenta para o ensino de língua espanhola na medida em que: (i) estimula a elaboração de atividades comunicativas de língua espanhola; (ii) trabalha os temas transversais expostos nos PCN (BRASIL, 1998); (iii) desenvolve a habilidade da compreensão oral; (iv) trabalha a compreensão oral de detalhes, de pontos principais, de inferência e a seletiva; (v) fomenta a aquisição de vocabulário da língua espanhola e (vi) favorece a livre escrita em língua espanhola.

Por fim, esperamos que a AD siga como um aporte teórico-metodológico potencial nos estudos da linguagem em interface com outras áreas de estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. L. S. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. *In*: MOTTA, L. M. V. M; FILHO, P. R. **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Sec. Estado dos direitos das pessoas com deficiência, 2010.

BALLESTER CASADO, A. La audiodescripción: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación. **TradTerm**. Vol. 13 [S.L]: 2007, p. 151-169.

BENECKE, B. Áudio-Description. *In*: **META**. Vol. 49, nº1. Montréal, Avril, 2004, p. 78-80.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

_____. **Portaria 310**. 2006. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/o-ministerio/legislacao/portarias/portaria-310.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

_____. **Portaria 985** de 26 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/2009/11/portaria-9852009-sexta-portaria-do.html>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 436.

FILHO, P. R. Políticas públicas de acessibilidade para pessoas com deficiência – audiodescrição na televisão brasileira. *In*: MOTTA, L. M. V. M; FILHO, P. R. **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Sec. Estado dos direitos das pessoas com deficiência, 2010.

FRANCO, E. **Ciência e Cultura**. Ano 58, nº 01, Jan-Mar. 2006, p. 12-13.

_____. **Ciência e Cultura**. Ano 58, nº 01, Jan-Mar. 2006, p. 12-13.

GOH, C. C. M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**. São Paulo: SBS, 2003.

GUEDES, L. C. **Os usos pedagógicos da audiodescrição** - uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. Disponível em: <<http://www.vezdavoiz.com.br/2vrs/noticias/view.php?id=86>>. Acesso em: 12 mai. 2010.

HANSON, S. Getting there: urban transportation. *In*: HANSON, S. **The geography of urban transportation**. New York: The Guilford Press, 1995, p. 3-25.

JAKOBSON, R. Aspectos da Tradução. Trad. Izidoro Bilikstein. *In*: JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 36-86.

JIMÉNEZ HURTADO, C. Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de un nuevo tipo de traducción. *In*: JIMÉNEZ HURTADO, C (Org). **Traducción y accesibilidad – Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual**. Frankfurt: Peter Lang, 2007, p. 55-91.

LOPEZ GARCIA. A. **Comprensión oral del español**. Madrid: Arco Libros, S.L, 2002.

MEARA, Paul. **Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning**. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 15, 1980, p. 221-246.

MOTTA, L. M. V. M; FILHO, P. R. Apresentação. *In*: MOTTA, L. M. V. M; FILHO, P. R. **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Sec. Estado dos direitos das pessoas com deficiência, 2010.

MUELLER, M; COSTA, E. G. M. **Estratégias de aprendizagem de compreensão oral**. [S.I, S.n]: [2007?]. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/estrategias %20de%20aprendizagem%20de%20comprensao%20oral.htm](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/estrategias%20de%20aprendizagem%20de%20comprensao%20oral.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

NAVARRETE, J. Concepto general de la audiodescripción y tecnologías aplicadas. Problemática del “apagón analógico en TV”. *In*: **5º Seminário sobre medios de comunicación sin barreras**. Valencia, 2007. Disponível em: <<http://www.uch.ceu.es/sinbarreras/textos/navarrete04.htm>>. Acesso em: 04 Jul. de 2008.

SANTANA, M. A primeira audiodescrição na propaganda da TV brasileira: natura naturé um banho de acessibilidade. *In*: MOTTA, L. M. V. M; FILHO, P. R. **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Sec. Estado dos direitos das pessoas com deficiência, 2010.

SOUSA, A.C (Org). **Plano de desenvolvimento institucional – PDI / UERN**. Mossoró, UERN, 2008.

TERCEDOR SÁNCHEZ, M. I *et al.* Parámetros de análisis en la subtitulación accesible. *In*: JIMÉNEZ HURTADO, C (Org). **Traducción y accesibilidad – Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual**. Frankfurt: Peter Lang, 2007, p. 41 – 51.

A LINGUÍSTICA DE CORPUS NA ELABORAÇÃO DE TAREFAS

Renata Condi de Souza

Introdução

A rotina de desafios e mudanças, em plena era digital, têm movimentado a sala de aula nos últimos anos, em especial a sala de aula de Língua Estrangeira. Ainda que a língua esteja desde sempre em constante modificação, o contato com outras línguas e culturas e com a informação quase em tempo real, via *Internet*, trouxe para a escola a necessidade de conectar-se com a nova realidade. A aprendizagem de vocábulos e a descoberta de usos e significados, por exemplo, não se restringem mais a publicações de livros didáticos, mas envolvem fazer uso das tecnologias disponíveis. É por essa razão que o ensino da língua deve contemplar o ensino da língua em uso, pautado em critérios científicos e adequado aos interesses e às necessidades reais dos alunos.

A Linguística de *Corpus* representa uma mudança no paradigma de Ensino de Línguas Estrangeiras por trazer para a sala de aula novas possibilidades de aplicação de técnicas na elaboração de material didático e na seleção de exemplos de usos da língua (McCARTHY, 2001). A influência da utilização de *corpus* nessa área já pode ser evidenciada em gramáticas e dicionários, segundo O'Keefe et al (2007), e vem contribuindo para a descrição da língua em diversos âmbitos além do Ensino, tais como a Lexicografia, a Estilística, a Tradução, a Linguística Forense e a Sociolinguística.

Vantajosa para a elaboração de materiais, a pesquisa com *corpus* permite sua análise em termos quantitativos e qualitativos de quantidades de dados antes impensáveis e possibilita a construção do perfil léxico-gramatical de uma palavra, o qual inclui: seus colocados, isto é, as palavras que mais frequentemente as acompanham em um contexto; porções de língua (*chunks*) ou expressões idiomáticas; restrições sintáticas, como o uso de uma determinada preposição; restrições semânticas, como o uso de um advérbio; e a prosódia semântica, isto é, o sentido conotativo e atitudinal de uma palavra. Logo, observa-se que a pesquisa com *corpus* extrapola o alcance da abordagem meramente estrutural por permitir a observação de padrões léxico-gramaticais recorrentes na língua em uso, além de possibilitar considerações acerca de seus papéis pragmáticos e discursivos de maneira mais evidente.

Apesar das vantagens desse tipo de pesquisa no Ensino de Línguas Estrangeiras, há pouco material didático produzido e publicado no Brasil que faça uso de *corpus* (BERBER SARDINHA, 2011) e que apresente a língua em uso. É fato que há publicações com vistas ao trabalho centrado nas expectativas linguísticas em determinados gêneros e atividades sociais, mas ainda não há livro didático, por exemplo, que objetive mostrar a língua em uso como um sistema probabilístico, pautado na observação de frequências de uso, recorrências e padronizações. É crucial que se passe a inserir no material didático a língua tal como ela é utilizada em detrimento de exemplos oriundos da imaginação e da intuição de autores.

O trabalho aqui apresentado sugere uma maneira de inserção da língua inglesa em uso na sala de aula de Língua Estrangeira por meio de textos reais, computador e *Internet*. O artigo tem, portanto, o objetivo de divulgar o resultado de uma pesquisa que envolve a elaboração de uma tarefa complementar ao livro didático que une a Linguística de *Corpus* ao Ensino de Língua Estrangeira. Para tal, há a apresentação e um exemplo da análise dos textos do livro didático e de jornais da mídia britânica, compilados em conjuntos de textos (*corpora*), em busca pelos padrões léxico-gramaticais mais frequentes. A pesquisa tinha como objetivo determinar as palavras e as colocações mais frequentes nos diferentes *corpora* que fazem parte do estudo assim como o texto com maior número de ocorrências das palavras-chave no *corpus* de estudo e seus os padrões léxico-gramaticais de maior frequência.

Destaca-se que o contexto educacional considerado é o de um instituto de idiomas, no qual se entende que o conhecimento surge a partir da interação entre alunos, seus pares e o meio e no qual o computador é aceito como um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, inclui-se, também, o uso de hipertexto, termo que exprime a ideia de escrita e/ou leitura não-linear em um sistema de informática e que se destaca por ser uma linguagem declarativa dinâmica, multimídica e de interface amigável (LÉVY, 1993).

Usando como base teórica principal a Linguística de *Corpus*, área da Linguística que lida com a coleta e análise de grandes coleções de textos (*corpora*) por intermédio de computadores e programas específicos, a pesquisa depende de conceitos relevantes na área, tais como o conceito de ‘colocação’ e o conceito de ‘prosódia semântica’. Aplica-se, também, o conceito de ‘tarefa’, tal como proposto por Samuda, Johnson e Ridgway (1998), e seus nove princípios de elaboração.

A metodologia utilizada divide-se em dois momentos: um de coleta e um de análise. O primeiro conta com a compilação de textos do livro didático e com a coleta de textos jornalísticos de assunto, registro e gênero similares aos do livro didático, formando os dois *corpora* de estudo. O segundo momento considera o uso de ferramentas computacionais para a análise dos *corpora*, a observação de padrões e a comparação de um dos *corpora* com um *corpus* de referência. Os resultados dessas análises resultam na determinação de um texto-chave linguisticamente representativo da coleta e que é utilizado na elaboração de uma tarefa para aplicação em sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira.

A seguir, apresenta-se um breve histórico da Linguística de *Corpus*, seus principais conceitos, ferramentas e áreas de atuação. Em seguida, introduz-se o ensino de vanguarda, hipertextual e mediado por computador, faz-se considerações acerca do termo ‘tarefa’ e se oferece um esquema de desenvolvimento de uma tarefa.

1. Linguística de *Corpus*

A Linguística de *Corpus*, área da Linguística que “se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade Linguística” (BERBER SARDINHA, 2000a, p. 3), serve de principal elemento teórico deste trabalho. Biber *et al.*

(1998) afirmam que a Linguística de *Corpus* pode colocar em destaque aspectos do uso da língua que não recebem atenção nos estudos tradicionais.

Tais aspectos relacionam-se, segundo Firth (1957), com o significado das palavras, dependente dos seus usos. Para ele, o significado deve ser analisado considerando a realidade social a que uma palavra está inserida. Logo, as palavras por si só não são suficientes para determinar seus significados em um determinado contexto e Firth (1957) defende que é possível conhecer melhor uma palavra ao observar as palavras que as acompanham.

É por meio de demonstrações sistemáticas e observações de exemplos da língua em uso que Sinclair (1991) pontua que todas as palavras têm sua própria gramática e que a estrutura sintática limita o léxico presente nela. Logo, observa que o significado não é o mesmo em diferentes formas de uma palavra, pois está atrelado a padrões distintos, isto é, combinações fixas ou semifixas de palavras. Somando a isso, Hunston e Francis (2000) destacam que padrões e palavras são interdependentes, uma vez que cada padrão tende a ocorrer apenas com um conjunto finito de itens lexicais e vice-versa. A língua é, portanto, entendida como um sistema probabilístico no qual há a tendência de certas palavras ocorrerem junto a outras, de maneira recorrente, observável e mensurável; e a Linguística de *Corpus* permite estudá-la de modo a explicitar tais recorrências, isto é, os padrões mais comuns na língua em uso, oportunizando conclusões baseadas em dados estatísticos e permitindo a observação do que é típico ou não em uma língua (TAO, 2001).

1.1 Principais Conceitos

Os principais conceitos em Linguística de *Corpus* referem-se aos tipos de padrões linguísticos que são observáveis e mensuráveis em um conjunto de textos, isto é, um *corpus*. Inicialmente, faz-se necessário discorrer sobre dois princípios que oferecem um amparo teórico ao estudo da padronização: (1) o ‘princípio idiomático’, segundo o qual “o usuário da língua tem disponível para ele ou ela um grande número de sentenças semiconstruídas que constituem escolhas únicas, mesmo que possam parecer analisáveis em segmentos” (SINCLAIR, 1991, p.110, tradução nossa) e que se relaciona com as escolhas sintagmáticas, em que há potencial de combinação entre itens lexicais e gramaticais; e (2) o ‘princípio de livre-escolha’, que pontua que as escolhas são limitadas em termos de gramaticalidade ou agramaticalidade, que se relaciona com as escolhas paradigmáticas, restringidas pela gramaticalidade (MAHER, 2004). No entanto, é o primeiro que favorece a organização da língua em uso, contribuindo para uma análise de tendências não randômicas de uso, e por esta razão é preferido em detrimento do princípio de livre-escolha em uma visão neo-firthiana de linguagem.

O princípio idiomático merece ser salientado também por favorecer a compreensão de um dos principais conceitos em Linguística de *Corpus* aplicada ao ensino: o conceito de ‘colocação’ (SINCLAIR, 1991; HUNSTON e FRANCIS, 2000; BERBER SARDINHA, 2000a), definido como uma tendência estatística das palavras coocorrerem (HUNSTON, 2002) e indicativo de que pares de itens lexicais podem ocorrer juntos frequentemente de modo a tornarem-se representativos para estudo de uma língua.

Outro conceito importante é o de ‘linhas de concordância’, isto é, trechos de textos que compõem um *corpus* alinhado a partir de uma palavra de pesquisa, denominada ‘nódulo’. É por meio das linhas de concordância, por exemplo, que um pesquisador observa e destaca os padrões léxico-gramaticais de uma determinada palavra.

1.1.2 O Computador na Linguística de Corpus

A pesquisa com *corpus* utiliza, essencialmente, computadores e ferramentas computacionais na análise de dados. Hunston (2002) defende que o computador, por meio de um programa, oferece uma perspectiva diferente ao falante sobre como a língua é utilizada. Biber *et al.* (1998, p.254, tradução nossa) esclarecem que “um programa indica ao computador como analisar um *corpus*. Indica quais textos usar como insumo, quais características linguísticas analisar e como identificá-las e que tipo de resultado produzir”. No entanto, convém elucidar que se trata não apenas de uma pesquisa que engloba o quantitativo, por meio da estatística, mas também o qualitativo, por meio da observação e análise dos dados pelo pesquisador.

Um dos programas de análise lexical mais utilizados em pesquisas com *corpus* é o *WordSmith Tools* (SCOTT, 1997). Trata-se de um programa que possui duas funcionalidades: (1) o uso de ferramentas, que permitem a extração de dados de *corpora*; e (2) o uso de utilitários, que permitem o gerenciamento e divisão de arquivos, a conversão de textos, a visualização e o alinhamento de textos. Resumidamente, as ferramentas do programa de análise lexical *WordSmith Tools* (SCOTT, 1997) e outras também utilizadas na Linguística de *Corpus* permitem a produção de listas de palavras e de listas de palavras-chave na comparação entre dois *corpora* e a extração de colocados e linhas de concordância de um *corpus* de estudo.

1.1.3 A atuação da Linguística de *Corpus*

Como fundamentação teórica e como metodologia, a pesquisa com *corpus* e a Linguística de *Corpus* estão presentes nas mais diversas áreas de atuação da Linguística, tal como a Análise de Discurso, a Lexicografia, os Estudos de Tradução e o Ensino de Línguas, à qual este trabalho se dedica.

À área de Estudos de Tradução, Berber Sardinha (2004, p.235) destaca como importante “a comparação da padronização entre duas línguas” e enfatiza que a Linguística de *Corpus* contribui com esse estudo uma vez que a utilização do *corpus* eletrônico em pesquisas possibilita observar e analisar questões referentes à equivalência entre línguas, por exemplo. Alves e Tagnin (2011) acrescentam que o trabalho com *corpus* (especializado) pode contribuir com o desenvolvimento das características cognitivo-discursivas de aprendizes de tradução.

Ao ensino, McEnery e Wilson (1996) advogam que a aplicação da Linguística de *Corpus* permite o contato com a língua autêntica e em uso uma vez que, ao ser exposto ao tipo de dado originário de tal pesquisa, o aluno entra em contato com estruturas e léxicos presentes em textos genuínos e com situações

comunicativas reais. Leech (1997) menciona três maneiras de se utilizar *corpora* no ensino: (1) ensinando sobre *corpora*, isto é, sobre Linguística de *Corpus*, suas utilizações e aplicações; (2) ensinando a explorar *corpora*, ou melhor, a observar e lidar com os dados provenientes da análise de coleções de textos; e (3) explorando *corpora* para ensinar, ou seja, preocupar-se com o uso seletivo de *corpora* no ensino, refletindo sobre a língua em uso.

O ensino de colocações, por exemplo, pode envolver essas três maneiras por meio da observação e discussão de linhas de concordâncias. Para tanto, é sugerido conscientizar alunos e professores sobre como explorar as concordâncias para se tirar melhor proveito das descobertas.

1.2 Ensino e Tarefa

1.2.1 Interação e Era Digital

O contexto educacional considerado na elaboração da tarefa que se apresenta neste trabalho privilegia uma visão de ensino-aprendizagem que considera que todo o desenvolvimento cognitivo surge de interações sociais entre indivíduos ou meios (LIGHTBOWN e SPADA, 2002). Neste contexto, uma atividade socialmente significativa implica ser uma atividade concreta e simbólica, que favoreça a interação e o desenvolvimento da consciência, e a atuação do professor como mediador entre elementos culturalmente construídos. Acredita-se que a interação entre sujeitos e meio estimula a aprendizagem, que ocorre no momento de construção do conhecimento partilhado.

Em uma era em que há a construção do conhecimento a partir do processamento multimídia (MORAN *et al.*, 2000), o computador surge como uma ferramenta auxiliadora nesse processo de ensino-aprendizagem. A máquina aproxima a realidade da sala de aula e a amplia, favorecendo a reflexão do aluno e a sua interação ativa. Logo, o computador figura como uma ferramenta pedagógica que expande a natureza relacional dos processos cognitivos e de aprendizagem ao estimular uma nova dinâmica de construção de conhecimento (OLIVEIRA *et al.*, 2001). Tal dinamismo pode ser relacionado à hipertextualidade, em que “cada percurso textual é tecido de maneira original e única pelo leitor cibernético. Não existe, portanto, um único autor: seria mais adequado falar em um sujeito coletivo, uma reunião e interação de consciências que produzem conhecimento e navegam juntas” (RAMAL, 2002, p.84)

A união entre o computador e a hipertextualidade parece enriquecer e diversificar o ensino, em especial na elaboração de atividades e tarefas, pois favoreceria não apenas construções e reconstruções inerentes ao conhecimento, mas também “o caráter social e socializador da escola” (OLIVEIRA *et al.*, 2001, p.8). Dessa forma, parece ser crucial que aquilo que se faça em sala de aula envolva a comunicação entre alunos sobre coisas que lhes interessem e que são relevantes para o conhecimento e suas experiências como aprendizes.

1.2.2 Os Princípios de uma Tarefa

Uma tarefa, ou melhor, um trecho de uma aula que apresenta uma série de características básicas, com propósitos claros, em que a utilização da língua é necessária para se chegar à sua conclusão, permite a junção entre o contexto educacional deste trabalho e as perspectivas teóricas apresentadas. Para tanto, uma tarefa é compreendida aqui como “um bloco em construção que pode ser incluído em uma aula de maneiras diferentes, de acordo com necessidades e preferências particulares” (SAMUDA, JOHNSON e RIDGWAY, 1998, p. 10, tradução nossa).

Nesta perspectiva, considera-se que a elaboração de uma tarefa deve levar em conta nove itens: (1) possuir objetivos claros, (2) ter um propósito comunicativo e uma razão para a comunicação, (3) apresentar níveis adequados de desafio para os alunos, (4) criar oportunidades de uso da língua, (5) dar oportunidades de uso da criatividade e da autoexpressão, (6) oferecer diversidade interacional, (7) poder ser desempenhada de maneiras diversas, (8) possuir tópico relevante e de interesse dos alunos e (9) ter um fechamento claro que permita a percepção de conclusão da tarefa.

Além disso, aplica-se uma estrutura geral para ser seguida por quem elabora uma tarefa, proposta por Samuda, Johnson e Ridgway (1998), que implica em dividir seu desenvolvimento em três partes – dados de insumo, operações nos dados de insumo e resultados – e incluir um *design brief*, isto é, um resumo do que se pretende elaborar, que considere as especificidades do contexto educacional e dos alunos envolvidos.

2 Metodologia

A pesquisa aqui apresentada contou com a coleta e a análise de diferentes *corpora*, como se descreve a seguir.

2.1 Dados

Existem diferentes tipos de *corpora* compilados para as mais diversas propostas de pesquisa na área. Para os fins deste trabalho, é válido discorrer acerca de três deles: (1) *corpus* de referência, (2) *corpus* pedagógico e (3) *corpus* comparável. O primeiro deles, de acordo com Sinclair (1991, p. 17, tradução nossa), “é um conjunto de materiais largamente homogêneo, mas reunido a partir de uma variedade de fontes de maneira que a individualidade de uma fonte seja obscurecida”. Berber Sardinha (2000b) salienta que o principal objetivo de um *corpus* de referência é a sua comparação com um *corpus* de estudo. Neste trabalho, fez-se uso do *British National Corpus* (BNC), um dos maiores *corpora* já compilados com 89.124.687 ocorrências e 377.384 itens, que possui aproximadamente 100 milhões de palavras e textos de variados gêneros e registros.

O segundo tipo de *corpus* a que se ateuve nesta pesquisa é o *corpus* pedagógico, que compreende uma coleção de textos composta por toda a língua à qual o aluno foi exposto, seja por meio de textos integrantes do material didático utilizado, seja por outros meios. Hunston (2002) destaca que esse tipo de *corpus* pode ser comparado com um *corpus* de língua autêntica e que essa ação auxilia na verificação da língua ensinada ao aluno, se ela se assemelha à língua em uso e se é útil na comunicação. Nesta pesquisa, contém textos de leitura disponíveis no livro didático e é composto por quinze textos adaptados ou baseados em textos jornalísticos informativos e presentes no livro didático *Inside Out Upper Intermediate* (KAY e JONES, 2001), com 6.489 ocorrências e 1.911 itens totais. Para os fins de desenvolvimento da tarefa, o *corpus* pedagógico foi subdividido em *subcorpora*; neste caso, grupos de textos que pertenciam a um mesmo assunto.

Já por *corpus* comparável, entende-se uma coleção de textos selecionada a partir de critérios pré-determinados e coletada pelo pesquisador. Como o nome sugere, trata-se de um *corpus* usado na comparação com o *corpus* de referência com vistas a destacar e observar semelhanças e diferenças entre eles. Nesta pesquisa, é composto por 162 textos publicados no jornal inglês *The Guardian* entre novembro de 2003 e fevereiro de 2004, com 132.156 ocorrências e 13.459 itens, e foi montado a partir da análise das palavras de maior frequência do *subcorpus*.

2.2 Procedimentos de Análise

Para a análise dos dados fez-se uso de três ferramentas computacionais, apresentadas a seguir:

(1) O programa de análise lexical *WordSmith Tools 3.0* (SCOTT, 2007), que oferece as ferramentas *Wordlist*, para a produção de listas de palavras, *KeyWords*, para a extração de palavras-chave ao se comparar dois *corpora*, e *Concord*, para a produção de linhas de concordância com as palavras ou padrões léxico-gramaticais selecionados.

(2) A ferramenta *online* ‘Extrator de Palavras-Chave’ (BERBER SARDINHA, 2003a), que, como o nome sugere, extrai as palavras-chave de um *corpus* submetido ao seu escrutínio, comparando-o com um *corpus* de referência previamente carregado. No caso de Língua Inglesa, trata-se do componente escrito do *British National Corpus*, também usado como *corpus* de referência na comparação com o *corpus* de estudo.

(3) A ferramenta *online* ‘Extrator de Textos-Chave’ (BERBER SARDINHA, 2003b), que permite a identificação do texto de maior relevância no *corpus* de estudo, isto é, que possuíse a maior quantidade de palavras-chave destacadas a partir da análise desenvolvida com o programa *WordSmith Tools*.

3 Análise dos *Corpora*

A elaboração de uma tarefa com o objetivo de ensinar Inglês como Língua Estrangeira que seja complementar ao livro didático tal como se exemplifica neste artigo implicou na análise dos *corpora* selecionados e na posterior aplicação dos padrões léxico-gramaticais encontrados.

3.1 Análise do *Corpus* Pedagógico

A análise dos dados foi iniciada pela produção de uma lista de palavras de todo o *corpus* pedagógico por meio da ferramenta *Wordlist*, da suíte *WordSmith Tools 3.0*, a fim de determinar o número de ocorrências e itens totais e por texto. Em seguida, reorganizaram-se os textos em *subcorpora* com base no assunto que tratavam. Tal ação resultou em catorze conjuntos de textos, dentre os quais se escolheu aquele que continha o maior número de textos (3), de ocorrências (1.017) e itens (470). Do *subcorpus* de estudo, denominado ‘*subcorpus Body*’ por conter textos apenas sobre os assuntos ‘saúde’, ‘dieta’, ‘boa forma’ e ‘fumo’, foi extraída a lista das palavras mais frequentes, que se intercalavam entre as seguintes categoriais gramaticais: pronomes, preposições, adjetivos, verbos, artigos e conjunções. No entanto, a observação dessas palavras esclareceu que não havia uma relação direta entre elas e o conteúdo programático do livro didático ao qual se pretendia uma tarefa complementar. Dessa forma, considerou-se que os substantivos eram as palavras que desempenhavam o papel de identificação do assunto que se relacionava com todos os textos do *subcorpus*.

Destacaram-se, assim, os substantivos de maior frequência: *diet*, com 8 ocorrências; *fat*, com 7 ocorrências; *smoke* e *weight*, com 5 ocorrências cada; e *body* e *cigarettes*, com 4 ocorrências cada. Então um novo recorte foi feito, reduzindo o estudo a apenas duas palavras, *smoke* e *diet*, por se considerar que a busca por textos autênticos que contivessem os seis substantivos destacados inicialmente poderia gerar uma quantidade extensa de dados. Em seguida, submeteu-se o ‘*subcorpus Body*’ a uma contra-prova com o objetivo de verificar se a escolha desses dois substantivos era a mais adequada. Os dados, disponibilizados por meio da ferramenta *online* ‘Extrator de Palavras-Chave’ (BERBER SARDINHA, 2003a), destacaram seis substantivos como palavras-chave. São eles: *diet*, com 8 ocorrências; *fat*, com 7 ocorrências; *verdict* e *premise*, com 6 ocorrências; e *shubentsov’s* e *shubentsov* com 4 e 3 ocorrências respectivamente. A seguir, apresenta-se análise dos dois mais frequentes.

A primeira palavra, *diet*, já havia sido destacada como uma possível palavra de busca em textos autênticos que comporiam o *corpus* de estudo. Sendo assim, coube ponderar se *fat* deveria fazer parte das buscas. Uma breve análise de linhas de concordância do *British National Corpus* revelou que *fat* tende a ocorrer em contextos semelhantes aos do substantivo *diet*. Apesar de não compartilharem um mesmo campo semântico, esses substantivos parecem apresentar sentidos opostos, porém complementares, com *diet* representando algo saudável e *fat* um perigo à saúde, como se pode observar a seguir.

1. she thought she was **fat**. The fat or oil used
2. out five changes I think, **fat** father had it all mark
3. and said she’d got too **fat** to bend. He’s a fat
4. can’t decide whether to get **fat** and have a merry,
5. are hoping to get **fat**. Cheeses may be

Fat também parece relacionar-se semanticamente com o substantivo *weight*, descartado anteriormente, como se pode observar na terceira linha de concordância (*get to fat to bend*), que sugere que o

aumento de peso interferiu na movimentação da pessoa; e nas quarta e quinta linhas (*get fat and have a merry e hoping to get fat*), que indicam aumento de peso. Dessa forma, decidiu-se integrar *fat* ao grupo de palavras que serviriam de base para a coleta do *corpus* de estudo. Delimitou-se, portanto, que os substantivos usados como base para a coleta de textos autênticos que comporiam o *corpus* de estudo eram: *diet, smoke e fat*.

A partir dessa definição, a coleta dos textos do *corpus* de estudo se deu através da utilização do sítio de busca *Google*, mais especificamente dos itens *Google News* e *Advanced Search*. Esses dois *links* permitiram a configuração do sítio de busca de modo a procurar apenas textos em que as palavras *diet, smoke e fat* aparecessem no corpo de textos que tivessem sido publicados pelas mesmas fontes dos textos disponíveis no livro didático, isto é, os jornais ingleses *The Guardian, The Independent e The Times*.

As seguintes colocações de busca foram destacadas com base na observação das linhas de concordância do *subcorpus*: (1) **DIET**: *Hay diet, grapefruit diet, a balanced diet (should) include, F-plan diet, System-S diet, Cabbage soup diet, No-carbohydrate diet, the best selling diet ever*; (2) **SMOKE**: *any time the urge to smoke (strikes), (claim to) smoke for pleasure, smoke (this) cigarette, (feel) the urge to smoke*; (3) **FAT**: *not fat, (without) eat(ing) (more) fat, make (you) fat, protein and fat, low-fat plan, losing (water) rather than fat*.

De posse dessas colocações, refinou-se a coleta dos textos do *corpus* comparável, que totalizou 162 textos jornalísticos informativos e contabilizou 132.156 ocorrências e 13.459 itens. A análise desse *corpus* teve como finalidade comparar a linguagem de textos autênticos, coletados a partir das palavras-chave do ‘*subcorpus Body*’, e fornecer dados para a elaboração de uma tarefa a ser aplicada em sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira.

3.2 Análise do *Corpus* Comparável

A análise deste *corpus* iniciou-se com a utilização do programa *WordSmith Tools 3.0* para gerar uma lista das palavras mais frequentes no *corpus* comparável, porém a observação das dez mais frequentes mostrou que se tratavam de itens lexicais não representativos nem dos estilos jornalísticos de interesse para a pesquisa nem dos assuntos sobre os quais os textos coletados discorriam. Como acontece na análise de outros *corpora* (SINCLAIR, 1991; BERBER SARDINHA, 2004; entre outros), os itens lexicais que assumem o topo dessas listas são representativos de palavras gramaticais, tais como: *the, of, to, and, a, in, is, that, for e it*. Logo, optou-se, mais uma vez, pela busca por palavras de conteúdo e se seguiu o mesmo procedimento aplicado no *corpus* pedagógico, observando os substantivos. Destacaram-se, assim, as seguintes palavras: *food*, com 328 ocorrências; *health*, com 269; *people*, com 239; *diet*, com 231; *year*, com 222; *time*, com 217; *children e years*, com 198 ocorrências cada uma; *life*, com 153; *obesity*, com 151; e *day*, com 144 ocorrências.

Em seguida, houve a comparação entre esse *corpus* e o *corpus* de referência *British National Corpus*, componente escrito, utilizando a ferramenta *KeyWords*, disponível no programa *WordSmith Tools 3.0*. Tal ação gerou uma nova lista de palavras e as primeiras dez foram destacadas. São elas: *obesity, diet, food, health, pornography, branco, smoking, terri, foods e fat*. Excluíram-se da análise que sucedeu esse processo as palavras

pornography, *branco* e *terri* ou por não estarem de acordo com o contexto educacional de aplicação da tarefa que se propôs elaborar ou por serem nomes próprios.

O passo seguinte envolveu acessar a ferramenta *Concord*, da suíte do *WordSmith Tools 3.0* a fim de identificar, no *corpus* comparável, linhas de concordância que contivessem as palavras-chave destacadas e seus colocados. Esse procedimento auxiliou na observação da língua em uso, que seria posteriormente utilizada na elaboração da tarefa proposta. Analisadas uma a uma, as palavras-chave revelaram as descobertas, exemplificadas com a palavra *diet*, a seguir, e com a palavra *food*.

Diet, presente em 231 linhas de concordância, ocorre mais facilmente com as preposições *of*, *to*, *on* e *in*; com adjetivos e substantivos que ocorrem próximo à palavra *food*; e com os verbos *feed*, *eat*, *go*, *have*, *balance*, *enjoy*, *cut*, *cut down*, *form*, *lead*, *improve* e *achieve*. Observe alguns exemplos nas linhas de concordância a seguir.

1. locked out of the kitchen and fed a diet of uncooked pancake
2. which suggests that people eating a diet of fast foods increase
3. risks of a fish-heavy **diet** with a **diet of processed foods** or

Com 328 ocorrências, a palavra *food* é a de maior incidência no *corpus* comparável e ocorre mais facilmente próximo aos seguintes itens lexicais: *of*, *to*, *in*, *junk*, *on*, *for*, *industry*, *standards*, *agency*, *fast* e *advert*s. Inicialmente, ao se observar as linhas de concordância, nota-se que a combinação entre *food*, *standards* e *agency* refere-se à *The Food Standards Agency*, o departamento governamental britânico responsável pelas normas alimentares. O termo é comumente utilizado em contextos em que se objetiva informar o leitor sobre uma determinação ou constatação do órgão, como se observa nos exemplos a seguir.

1. a day and for adults 6g a day. The **Food Standards Agency** has set
2. not advertised enough,” it added. The **Food Standards Agency**, the
3. by the Department of Health and the **Food Standards Agency** in the

Outra colocação frequente no *corpus* comparável é *food industry*, que tende a representar um grupo de empresas e suas opiniões. É comum o emprego de *food industry* com a voz passiva e verbos que relatam opiniões, tais como *emphasise* e *cite*, exemplificado a seguir.

1. debate this is. But I think if the **food industry** come on board
2. factors emphasized by the **food industry** and adland such as peer
3. immediate cut of 10 per cent by the **food industry** would reduce

3.3 Texto-chave

Após a análise das palavras-chave em seus contextos de uso no *corpus* comparável, partiu-se para a busca do texto-chave, isto é, um texto em que havia uma ocorrência substancial de palavras-chave. Para tanto, utilizou-se a ferramenta ‘Extrator de Textos-Chave’ (BERBER SARDINHA, 2003b). A seleção

desse texto se deu por meio da observação de duas tabelas disponibilizadas pela ferramenta: uma referente ao número de ocorrências por texto; e outra referente ao número de itens por texto. Esses números surgem da verificação da presença das palavras-chave destacadas nos textos do *corpus* comparável.

O texto-chave destacado pelo Extrator, intitulado 'Jowell: no ban on junk food ads' e publicado em 14 de janeiro de 2004, no jornal *The Guardian* e escrito pelo jornalista Jason Deans, possui 127 ocorrências e 50 itens. Dentre as palavras-chave destacadas, a única que não está presente no texto-chave é *smoking*. *Food* é a palavra-chave com maior ocorrência no texto-chave (14 vezes), seguida de *obesity* (3), *health* (2), *diet*, *foods* e *fat* (1 vez cada). Os padrões presentes no texto-chave são os mesmos que foram levantados na análise das palavras-chave do *corpus* comparável.

Definido o texto-chave e após a análise dos itens léxico-gramaticais que ocorrem no *corpus* comparável, partiu-se para a elaboração da tarefa à que a pesquisa se propôs, dando maior ênfase ao ensino dos padrões destacados e à palavra-chave de maior ocorrência no texto-chave (*food*).

4 Discussão dos Resultados: o Desenvolvimento da Tarefa

A tarefa proposta a partir da coleta e análise dos *corpora* foi desenvolvida tendo em mente o contexto educacional de um instituto de idiomas em que se leciona Inglês como Língua Estrangeira para grupos entre 12 e 20 alunos, com idade mínima de 15 anos. Com duração de 100 minutos, essas aulas contam com o uso do livro didático de onde foram retirados os textos para a montagem do *corpus* pedagógico e permitem a aplicação de atividades complementares, tal como se propõe aqui.

Cabe retomar que, segundo Samuda, Johnson e Ridgway (1998), uma tarefa deve apresentar começo, meio e fim e esses componentes devem estar interligados por um contexto ou tema comum e por atividades que se desdobrem de modo a favorecer sua conclusão. Sugerem que o desenho de uma tarefa considere três elementos básicos: (1) dados de insumo, isto é, o que se tem no início da atividade; (2) operações nos dados de insumo, ou seja, o que será feito com esses dados e como eles se relacionam com a tarefa; e (3) resultados, a saber, os objetivos que deverão ser alcançados ao se concluir a tarefa. Somando a esses elementos, Samuda, Johnson e Ridgway (1998) consideraram necessário apresentar um *design brief* da tarefa, isto é, um resumo da tarefa que se pretende elaborar e dos pontos que devem ser considerados, tais como: público-alvo, perfil dos alunos, contexto educacional, atividades realizadas anteriormente e duração estimada da tarefa.

Unindo a teoria que fundamenta a pesquisa às descobertas da análise dos *corpora* e ao contexto educacional em que a tarefa poderia ser aplicada, tem-se o seguinte *design brief*: construir uma tarefa que leve os participantes a argumentarem e sustentarem suas opiniões a respeito dos tópicos 'saúde', 'boa forma' e 'dieta', após o contato com um texto informativo de registro jornalístico pertencente ao gênero notícia e a observação dos padrões da língua em uso, promovendo oportunidades de produção oral da Língua Inglesa e interação entre os participantes. A tarefa deve levar no máximo 100 minutos para ser desenvolvida pelos alunos, que devem trabalhar individualmente e em pares ou trios. Deve-se restringir o

uso de materiais ao uso de um único computador, com conexão à *Internet*, e um projetor *datashow*, além de favorecer a navegação dos participantes pela tarefa.

Observa-se, a partir do *design brief*, que o objetivo final da tarefa é instigar os alunos a argumentarem e sustentarem suas opiniões a respeito dos tópicos estudados no livro didático e relacionados com o texto-chave, em uso na tarefa. Samuda, Johnson e Ridgway (1998) consideram que, ao se elaborar uma tarefa que tenha a argumentação como objetivo final, relaciona-se a tarefa com usos reais da língua, possíveis de ocorrerem fora de sala de aula. O que propõe, segue o seguinte esquema: (1) Dados de insumo: (a) ambiente de ensino-aprendizagem: instituto de idiomas, sala de aula presencial equipada com um computador conectado à *Internet* e um projetor *datashow*, entre 12 e 20 alunos por sala; (b) perfil geral dos alunos: acima de 15 anos de idade com conhecimento intermediário (nível B2 do Quadro Comum Europeu); (c) título: ‘No ban on junk food’; (2) Operações nos dados de insumo: operação geral: reconhecer um texto informativo de registro jornalístico pertencente ao gênero notícia e observar os padrões da língua em uso, promovendo oportunidades de produção oral da Língua Inglesa e interação com os participantes; (3) Resultados: ao final da tarefa, espera-se que os participantes possam argumentar e sustentar suas opiniões a respeito de notícias e/ou reportagens relacionadas aos tópicos ‘saúde’, ‘boa forma’ e ‘dieta’.

Após a definição dos elementos básicos e do *design brief*, deu-se início ao desenho da tarefa. Considerou-se sua divisão em cinco partes: (1) *getting started*, em que perguntas que visam à introdução ao assunto, que será apresentado pelo texto-chave; (2) *getting informed*, em que se lê o texto destacado; (3) *observing the text*, que sugere a comparação e o contraste do texto-chave com textos similares escritos em Língua Portuguesa, com o objetivo de conscientizar os alunos a respeito do registro e do gênero em discussão; (4) *patterns*, onde há a observação e o convite à reflexão acerca da língua em uso por meio de linhas de concordância; e (5) *over to you*, em que se solicita que os participantes argumentem e sustentem suas opiniões sobre trechos de notícias e reportagens relacionadas ao mesmo assunto. Com a divisão em cinco partes, buscou-se proporcionar diferentes formas de interação entre os alunos, trabalhar com as habilidades de produção oral e compreensão oral e escrita, além de expor o aluno à língua autêntica, criando desafios. Distribuíram-se as partes em doze páginas *web*, desenvolvidas por meio do software *Microsoft Front Page*.

A tarefa foi pensada para ser aplicada de maneira linear, iniciando por *Getting started*⁸. O objetivo da primeira parte é introduzir o assunto ao mesmo tempo em que se tenta engajar os alunos na discussão e diagnosticar seus desempenhos. Os alunos visualizam perguntas sobre o assunto ‘alimentação’ e interagem entre eles. A interação mais adequada seria de pares ou trios, em que o professor atuaria como observador e mediador. O tempo aproximado de aplicação é entre 5 e 7 minutos. Na segunda parte, *Getting informed*, os alunos são expostos a um texto autêntico, relacionado ao assunto, do registro jornalístico e gênero notícia. Neste momento, alunos devem ler o texto individualmente. O professor mantém seu papel de observador

⁸ Exemplos das telas da atividade disponíveis em <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/renata_condi_de_souza.pdf>. Acesso em 20 abr. 2013.

e mediador e designa 20 minutos para a execução da proposta. A terceira parte, *Observing the text*, propõe a comparação e o contraste do texto com outros textos. O professor atua como mediador dos pares ou trios de trabalho por 15-20 minutos. A seguir, parte-se para a observação dos padrões léxico-gramaticais, na parte intitulada *Patterns*. Os alunos devem manter a mesma interação entre pares ou trios, enquanto o professor atua como instigador da discussão e ajuda a levantar hipóteses sobre a língua em uso por 30 minutos. É neste momento em que os padrões destacados durante a análise do *corpus* comparável são utilizados e que linhas de concordância com as palavras-chave destacadas na análise são disponibilizadas e podem ser acessadas mediante a seleção dos espaços em branco nas linhas de concordância.

A última parte, *Over to you*, solicita que os alunos argumentem e sustentem suas opiniões a respeito do assunto central da tarefa por 23-30 minutos, como por exemplo: *It's one thing to go on a diet and lose weight. A lot of people do that', said Woods, 'But they don't actually gain strength' (Jeff Williams, January 11, 2004, The Observer)*. Mantém-se o mesmo padrão de interação (pares ou trios), mas o professor volta a assumir o papel de observador e de mediador. Os trechos de notícias ou reportagens disponibilizados para discussão nessa parte foram retirados de textos que compõem o *corpus* comparável e que, por esta razão, possuem as mesmas palavras-chave e o mesmo assunto do texto-chave apresentado na parte 2 da tarefa. Dessa forma, observa-se que tanto o *corpus* comparável quanto a análise dos padrões léxico-gramaticais lá presentes foram usados de modo extensivo na tarefa.

Considerações Finais

Neste trabalho, apresentaram-se os procedimentos de coleta e análise de *corpora* com vistas à elaboração de uma tarefa complementar para ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Conforme já foi destacado, devido ao acesso à Língua Estrangeira por meio de computadores e da *Internet*, é cada vez mais necessário tentar levar a realidade e a língua em uso para a sala de aula. Ao problema comum, de não saber como coletar a língua em uso de maneira criteriosa e como aplicá-la de modo a favorecer a conscientização linguística e contribuir para um melhor aprendizado dos padrões léxico-gramaticais de uma língua, sugeriu-se uma aplicação da Linguística de *Corpus* ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Apresentou-se também uma proposta interativa de trabalhar com a língua em sala de aula que visava a otimizar o uso de novas tecnologias por meio de uma tarefa hipertextual, desenvolvida e aplicada por meio digital (computador).

A primeira parte da análise deteve-se nas palavras mais frequentes do *corpus* pedagógico e do *'subcorpus Body'* e suas colocações. Na segunda parte, focou-se na busca pelas palavras mais frequentes no *corpus* comparável, nas suas palavras-chave, seus colocados e colocações. Na terceira e última parte, centrou-se na busca por um texto-chave que possuísse as palavras-chave destacadas. O objetivo final da análise era encontrar um texto que pudesse ser usado como representativo do tópico de uma unidade do livro didático e que contivesse os padrões léxico-gramaticais de uso mais frequente na língua inglesa, foi atingido a partir da observação e da análise dos dados coletados. A elaboração da tarefa contou não apenas

com a utilização do esquema desenvolvido por Samuda, Johnson e Ridgway (1998), mas também com considerações acerca da necessidade de promover interação entre alunos, seus pares e um meio digital, o computador.

Acredita-se que a proposta aqui apresentada seja vantajosa para a área de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Primeiramente, a exemplo da motivação primeira desta pesquisa, os processos de coleta e análise aqui descritos podem ser usados como referência para professores de Língua Estrangeira que sentem necessidade de inserção da língua em uso em sala de aula de maneira criteriosa e sem ignorar o conteúdo programático. Além disso, essa descrição pode servir aos profissionais que lidam com a elaboração de material didático de modo a facilitar e sistematizar a coleta e a análise criteriosa da língua em uso antes de aplicá-la em suas produções. A utilização do computador em todo o processo surge como um diferencial na área e como uma resposta positiva às expectativas do aluno da era digital.

No entanto, a pesquisa apresenta algumas limitações. A primeira delas é que os *corpora* de estudo não são suficientemente extensos para representarem uma grande amostragem da língua em uso. *Corpora* maiores e mais diversificados poderiam trazer à tona outras descobertas, tanto em termos de palavras mais frequentes quanto em palavras-chave ou texto-chave. Ademais, devido a razões práticas, ateve-se apenas a um dos *subcorpora* pedagógicos, restringindo as observações e análises a assuntos relacionados à ‘saúde’, ‘boa forma’, ‘dieta’ e ‘fumo’, e a apenas um registro (jornalístico) e a dois gêneros (notícia ou reportagem).

Ainda assim, espera-se que o trabalho contribua para a Linguística de *Corpus*, mais especificamente para a área de Linguística de *Corpus* e Ensino, uma vez que oferece uma descrição da aplicação da Linguística de *Corpus*, seus procedimentos e ferramentas ao ensino de Língua Estrangeira. Ao focar o desenvolvimento de uma tarefa à luz da Linguística de *Corpus* e utilizando recursos computacionais, espera-se também que a pesquisa tenha preenchido uma lacuna importante na literatura.

Referências

ALVES, F.; TAGNIN, S. E. O. *Corpora e Ensino de Tradução: o papel do automonitoramento e da consentização cognitivo-discursiva no processo de aprendizagem de tradutores novatos*. In: VANDER, V.; TAGNIN, S.E.O. (org.) **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Hub, 2011, p. 189-204.

BERBER SARDINHA, A. P. Como Usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira. In: VANDER, V.; TAGNIN, S.E.O. (org.) **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Hub, 2011, p. 301-356.

BERBER SARDINHA, A.P. Computador, Corpus e Concordância no Ensino da Léxico-gramática de Língua Estrangeira. In: LEFFA, V. (ed.) **As Palavras e Sua Companhia: O Léxico na Aprendizagem de Línguas**. Pelotas, RS: EDUCAT, Universidade Católica de Pelotas, 2000a, p. 45-72.

_____. Linguística de Corpus: Histórico e Problemática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, Vol. 16, nº 2, 2000b, p. 323-367.

_____. **Extrator de Palavras-Chave**, 2003a.

_____. **Extrator de Texto-Chave**, 2003b.

_____. **Linguística de Corpus**. SP: Manole, 2004.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use**. Cambridge: CUP, 1998.

FIRTH, J. R. **Papers in Linguistics**. London: OUP, 1957.

HUNSTON, S. **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge: CUP, 2002.

HUNSTON, S; FRANCIS, G. **Pattern Grammar. A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

KAY, S. & JONES, V. **Inside Out Upper Intermediate. Student's Book**. Oxford: Macmillan, 2001.

LEECH, G. Teaching and Language Corpora: a Convergence, In: WICHMANN, A.; FLIGELSTONE, S.; MCENERY, T.; KNOWLES, G. (ed.). **Teaching and Language Corpora**. New York/London: Longman, 1997, p. 1-23.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How Languages are Learned**, Oxford: OUP, 2002.

MAHER, A. **Corpus Linguistics (1): Meaning in Context**. s/local, 2004. Disponível em: <<http://www.kudoz.net/howto/173>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

McCARTHY, M. J. **Issues in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge, 2001.

McENERY, T. & WILSON, A. **Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

MEYER, C. F. **English Corpus Linguistics. An Introduction**. Cambridge: CUP, 2002.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. SP: Papyrus, 2000.

O'KEEFEE, A.; McCARTHY, M.; CARTER, R. **From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

OLIVEIRA, C. C. de; COSTA, J. W. da; MOREIRA, M. **Ambientes Informatizados de Aprendizagem. Produção e Avaliação de Software Educativo**. Campinas: Papyrus, 2001.

PARTINGTON, A. **Patterns and Meanings. Using Corpora for English Language Research and Teaching**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

RAMAL, A.C. **Educação na Cibercultura. Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMUDA, V.; JOHNSON, K.; RIDGWAY, J. **Designing language learning tasks: A guide.** Volume 1. Draft. Working Paper 1. Department of Linguistics and Modern English Language. University of Lancaster, Lancaster, UK, 1998.

SCOTT, M. *WordSmith Tools 3.0*, 1997.

SINCLAIR, J. **Corpus, Concordance, Collocation.** Oxford: OUP, 1991.

SOUZA, R. C. de. **Dois Corpora, uma tarefa. O percurso de coleta, análise e utilização de corpora eletrônicos na elaboração de uma tarefa para ensino de inglês como Língua Estrangeira,** Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2005.

TAO, H. Discovering the Usual with Corpora: The Case of Remember, *In*: SIMPSON, R.C. & SWALES, J.M. **Corpus Linguistics in North America. Selections from the 1999 Symposium.** Michigan: The University of Michigan Press, 2001, p. 116-144.

VIANA, V.; TAGNIN, S.E.O (org.). **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras.** São Paulo: Hub, 2011.

A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA NO CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA JAPONESA DA UECE

Abimael Maciel Marques

Laura Tey Iwakami

Introdução

Com o advento da globalização, o contato entre diferentes países e regiões passou a ter um grande e rápido avanço no contexto mundial. Somando-se a esse fato, temos a questão da qualificação cada vez maior exigida pelo mercado, fazendo assim com que cresça a necessidade de se dominar uma língua estrangeira (LE). Por meio da literatura disponível sobre o ensino-aprendizagem de LE e do nosso conhecimento e experiência nessa área, notamos que o foco está quase sempre presente nas quatro habilidades linguísticas tradicionais, ou seja, na leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Dessa maneira, percebemos que a habilidade da tradução, que é bastante relevante no tocante ao uso da LE, é negligenciada dentro da sala de aula e o aluno acaba por não desenvolver a capacidade tradutória (CT), que é de suma importância em vários contextos comunicativos nos quais o uso da atividade tradutória se faz imperativo.

Dessa forma, tivemos a ideia de lançar uma proposta de pesquisa cuja finalidade foi trabalhar com os alunos de língua japonesa da Universidade Estadual do Ceará a questão da tradução e as diversas implicações que são inerentes a essa atividade. Objetivamos desenvolver, portanto, a competência tradutória (CT) dos aprendizes, que, de acordo com Albir (2005), é um processo de automação gradual que se inicia em uma perspectiva de reflexão calculada e tem por finalidade alcançar um modo de lidar com a tradução de maneira crítica.

Em vista disso, como forma de concretizarmos a ideia de fornecer subsídios aos alunos de japonês para que desenvolvessem a CT, decidimos criar um minicurso de tradução cujo intuito foi o de ser um laboratório experimental para que pudéssemos constatar se, de fato, a nossa proposta era válida e alcançaria os objetivos pretendidos. Dessa maneira, fizemos a escolha do Mangá, histórias em quadrinhos em estilo japonês, como gênero textual a ser utilizado nas atividades de tradução. A proposta foi fazer com que os aprendizes, através de discussões e análises individuais e em grupo das traduções trabalhadas, desenvolvessem e aprimorassem a sua concepção sobre o fazer tradutório.

Nas próximas seções, serão explanados três pressupostos teóricos que foram de grande importância para a fundamentação da presente pesquisa. Primeiramente, abordamos a Língua Japonesa, pois ela, através de seu contexto linguístico e cultural, traz elementos que influenciam de forma profunda a tarefa do tradutor. Em seguida, tecemos comentários sobre o Mangá, gênero que foi trabalhado no minicurso de tradução e que está bastante inserido dentro do cotidiano do aprendiz de língua japonesa.

Por fim, trazemos teorias que abordam a questão da tradução e como a literatura disponível trata a questão da Competência Tradutória.

1. Língua Japonesa

O japonês se caracteriza por um complexo sistema de honoríficos, os quais refletem bem a sociedade japonesa, uma vez que, dependendo do contexto conversacional, diferentes formas verbais e lexicais são utilizadas para dar *status* ao falante, ao ouvinte e às pessoas mencionadas na conversa. As formas honoríficas em japonês são divididas em três categorias: *sonkeigo* (linguagem de respeito), *kenjougo* (linguagem humilde) e *teineigo* (linguagem polida). Tanto o *sonkeigo* como o *kenjougo* são honoríficos utilizados para demonstrar respeito com a pessoa *sobre* quem se fala, sendo que o primeiro se caracteriza por colocar essa pessoa em uma posição de *status* acima do falante, enquanto o segundo rebaixa o falante em relação a ela. O *teineigo*, por sua vez, é usado para demonstrar respeito com a pessoa *com* quem se fala. Além dessas formas, ainda existe a linguagem informal, utilizada principalmente pelos jovens em seus grupos de amizade. Para efeito de exemplificação, fornecemos as seguintes orações, com destaque para o verbo “comer”.

(a) 木村先生はこのりんごを召し上がります。

[kimura-senseiwa kono ringo wo meshiagarimasu].

(b) 私はこのりんごを頂きます。

[watashiwa kono ringo wo itadakimasu]

(c) 私はこのりんごを食べます。

[watashiwa kono ringo wo tabemasu]

(d) 私はこのりんごを食べる。

[watashiwa kono ringo wo taberu]

Tradução:

(a) O professor Kimura comerá esta maçã.

(b) Eu comerei esta maçã.

(c) Eu comerei esta maçã.

(d) Eu comerei esta maçã.

Como percebemos, todas as orações possuem o verbo “comer” em seu predicado verbal; contudo, cada oração é utilizada em um contexto diferente. Na oração (a), usa-se o verbo “meshiagarimasu”, que, por ser linguagem *sonkeigo*, demonstra respeito pelo sujeito. As orações (b), (c) e

(d) são traduzidas da mesma forma em português. Todavia, o verbo “itadakimasu” em (b) transmite a ideia de humildade de quem fala. Essa oração poderia ser utilizada após alguém ter recebido a maçã de uma pessoa de *status* superior como, por exemplo, o chefe. Dessa maneira, ao ser usada a linguagem *kenjongo*, é passada a ideia de que o falante encontra-se em uma situação de humildade naquele contexto. Na oração (c), o verbo “tabemasu” (forma *teineigo*) transmite a ideia de polidez, ou seja, é utilizado quando falamos com alguém com quem não temos intimidade. Já “taberu”, na oração (d), cria a sensação de grande aproximação entre os interlocutores, provavelmente essa oração é dita entre amigos ou pessoas da mesma família.

Outra característica da língua japonesa é a de que tanto o objeto quanto o sujeito da oração não necessariamente precisam ser ditos se o contexto já tornar clara a mensagem. Na realidade, especialmente na língua falada, existe uma tendência de reduzir o enunciado, ou seja, utilizar o menor número possível de itens lexicais caso as sentenças anteriores já tornem evidente o significado. Como exemplo, podemos tomar uma situação na qual alguém liga para o irmão ou um amigo e pergunta onde ele está. Em japonês, a pessoa diria: “Ima, doko?” (onde você está agora?). Na realidade, nessa pergunta, temos apenas o advérbio de tempo “ima” [agora] e o pronome interrogativo “doko” [onde]. A frase completa seria “Ima, dokoni imasuka!?”. Como percebemos, a partícula “ni”, que no caso indica localização, e o verbo “imasu”, que na situação transmite a ideia do verbo “estar” do português, foram omitidos, uma vez que o ouvinte consegue inferir o que o falante intenciona dizer através do contexto de conversação.

Pelo exposto, notamos que a língua japonesa possui características bem distintas se comparadas às línguas ocidentais, levando, portanto, à estranheza por parte de aprendizes brasileiros que estudam o idioma. Essas diferenças de escrita, semânticas, culturais e linguísticas em relação à língua portuguesa devem ser bem assimiladas pelo falante para que ele possa desenvolver sua competência tradutória e lidar com os diferentes contextos de comunicação.

2. Mangá

Mangá é a palavra japonesa utilizada para designar não somente histórias em quadrinhos, mas também tem o significado de revista em histórias em quadrinhos, caricatura, cartum e até mesmo desenho animado (LUYTEN, 2000, p.43). Hoje em dia esse gênero textual é bastante difundido não somente no Japão, mas em vários países ao redor do mundo, e o Mangá é muito popular entre pessoas de todas as idades, pois abrange um grande número de temas, tais como romance, esporte, mistério, comédia, sexualidade, drama, dentre muitos outros.

O Mangá moderno surgiu após a Segunda Guerra Mundial e teve como patrono Osamu Tezuka, *mangaka* (desenhista de Mangá) que recebeu grande influência de dois proeminentes desenhistas norte-americanos, Walt Disney e Max Fleischer, e que dedicou 40 anos de sua vida a essa atividade. Tezuka criou seu próprio estúdio denominado *Mushi* Produções, e suas criações, como Astro Boy ([Tetsuwan Atom](#)) e A Princesa e o Cavaleiro (*Ribbon no Kishi*), ainda exercem autoridade nos dias de hoje. Suas obras

modificaram não só a estrutura da linguagem, desdobrando as cenas em sequências mais fluidas, como também o conteúdo, pela variedade de temas e personagens (LUYTEN, 2000). De acordo com Luyten, deve-se também à Tezuka uma das características mais marcantes do Mangá, que é a caracterização de olhos grandes e desproporcionais dos personagens tanto masculinos quanto femininos.

No Japão, o alcance que o Mangá tem dentro da sociedade japonesa vai além da faixa etária infanto-juvenil. O público consumidor desse gênero textual é muito amplo e variado; dessa forma, como há uma grande afeição por sua leitura, existe uma quantidade grande de estilos cujo intuito é o de agradar a todos os gostos. Por sua variedade de temas, o Mangá penetra em todas as camadas da sociedade japonesa e encontra uma aceitação positiva por parte de todas as gerações, isto é, de certa forma, influenciado também pelo baixo custo das revistas de Mangá. Diferentemente do que acontece no ocidente, os desenhistas no Japão trabalham de forma independente para jornais e editoras e não estão vinculados a qualquer organização, como acontece com os seus companheiros americanos, por exemplo. Sua editoração é influenciada, como aponta Schodt (1996), por segmentos do mercado com uma divisão por faixa etária e sexo, havendo, portanto, Mangás criados para crianças como os *shogaku*, para moças (*shoujo*), para rapazes (*shounen*), dentre outros.

O Mangá, assim, pode ser considerado como um espelho social e possuidor de funções pedagógicas, uma vez que ele abrange praticamente todos os temas do cotidiano japonês, como, por exemplo, a vida do estudante na escola e do empregado nas empresas, além de esporte, guerra, amor, conflitos pessoais, medo, superstições, mitologias, fatos históricos, dentre muitos outros.

3. Competência Tradutória

A palavra “competência” é geralmente empregada como sendo a capacidade que o sujeito tem de atuar de forma satisfatória em sua área de conhecimento ou profissional, como aponta Schöffner (2000): “Em qualquer ambiente profissional, a atuação do sujeito é julgada de acordo com certos objetivos e ações claramente definidos, que exige um tipo específico de competência...” (SCHÖFFNER, 2000, p.14). Quando nos adentramos no ambiente da tradução, aprendemos que essa é uma atividade humana multidisciplinar que vem sendo utilizada para efeito de comunicação entre povos de diferentes culturas desde a criação da escrita, possuindo, portanto, um papel importante no diálogo interlingual e intercultural de sociedades separadas pela barreira linguística.

A competência tradutória surge, então, como sendo o sistema subjacente de habilidades, conhecimentos e atitudes exigidas do tradutor para que ele seja capaz de realizar uma tradução de uma maneira satisfatória. Isso se dá pelo fato de que a CT é muitas vezes descrita como sendo uma atividade de bastante complexidade, a qual envolve o conhecimento de uma ou mais línguas e requer de uma pessoa habilidades que não se restrinjam somente à questão linguística. Christine Schöffner (2000) utiliza uma metáfora que explana bem a questão do quão complexo é o ato tradutório e o modo como várias competências distintas devem interagir para que o tradutor possa traduzir um texto de uma forma

adequada: “O melhor desempenho de qualquer ação, como dirigir um carro, por exemplo, baseia-se em uma competência global que depende da interação de diferentes competências subordinadas que são, obviamente, interrelacionadas.” (SCHÄFFNER, 2000, p.8).

Já para Albir (2005), a competência tradutória é dividida em cinco subcompetências que são de grande importância para que o profissional que lida com o ato tradutório possa desempenhar sua atividade de forma satisfatória. São elas: a) *Subcompetência bilíngue*: é apenas uma das subcompetências que compõe a competência tradutória. É integrada por conhecimentos essencialmente operacionais, necessários para a comunicação em duas línguas: conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais; b) *Subcompetência extralinguística*: é composta por conhecimentos essencialmente declarativos sobre o mundo em geral e de âmbito particulares; conhecimentos (bi)culturais e enciclopédicos. Ela envolve a experiência de mundo, a qual se adquire da vivência em culturas diferentes, que caracteriza a experiência direta, ou através do estudo sobre essas culturas, que implica na experiência relatada; c) *Subcompetência de conhecimentos sobre tradução*: também é integrada por conhecimentos declarativos que envolvem, obviamente, os aspectos teóricos e profissionais da tradução; d) *Subcompetência instrumental*: consiste em conhecimentos operacionais relativos ao uso das fontes de documentação e das tecnologias de informática e comunicação aplicadas à tradução; e) *Subcompetência estratégica*: é integrada por conhecimentos operacionais que garantem a eficácia do processo tradutório. Ela controla o processo de tradução, servindo para planejar o processo e elaborar o projeto tradutório; avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final; ativar as demais subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os processos para a sua resolução. (OLIVEIRA, 2009 *apud* ALBIR, 2005).

No minicurso de Mangá, assumimos uma postura didático-pedagógica que colocou o tradutor-aprendiz em uma posição central no processo de ensino-aprendizagem, fazendo-o, portanto, assumir um papel ativo no que concerne ao desenvolvimento das atividades e a todo o conjunto de procedimentos necessários para realizá-las. Nessa perspectiva, o professor/pesquisador tornou-se um facilitador, auxiliando o processo e incentivando a interação dos alunos na busca de soluções adequadas para a tradução das histórias de Mangá. Essa busca pauta-se no fato de que não é considerada a questão de uma tradução ser certa ou errada, mas se ela é adequada ou não, uma vez que trabalhamos com a ideia de que exista mais de uma tradução possível para determinado texto ou enunciado.

4. Descrição e análise dos resultados

A pesquisa foi desenvolvida com 14 alunos de japonês de nível básico através de um minicurso de Mangá, que teve a duração de 30h/aula e cujo objetivo foi trabalhar com os alunos questões relacionadas ao ato tradutório, tendo como atividades principais a tradução de histórias de Mangá denominadas de *one-shot*, ou seja, histórias curtas de uma página. Através dos instrumentos de coleta (pré-teste e pós-teste, atividades de tradução, relatórios e questionários), foi possível utilizar uma característica bastante significativa da pesquisa-ação, que é a triangulação de dados. Através da triangulação fornecida pelos

instrumentos, pôde-se ter uma ideia mais clara e aproximada do modo que a noção de tradução foi se modificando na percepção dos sujeitos.

Para efeito de adequação ao gênero artigo, trago a análise da atividade de um dos sujeitos a respeito da tradução cinco realizada no minicurso de Mangá. Nessa história encontramos a expressão convencional “耳はするどい [mimiwa surudoï]”, que passa a ideia de a pessoa ter uma boa audição, sendo que “耳mimi” significa “orelha/ouvido” e “するどい[surudoï]”, “afiado”. Além disso, tem uma questão bastante delicada para o tradutor. No texto em japonês, aparece a frase “肌色が黒なら” [hadairoga kuro nara], que, literalmente, significa “se a pele (dela) fosse preta”, remetendo a uma questão de preconceito racial no contexto brasileiro. A história é a seguinte:



A história ocorre em um teatro onde está acontecendo uma seleção para a escolha de um cantor ou cantora para fazer parte de algum grupo ou evento. Uma das participantes, ao se apresentar, acaba sendo alvo de chacotas por parte dos jurados, o que acaba fazendo com que ela se irrite bastante. É interessante notar que a candidata está trajando roupas e usando um chapéu que faz lembrar os vikings. Na concepção popular, uma mulher de origem *viking* era sempre vista como sendo bruta e bastante corpulenta. Esse fato é importante para dar aos sujeitos a imagem que os jurados na história tinham a respeito da candidata. O sujeito A reflete sobre a sua tradução da seguinte forma:

Essa atividade foi relativamente bem simples. Sem vocabulário novo, sem grandes trocadilhos e sem demora em adaptar. O humor da tira se concentra no último quadro, mas mesmo assim não exige continuidade no método de adaptação nem revela grandes diferenças culturais.

Quando dizem “Se a pele dela fosse preta, seria igual a uma baleia”, a adaptação “na fantasia certa seria uma baleia perfeita” provavelmente adaptaria o palavreado considerado “preconceito racial” no Brasil, mas o tradutor precisaria ter percepção do quadro social do Brasil e saber optar por “saltar” ou “omitir” o “preto” da pele.

Durante a atividade eu mesmo não percebi isso, tendo sido fundamental a discussão em grupo para que viesse esse ponto, a crítica da expressão eminentemente “racista”. O grupo ajuda a construir uma visão mais ampla do texto, e geralmente é mais aceita. (sujeito A)

No relato acima, percebemos que o sujeito possui uma visão crítica sobre o seu próprio fazer tradutório, trazendo à tona a subcompetência extralinguística de Albir (2005), quando a autora fala sobre a necessidade de o tradutor possuir conhecimentos biculturais. Essa capacidade é importante para que a tradução seja adequada ao contexto da cultura para qual o texto é traduzido. No caso do Brasil, remeter à cor da pele de forma pejorativa é considerado preconceito; dessa forma, quando no texto um dos jurados diz “肌色が黒なら、くじらそっくりだったな！ [iroga kuronara, kujira sokkuri dattana!]”, que, na tradução literal, fica “se a cor da pele fosse preta, ela seria exatamente como uma baleia”, percebemos esse fato. Em sua tradução, o sujeito 1 traduziu como “*se pintassem ela de preto, seria perfeita para um papel de baleia*”. Percebemos com isso que, apesar de ele ter adaptado a sentença, ainda percebemos certo grau de preconceito racial na fala do jurado. Contudo, após a realização da atividade, foi feita uma discussão em sala a respeito do tema e naquele momento o sujeito teve uma visão mais ampla do assunto e percebeu que, na realidade, sua tradução ainda carregava elementos preconceituosos no âmbito racial. Dessa maneira, no relatório, ele reformula a frase e diz que teria sido melhor se tivesse omitido a questão da cor e traduzido de uma forma que passasse somente a ideia que era sugerida no texto, a de que a moça era corpulenta. Isso demonstra uma criticidade em seu próprio ato tradutório, e isso foi alcançado durante a discussão em grupo e na troca de ideias entre os sujeitos, fortalecendo mais uma vez o tipo de metodologia que favorece a autonomia de pensar do aluno.

A expressão convencional “耳はするどい [mimiwa surudoï]” foi traduzida como “audição perfeita”, e ele ainda acrescentou no balão a pergunta “como ela ouviu?!?”. Dessa maneira, observamos a escolha do tradutor em explicitar em português, elementos da cultura japonesa que poderiam não ser entendidos, deixando sua própria marca no texto com o objetivo de dar uma impressão mais forte para a cena em favorecimento do leitor.

Por meio das atividades de tradução realizadas durante o minicurso de Mangá, objetivamos colocar os tradutores-aprendizes defronte a situações que geram dificuldades e que aparecem comumente na vida diária de um profissional da área. A partir da prática em conjunto com a teoria, levamos os sujeitos da pesquisa a discutir e questionar suas próprias traduções, criando, assim, um senso de criticidade

necessário para a realização da tarefa tradutória. Através das diversas situações encontradas nas histórias, acreditamos que os sujeitos ampliaram sua percepção sobre tradução, tomando consciência de que é imprescindível que o tradutor sempre busque aprimorar sua prática por meio de uma autoavaliação de seu próprio texto, tendo em vista fornecer ao seu público uma tradução pertinente e adequada para o contexto no qual ela é realizada.

Considerações finais

A tradução é uma atividade que tem ganhado popularidade e importância nas últimas décadas devido ao contato cada vez maior entre culturas e povos antes muito distantes. O desempenho do usuário da Língua Estrangeira no que concerne à atividade tradutória se torna, dessa forma, essencial para que ele possa lidar com a tradução nos vários contextos comunicativos nos quais ela se faz necessária. Levando-se em conta a competência tradutória (CT), e o fato de ela ainda não ser muito explorada em nosso contexto acadêmico, lançamos uma proposta de minicurso de tradução cuja finalidade foi a de trabalhar essa habilidade com alunos que haviam terminado o ensino básico de japonês no curso de extensão em língua japonesa da UECE. Propusemos, então, fazer o uso do Mangá como gênero textual utilizado nas atividades de tradução.

Inicialmente, escolhemos histórias de Mangá do estilo *one-shot* por serem curtas e com a possibilidade de poderem ser trabalhadas de forma adequada dentro da proposta do minicurso. A partir desse ponto, utilizando a metodologia da pesquisa-ação, cuja característica principal é a de se aprimorar a prática por meio de tentativas contínuas e sistemáticas, escolhemos quatro instrumentos de coleta. Eles foram utilizados com o intuito de coletar os dados para a observação dos tradutores-aprendizes no que concerne ao seu desenvolvimento da capacidade tradutória.

Tendo em vista os resultados, concluímos que o minicurso de tradução de Mangá influenciou de forma positiva em relação ao desenvolvimento da competência tradutória dos participantes. Os aprendizes, através de uma metodologia que incentivou o autodesenvolvimento por meio de atividades, autorreflexão e discussão do fazer tradutório, tiveram contato e trabalharam com uma habilidade que até então era praticamente desconhecida por eles. Dessa maneira, tendo que enfrentar situações nas quais diferentes elementos influenciavam suas tomadas de decisão na tradução, os alunos passaram, gradualmente, a ter um reconhecimento holístico, e não mais atomístico, do texto (ALBIR, 2005). Além disso, concomitantemente ao aprimoramento da CT, os aprendizes foram desenvolvendo as cinco subcompetências descritas por Albir (2005) necessárias para que o tradutor desempenhe a sua atividade de maneira satisfatória, sendo elas as subcompetências bilíngue, extralinguística, de conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica.

Ao levarmos em consideração o exposto acima, concluímos que a proposta de minicurso de Mangá alcançou os seus objetivos e foi de veras válida, pois forneceu aos aprendizes de língua japonesa da UECE acesso a uma nova habilidade para que pudessem lidar com o idioma japonês através de uma nova

perspectiva e em situações nas quais se faz necessário o uso da tradução. Dessa maneira, o presente trabalho atua na área do ensino da tradução, que ainda necessita ser bem mais explorado, e fornece sugestões e ideias para que outras pesquisas com o mesmo enfoque possam ser pensadas e realizadas não somente em língua japonesa, mas em outros idiomas. Além disso, ele se soma a outros trabalhos já realizados no âmbito acadêmico da UECE e que, de certa forma, focam em questões relacionadas ao contexto japonês tanto em sua esfera linguística como cultural.

Referências

ALBIR, A. H. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Trad. Fábio Alves. In: PAGANO, A. *et al.* (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2005, p. 19-57.

ARROJO, R. **Oficina de tradução, a teoria na prática**. Ed. Ática, São Paulo, 2000. [1. ed. 1986]

COHEN, J. M. "**Translation**". Encyclopedia Americana, v. 27, 1986, p. 12.

LUYTEN, S. B. **Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses**. Hedra, São Paulo, 2000.

MAILHIOT, G. B. **Dynamique et genèse des groupes**. Paris: Édition de l'Épi, 1970.

MARQUES, A. M. **O desenvolvimento da competência tradutória de aprendizes de língua japonesa através da tradução de Mangá**. Fortaleza, 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

OKA, A. M. **Anais do XIX encontro Nacional de Professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. "Tradução e adaptação de Mangás para o português" – Mesa-redonda. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Letras – Departamento de Letras orientais e eslavas - Setor de letras japonesas. Ed. JBC, 2008.

SAMPAIO, P. M. **O ensino da tradução do humor: um estudo com as tiras da Mafalda**. Fortaleza, 2008. 156 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2008.

TAGNIN, S. S. O. **O humor como quebra da convencionalidade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 247-257, 2005.

ZANETTIN, F. **Comics in translation**. University of Perugia, Italy. St. Jerome Publishing, 2008.

2ª PARTE

ESTUDOS DA TRADUÇÃO: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

**GRAMÁTICA E TRADUÇÃO:
NORMA E VARIAÇÃO NO ÂMBITO DAS LÍNGUAS IBERO-ROMÂNICAS**

Francisco J. Calvo del Olmo

Nylcéa T. de S. Pedra

Considerações Iniciais

No estudo e na interação entre as línguas, ocupam uma posição de evidência a tradução, entendida como versão de textos redigidos em uma língua fonte para uma língua meta, e a gramática, apreendida como o estudo e a descrição das diferentes regras que conformam uma língua nos seus níveis fonéticos, morfológicos e sintáticos. O presente estudo se propõe investigar as relações entre a tradução e a gramática entre duas línguas próximas e altamente padronizadas: o português e o espanhol. Para tanto, revisaremos alguns pressupostos teóricos sobre os processos de gramaticalização e padronização de cada uma delas e, desde o viés dos Estudos da Tradução, pesquisaremos quais possibilidades de tradução se abrem na fronteira entre a língua padrão e o não padronizado dessas duas variantes neolatinas⁹ que, além de terem uma fonte comum, compartilham uma história de intercâmbios não isenta de conflitos e tensões. Desse modo, centramos o foco do nosso estudo no âmbito lusófono e hispano-falante, línguas majoritárias no espaço latino-americano, mas sem renunciar o diálogo com os fatos e com os dados de outras línguas da família quando for mister à nossa exposição.

Começamos lembrando uma das treze tendências deformadoras enunciadas por Berman (2007), que atuam no processo tradutório: no décimo primeiro lugar da lista, o autor destaca a destruição ou exotização das redes de linguagens vernaculares alegando que “toda grande prosa mantém relações estreitas com as línguas vernaculares” (BERMAN, 2007, p.58). Afirmação que, a nosso ver, pode abranger não apenas a prosa literária, mas outros gêneros do discurso. O vernacular, ou os vernaculares, é “por essência mais corporal, mais icônico que a coíné, a língua culta” (BERMAN, 2007, p.58). Entretanto, ele “não pode ser traduzido a outro vernacular. *Só as coínés, as línguas cultas, podem entretraduzir-se*” (BERMAN, 2007, p. 59). De acordo com essa argumentação, o desafio – e o provável fracasso – do tradutor que quiser traduzir, por exemplo, *Grande Sertão: Veredas* para o espanhol, parte da impossibilidade de articular a trama de vernaculares do original: as vozes dialetais, os neologismos, os diferentes registros. Faz-se necessário, portanto, atingir certo grau de padronização para que a tradução possa acontecer. Avançando na obra, Berman propõe, como forma de superar esta tendência deformadora, procurar e encontrar “o não-normalizado da língua materna para introduzir a língua estrangeira e seu dizer” (BERMAN, 2007, p. 122). Mas, ao falar de língua materna, de línguas cultas e de coínés, Berman não especifica o que ele

⁹ Aqui usamos o termo ‘variantes’ (referido ao português e ao espanhol) a fim de coloca-los dentro do *continuum* românico, das línguas emergidas do latim; dado considerado importante para nossa exposição.

entende nomear sob essas etiquetas. Parece-nos interessante aprofundar a discussão das tensões entre os vernaculares e as línguas cultas que lhes servem de teto no âmbito linguístico recortado (o lusófono e o hispano-falante), como também investigar o impacto que esse debate tem não só no âmbito da tradução, mas no ensino da língua, seja ela materna ou estrangeira.

Primeiramente, quando se fala de uma língua cabe lembrar que se trata de um instrumento de comunicação fortemente atrelado a uma cultura, que possui uma função simbólica para a comunidade que a fala e, conseqüentemente, constitui um traço identitário relevante para determinado grupo de pessoas (MASSIP, 2008). Por esse motivo, as línguas devem ser observadas como meio e como fim, como instrumentos e como “bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos” (BAGNO, 2011, p. 356). Os falantes têm papel primordial na construção de um imaginário vinculado à língua e às suas práticas sociais, culturais e simbólicas. Entre elas, destaca-se o fato de nomear a língua, forjar para ela um carácter, uma índole, uma personalidade particular e inscrevê-la em um mito de origem que será também a origem da comunidade. Certamente, tais práticas podem advir de intelectuais ou acadêmicos, mas é no seio da comunidade onde elas se organizam, como parte da memória e dos saberes coletivos. Em síntese, a língua é objeto, mas também sujeito dotado de vontade e poder de ação:

Essa língua construída, língua-sujeito, língua com alma, desejo e poder de decisão, seria aquilo que na filosofia se chama de *hipótase*. A palavra grega *hypótasis* foi traduzida em latim por *substancia*. (...) a língua-hipótase é “o nada que é tudo”, pois, embora não tendo “existência concreta e objetiva”, suscita conseqüências sociais muito claras e palpáveis. (BAGNO, 2011, p. 358-359)

O português e o espanhol contemporâneos são construções históricas, frutos de processos que continuam vigentes e retroalimentados por suas comunidades de falantes, autoridades, escritores, artistas, editores que as usam; estudantes, que as aprendem; professores, que as ensinam; tradutores, que as traduzem e assim infinitamente. É certo que, na construção dessas línguas como línguas de cultura existe um ou vários vernaculares, verdadeiras línguas maternas da comunidade, sob os quais foi erigida a coíné, a norma padrão que discriminou as formas que desde então seriam consideradas adequadas e aquelas que seriam rejeitadas, pois, como afirma Bagno (2011, p. 365), todo processo de seleção implica um processo simultâneo de exclusão. Finalmente, a língua culta padronizada, afastada do vernáculo, constitui-se como um monumento cultural, uma instituição:

A língua normatizada deixa de ser uma língua materna e, apoiada na lei e servindo de código para escrever a lei, se converte numa língua *paterna*, num *padrão* linguístico, na língua da *pátria*, na língua do *patrão* (do colonizador, por exemplo). (BAGNO, 2011, p. 359)

Neste processo de institucionalização, historicamente, algumas línguas europeias ganharam três instrumentos fundamentais para legitimar-se: um dicionário, uma ortografia e uma gramática. Milroy

(2011) define as gramáticas, os dicionários e os tratados ortográficos como codificações da língua autorizadas pela chancela do gramático, do lexicógrafo, do escritor ou da Academia, que as compunha e publicava. Dessa maneira, a língua deixava de ser uma abstração para se materializar nas páginas de um livro, de um manual, tornando-se legível e tangível. E, então, não nos deve causar surpresa que entre as acepções da palavra ‘tesouro’ – e o seu respetivo cognado espanhol, ‘tesoro’ – se encontre a de grande coleção de palavras e peculiaridades da língua, assim como a de antologia ou coleção de autores renomados. Esses três pilares – gramáticas, dicionários e ortografia – constituem um ponto de convergência para a comunidade que antes falava vernáculos mais ou menos próximos. Apoiada neles faz-se possível projetar a política de uma língua nacional – língua da pátria – que deve ser imposta aos cidadãos por meio da escola (a partir do século XIX) ou levada para as colônias e lá implantada. Ao mesmo tempo, a língua culta é capaz de veicular uma literatura nacional, que estende os valores da ‘língua’, garantindo o seu domínio semântico:

“Língua” não deve entender-se aqui em termos meramente filológicos e etimológicos, mas também como todo o conjunto de recursos dos quais dispõem os narradores, desde a matéria prima (o vocabulário e a sintaxe, assim como o repertório de mitos, rituais e folclore) até as ferramentas de processamento (instrumentos formais e estruturais, como a repetição ou a retenção, tipos de discurso, tropos de ordenação), passando por considerações referentes à recepção narrativa (composição do público e retroalimentação, mercado). (SNEAD, 2010, p. 308)¹⁰

Considerando a definição de língua defendida por Snead, parece-nos importante refletir sobre como se deu esse processo de padronização no âmbito das línguas ibero-românicas, a fim de entender a situação que elas ocupam atualmente nas duas margens do Atlântico. O português e o espanhol, assim como outras línguas europeias, também, convertidas em veículos de comunicação global, deslocaram ou multiplicaram os seus centros no último século e proliferaram várias normas padrões em diferentes países, áreas e regiões. Nesse contexto, questões tais como língua padrão, língua nacional, língua materna e línguas vernaculares se multiplicam.

1. O processo de padronização das línguas ibero-românicas desde uma perspectiva histórica

Sabemos que a situação atual de nossas línguas é o resultado da incidência, ao longo da história, dos Estados nacionais, que procuraram identificar as áreas linguísticas com as fronteiras políticas e as identidades nacionais, com o objetivo de legitimar a sua existência e o seu poder. Entretanto, esse

¹⁰ “Lengua” no debe entenderse aquí en términos meramente filológicos e etimológicos, sino también como todo el conjunto de recursos de que disponen los narradores, desde la materia prima (el vocabulario y la sintaxis, así como el repertorio de mitos, rituales y folclore) hasta las herramientas de procesamiento (instrumentos formales y estructurales, como la repetición o la retención, tipos de discurso, tropos de ordenación), pasando por consideraciones referidas a la recepción narrativa (composición del público y retroalimentación, mercado). (SNEAD, 2010, p. 308)

construto histórico pode distorcer, de diversos modos, a nossa ideia de o quê é uma língua ou do que são as línguas. Milroy (2011) apresenta exemplos de línguas com um baixo grau de padronização para demonstrar que não se trata de um fato universal e que lá onde o processo de padronização não aconteceu, onde as línguas não foram reificadas por suas comunidades de falantes, elas emergem como entidades bem mais fluidas e instáveis e, definitivamente, “não se encaixam facilmente no formato estruturalista de línguas totais como sistemas coerentes de partes independentes” (MILROY, 2011, p. 65).

Neste sentido, é interessante lembrar que, durante a Alta Idade Média, as sociedades da România¹¹ percebiam a próprio vernáculo – as línguas maternas – como uma variedade vulgar ou rústica do latim que, como linguagem escrita, continuava sendo a língua administrativa, jurídica e religiosa em toda a Europa. Além disso, as diferenças entre as várias formas de romance não estavam tão definidas como hoje, existindo um *continuum* fluido que variava de comarca a comarca assim como entre o registro “falado (que conformava uma tipologia que, na essência, reconheceríamos como românica) e o escrito ou lido (em que se perpetuavam muitos elementos léxicos, sintáticos e talvez morfológicos, que consideramos hoje tipicamente latinos)” (FINBOW, 2011, p. 102). Por isso, durante longos séculos, essas variedades rústicas ou “vulgares” receberam simplesmente o nome de “romances”, sem maiores especificações. Vale destacar, no entanto, que o contexto ibérico apresenta algumas especificidades. No início do século VIII, a Península Ibérica cai sob a dominação árabe e, nas regiões recônditas do norte, se fundam pequenos reinos cristãos que nos séculos seguintes irão se expandido sobre o território árabe de Al-Ândalus durante o longo processo conhecido como Reconquista. As progressivas conquistas dos reinos cristãos do norte reconfiguram a paisagem linguística ibérica e condicionam a posterior evolução de três áreas linguísticas claramente identificadas: o português, o castelhano e o catalão¹². Se compararmos o acontecido na Península Ibérica com a situação documentada na Península Itálica, onde do *continuum* medieval, destacou-se uma única variedade destinada a ser a língua nacional – o florentino –, base do italiano padrão, enquanto todas as outras (Dante contava não menos que quatorze), chamadas de dialetos¹³, ficaram relegadas às respectivas áreas locais, ao uso popular, coloquial e folclórico. Vale lembrar que as diferenças tipológicas entre o português e o espanhol são menores que as existentes entre o lombardo e o siciliano. Porém, os dois primeiros dialetos neolatinos são universalmente considerados duas línguas completamente autônomas enquanto os dois segundos aparecem como satélites dependentes do sistema linguístico italiano. Em suma, os resultados divergentes de dois espaços semelhantes geograficamente

¹¹ O conceito da România abrange o conjunto de terras pertencentes ao império romano onde atualmente se fala uma ou várias línguas românicas ou neolatinas. Tem sua origem na divisão da Europa resultante das invasões bárbaras no século V d. C. que fragmentaram o espaço linguístico da baixa latimidade.

¹² Certamente existem dialetos e variações históricas ao interno de cada uma dessas três áreas assim como influências mútuas e falas de transição; porém, português, espanhol e catalão têm hoje *status* de línguas de cultura e possuem um alto grau de padronização. O *status* das outras variedades (o galego, o asturiano, o aragonês, o andaluz, o valenciano) continua sendo motivo de debate tanto na comunidade acadêmica quanto na identificação dos próprios falantes e todas elas podem adscrever-se, em último caso, a alguma das três áreas linguísticas citadas.

¹³ No caso da Itália, o termo “dialeto” já não tem sua acepção tradicional nos estudos linguísticos: variedades regionais de uma mesma língua. “Dialeto”, na Itália, é qualquer forma de falar que não seja a “língua italiana”. (BAGNO, 2011, p. 378)

evidenciam a intervenção de fatores extralinguísticos, principalmente sociais e políticos, no processo de padronização das línguas.

No século IX, a situação começa a mudar, principalmente nos territórios do atual norte da França, onde as variedades faladas eram mais inovadoras. Naquela região, começa a se desenvolver uma consciência da autonomia da língua praticada, a *rústica romana língua*. Ao se consolidar uma norma neolatina escrita nas chancelarias do norte da França, que contrastava com o latim medieval, a consciência dos falantes mudou, abrindo-se a fenda que faz do latim e dos romances idiomas distintos. Seguindo a mesma perspectiva, as teses de Wright (1976) postulam que a separação latim/línguas neolatinas baseia-se na existência de modelos ortográficos diferenciados e, conseqüentemente, não se deve exclusivamente aos contrastes linguísticos, mas às diferenças metalinguísticas atreladas ao contexto sociocultural e político das sociedades romanófonas medievais. Assim, durante a Baixa Idade Média, alguns romances começam a ser valorizados “como instrumentos que permitem a comunicação direta do poder com seus súditos” (BAGNO, 2011, p. 372) e, conjuntamente, os novos sistemas de escrita se consolidam até se generalizarem no século XII e XIII. O reino de Portugal adota o romance galego-português; o de Castela, o castelhano e a Coroa de Aragão, o catalão. Fato que obriga à criação de uma norma culta, o estabelecimento de uma ortografia e a atribuição de um nome para o que, até então, era apenas romance.

Nomear uma língua é tarefa ideológica que necessariamente produz um mito de origem. Chamar de português à língua portuguesa no século XIV e XV é dizer que ela não é nem a língua da qual procede (o latim) nem nenhuma das outras variedades da mesma procedência (castelhano, catalão, italiano, francês etc.), é subscrevê-la a um âmbito político e geográfico: Portugal (e as suas colônias) mesmo deixando de fora parte dos territórios onde esse romance nasceu: a Galiza¹⁴; e assim “o galego, que nas origens da língua tanto contribuiu para definir a norma literária, veio a encontrar-se no polo oposto desta mesma norma. A rusticidade da Galícia opõe-se, agora, à urbanidade de Lisboa” (TEYSSIER, 2007, p. 34). De acordo com Alfaro Lagorio (2011), a unificação dos reinos de Castela e Aragão sob as coroas dos Reis Católicos no final do século XV e início do XVI sentou as bases de um projeto de centralização em que a língua castelhana estava chamada a ocupar uma posição central na coesão do reino enquanto as outras variedades ficavam condenadas a serem subalternas¹⁵. Ao identificar-se o castelhano com o reino da Espanha, a língua passa a se chamar espanhol.

Assim, “a centralização dos Estados nacionais a partir do Renascimento em torno da figura do rei, símbolo da nacionalidade, acarretou a construção política de uma língua nacional, de uma língua oficial” (BAGNO, 2011, p. 365). E o *continuum* linguístico românico medieval – que permitia que, na Toledo de Afonso X, por exemplo, ainda se escrevesse prosa em castelhano e poesia lírica em galego-português ao mesmo tempo em que se traduzia do árabe, do hebreu e do latim – dá lugar a um espaço fragmentado por

¹⁴ A Galiza e a sua língua ocupam uma posição particular dentro da Lusofonia por ter sido lá (junto com o norte de Portugal, até o rio Mondego) onde se formou a língua, mas politicamente dependente da Espanha e submetida à pressão linguística e cultural do castelhano.

¹⁵ Consideramos que o renascimento linguístico e cultural que começou na Catalunha no século XIX, a *Renaixença*, conseguiu reverter em parte esse processo diglósico.

fronteiras políticas que privilegiam a formação de uma cultura nacional centralizada e diferenciada dos seus vizinhos:

Os lugares onde tendemos a estabelecer fronteiras linguísticas correspondem em grande medida, aos domínios de uso de determinada ortografia e gramática normativa, ou seja, às línguas padrão, as quais Kloss (1967) denominou *Dachsprache*, pelo seu emprego por áreas extensas, que equivalem, na maioria dos casos, às fronteiras políticas dos Estados. (FINBOW, 2011, p. 96)

Cada reino promoveu apenas o uso de uma variedade românica elevada à categoria de língua nacional, de língua da pátria. A norma padrão passa a ocupar uma posição central e concentrar o poder político, jurídico, cultural e econômico, enquanto as outras variedades, ou dialetos, se tornam, por assim dizer, satélites com órbitas e distâncias variadas ao redor dela. Por outro lado, a necessidade de padronizar uma língua demonstra que a variação é um elemento intrínseco à sua natureza. Introduz-se na consciência dos falantes a ideia da existência de uma forma canônica, correta, culta da língua; e conseqüentemente a compreensão de que “quando houver duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, somente uma delas pode estar certa” (MILROY, 2011, p. 58), só uma forma é legítima. A variedade padrão resultante é uma idealização de determinadas variedades vernáculas, nitidamente caracterizadas, das quais certos traços foram aceitos e, outros, rejeitados. Pensemos como, por exemplo, em português europeu padrão o artigo determinado precede os possessivos: ‘o meu livro’ ainda que o artigo seja omitido frequentemente com nomes que indicam parentesco: ‘meus pais’. No português do Brasil, há variação entre a aparição e a omissão do artigo mais possessivo. Já o espanhol padrão não aceita a coocorrência de artigo definido mais possessivo (*el mi libro*), embora a construção apareça documentada em alguns dialetos (Cf. BRITO, 2010, p. 128). Contrastando, a ênclise dos clíticos, ou seja, a junção do pronome átono ao verbo precedente (contou-o, pediu-lhe etc.) em espanhol é considerada um traço arcaizante (*contolo, pidióle*) enquanto é comumente praticada em português europeu e exigida na norma culta do português do Brasil. Portanto, observamos que a língua padrão seleciona o que ficará dentro e o que ficará fora da norma não só a partir das tendências internas, mas, também, por uma ideologia que decreta o padrão como “uma variedade perfeitamente estável, claramente delimitada e perfeitamente uniforme, uma variedade que nunca é perfeitamente nem consistentemente realizada no uso falado” (MILROY, 2011, p. 69). E, por ser uma idealização, a padronização da língua – oral e escrita – é um processo em constante construção, inacabado. Faraco (2011) destaca que, ainda que do ponto de vista estritamente linguístico (gramatical/sistêmico), todas as variedades se equivalem, são as escalas sociais e o prestígio que colocam a língua padrão em um patamar superior. Resumidamente, “a padronização da língua desponta como crucialmente importante na definição do que constitui uma língua” (MILROY, 2011, p. 67) que não é apenas um código ou um instrumento, mas sim um monumento cultural atrelado aos acontecimentos históricos, sociais, políticos e culturais da(s) comunidade(s) que a fala(m).

Bagno (2011) assinala que, a partir do Renascimento, acontece na Europa ocidental a centralização do Estado em torno de uma monarquia absolutista, símbolo da nacionalidade. Nesse

contexto, a língua do rei e da corte, converte-se em veículo do poder, língua nacional e oficial nas fronteiras do reino que as explorações e as conquistas ampliam pelos cinco continentes nas novas colônias. A variedade padrão é promovida a um amplo espectro de funções desde a literatura e a redação dos textos jurídicos até o discurso público e a mídia, incluindo também o ensino. Em suma, na consciência linguística da época “estabelece-se uma relação direta e explícita entre língua e poder” (LAGARES, 2011, p. 179). A promoção da norma padrão sustenta-se em uma ortografia que as autoridades acadêmicas fixam e sob as obras que elas produzem:

O processo de transformar uma língua numa hipótese passa sempre pela sistematização da forma escrita dessa língua, pela criação de uma *ortografia*. A escrita confere à “língua”, mera abstração, uma aparência concreta, de coisa tangível, material, que se pode tocar, ler, ouvir, desenhar, apagar, copiar, bordar, gravar no metal, esculpir no mármore etc. (BAGNO, 2011, p. 363-364)

No caso aqui estudado, a padronização tanto do espanhol, como do português, acompanha à construção de Estados não apenas em solo peninsular, mas espalhados na América, na África e na Ásia. No século XV e XVI, a legitimação dessas línguas, passa pelo processo de historicização; ou seja, é preciso construir uma história “contínua, ininterrupta, uma ancestralidade respeitável e legítima” (MILROY, 2011, p. 78) para elas. Português e espanhol reafirmam-se como descendentes legítimos dos latinos, ao mesmo tempo em que defendem o gênio nacional frente às falas dos vizinhos. Vale lembrar que, a expansão oceânica das línguas ibero-românicas começa no século XV e corre em paralelo ao processo de padronização, de gramaticalização e de instrução da ortografia. A homogeneidade étnica do reino de Portugal, consequência de sua configuração histórica, contrasta com a situação dos territórios dominados pela coroa hispânica onde o castelhano não era universal e convivia – convive até os nossos dias – com outros idiomas. Os intelectuais de cada reino defenderam determinados falares como base para a normatização: a língua de Toledo e de Salamanca, no caso espanhol, e a língua de Coimbra, no caso português. E a partir desses modelos são elaborados os primeiros compêndios gramaticais. Em 1492, o sevilhano Antonio de Nebrija publica a primeira *Gramática castellana*; em seu prólogo, dedicado à rainha Isabel I, aparece a famosa frase “*la lengua siempre fue compañera del imperio*”; entre as diferentes partes que essa gramática apresenta está a etimologia que religa os vocábulos castelhanos a seus étimos latinos – conferindo-lhes a sua historicidade –, e a ortografia. Segundo Girón Alconchel (2000), durante o século XVI e XVII, sucederão à *Gramática* de Nebrija, o *Diálogo de la lengua* (1535), de Juan Valdés; a *Arte para bien leer y escribir* (1552), de Andrés Flórez; a *Gramática castellana* (1558), de Villalón; a *Ortografía castellana* (1630), de Correas até chegar à *Gramática de la lengua española*, publicada pela primeira vez em 1771, pela Real Academia Española. O processo de elaboração de obras descritivas e prescritivas da língua portuguesa se desenvolve de forma análoga aos fatos descritos para o espanhol. Em 1535, Fernão de Oliveira publica a sua *Gramática da linguagem portuguesa* e, logo, aparece a *Grammatica da lingua portuguesa* (1540) de João de Barros; abre-se assim a tradição gramatológica para o português enquanto outros tratados como *Origem da Língua Portuguesa* (1606) de Duarte Nunes de Leão legitima a origem latina do idioma luso ao tempo que

defende a superioridade deste sobre o galego por contar Portugal com corte e reis¹⁶. Estas obras, por sua vez, ocupam um papel capital na expansão dos dois romances ibéricos por territórios tão imensos quanto díspares, nos quais “nem sempre houve Estado nacional, e muitas vezes nem sequer escola ou interesse em que a população se alfabetizasse” (FANJUL, 2011, p. 300).

Em território americano, o português e espanhol conviveram durante os primeiros séculos da colônia com as *línguas gerais*¹⁷, línguas indígenas que as autoridades políticas e religiosas promoveram “como relativamente ‘suas’ na medida em que parte de sua administração, compreendida a tarefa da catequese, deverá ser feita nessas línguas” (ALFARO LAGORIO, 2011, p. 195). No entanto, o desenvolvimento político e social das colônias privilegiará as línguas das metrópoles e não as línguas gerais. Essa tendência é reforçada por algumas decisões políticas como a substituição da língua geral paulista pelo português, na administração e na educação no Brasil, promovida pelo Marquês de Pombal, em meados do século XVII.

De acordo com Faraco (2011), ao se consolidar como Estado independente durante o século XIX, no Brasil prevaleceu uma norma lusitana do Romantismo imposta pelas elites conservadoras como cânon para a escrita perante a contradição evidente de que “o português de cá tinha diferenças em relação ao português europeu; e aqui dentro o ‘nosso’ português diferia do português do ‘vulgo’ ” (FARACO, 2011, p. 272). E como eram persistentes e inevitáveis “as diferenças da norma culta brasileira em relação a esse padrão artificialmente fixado, foi preciso constituir uma norma curta, um discurso categórico, uma contínua desqualificação do falante brasileiro” (FARACO, 2011, p. 273). Sobre esta base, herdeira do pensamento colonial, desenvolveram-se historicamente políticas linguísticas orientadas a “massacrar os povos indígenas junto com suas línguas, a distribuir os escravos africanos em lotes de indivíduos falantes de línguas diferentes e etnias rivais para que não emergisse nenhuma solidariedade entre eles, a proibir o uso e o ensino das línguas minoritárias trazidas pela imigração europeia e asiática, a ridicularizar e oprimir os falantes de variedades regionais e rurais do português brasileiro” (BAGNO, 2011, p. 386).

Mais uma vez, os acontecimentos do Brasil encontram o seu correlato nos projetos políticos das repúblicas hispano-americanas cujas assembleias constituintes sancionaram a obrigatoriedade do espanhol como língua de instrução e das esferas do poder e, ao mesmo tempo, excluíram “de sua utopia nacional qualquer resquício de indianidade, simbolizado nas línguas” (ALFARO LAGORIO, 2011, p. 196). Ideias que encontram o seu aparelho ideológico no pensamento de intelectuais como o argentino Domingo Faustino Sarmiento que estigmatizava o elemento indígena, quer nas suas manifestações linguísticas, quer nas suas manifestações culturais; entendendo-o como símbolo de atraso e de barbárie, obstáculo para o desenvolvimento, a unidade nacional e a modernidade, apregoados valores republicanos. Nesse período de consolidação dos Estados hispano-americanos, destaca-se a obra do venezuelano Andrés Bello que ao

¹⁶ Assim, na estrofe 33 do primeiro canto de *Os Lusíadas*, Camões canta o afeto de Vênus pelos portugueses, povo no qual a deusa vê renascida a antiga Roma e cuja língua *com pouca corrupção crê que é a Latina*. Para uma crítica da filiação do português ao latim cf. Bagno (2012).

¹⁷ No Brasil, a língua geral paulista baseava-se no tupi; já na América Hispânica existiam *linguas generales* com base no quéchua e no aimará, na área andina, e guarani, nas missões jesuíticas do Paraguai, dentre outras.

publicar a sua *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) defendeu uma norma culta própria para os hispano-falantes da América, autônoma dos modelos peninsulares. Entretanto, essa norma culta americana se afastava dos usos mais próprios dos vernáculos americanos (condenava fenômenos como o *voseo*) e perseguia o objetivo de manter a unidade linguística no fragmentado espaço político das jovens nações:

Os dirigentes mais comprometidos com o desenvolvimento cultural autônomo das novas nações, e ainda com uma perspectiva de unidade continental, mostraram preferência pela manutenção da unidade linguística, embora isso significasse uma mesma identidade linguística com a Espanha. (FANJUL, 2011, p. 310-311)

E o estigma continuou pesando sobre as línguas indígenas e os seus falantes, assim como sobre os outros códigos e linguajares considerados ilegítimos. Na América Latina, a escola assume a função de universalizar a norma culta – que de certo modo equivale a castelhanizar ou abrigar os alunos – mediante a alfabetização; mas nos meios caipiras, negros, indígenas e nas comunidades dos emigrantes do final do século XIX e começo do XX (alemães, italianos, japoneses, galegos, poloneses, etc.) ela atua “como destruturadora da identidade étnica” (ALFARO LAGORIO, 2011, p. 208). De qualquer maneira, essa política teve como resultado completar (e inclusive ampliar) o longo processo de hispanização e portuguesização do amplíssimo espaço latino-americano que começara em tempos da colônia com a universalização do uso dos dois idiomas na quase totalidade da população.

Em síntese, dentre o *continuum* de dialetos neolatinos falados nos reinos hispânicos durante a Idade Média, o português e o espanhol se desenvolvem progressivamente servindo aos objetivos de poderes políticos cada vez mais sólidos: o Reino de Portugal e o Reino de Castela. A esse respeito, se bem o catalão se desenvolve com vigor similar nos últimos séculos da Idade Média, a unificação dinástica dos Reis Católicos estanca o seu progresso até o ressurgir nacionalista do século XIX. As duas línguas são denominadas línguas nacionais ao tempo que são levadas para novos territórios, seguindo o impulso de expansão da Reconquista. A partir dos séculos XV e XVI, aportam ambas às margens do Atlântico e servem de instrumento e veículo para o estabelecimento e manutenção dos impérios coloniais. Mais tarde, após os processos emancipatórios, passam a responder aos interesses das elites das novas repúblicas, levantadas sob o modelo do Estado-nação importado da Europa. Durante esse período de quatro séculos, a existência e defesa de uma norma linguística espanhola e de uma norma linguística portuguesa ficou intimamente atrelada a interesses políticos, ideológicos e econômicos. Por essa razão, os modelos gramaticais dos países latino-americanos perpetuaram formas que reproduziam fases do castelhano e do português que, em última instância, poderiam remontar-se à língua clássica da época das metrópoles.

Até aqui vimos, pois, uma reconstrução histórica do assentamento do português e do espanhol como línguas nacionais desde a Península Ibérica, isto é, Portugal e Espanha. Porém, nas últimas décadas, o crescente peso demográfico, econômico e cultural da América Latina transformou o perfil glotopolítico

das línguas ibero-românicas deslocando o seu centro para as grandes metrópoles das Américas: Cidade de México, Buenos Aires, Rio de Janeiro, São Paulo etc. Ao mesmo tempo, durante o século XX, o desenvolvimento do estruturalismo, da linguística histórica, da sociolinguística e de outras ciências da linguagem trouxeram grandes novidades para o estudo das línguas e da linguagem. Dedicaremos a próxima seção para discutir a incidência dessas mudanças desde a tradição gramatológica das línguas ibero-românicas.

2. Pan-hispanismo e lusofonia: novas perspectivas de convergência e diversidade

Durante as últimas décadas do século XX e o começo do XXI o português e o espanhol tiveram um importante incremento em seu número de falantes nativos, decorrente da expansão demográfica. Além disso, observou-se o aumento no número de pessoas que as estudam como línguas estrangeiras, unido a um maior interesse no meio acadêmico para as literaturas que elas veiculam, principalmente desde o chamado *Boom* da década de sessenta. Fato igualmente observado nos meios econômicos, com a ampliação das relações comerciais com os países que as falam. Se, a Globalização, *a priori*, privilegia um idioma, o inglês, posicionado na hegemonia planetária; beneficia também algumas grandes línguas (o espanhol, o português, o francês, o árabe, o chinês, o russo, o alemão) convertidas em veículos de intercâmbio em regiões geolinguísticas. Contrastando com esse processo convergente, proliferam os movimentos que defendem as minorias linguísticas e étnicas tanto na América Latina (onde há um reconhecimento crescente não só das línguas indígenas, mas também das línguas alóctones trazidas pelos emigrantes europeus e asiáticos) como na Europa Latina (onde encontramos o reconhecimento das línguas regionais, particularmente, na Espanha pós-franquista).

Fanjul (2011) descreve uma etapa policêntrica para o espanhol na qual se estabeleceu um equilíbrio pragmático entre os países hispano-falantes, já que nenhum deles pode impor a sua norma aos outros porque nenhum deles, nem a Espanha, “supera qualitativamente todos os outros no seu lugar na economia mundial ou nas relações geopolíticas de força” (FANJUL, 2011, p. 307). Essa etapa teria começado na segunda metade do século XIX e se prolongado até o último terço do século XX, quando começa a ser superada por uma política pan-hispânica defendida pela *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE). Se no século XVIII, a Real Academia de *la Lengua Española* nascia com o objetivo de *limpiar, fijar y dar esplendor* ao idioma; a ASALE nasce, em 1951, com objetivo de apoiar a unidade na diversidade, ou seja, consolidar o pan-hispanismo ante a realidade policêntrica do mundo hispano-falante. Não há mais uma “mãe pátria”, há *una stirpe, una lengua y un destino* comuns, como reza a divisa – o lema – da ASALE. De acordo com Fanjul (2011), nesta nova enunciação a própria língua ocupa os espaços da cultura e do território; estamos perante uma língua sem historicidade, que procura superar o nacionalismo linguístico, herdado do Romantismo, que apresentava a língua como espírito de uma cultura e de um povo. Ora, o sujeito político dessa nova tentativa de centralização não é nenhum dos Estados nacionais hispano-falantes, embora alguns deles (principalmente a Espanha), ou determinadas camadas de suas

populações, sejam beneficiados por ela e assim a apoiem política e economicamente, “mas ela é protagonizada e sustentada fundamentalmente por um conjunto de empresas de capital transnacional, como Telefónica, Repsol ou o Banco Santander, que cresceram com base na integração da Espanha na União Europeia. Unidas a editoras e a empórios multimídia” (FANJUL, 2011, p. 318) para as quais o espanhol representa um ativo econômico transnacional.

A língua é elevada a um patamar superior aos Estados-nação, às unidades políticas e até mesmo às diferenças culturais, ideológicas, sociais e religiosas; uma língua ‘neutra’, “que propicia a concórdia e exige lealdades” (FANJUL, 2011, p. 323), ‘pátria comum’ parafraseando a afirmação de Fernando Pessoa que reza: *a minha pátria é a língua portuguesa*. Essa estratégia não é exclusiva do pan-hispanismo e, no âmbito do português, encontramos um órgão político – a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) – que encarna o conceito mais amplo da Lusofonia; ou seja, a “esfera de comunicação e de compreensão determinada pelo uso da língua portuguesa,” (CRISTOVÃO, 2005, p. 654), “uma realidade em crescimento todos os dias, a partir daquilo que, em qualquer fonia, é básico e essencial: a comunicação e o diálogo, que aproximam as pessoas e as instituições” (CRISTOVÃO, 2005, p. 652). No entanto, organizações desse gênero são suspeitas de neocolonialismo “pelo fato de o país, tendo perdido o seu império e as suas colônias, encontrar nelas ‘terreno fértil para uma invenção meta-histórica como esta, que funciona como sucedâneo, no imaginário coletivo” (CRISTOVÃO, 2005, p. 654).

Durante a maior parte do século XX, o português foi uma língua com dois centros: Brasil e Portugal, que impunha a sua norma às colônias africanas e aos enclaves na Ásia. Mas, novamente, as últimas décadas do século XX mudaram o panorama: o crescente peso demográfico e econômico do Brasil (chamado a ser uma das grandes potências do século XXI), a independência das colônias africanas e a consolidação do português em territórios restritos do sudeste asiático (Timor Leste e Macau), que asseguram a presença da língua portuguesa nessa área do globo. Após décadas de guerras civis, atualmente Angola e Moçambique estão conhecendo uma explosão demográfica ao tempo que se está generalizando o conhecimento do português e formando-se as suas variedades autóctones. Nos pequenos Estados africanos, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau, o português padrão também ganhou maior conhecimento graças ao avanço da alfabetização, embora as línguas crioulas – de base léxica portuguesa – continuem sendo maioritárias entre a população. O interesse desse grupo de países por uma língua comum com miras ao seu valor econômico e político, encontra a sua melhor mostra no discutido acordo ortográfico de 2009.

Há chamados, tanto no âmbito hispano quanto no luso, a defender com afínco a língua padrão, a proteger a sua unidade e evitar que venha declinar na temida confusão babélica. Fato que não deixa de chamar a nossa atenção quando contrastado com a situação fluida dos séculos medievais. Sobre a pretensa unidade há quem se pergunte, a respeito do espanhol, se “será uma mesma língua a que se fala em Ushuaia, no extremo sul da Argentina, às portas da Antártida, e na cidade do México, a dezenas de milhares de quilômetros de distância? Será a mesma língua a que se fala na Andaluzia, no sul da Espanha, e na Guiné Equatorial, em plena África tropical?” (BAGNO, 2011, p. 383-384); haverá também, a respeito

do português, quem recupere a afirmação de José Saramago e diga que *não há uma língua portuguesa, há línguas em português*. Em uma dinâmica não oposta, mas divergente, ao pan-hispanismo dirigido por multinacionais de origem hispânica ou/e espanhola e também à lusofonia de corte comercial e supranacional, vale dizer que os países latino-americanos empreenderam recentemente uma integração regional¹⁸ acompanhada de uma importante expansão econômica, abrindo novos cenários para as duas línguas. Nesse contexto, faz-se necessário um conhecimento mais aprofundado da variação geográfica e social desses idiomas a fim de obter ferramentas de estudo que satisfaçam as necessidades das comunidades de falantes nativos e dos estudantes não nativos e que superem os modelos normativistas que prescreviam certos fenômenos distorcendo ou obscurecendo a realidade dos falantes, causando neles não poucas inseguranças, confusões e complexos a respeito de sua própria língua.

Nos últimos anos, publicou-se um número notável de tratados e gramáticas considerados quer pela qualidade dos trabalhos, quer pela diversidade das abordagens. No âmbito do português, Bagno (2011) sugere, para conhecer bem a doutrina gramatical tradicional, a *Nova Gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha y Lindley Cintra (5ª ed. 2008); a *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (2008), de José Carlos de Azeredo; *Moderna gramática portuguesa* (2009), de Evanildo Bechara e duas obras explicitamente voltadas à análise do português brasileiro: a *Gramática do português brasileiro* (2010), de Mário A. Perini e a *Nova gramática do português brasileiro* (2010), de Ataliba T. de Castilho; a elas, acrescentamos a *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2011) do próprio Marcos Bagno estando cientes de não mencionar algumas outras obras importantes compostas em Portugal e no Brasil. No âmbito do espanhol, duas obras sintetizaram e organizaram as novidades acontecidas nos estudos gramaticais: a *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) de Ignacio Bosque e Violeta Demonte e a *Nueva Gramática de la lengua española* (2009-2011) da RAE e da ASALE. Estudantes, pesquisadores tradutores, professores e, de maneira mais geral, qualquer falante da língua recorrem às gramáticas (e aos dicionários) como obras de referência capazes de resolver dúvidas e apresentar de maneira mais clara uma descrição do idioma. Função que confere a tais obras um papel capital no estabelecimento de uma identidade linguística enquanto marcos da convivência comunitária.

3. Considerações finais: roteiros entre a intercompreensão e a latinidade

As obras apresentadas na seção precedente, amiúde fruto do trabalho conjunto de pesquisadores pertencentes a diversas instituições e a vários países, não têm mais o objetivo de prescrever uma forma canônica e condenar as outras; ou, pelo menos, não o têm como único objetivo. E, assim, devem responder ao imperativo de descrever a diversidade do idioma e preservar a sua coesão, como afirma o professor Ignacio Bosque no final do prólogo da *Nueva Gramática de la lengua española* no qual enuncia o “objetivo supremo” de servir à unidade do espanhol. As vicissitudes desses dois idiomas irmãos, vizinhos, por vezes rivais e companheiros de viagens, levaram-nos, após mais de um milênio, a uma situação em

¹⁸ Organizações como o MERCOSUL, a UNASUL, a ALBA, a CELAC dentre outras.

certa medida análoga à descrita para o conjunto da România na Alta Idade Média: uma unidade na escrita com tendências cada vez mais fortes à dispersão na fala. Transformadas pelos acontecimentos das últimas décadas, as nossas línguas e as comunidades que as falam se encontram hoje na disjuntiva de uma dinâmica com tendência à convergência, à unificação, à mundialização, e de uma tendência à divergência, à diferenciação, ao multiculturalismo. Articular essas duas dinâmicas é um dos grandes desafios deste século que começa. Desde a nossa modesta posição, tentaremos traçar duas perspectivas que, sempre a nosso ver, se abrem na situação descrita.

Em primeiro lugar, a proximidade entre as duas línguas abre a porta para a intercompreensão massiva e, nesse sentido, apontamos a necessidade de se intensificar os intercâmbios bilaterais que privilegiem o ensino/aprendizagem do espanhol nos países e regiões lusófonas e de português nos países e regiões hispano-falantes. Os países do MERCOSUL ocupam uma posição de vanguarda por terem sido (o Uruguai e a Argentina) os primeiros no mundo a estabelecerem a oferta obrigatória do português nas escolas, como o Brasil o fez respectivamente com a Lei de ensino da língua espanhola, aprovada em cinco de agosto de 2005. Igualmente, pensamos que um ensino eficiente de nossos idiomas, quer como língua materna, quer como língua estrangeira, não deve ignorar a variedade que constitui a língua materna do estudante. Assim, os modelos do padrão devem incorporar e descrever as múltiplas variedades linguísticas em uso nas comunidades lusófonas e hispano-falantes, a fim de apresentar línguas reais, prevenir complexos linguísticos e contribuir à democratização do saber. Por outro lado, é certo que no ensino de idiomas o prestígio linguístico ocupa papel privilegiado e um estudante (professor, departamento, manual, curso etc.) poderia preferir uma ou outra variedade para aprender ou ensinar. Em todo caso, seja qual for a variedade falada ou o modelo aprendido, nos parece que no currículo há de ser abordada a questão da variação linguística, demonstrando que todas as variedades são igualmente válidas por garantirem a comunicação. É importante ainda que outros países do âmbito lusófono e hispânico implementem políticas linguísticas visando melhorar a intercompreensão e os intercâmbios entre ambas comunidades linguísticas para assim defender conjuntamente a sua autonomia intelectual e cultural.

Em segundo lugar, as visíveis possibilidades de intercompreensão entre as nossas línguas nos levam de volta ao início do artigo quando expusemos a afirmação de Berman sobre a impossibilidade de tradução entre dialetos. Contudo, ele mesmo advoga em outro ponto do livro por procurar e encontrar o “*não-normalizado da língua materna para introduzir a língua estrangeira e seu dizer*” (BERMAN, 2007, p. 122). Assim, o tradutor deve procurar os pontos em que as duas línguas se encontram, em um jogo de *liberdade e literalidade*, como forma de retornar ao estado fluido medieval e como matriz de possibilidades futuras. O que é válido para os tradutores é igualmente válido no ensino em que uma forma considerada incorreta, mas presente em alguma(s) variante(s), em uma língua pode fazer parte da norma culta na outra, como já expusemos. Essa estratégia desdobra-se em uma dupla temporalidade linguística, completando a proposta de Berman e, por um lado, devolve às nossas línguas a memória de sua história e da sua origem, e, por outro, as projeta para um futuro de possibilidades. Em resumo, trata-se de superar complexos linguísticos atávicos para acolher a língua do outro que também faz parte da nossa própria língua na sua historicidade.

Afirma Bhabha (2010) que só vivendo na fronteira entre a história e a linguagem, nos limites da raça e do gênero, temos condições de traduzir as diferenças entre eles em uma espécie de solidariedade (BHABHA, 2010, p. 421). Nós cremos que nessa tradução deve repousar a edificação política de uma comunidade, lusófona e hispânica, atrelada aos seus falantes, capaz de superar as suas contradições, capaz de administrar o seu imenso patrimônio, e aberta ao outro que a quer aprender. Um diálogo que se completa com as outras línguas neolatinas (francês, italiano, catalão, romeno) das que nem o português nem o espanhol se podem deslindar.

Referências

ALFARO LAGORIO, C. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. *In*: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 193-214.

BAGNO, M. O quê é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 355-388.

_____, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____, M. **O português não procede do latim Uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego**. Disponível em: <http://www.editorialgalaxia.es/imxd/libros/doc/1320761642191_Marcos_Bagno.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Rio de Janeiro: 7 Letras/PGET, 2007.

BHABHA, H. K. DisemiNación Tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna – *In*: BHABHA, Homi K. **Nación y narración**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010. p. 385-424.

BRITO, A. M. [*et. al.*]. **Gramática comparativa: Houaiss: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês**. São Paulo: Publifolha, 2010.

CRISTOVÃO, F. (org.); AMORIM, M. A.; GARCIA MARQUES, M. L.; BRITES MOITA, S. **Dicionário temático da Lusofonia**. Lisboa/ Luanda/ Maputo/ Praia: Texto Editores, 2005.

FANJUL, A. P. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”. Deslocamentos na vida política da língua espanhola. *In*: LAGARES, Xoan Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 299-332.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 259-276.

FINBOW, T. D. A formação dos conceitos de “latim” e de “romance”. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, Marcos (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 89-120.

GIRÓN ALCONCHEL, J. L. 'Historia de la gramática em España'. *In*: Manuel Alvar (ed.) **Introducción a la lingüística española**. Barcelona: Ariel, 2000. p. 69-87.

MASSIP, À. (coord.) **Llengua i identitat**. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2008.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-88.

RAE/ASALE. **Nueva Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2009.

SNEAD, J. Linajes europeos, contagios africanos: nacionalidad, narrativa y comunitarismo en Tutuola, Achebe y Reed –In BHABHA, Homi K. **Nación y narración**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010. p. 307-330.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WRIGHT, R. **Speaking, Reading and Writing Late Latin and Early Romance**. *Neophilologus* 60, 1976, p. 178-89.

PRÁTICAS TRADUTÓRIAS NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DA AMÉRICA LATINA

Roseli Barros Cunha

1. Proposta de reflexão

As práticas de interpretação e tradução estiveram presentes no Novo Mundo e foram registradas desde seu “descobrimento”. Como se sabe 1492 é o ano em que Colón saiu da Espanha a caminho das Índias; é também o ano da publicação da primeira gramática castelhana, por Antonio Nebrija. Espanha acabava de se constituir com a unificação dos reinos católicos ao vencer o último rei muçulmano e expulsar árabes e judeus de seu território. Portanto, caminhavam lado a lado, em sua constituição como um país, a religião católica e a normatização de um idioma que colaborasse na difusão dos interesses desse Estado.

Como afirma Aníbal Quijano, com a descoberta das novas terras há a construção da ideia de América, de sua natureza, sua cultura e seus habitantes. Fato que, por sua vez, levará à definição do que será por oposição o espanhol, o europeu ocidental, ou seja, à construção dos conceitos de raça e de identidade tanto dos “descobertos” quanto dos “descobridores”.

Esto me parece decisivo e importante para lo que quiero ver después porque, en efecto, América es la primera identidad, entidad histórica de este periodo que después hemos dado en llamar el periodo de la modernidad. Y por lo tanto raza la primera categoría mental del periodo de la modernidad, lo que hoy llamamos Europa Occidental es producto de esa existencia, no le es precedente por eso, como siempre insisto, necesitamos tener la máxima cautela con el lenguaje, sobre todo en momento como hoy en que estallando todos los horizontes de sentido, los símbolos están conspirando contra aquello que parecía ser lo que representaba. Nos hemos acostumbrado a decir que Europa Occidental vino a América, como saben, América no había y Europa Occidental tampoco. Nos acostumbramos los españoles vinieron a conquistar a América, cada palabra es falsa. Como todos sabemos, América no había y España tampoco. Lo que hoy que llamamos Europa Occidental, como España, son productos históricos de este nuevo patrón de poder que está emergiendo con América, a partir de América. (QUIJANO, 2009, p. 6-7)

Disponível em:

<<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/51.pdf>> Acesso em: 4 mar. 2013.

Em 1984, Ángel Rama já apontava para essa questão. Em *La Ciudad Letrada*, argumenta que o subcontinente, desde o século XVI, faria parte do projeto de construção de um novo modelo econômico-cultural: “América fue la primera realización material de ese sueño y su puesto, central en la edificación de la era capitalista” (RAMA, 1984, p.11).

É interessante recordar que o próprio descobridor da América, Cristóbal Colón, não tem sua nacionalidade precisada. Isso pouco importava na época, pois o navegador estava a serviço dos reis

católicos reconhecidos então como os soberanos espanhóis. Colón acreditou que havia encontrado um conjunto de ilhas as quais foram chamadas Índias Ocidentais ou Novo Mundo. Mais tarde, outro navegador, Américo Vespúcio, confirmou que as novas terras eram na verdade um continente. Em 1507, o humanista alemão Martin Waldseemüller, ao atualizar o mapa-múndi, homenageia o italiano batizando o novo continente com seu nome. Fica evidente, seguindo os passos de Quijano (2000, 2009), a atuação dos nativos a partir de então considerados europeus ocidentais, na denominação, construção e, portanto, autenticação do novo continente: América.

Por outro lado, os habitantes das terras, encontrados, foram chamados índios. Inicialmente, por se acreditar que haviam chegado às Índias, e depois como modo genérico denominar e agrupar as várias etnias que falavam línguas e possuíam culturas diversas. É preciso recordar que mais que os tão conhecidos incas, maias e astecas, o contato se deu com inúmeros outros grupos étnicos.

Desde o primeiro momento de contato, a natureza, os povos e sua cultura são descritos pelos descobridores e colonizadores. Há vários exemplos dessas descrições em *Los cuatro viajes del Almirante y su testamento*, escritos por Cristóbal Colón, posteriormente recuperados e com fragmentos reescritos pelo frei dominicano Bartolomé de las Casas.

Muitos colonizadores aprenderam as línguas indígenas, alguns inclusive realizaram um trabalho de recolhimento dos idiomas e suas tradições orais, ainda que com propósitos evangelizadores. Um exemplo foi o jesuíta Francisco de Ávila que, no final do século XVI, registrou em quíchua, tradições mitológicas e ritualísticas dos índios de regiões do Peru. Segundo Rama, a intenção dele era realizar um “tratado sobre la idolatría entre los indios peruanos para darla a conocer al público letrado español” (ARGUEDAS, 1975, p. 7), mas o religioso somente iniciou uma tradução para o castelhano. Foi em 1966 que José María Arguedas concluiu esse trabalho e intitulou a obra *Dioses y hombres de Huarochirí*.

Vários textos considerados atualmente no âmbito da literatura hispano-americana foram na época de sua produção escritos sem uma finalidade literária. Em seus contextos específicos, muitas vezes serviram como instrumentos de informação aos seus destinatários, eram documentos que relatavam e prestavam contas aos reis do andamento de processo de conquista e colonização das novas terras. Hoje podemos considerá-los como textos híbridos ou de fronteira entre a literatura e a historiografia. Segundo o raciocínio de Walter Mignolo em “Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista”, a organização da prosa narrativa do período colonial na América Hispânica apresenta um problema tipológico e, dentro da proposta de seus estudos, considera-os “textos de cultura”, pois estes seriam atos verbais conservados na memória coletiva e de grande significação na organização de uma cultura (MIGNOLO, 1998, p.57).

Além disso, o argentino argumenta que “una cultura puede considerar significativos no sólo los textos escritos en la lengua de la cultura, sino también aquellos que, escritos en otra lengua significan, de una manera o de otra (determinable en cada caso), en la cultura en cuestión” (MIGNOLO, 1998, p. 58).

Outro pesquisador que se debruçou sobre essa questão foi Tzvetan Todorov em *A Conquista da América – a questão do outro*. Para o pensador búlgaro, “a descoberta da América, ou melhor, a dos

americanos, é sem dúvida o encontro mais surpreendente de nossa história. Na ‘descoberta’ dos outros continentes e dos outros homens não existe, realmente, esse sentido radical de estranheza” (TODOROV, 1991, p. 4). Os europeus não ignoravam totalmente a existência da África, ou da Índia, ou da China, até mesmo a chegada à Lua não teria causado tanta estranheza. Mas ele sustenta que no início do século XVI nada se sabia dos índios da América ainda que obviamente lhes fossem projetadas imagens e ideias relacionadas a populações distantes, mas pelo menos um pouco mais conhecidas. Para ele também “é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente” (TODOROV, 1991, p. 6). Essa opinião reforça o argumento que Aníbal Quijano e outros estudiosos que seguem essa linha de raciocínio têm apresentado em seus estudos sobre a *des/colonialidad del poder*, uma vez que, para Quijano, seria esse o momento de criação não apenas da América e do conquistado, mas também da Europa e do conquistador.

Deste modo, é evidente desde o início da história literária e cultural do subcontinente americano, a existência de textos culturais que relatam, procurando entender e ao mesmo tempo explicar, o Novo Mundo, seus povos e suas distintas culturas. Nestes, a presença de procedimentos de tradução e interpretação são muitos e variados, tanto entre as línguas indígenas como destas para a língua do colonizador e, ainda, o caminho contrário.

A proposta deste artigo é tratar, ainda que brevemente, de alguns exemplos dos múltiplos procedimentos de tradução e interpretação ocorridos na América Latina como formas de entender e explicar o outro. Ainda que esse processo seja constante ao longo de sua história, serão abordados especificamente em dois momentos, a saber, em alguns relatos sobre a descoberta e a colonização do subcontinente e na literatura da chamada *nueva narrativa*, que despontou ao longo da década de 1940 (SHAW, 1988), especificamente, na produção do antropólogo e autor José María Arguedas¹⁹.

2. Práticas tradutórias na produção do período colonial

Cristóbal Colón ao longo de seus diários de navegação, *Los cuatro viajes del Almirante y su testamento*, adota vários procedimentos para traduzir o novo mundo com o qual estava tomando contato e assim cumprir com sua obrigação de descrevê-lo aos reis. Por exemplo, ao perceber a diferença entre as embarcações utilizadas por espanhóis e indígenas, e almejando fazer com que seus leitores

¹⁹ Venho desenvolvendo este estudo no projeto de pesquisa “Tradução e construções conceituais: estratégias para o entendimento das literaturas e culturas latino-americanas” dentro do GELTTE (Grupo de Estudos de Literatura, Tradução e suas Teorias), UFC/CNPq, cujo objetivo é tratar de algumas das construções conceituais desenvolvidas por intelectuais latino-americanos e consagrados atualmente em todo o mundo e dos procedimentos de tradução vigentes no subcontinente desde a chegada dos primeiros colonizadores. Assim, objetiva-se verificar se ambos os processos, criações e reformulações de conceitos e procedimentos tradutórios constituem estratégias para o entendimento das literaturas e culturas da América Latina, tanto para um público interno quanto externo a essa região.

compreendessem essas distinções, usa em seu relato a palavra espanhola “almadía” seguida de uma paráfrase:

Ellos vinieron a la nao con almadías, que son hechas del pie de un árbol, como un barco luengo, y todo de un pedazo, y labrado muy a maravilla según la tierra, y grandes en que algunas venían cuarenta o cuarenta y cinco hombres, y otras más pequeñas, fasta haber de ellas en que venía un solo hombre. Remaban con una pala como de fornero, y anda a maravilla (...). (COLÓN, s.d., p. 31)

Uma vez que a embarcação já fora apresentada aos seus leitores, ao se referir novamente ao objeto, acrescenta uma nova informação, apresenta seu nome na língua indígena: “Dijeron los indios que llevaba que había de ellas a Cuba andadura de día y medio con sus almadías, que son navetas de un madero adonde no llevan vela. Estas son las canoas.” (COLÓN, s.d., p. 47); ou ainda colocando lado a lado o nome espanhol e o indígena: “Vinieron en aquel día muchas almadías o canoas a los navíos a resgatar cosas de algodón filado y redes en que dormían, que son hamacas.” (COLÓN, s.d., p. 53)

Mais adiante, contando com o conhecimento anterior proporcionado aos leitores, não apresenta explicações nem retoma a denominação em espanhol, usa apenas a palavra indígena: “... a medio golfo halló una canoa con un indio solo en ella, de que se maravillaba el Almirante cómo se podía tener sobre el agua siendo el viento grande.” (COLÓN, s.d., p. 90)

Anos depois, Bartolomé de las Casas em *Historia de las Índias*, recorrendo ao primeiro procedimento de Colón, identifica com uma descrição o que eram as “canoas”; entretanto, lança mão de uma tradução ao latim, língua que denotava um grau de erudição aos seus conhecedores, na tentativa de ser mais preciso:

Sábado, pues, muy de mañana, que se contaron trece días de octubre, parece la playa llena de gente, y dellos venían a los navíos en sus barcos y barquillos, que llaman canoas (en latín se llaman monoxylla), hechas de un solo cavado madero de buena forma, tan grandes y luengas, que iban en algunas cuarenta y cuarenta y cinco hombres, dos codos y más de ancho, y otras más pequeñas, hasta ser algunas donde cabía un solo hombre, y los remos eran como una pala de horno, aunque al cabo es muy angosta, para que mejor entre y corte el agua, muy bien artificada. Nunca estas canoas se hundan en el agua aunque estén llenas, y, cuando se anegan con tormenta, saltan los indios dellas en la mar, y, con unas calabazas que traen, vacían el agua y tórnanse a subir en ellas (...). (CASAS, s.d., p. 14)

Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-las-indias--0/html/d31cc52d-acd9-4776-a069-ec37b963f399_12.html>. Acesso em: 4 de mar. 2013.

Outro procedimento recorrente é a interpretação da natureza das novas terras buscando uma semelhança com o conhecido, resultando em uma série de comparações: “Y después junto con la dicha isleta están huertas de árboles las más hermosas que yo vie tan verdes y con sus hojas como las de Castilla en el mes de abril y de mayo y mucha agua.” (COLÓN, s.d., p.33). Os exemplos são inúmeros, mas

também há a necessidade de interpretação com a estratégia inversa, marcando a diferença entre os dois mundos:

(...) veyendo tanta verdura en tanto grado como en el mes de mayo en Andalucía, y los árboles están tan disformes de los nuestros como el día de la noche; y así las frutas y así las hierbas y las piedras y todas las cosas. Verdad es que algunos árboles eran de la naturaleza de otros que hay en Castilla: por ende había muy gran diferencia, y los otros árboles de otras maneras eran tantos que no hay persona que lo pueda decir ni asemejar a otros en Castilla (...) (COLÓN, s.d., p.39)

Ou ainda:

(...) Y vide muchos árboles muy disforme de los nuestros, y dellos muchos que tenían los ramos de muchas maneras y todo en un pie, y un ramito es de una manera y otro de otra, y tan disforme que es la mayor maravilla del mundo cuánta es la diversidad de una manera a la otra; verbigracia, un ramo tenía las fojas a manera de caña y otro de manera de lentisco, así en un solo árbol de cinco seis de estas maneras, y todos tan diversos (...). (COLÓN, s.d., p. 37-38)

Esse procedimento é realizado não apenas na tentativa de entender e explicar a natureza do Novo Mundo aos leitores, bem como das novas formas de organização social e hierarquias de poder que Colón percebe entre os nativos:

Hasta entonces no había podido entender el Almirante si lo dicen por rey o por gobernador. También dicen otro nombre por grande que llaman *nitayano*; no sabía si lo decían por hidalgo o gobernador o juez (...). (COLÓN, s.d., p. 105)

Nota-se a tentativa de aproximar a experiência de contato com os nativos das terras recém-descobertas com outros povos antigos, conhecidos por meio de comparações. Na passagem a seguir, Hernán Cortés nas *Cartas de Relación*, escritas entre 1519 e 1526, explica como eram os lugares de oração e adoração dos indígenas chamando-os de “mesquitas”, em um movimento em que talvez a informação mais evidente aos leitores seja que esses “outros” não eram seguidores da fé católica:

(...) con éstos tienen sus mezquitas y adoratorios y andenes todo a la redonda muy ancho, y allí tienen sus ídolos que adoran, de ellos de piedra y de ellos de palo, a los cuales honran y sirven de tanta manera y con tantas ceremonias que en mucho papel no se podría hacer de todo ello a vuestras reales altezas entera y particular relación (...). (CORTÉS)

Disponível em:

<http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1520_277/Segunda_Carta_de_Relacion_de_Hernan_Cortés_459.shtml>. Acesso em: 4 de mar. 2013.

Voltando a *Los cuatro viajes del Almirante y su testamento*, Colón demonstra e descreve as diferenças que percebe entre as línguas indígenas: “Dice que entendía algunas palabras, y por ellas diz que saca otras

cosas, y que los indios que consigo traía entendían más, puesto que hallaba diferencia de lenguas por la gran distancia de las tierras. (...)” (COLÓN, s.d., p. 127) E ainda identifica o intérprete, que por uma sinédoque também era conhecido como “o língua”: “Envió dos barcas a la población por haber lengua, y a una de ellas un indio de los que traía, porque ya los entendían algo y mostraban estar contentos con los cristianos (...)” (COLÓN, s.d., p. 49).

Encontram-se vários exemplos desses procedimentos nas *Cartas de Relación*, de Cortés. Como o esclarecimento da presença de um intérprete:

Y luego que los vieron venir los naturales de la tierra se pusieron en manera de batalla fuera de su pueblo para defender la entrada, y el capitán los llamó con una lengua e intérprete que llevaba y vinieron ciertos indios a los cuales hizo entender que él no venía sino a rescatar con ellos de lo que tuvieran (...). (CORTÉS)

Disponível em:

<[http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1520_277/Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés 459.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1520_277/Segunda_Carta_de_Relacion_de_Hernan_Cortés_459.shtml)>. Acesso em: 4 de mar. 2013.

Apresenta inclusive sua esposa e intérprete Malinche/Doña Marina, considerada por alguns, como uma traidora dos povos indígenas, fato que leva mais água para o moinho dos que consideram a tradução como um ato de infidelidade nata:

En tres días que allí estuve, proveyeron muy mal y cada día peor y muy pocas veces me venían a ver ni hablar los señores y personas principales de la ciudad. Y estando algo perplejo en esto, a la lengua que yo tengo, que es una india de esta tierra, que hube en Potonchán, que es el río grande que ya en la primera relación a vuestra majestad hice memoria, le dijo otra natural de esta ciudad cómo muy cerquita de allí estaba mucha gente de Mutezuma junta y que los de la ciudad tenían fuera sus mujeres e hijos y toda su ropa y que había de dar sobre nosotros para matarnos a todos y si ella se quería salvar que se fuese con ella, que ella la guarecería; la cual lo dijo a aquel Jerónimo de Aguilar, lengua que yo hube en Yucatán de que asimismo a vuestra alteza hube escrito y me lo hizo saber. Y yo tuve uno de los naturales de la dicha ciudad que por allí andaba y le aparté secretamente que nadie lo vio y le interrogué y confirmé todo lo que la india y los naturales de Tascaltecal me habían dicho (...). (CORTÉS)

Disponível em:

<[http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1520_277/Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés 459.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1520_277/Segunda_Carta_de_Relacion_de_Hernan_Cortés_459.shtml)>. Acesso em: 4 de mar. 2013.

Bernal Díaz de Castillo em *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, relata inclusive a simbiose com a qual Cortés/Marina/Malinche, ou seja, como autor das ordens de comando e sua tradutora eram entendidos pelos indígenas como a mesma pessoa ou, pensando como Quijano (2000, 2009), como mesma voz de poder:

Antes que más pase adelante quiero decir cómo en todos los pueblos por donde pasamos, y en otros donde tenían noticia de nosotros, llamaban a Cortés Malinche, y así lo nombraré de aquí adelante Malinche en todas las pláticas que

tuviéremos con cualesquier indio así de esta provincia como de la ciudad de Méjico; y no lo nombraré Cortés sino en parte que convenga. Y la causa de haberle puesto este nombre es que como doña Marina, nuestra lengua, estaba siempre en su compañía, en especial cuando venían embajadores o pláticas de caciques, y ella lo declaraba en la lengua mejicana, por esta causa llamaban a Cortés el capitán de Marina, y por más breve lo llamaron Malinche. (DÍAZ DEL CASTILLO, s.d., p.27)

Disponível em:

<http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1341/historia_verdadera_de_la_conquista_de_la_nueva_espanabernal_diaz_del_castillo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 de mar. 2013.

Em outro relato é possível perceber que o grau de consciência com relação à tarefa do tradutor aumenta a ponto de Francisco López de Gómara em *Historia general de las Índias* escrever uma breve recomendação de como deveriam proceder os tradutores do espanhol para outras línguas ao traduzir, por exemplo, os nomes e sobrenomes das linhagens indígenas:

A los trasladores

Algunos por ventura querrán trasladar esta historia en otra lengua, para que los de su nación entiendan las maravillas y grandezas de las Indias y conozcan que las obras igualan, y aun sobrepujan, a la fama que de ellas anda por todo el mundo. Yo ruego mucho a los tales, por el amor que tienen a las historias, que guarden mucho la sentencia, mirando bien la propiedad de nuestro romance, que muchas veces ataja grandes razones con pocas palabras. Y que no quiten ni añadan ni muden letra a los nombres propios de indios, ni a los sobrenombres de españoles, si quieren hacer oficio de fieles traductores; que de otra manera, es certísimo que se corromperán los apellidos de los linajes. (...) (LÓPEZ DE GÓMARA, s.d., p.7)

Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/92761.pdf>>. Acesso em: 4 de mar. 2013.

3. Práticas tradutórias na produção da *nueva narrativa*: um conto de J.M. Arguedas

Os exemplos desses procedimentos nos relatos e crônicas da conquista e colonização são inúmeros. Entretanto, vejamos como eles podem ser encontrados ao longo da produção literária e antropológica de José María Arguedas (1911-1969). Entre vários outros trabalhos, em 1965, o autor, antropólogo, professor e tradutor peruano publicou *El sueño del pongo, Pongoq Mosqoynin* em versão bilíngue quíchua-espanhol, baseado em um relato oral por ele mesmo recolhido:

Escuché este cuento en Lima; un comunero que dijo ser de Qatqa, o Qashqa, distrito de la provincia de Quispicanchis, Cuzco, lo relató accediendo a las súplicas de un gran viejo comunero de Umutu. El indio no cumplió su promesa de volver y no pude grabar su versión, pero ella quedó casi copiada en mi memoria. (ARGUEDAS, 2009, p.125)

Ao recolher e reelaborar esse relato, ainda que com o desejo de produzir uma versão “copiada na memória”, o autor está, primeiramente, utilizando-se de um procedimento frequente de seu trabalho como antropólogo, quando visitava comunidades para conhecer e registrar histórias e costumes indígenas e mestiços. Também está presente uma característica muito marcante de sua produção literária: como o próprio Arguedas várias vezes declarou, e parte da crítica enfatiza, suas obras literárias contêm grande parcela de relato autobiográfico, tivessem sido estes acontecimentos vivenciados por ele na infância entre os indígenas ou em seu trabalho de pesquisador da cultura desses povos.

Portanto, se por um lado parece desejar valorizar a fidelidade de sua tradução do relato em quíchua que ouvira para a escritura duplamente registrada em quíchua e em espanhol, por outro, também tem consciência do procedimento de recriação do qual lançou mão ao traduzi-lo. Deste modo, evidencia a mescla da qual o conto resulta. Ao mesmo tempo, registro de uma história oral criada por uma comunidade e fruto de sua inventividade como produtor cultural: “Hemos tratado de reproducir lo más fielmente posible la versión original, pero, sin duda, hay mucho de nuestra “propia cosecha” en su texto; y eso tampoco carece de importância”. (ARGUEDAS, 2009, p.125)

Se recordarmos a teoria de Roman Jakobson (1985) tantas vezes citada, mas que vale a pena ser mencionada, concluímos que Arguedas realizou primeiramente uma tradução intersemiótica ou uma transmutação, visto que passou o relato oral em quíchua para a escrita nessa mesma língua. E, ainda, com o anseio de que esse produto cultural transculturado ganhasse mais visibilidade, realizou uma tradução interlingual, do quíchua para o espanhol.

Arguedas não estava seguro de que o relato fosse um tema originalmente quíchua, ainda que lhe tivesse sido narrado na língua indígena. Tal fato se explica porque houve a utilização desse idioma pelos espanhóis como língua geral para evangelização e alfabetização tanto nas regiões costeiras quanto nas serranas e da selva do Peru (ALCINA FRANC, 1989, p. 9). O peruano enfatiza o caráter dinâmico do relato dentro da comunidade de onde provém e mostra a possibilidade de sua revitalização, pois ao ser fixado na escrita tanto em quíchua quanto em espanhol, passa a fazer parte do repertório cultural de outra comunidade.

O revigoramento, segundo suas palavras, já se fazia presente na opção por utilizar uma língua viva na transposição do quíchua oral para o escrito. Essa preocupação pode ser percebida na tentativa de recuperação da oralidade empregada em sua tradução. Assim como Arguedas, o uruguaio Rama (1982) crê que desta maneira uma língua, uma literatura ou – pensando mais amplamente, como era peculiar a ambos os intelectuais – uma cultura teria mais possibilidade de sobrevivência, ainda que para isso sofresse alterações, processos de perdas e de ganhos de elementos de ambas as culturas envolvidas.

Em “El sueño del pongo”, Arguedas buscou preservar e registrar o relato ouvido tanto em quíchua quanto em outra língua que lhe proporcionasse maior visibilidade e possibilidade de resistir ao longo do tempo. Neste caso, a alternativa foi preservar sua característica mais marcante como relato – a oralidade – além de denominá-la com uma forma da literatura ocidental. Deste modo, não se preocupava apenas em preservar o passado, e sim em projetar essa cultura para o futuro.

A reflexão que o peruano promove ao apresentar o conto que compilou e reelaborou lembra o que Thaís F. N. Diniz argumenta a respeito do que entende por tradução:

(...) Deixa de ser apenas, como se define tradicionalmente, o transportar, seja de uma língua ou de um sistema, para outro (a). Torna-se um procedimento complexo que envolve também as culturas, os artistas, seus contextos histórico/sociais, os leitores/espectadores, as tradições, a ideologia, a experiência do passado e as expectativas quanto ao futuro. Envolve ainda o uso de convenções, de técnicas anteriores ou contemporâneas, de estilos e de gêneros. Traduzir significa ainda perpetuar ou contestar, aceitar ou desafiar. Do mesmo ponto de vista, envolve, sobretudo, uma leitura transcultural. Nas palavras de Alfredo Bosi, traduzir é também aculturar. (DINIZ, 1999, p. 42)²⁰

Acreditar nessa alternativa – mais do que como uma possibilidade harmônica ou positiva – como a única viável para a sobrevivência de uma cultura não livra o compilador/autor de ter dúvidas em relação a como esse novo produto cultural seria entendido pelas diversas comunidades às quais ele se destinava. De acordo com Rama, o autor transculturador tem na sociedade esse papel intermediador (CUNHA, 2007). Isso é o que pensa Diniz sobre os tradutores:

(...) se apresentam, pois, como mediadores entre as tradições literárias, entre culturas, não com o intuito de trazer o original à tona de maneira neutra e objetiva, mas para torná-lo acessível em seus próprios termos. Os termos do tradutor, por outro lado, são limitados pelo contexto em que ele vive e podem até não se constituírem em algo intrinsecamente seu. A tradução, pois, não é produzida em perfeitas condições de laboratório, esterilizado e neutro, e sim no entrelugar de várias tradições, culturas e normas. Toda tradução é, portanto, uma tradução cultural. (DINIZ, 1999, p. 35)

Segundo Rama (1982), Arguedas ao recolher e recriar o relato quíchua promove uma revitalização dessa cultura. Em uma aproximação do procedimento de Arguedas à teoria dos polissistemas de Itamar Even-Zohar (2004), ao realizar suas traduções, o peruano está transportando o relato de um sistema literário a outro, enriquecendo não só aquele que o recebe, mas toda a cultura da qual passa a fazer parte. Essa é uma maneira de perceber, de modo semelhante, o processo de troca cultural, mas sob distintas perspectivas.

Entretanto, o foco do processo descrito por Rama parece ser a sobrevivência de uma produção literária ao caminhar de um sistema de menor visibilidade a outro de maior, enquanto que para Even-Zohar a tradução seria um modo de enriquecimento de um conjunto de sistemas:

(...) una visión sistémica de la traducción (o mejor, de las traducciones literarias), parte integrante a su vez del polisistema literario meta (lo que supone

²⁰ É preciso fazer a ressalva de que Diniz utiliza o termo “transcultural” sem o aporte teórico que Rama traz do conceito de Fernando Ortiz. Também ao tomar as palavras de Bosi e promover a associação entre “aculturar” e (por extensão) “transcultural”, a autora realiza uma equiparação que é refutada tanto pelo cubano quanto pelo uruguaio, quanto ainda por Arguedas (1996, p. 256).

una ruptura con los enfoques tradicionales y con el tratamiento individual que le daban a las traducciones), y una enfatización del dinamismo del primer sistema en relación con el segundo y, en consecuencia, con la evolución de su cultura. (MOYA, 2007, p.138)

4. À guisa de conclusão – a reflexão prossegue

As teorias de tradução mais recentes enfatizam um aspecto que está presente na teoria do crítico uruguaio, o enriquecimento do sistema literário peruano e, devido ao alcance do idioma espanhol, contribuições para os sistemas literários de outros países. O que representaria, finalmente, um ganho para a literatura e para a cultura ocidentais.

Retomando Mignolo (1998), que considera a ideia de textos de cultura incorporando em seus estudos aqueles que foram produzidos com outra finalidade que não literária e, ainda, os que não foram escritos na língua de determinada cultura, mas são para ela relevantes, podemos sem margem a dúvidas, afirmar que os relatos e crônicas da colonização, os relatos orais em quíchua, ao serem lidos como textos da cultura latino-americana e recriados em outras formas literárias e outras línguas como o fez Arguedas, promovem um reconhecimento dessas culturas para além dos sistemas literários e culturais originais. Desta forma, esses procedimentos motivam um olhar para o passado – preservando – mas também outro para o futuro – revitalizando – e alcançam o âmbito de um sistema, digamos, europeu ocidental, que é aquele considerado amplo, genérico e ideologicamente “universal”. Entretanto, podemos refletir lançando uma questão segundo os estudos de Quijano (2000; 2009): não estariam esses mesmos procedimentos realimentando, de certa forma, os mecanismos de colonialismo do poder?

Lo que pudimos avanzar y conquistar en términos de derechos políticos y civiles, en una necesaria redistribución del poder, de la cual la descolonización de la sociedad es presupuesto y punto de partida, está ahora siendo arrasado en el proceso de reconcentración del control del poder en el capitalismo mundial y con la gestión de los mismos funcionarios de la colonialidad del poder. En consecuencia, es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos. (QUIJANO, 2000, p. 25)

Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acesso: 4 mar. 2013.

Referências

ALCINA FRANCH, J. **Mitos y literatura quéchua**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

ARGUEDAS, J. M. **Qepa Wiñaq... Siempre literatura y antropología** (prólogo Sybila de Arguedas, edição crítica Dora Sales). Madrid/ Frankfurt: Iberoamerica/ Vervuert, 2009.

_____. **El zorro de arriba y el zorro de abajo** (edição crítica Eve-Marie Fell), Madrid/ Paris/ México/ Buenos Aires/ São Paulo/ Rio de Janeiro/ Lima: ALLCA XX, 1996.

_____. **Formación de una cultura nacional indoamericana** (seleção e prólogo Ángel Rama). Ciudad de México: Siglo XXI editores, 1975.

CASAS, B. de las. **Historia de las Índias**. Disponível em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-las-indias--0/html/d31cc52d-acd9-4776-a069-ee37b963f399_12.html. Acesso em: 4 mar. 2013.

COLÓN, C. **Los cuatro viajes del Almirante y su testamento**. Madrid: Espasa Calpe, s.d..

CORTÉS, H. **Cartas de relación**. Disponível em: <[http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1520_277/Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés_459.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1520_277/Segunda_Carta_de_Relacion_de_Hernan_Cortés_459.shtml)>. Acesso em: 4 mar. 2013.

CUNHA, R. B. **Transculturização narrativa: seu percurso na obra crítica de Ángel Rama**. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2007.

DÍAZ DEL CASTILLO, B. **Historia verdadera de la conquista de Nueva España**. Disponível em <[http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1341/historia verdadera de la conquista de la nueva espana--bernal diaz del castillo.pdf?sequence=1](http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1341/historia_verdadera_de_la_conquista_de_la_nueva_espana--bernal_diaz_del_castillo.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 4 de mar. 2013.

DINIZ, T. F. N. “O conceito de tradução”. In: DINIZ, T. **Literatura e Cinema: da semiótica à tradução**. Ouro Preto: Editora: UFOP, 1999, pp. 25-42.

EVEN-ZOHAR, I. “The position of translated literature within the literary polysystem”. In: VENUTI, L. (editor). **The translation studies reader**, London/New York: Routledge, 2004, pp. 192-197.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1985.

LÓPEZ DE GÓMARA, F. **Historia General de las Indias**. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/92761.pdf>>. Acesso em 4 de mar. 2013.

MIGNOLO, W. “Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista”. In: IÑIGO MADRIGAL, L. **Historia de la Literatura Hispanoamericana**. Época Colonial, Tomo I, Madrid: Cátedra, 1998.

MOYA, V. **La selva de la traducción – teorías traductológicas contemporâneas**. Madrid: Cátedra, 2007.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder**. Conferencia apresentada no XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/51.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2013

_____. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. pp. 1-30.
Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

RAMA, Á. **La ciudad Letrada**. Montevideu: Fundación Ángel Rama, 1984.

_____. **Transculturación narrativa en América Latina.** Montevideu: Fundación Angel Rama, 1982.

SHAW, D. **Nueva narrativa hispanoamericana.** Madrid: Cátedra, 1988.

TODOROV, T. **A conquista da América – a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TERMINOLOGIA TÉCNICA BILÍNGUE: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DE GLOSSÁRIOS

Anibal de Souza Mascarenhas Filho

Considerações iniciais

Propomos, neste trabalho, uma metodologia para a elaboração de glossários bilíngues de termos técnicos e científicos de acordo com os fundamentos da Terminologia. A metodologia proposta possibilita a sistematização da terminologia de uma área específica do conhecimento para a criação de uma ferramenta, o glossário, tanto impresso quanto digital. Conseqüentemente, temos o objetivo secundário de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa terminológica bilíngue.

A terminologia técnica e científica passou a ser alvo de muitos trabalhos devido à literatura bastante vasta em muitas das áreas de estudo. Ao estudar os termos da cultura e industrialização do caju, Pontes (1998, p.236) afirma que, nesta área, “cada autor expõe conceitos numa linguagem livre, criando expressões, contribuindo involuntariamente para a inesgotável proliferação de termos; deixando, por vezes, os leitores, principalmente os iniciantes na área, confusos e inseguros.”

Tomando como exemplo a terminologia agrícola trabalhada por Pontes e Ribeiro (2006), na qual a tradição não foi totalmente superada com a modernização e a industrialização da agricultura, os profissionais e estudiosos da área comumente partem de práticas antigas para desenvolver suas teses. Esta mistura diversifica ainda mais a terminologia da área e justifica o trabalho de Pontes e Ribeiro (2006), assim como o nosso.

As pesquisas terminológicas, como as de Pontes e Ribeiro (2006) e Silva (2010), não só justificam a necessidade de se estudar a terminologia, bem como sugerem metodologias que precisam ser testadas com a terminologia de outros itens da economia em geral. Sobre estudos do tipo, Pontes (1998, p. 236) afirma que:

A pesquisa ainda se justifica pela contribuição para a fixação de uma terminologia na área e pelos estudos lexicológicos do vocabulário das culturas agrícolas brasileiras, contribuindo, desse modo, para a efetivação das práticas terminológicas no Brasil.

Nossa pesquisa terá por base os fundamentos teórico-metodológicos da Terminologia, que, segundo Pontes (1998, p.235) é uma “ciência interdisciplinar, relacionada com a Lógica, Ontologia, Linguística, Lexicologia e, atualmente, com estreita conexão com a Informática”. Nosso referencial para a metodologia empregada na pesquisa está principalmente em Pontes (1996; 1998).

Metodologia

Para alcançarmos o nosso objetivo, sugerimos a adaptação de uma metodologia já existente. A nossa proposta parte da metodologia terminográfica para a composição de glossário sugerida por Pontes (1998), da qual cumpriremos as etapas de:

- 1) constituição do *corpus*;
- 2) tabulação de dados;
- 3) confecção das fichas terminológicas;
- 4) análise de especialista; e
- 5) conclusão.

Antes, porém, a escolha da área de estudo cuja terminologia trabalhar-se-á é de extrema importância, porque o fator socioeconômico influencia no volume e na diversificação da produção técnica e científica de uma determinada área. O referido fator também determinará a relevância de uma pesquisa terminológica. Pesquisadores como Pontes e Ribeiro (2006), Silva (2010), por exemplo, trabalharam em diferentes perspectivas, a terminologia da cultura e industrialização do caju e indústria do sal, respectivamente. O sal e o caju são dois produtos muito importantes para a economia dos estados do Rio Grande do Norte e do Ceará e, a exemplo de outros itens da economia, a terminologia relacionada à sua produção precisa ser sistematizada.

Obviamente, também os fatores geográfico e temporal têm influenciado as pesquisas terminológicas. Nos trabalhos acima citados, temos casos típicos de pesquisadores que estudaram os termos de itens tradicionais da economia de sua região de origem e/ou atuação por causa da facilidade de acesso às informações. A tradição destes itens em determinadas regiões também torna vasta e diversificada a literatura e o conhecimento ordinário sobre eles.

Como a pesquisa de Pontes (1998), não trabalhou a terminologia bilíngue, buscamos uma metodologia que pudesse completá-la de acordo com a nossa proposta e nos permitisse trabalhar com textos nas línguas portuguesa e inglesa. Assim, adotamos os procedimentos sugeridos por Zavaglia (2006) para a terminologia bilíngue através de *corpora* paralelos.

Para a tabulação dos dados, propomos o mesmo programa (*software*) das pesquisas de Silva (2010) e Zavaglia (2006), o WordSmith Tools 4.0 (SCOTT, 2004). Sob uma perspectiva socioterminológica, Silva (2010) montou o seu glossário dos termos da indústria do sal no Rio Grande do Norte por meio de textos técnicos, entrevistas e questionários. Exceto pelo aspecto social de sua metodologia (aqui representado pelos dados colhidos pelos questionários e entrevistas), trilharemos caminho semelhante.

N	Word	Freq.	%	Texts	%
161	HOWEVER	59,744	0.06	3,138	77.41
162	MIGHT	59,499	0.06	3,452	85.15
163	ANOTHER	59,196	0.06	3,650	90.03
164	WORLD	59,102	0.06	3,202	78.96
165	YES	58,725	0.06	2,345	57.84
166	PUT	57,809	0.06	3,582	88.36
167	LIFE	57,769	0.06	3,248	80.12
168	AGAIN	57,540	0.06	3,544	87.42
169	PART	56,583	0.06	3,585	88.43
170	NEED	55,399	0.05	3,579	88.26
171	AGAINST	55,337	0.05	3,257	80.34
172	WANT	55,274	0.05	3,213	79.26

frequency alphabetical statistics filenames notes

343,617 Type-in LIFE

Figura 1 – Ferramenta *Wordlist*.

Fonte: <<http://www.lexically.net/downloads/version4/html/>>

The screenshot shows the KeyWords software window titled 'bible12.kws'. The main area displays a table with three columns: 'N', 'KW Cluster', and 'Freq.'. The table lists 20 clusters of keywords, with the first cluster 'THUS SAITH' having the highest frequency of 444. The interface includes a menu bar (File, Edit, View, Compute, Settings, Help) and a bottom toolbar with buttons for 'KWs', 'plot', 'links', 'clusters', 'filenames', 'notes', and 'source text'. The status bar at the bottom shows '65,422' and 'Type-in'.

N	KW Cluster	Freq.
1	THUS SAITH	444
2	LAND [.] EGYPT	227
3	JESUS CHRIST	197
4	BURNT OFFERING	184
5	COME [.] PASS	161
6	THINE HAND	147
7	TABERNACLE [..] CONGREGATION	133
8	SPAKE [..] SAYING	126
9	LET [.] GO	125
10	SAITH [...] HOSTS	123
11	MEAT OFFERING	122
12	SIN OFFERING	118
13	SPAKE [.] MOSES	114
14	THINE HEART	107
15	OVER AGAINST	103
16	SEVEN DAYS	98
17	THOUSAND [..] HUNDRED	96
18	GO FORTH	95
19	THINE EYES	95
20	HOLY GHOST	90

Figura 2 – Ferramenta *KeyWords*.

Fonte: <<http://www.lexically.net/downloads/version4/html/>>

The screenshot shows the Concord software interface with a table of clusters. The table has four columns: Cluster, Freq., Length, and Related. The clusters listed are various phrases related to 'cause' and 'damage'. The 'Related' column contains lists of related terms and their frequencies. At the bottom, there are tabs for concordance, collocates, plot, patterns, clusters, filenames, source text, and notes. The status bar shows '1,722 Type-in' and a snippet of text: 'an authorised person shall issue or <w>cause to be issued an investment adver'.

Cluster	Freq.	Length	Related
1 WITH OBSTRUCTIVE JAUNDICE CAUSED BY	3	5	5 aundice caused (3),with obstructive jaundice (3),obstructive jaundice caused by (3)
2 WHICH MAY BE CAUSED BY	3	5	5 be caused (32),may be caused by (25),which may be (4),which may be caused (3)
3 WHERE DAMAGE IS CAUSED TO	4	5	5 d to (7),where damage is caused (6),where damage is (6),damage is caused to (5)
4 WHERE ANY DAMAGE IS CAUSED	5	5	5 ed (15),where any damage is (5),where any damage (5),any damage is caused (5)
5 WAS NOT THE CAUSE OF	3	5	5 (384),not the cause (11),not the cause of (9),was not the (7),was not the cause (4)
6 WAS A MAJOR CAUSE OF	3	5	5 e (34),a major cause of (33),or cause of (4),was a major (3),was a major cause (3)
7 TO IDENTIFY THE CAUSE OF	3	5	5 tify the cause (6),identify the cause of (6),to identify the (4),to identify the cause (3)
8 TO HAVE BEEN CAUSED BY	6	5	5 n caused (23),have been caused by (18),to have been (11),to have been caused (7)
9 TO FURTHER THE CAUSE OF	3	5	5 the cause of (384),to further the (3),to further the cause (3),further the cause of (3)
10 TO BE THE CAUSE OF	6	5	5 e of (384),be the cause (20),to be the (18),be the cause of (16),to be the cause (9)
11 TO BE A MAJOR CAUSE	3	5	5 major cause (34),to be a (12),be a major (5),be a major cause (5),to be a major (3)
12 THERE IS REASONABLE CAUSE TO	5	5	5 33),there is reasonable (5),there is reasonable cause (5),is reasonable cause to (5)
13 THE SINGLE MOST IMPORTANT CAUSE	4	5	5),single most important cause (4),the single most (4),the single most important (4)
14 THE PLAINTIFF NEVER HAD ANY	3	5	5 aintiff never had (3),the plaintiff never (3),never had any (3),plaintiff never had any (3)
15 THE OFFENCE OF CAUSING DEATH	4	5	5 ausing (11),offence of causing death (8),the offence of causing (7),the offence of (7)
16 THE NATURE OF THE CAUSE	4	5	5 e (45),nature of the (5),the nature of the (4),the nature of (4),nature of the cause (4)
17 THE MOST IMPORTANT CAUSE OF	5	5	5 0),most important cause of (9),the most important cause (6),the most important (6)
18 THE MOST COMMON CAUSE OF	7	5	5 (10),the most common cause (9),the most common (9),most common cause of (8)
19 THE FACT THAT THE CAUSE	3	5	5 use (32),the fact that (8),fact that the (5),the fact that the (4),fact that the cause (3)
20 THE DATE WHEN THE CAUSE	3	5	5 en the cause (10),the date when the (3),the date when (3),date when the cause (3)
21 THE DAMAGE WAS CAUSED BY	5	5	5 d (11),the damage was (8),the damage was caused (7),damage was caused by (6)
22 THE BREACH IS CAUSED BY	3	5	5 ch is caused (3),breach is caused by (3),the breach is caused (3),the breach is (3)
23 THE ACCRUAL OF THE CAUSE	6	5	5 5),accrual of the (7),accrual of the cause (7),the accrual of the (6),the accrual of (6)
24 THAT THEY ARE CAUSED BY	3	5	5 ey are caused (5),that they are (5),they are caused by (3),that they are caused (3)
25 THAT THE INJURY WAS CAUSED	3	5	5 was caused (5),that the injury (5),that the injury was (5),the injury was caused (3)
26 THAT MAY BE CAUSED BY	3	5	5 ay be caused (32),may be caused by (25),that may be (4),that may be caused (4)
27 SUDDEN DEATH OF WHICH THE	3	5	5 th of which the (3),death of which (3),sudden death of which (3),sudden death of (3)
28 SUCH AS WOULD CAUSE A	8	5	5 ould cause a (18),such as would cause (8),such as would (8),as would cause a (8)
29 SUCH A WAY AS TO	5	5	5 way as to (5),a way as (5),a way as to (5),such a way (5),such a way as (5)
30 STATEMENT OF CLAIM DISCLOSED NO	3	5	5 5),statement of claim disclosed (4),statement of claim (4),of claim disclosed no (3)
31 SINGLE MOST IMPORTANT CAUSE OF	4	5	5 st important cause of (9),single most important (5),single most important cause (4)

Figura 3 – Ferramenta Concord.

Fonte: <<http://www.lexically.net/downloads/version4/html/>>

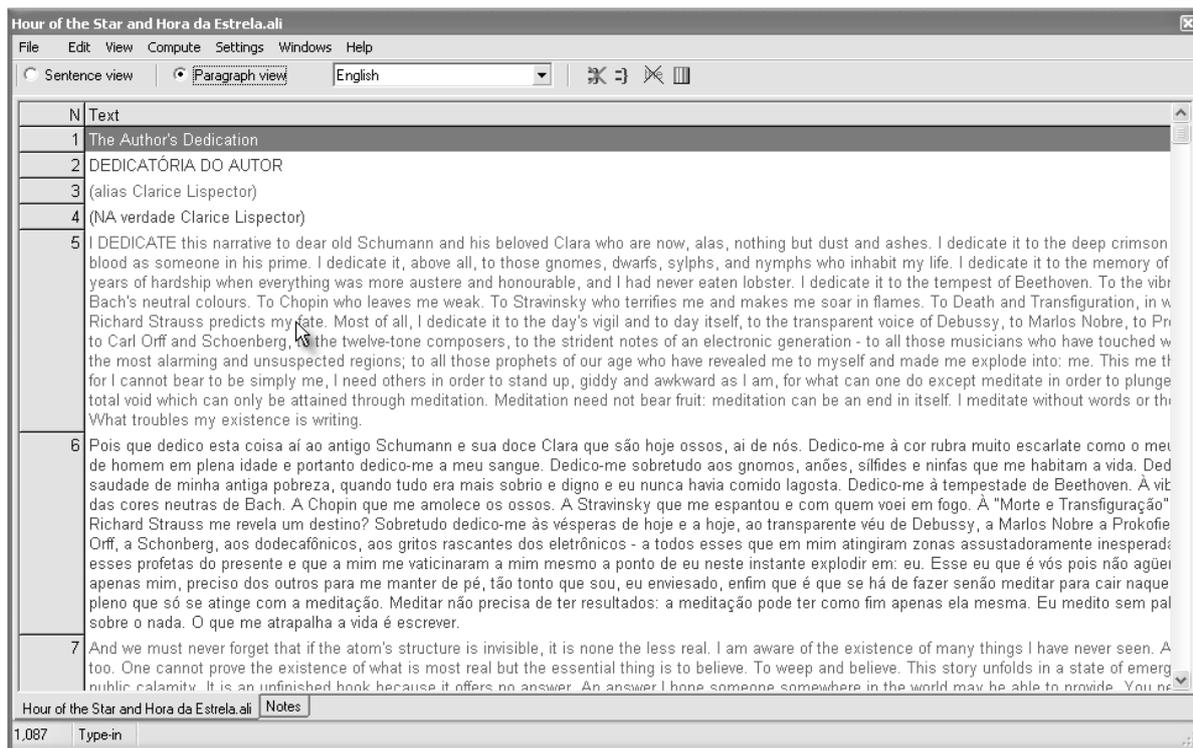


Figura 4 – Ferramenta *Viewer and Aligner*.

Fonte: <<http://www.lexically.net/downloads/version4/html/>>

Poderemos selecionar os termos utilizando as principais ferramentas do *WordSmith Tools*, a saber *Wordlist* (Figura 1), *KeyWords* (Figura 2), *Concord* (Figura 3) e *Viewer and Aligner* (Figura 4). Com uma abordagem quantitativa, estas ferramentas podem nos indicar os termos mais correntes no *corpus* anteriormente constituído, além de identificar diferentes usos de um só termo, contextualizando-o. O benefício do referido *software* para a metodologia com *corpora* paralelos de Zavaglia (2006) é o de alinhar os termos e suas versões no outro idioma através da ferramenta *Viewer and Aligner*. Silva (2010) descreve as três principais ferramentas do *WordSmith Tools*, utilizadas em sua pesquisa, da seguinte maneira:

A ferramenta *WorList* (Lista de palavras) faz uma listagem das palavras e apresenta, em uma mesma janela (com cinco abas), diferentes tipos de análise: a listagem de palavras em ordem de frequência no conjunto do *corpus*; a listagem alfabética das palavras e suas frequências; as várias estatísticas, como a relação entre *tokens* e *types*. (...)

(...) a ferramenta *KeyWords* (Palavras-chave) elabora uma listagem de palavras consideradas chave dentro de um *corpus*. Essa listagem apresenta as palavras de uso privilegiado (em preto) e aquelas de uso comum (vermelho). (...)

A ferramenta *Concord* (Concordância) elabora, a partir da ferramenta *KeyWord* ou de uma busca por uma palavra qualquer digitada, uma lista de todas as linhas onde ela aparece em todo o *corpus*. Nessa ferramenta, a palavra escolhida fica centralizada no meio da tela. (SILVA, 2010, p.65-67)

Depois da escolha dos termos, partir-se-á para a elaboração das fichas terminológicas. Pontes (1998, p.237) diz que tais fichas são “um conjunto estruturado de informações sobre um termo ou ainda como um meio de delimitar, explicitar e classificar um conceito”. A exemplo de Pontes (1996), consideraremos para a formação das fichas terminológicas, os seguintes campos: termo; sigla ou forma abreviada; variantes ortográficas²¹; variantes morfológicas/morfossintáticas; referências gramaticais; contexto; referências do contexto; definição; domínio; observações linguísticas; sinônimos.

O campo “Versão em inglês” será adicionado aos anteriores para que se cumpra com o propósito de glossário bilíngue, completando, assim, o par linguístico Português-Inglês. Para o par Inglês-Português, como esta metodologia foi testada somente com a língua portuguesa em Pontes (1996), para evitar qualquer problema de interlíngua, propomos, para a composição das fichas terminológicas, apenas os seguintes campos: termo; tradução em português. Este sentido (par linguístico) deve ser trabalhado totalmente baseado no par anterior (Português-Inglês).

Assim, depois de preenchidas as fichas, contar-se-á com a colaboração de especialistas na área de estudo escolhida, comprovadamente proficientes em português e inglês, para verificar, em termos técnicos, a propriedade dos termos, suas definições e versões/traduições. Então, ter-se-á elementos suficientes para a composição do glossário, que será organizado de acordo com a norma ISO 1087 (2000).

Organização do glossário

Macroestrutura

A organização geral do glossário (macroestrutura) pode ser feita de modo a agrupar verbetes de acordo com a proximidade conceitual entre eles. Da mesma forma, os campos conceituais também podem ser concebidos de acordo com a proximidade conceitual em relação às palavras-chaves, que, por sua vez, podem ser definidas em dois momentos distintos: na tabulação ou com o auxílio do especialista. Pontes (1998, p.237) afirma que “os verbetes distribuem-se em campos conceituais cuja organização apresenta relações de caráter temporal e causal”.

Também Pontes (1998) organizou, dentro de cada campo conceitual, os verbetes em ordem alfabética. Imaginamos que o uso desta estratégia objetiva facilitar a busca de termos em caso de glossários com grande número de verbetes. Por outro lado, a estratégia dificulta o uso da ferramenta por parte de leigos na área de estudo escolhida, por não poderem associar determinada definição ou determinado verbebo em um dado campo conceitual. Por isso, para aumentar a abrangência do uso do glossário, não sugerimos a classificação em ordem alfabética para os verbetes dentro dos campos conceituais, que

²¹ De acordo com Souza (2006, p.34), variantes ortográficas “são vocábulos que apresentam variação de um ou dois segmentos, no máximo, alterando o significante, sem alterar o significado, podendo, neste caso, ser classificada como variante ortográfica propriamente dita como em: cota/quota [...], alforje/alforge (...)”.

podem, opcionalmente, ser exibidos como mais um campo definido na ficha terminológica. Então teremos:

Português → Inglês

- Termo;
- Sigla ou forma abreviada;
- Campo conceitual;
- Variantes ortográficas;
- Variantes morfológicas/morfossintáticas;
- Referências gramaticais;
- Contexto;
- Referências do contexto;
- Definição;
- Domínio;
- Observações linguísticas;
- Sinônimos;
- Versão em inglês.

Inglês → Português

- Termo;
- Campo conceitual (em inglês);
- Tradução em português.

Quanto à organização das entradas no glossário, consideraremos Pontes (1998, p.238):

- os termos classificados como monossêmicos têm uma só entrada, seguidos de sua definição;
- os termos classificados como sinônimos têm o seguinte tratamento: apenas um desses termos, aquele que aparece primeiramente de acordo com a ordem alfabética, foi registrado com o seu respectivo conteúdo; nos demais verbetes ocorre a remissiva ver;
- as variantes morfológicas ou morfossintáticas têm entradas independentes assim como os parassinônimos ou quase sinônimos;
- as formas que divergem apenas ortograficamente estão reunidas em um mesmo verbete;
- as siglas integram o verbete como sinônimo de forma desenvolvida, tendo, por isso, uma entrada independente;

- os termos estrangeiros também aparecem como sinônimos do equivalente em português e, por isso, constituem verbetes;
- os termos homônimos têm tantas entradas quantos forem os respectivos conceitos;
- as formações sintagmáticas constituem uma só entrada, sem permitir a segmentação em elementos menores;
- o paradigma de entrada para os nomes é listado sempre no masculino singular e, para os verbos, no infinitivo.

Microestrutura

Propomos a apresentação de cada verbete de acordo com Pontes (1998), que considerou os campos: termo - entrada; informações gramaticais; definição; notas; sinônimos. Acrescente-se a estes campos as respectivas versões em língua inglesa. Assim, tomando como exemplo um verbete adaptado de Pontes e Ribeiro (2006, p.27), temos:

consórcio S. m. 1. Associação da cultura do cajueiro com outras culturas. **V.** cajucultura, cultura do cajueiro. 2. Método que consiste em explorar outras culturas com a do cajueiro, utilizando-se os grandes espaços livres entre as linhas do plantio. Nota: no Ceará, as culturas mais empregadas para o consórcio com o cajueiro são a mandioca, o feijão-vigna, o milho e o amendoim. ***intercrop***

Veja que as duas definições de “consórcio” têm a mesma versão em inglês. No entanto, é possível que, das diferentes definições de um mesmo termo - entrada, tenhamos diferentes versões. Nestes casos, propomos o mesmo recurso tipográfico da versão acima (negrito) para inserir as demais versões, destacando, opcionalmente, as definições, como faz Password (2007, p.310), abaixo:

love [lʌv] *noun* **1** a feeling of great fondness or enthusiasm for a person or thing: *She has a great love of music; her love for her children.* □ **amor**
2 strong attachment with sexual attraction: *They are in love with one another.* □ **amor**
3 a person or thing that is thought of with (great) fondness (used also as term of affection): *Ballet is the love of her life; Good bye, love!* □ **paixão**
4 a score of nothing in tennis: *The present score is fifteen love* (written 15-0). □ **zero**
■ verb **1** to be (very) fond of: *He loves his children dearly.* □ **amar**
2 to take pleasure in: *They both love dancing.* □ **adorar, gostar de**

É claro que o alcance de um dicionário como Password (2007) tem que ser bem maior em relação a um glossário de termos técnicos e científicos, devido à sua abordagem da língua de um modo geral

enquanto que a abordagem do glossário técnico é *stricto sensu*. Porém, não se excluem as possibilidades de diferentes versões para um único termo - entrada, tanto pela categoria gramatical (verbo, substantivo etc.) quanto pelos diferentes contextos e cotextos. Por isso, temos (adaptado de PANITZ, 2003, p.308):

Raio – *radius, ray, thunder, bolt*; 1) o comprimento da linha ou a linha que une o centro e um ponto de um círculo ou de uma esfera; metade do diâmetro; 2) parâmetro geométrico que define a curvatura da rodovia; 3) raio de sol, raio de luz, traço de luz que sai de um foco; cada um dos traços de luz, divergentes que parecem partir de qualquer fonte luminosa; 4) faísca elétrica, em especial a deflagrada entre nuvens; descarga elétrica entre uma nuvem e o solo, acompanhada de relâmpago e trovão.

Por sua vez, as entradas no par linguístico Inglês-Português podem ter uma apresentação semelhante ao que acontece com os glossários técnicos e dicionários, como a seguir (adaptado de PINHO, 2007, p.390):

Security (Fin.) Valor mobiliário/título; propriedade debitada ou penhorada para assegurar o cumprimento do contrato ou pagamento de dívida (garantia); segurança (Fin.)

4. Considerações Finais

A metodologia proposta neste trabalho oferece a oportunidade de se elaborar uma ferramenta multifacetada para tarefas de cunho linguístico e que servirá a um público bastante diverso. O esforço para se elaborar uma ferramenta dessas ainda permite que outros trabalhos sejam realizados, como é o caso da análise lexicológica realizada por Pontes (1998). Um glossário resultante da nossa proposta de metodologia poderá: (i) auxiliar a atividade tradutória técnica e científica; (ii) suportar estudos voltados à análise fraseológica; e (iii) facilitar a redação técnica e científica de determinadas áreas do conhecimento.

Assim sendo, cumpridos os objetivos principal e secundário deste estudo, sugerimos que o passo seguinte à nossa proposta é estudar uma metodologia para a análise lexicológica, no sentido de realizar uma caracterização morfossintática e semântica da linguagem técnica e científica em ambas as línguas, português e inglês.

Referências

INTERNATIONAL STANDARD ORGANIZATION. **International Standard ISO 1087**. 2000.

PANITZ, M. A. **Dicionário técnico**: português-inglês. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PASSWORD: K dictionaries: English dictionary for speakers of Portuguese. John Parker e Monica Stahel (trad. e edit.). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINHO, M. O. M. **Dicionário de termos de negócios**: português-inglês: english-portuguese. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Os termos da cultura e industrialização do caju**. 1996. 224f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1996.

_____. Os termos da cultura e da industrialização do caju. **Alfa**, São Paulo, v.42, n. esp., 1998. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4053/3717>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____.; RIBEIRO, R. M. **Vocabulário da cultura e da Industrialização do caju**. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

SCOTT, M., 2004, **WordSmith Tools version 4**, Oxford: Oxford University Press. ISBN: 0-19-459400-9.

SILVA, M. B. **A terminologia da indústria do sal no RN** – uma perspectiva socioterminológica. Mossoró/RN: Edições UERN, 2010.

SOUZA, M. D. de. **Variantes ortográficas propriamente ditas**. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ZAVAGLIA, A. Lexicografia bilíngue e *corpora* paralelos: procedimentos e critérios experimentais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n.18, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6868/6447>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

**TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA/ADAPTAÇÃO TEATRAL EM E/LE:
DE “LA CELESTINA” A “LA REGENTA”, UN GIRO MUSICAL POR LA LITERATURA
ESPAÑOLA²²**

Rubenita Alves Moreira

Tatiana Lourenço de Carvalho

Maria Isabel Leal Moreno

Considerações iniciais

O artigo em questão tem o intuito de resgatar a memória de uma exitosa atividade extensionista do ensino de língua e de literatura espanhola a partir da adaptação e tradução de obras literárias para o teatro, como também de dialogar a prática ocorrida neste contexto universitário com teorias da tradução intersemiótica e da adaptação de textos escritos em espanhol.

A razão principal para a elaboração da adaptação teatral foi didático-pedagógica, e a adaptação pôde ser usada como material de apoio, visando a despertar no aluno o interesse pelas disciplinas de literatura espanhola que ainda viria a estudar. Usar a adaptação teatral como material de apoio tem a mesma finalidade que as leituras graduadas nos níveis iniciais, que é ativar conhecimentos linguísticos e de mundo no alunado. Esse uso da adaptação teatral como material de apoio está de acordo com as orientações do *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, quando considera que os alunos aprendem uma segunda língua “mediante a exposição direta a enunciados falados e a textos escritos especialmente escolhidos (por exemplo, adaptados) em L2 (‘material de entrada (*input*) inteligível)’²³ (MARCO, Cap.6, item 6.4.1.,b, p.141).

Ao ser a peça representada na III Semana de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC), percebeu-se uma abrangência maior do público espectador, pois vários alunos de outros semestres de espanhol como também de outros cursos foram assisti-la. Tal ação corrobora com a opinião de Saldanha e Saldanha (s/d), para quem os projetos universitários têm o mesmo objetivo da extensão universitária, que é vincular as relações sociais da Universidade com a sociedade, e esse objetivo pode ser alcançado fora do meio acadêmico.

²²O presente artigo é tributário de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2005, intitulado *Sainetes, Poemas y Canciones*, que objetivava desenvolver nos alunos do curso de Letras-Espanhol e na comunidade interessada, em geral, um maior contato com a literatura e a língua espanhola através da encenação de obras literárias espanholas musicadas e adaptadas para o teatro. O grupo foi fundado e coordenado pela professora Rubenita Alves Moreira e contou com participação de outros professores da instituição, tais como María Isabel Leal Moreno, e de um grupo de alunos, dentre eles, a então graduanda do curso de Letras-Espanhol de dita universidade, Tatiana Lourenço de Carvalho.

²³**Texto original (TO):** Mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (*input*) inteligible»).

Aspectos teóricos da tradução²⁴

Conforme mencionado, este trabalho tem como base uma adaptação de obras clássicas da literatura espanhola, tais como *La Celestina* ou *Traçicomédia de Calisto y Melibea*, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, entre outras²⁵. Como a adaptação envolve dois sistemas semióticos distintos — o literário e o teatral — para fundamentá-lo teoricamente, faz-se necessário apresentar alguns estudos relacionados a: a) adaptação e tradução intersemiótica; e b) tradução literária. Os comentários sobre nossa adaptação teatral / tradução intersemiótica estão relacionados a esses estudos.

Sobre tradução literária

Há autores que analisam a tradução literária pelo discurso literário, visto que o discurso tem implicações na tradução. Assim o faz Lotfipour-Saedi (1992) em seu artigo intitulado *Analysing Literary Discourse: Implications for Literary Translation*. Nele, a referida autora, inicialmente, procura conceituar a tradução de equivalência no âmbito das tendências modernas dos estudos de linguagem, relacionando sete componentes que podem definir a natureza da tradução por equivalência: o vocabulário, a estrutura, a textura, o grau de engano, a variedade de línguas, o efeito cognitivo e o efeito estético. Explica-os em seu uso e/ou finalidade:

- **Vocabulário:** para determinar o vocabulário equivalente do texto-fonte no texto traduzido, em primeiro lugar, o tradutor deve procurar manter todos os matizes do texto-fonte, como o denotativo, o conotativo, o estilístico etc.; em segundo lugar, deve ter em mente que, devido às possíveis diferenças entre os sistemas de linguagem, a relação entre as formas lexicais pode variar entre as línguas.
- **Estrutura:** deve-se evitar a substituição de um elemento estrutural do texto-fonte por um que é normalmente considerado como sua estrutura paralela no texto traduzido, pois as línguas podem diferir no número de seus elementos estruturais ou gramaticais e seu valor comunicativo e, assim, a tradução de estrutura-por-estrutura pode estar fadada ao fracasso.
- **Textura:** neste componente, a autora inclui as seguintes características textuais: a) estratégias de tematização, isto é, o que é escolhido pelo autor para ficar como tema das frases do seu texto; b) estrutura esquemática textual: a estrutura geral ou a macro-estrutura do texto; c) coesão textual; d) paralinguagem ou elementos paralinguísticos, nos quais estão inseridos recursos prosódicos como

²⁴ As discussões teóricas e metodológicas do trabalho, em questão, são tributárias da monografia de especialização intitulada “Análise de *Don Quijote*, uma tradução intersemiótica / adaptação teatral de *Don Quijote de la Mancha*” escrita por Rubenita Alves Moreira e orientada pela Profa. Ms. Maria da Salete Nunes no Curso de Especialização em Formação de Tradutores, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

²⁵ A adaptação teatral/tradução intersemiótica das obras para a linguagem teatral foi feita por Rubenita Moreira e Isabel Leal. As letras das músicas são de autoria de Rubenita Moreira. Isabel Leal e Tatiana Carvalho atuaram como atrizes, interpretando a *Sra. Tiempo* e *Melibea*, respectivamente.

entonação, em texto falado, e elementos tipográficos, como sublinhado, itálico, no texto escrito, que contribuem para a textura de um texto, criando contrastes entre seus elementos.

- **Grau de engano:** com este componente, a autora quer identificar a natureza da relação existente entre forma e função, ou seja, como uma forma de linguagem pode ser relacionada direta ou indiretamente a uma função discursiva que se pretende executar. O grau de engano é uma função com características textuais, como humor, por exemplo, que pode ser afetada por qualquer alteração nessas características.

- **Variedades linguísticas,** como variedade social, interpessoal etc.: devem ser preservadas na tradução. No entanto, nem sempre é aceitável, porque uma variedade especial – tenso, por exemplo – ou o aspecto de uma língua pode ser representado por diferentes características estruturais em outro idioma. Apesar disso, o tradutor deve tentar preservar a variedade do texto-fonte no texto traduzido.

- **Efeito cognitivo:** envolve características como o grau de compreensão e a capacidade de recordar um texto, que deve ser preservado no processo de tradução.

- **Efeito estético:** quer dizer, efeito especial que um texto literário produz sobre o leitor.

Num segundo momento, a autora tenta caracterizar a noção de função literária ou de efeito literário, tomando por base o modo que o produtor do discurso de propósitos literários utiliza os recursos de linguagem (som, gramática, significado). Logo, faz uma diferenciação entre literatura e não-literatura em termos de efeitos especiais literários e estratégias textuais e apresenta algumas especulações sobre o efeito literário / estético dessas estratégias.

Na última seção, a autora discute a questão da equivalência na tradução de literatura, a possibilidade de criar o mesmo efeito literário pretendido pelo autor original e como preservá-lo no processo de tradução.

Se Lotfipour-Saedi (1992) analisa a tradução literária através do discurso literário, outros autores o fazem pelos gêneros literários, que são a poesia, o texto narrativo e o texto dramático. Neste grupo se encontram Newmark (1992) e Bassnett (2003).

Bassnett (2003), analisando os problemas específicos da tradução literária, comenta que há uma estreita relação entre a teoria e a prática da tradução e o tradutor deve procurar entender “o *como* que subjaz ao processo de tradução”. Nesse processo, o tradutor deve ver-se primeiramente como um leitor e só depois como escritor:

Assim, primeiro o tradutor lê/traduz na língua de partida e, depois, através de um processo adicional de descoberta. Traduz o texto para a língua alvo. Ao fazê-lo, o tradutor vai mais longe do que um simples leitor do texto original, pois aborda o texto a partir de mais de um conjunto de sistemas. Parece, portanto, descabido argumentar que a tarefa do tradutor é traduzir, mas não interpretar, como se se tratasse de dois exercícios separados. A tradução interlinguística há de refletir seguramente a interpretação criativa que o tradutor

faz do texto original. Além disso, o tipo de reprodução da forma, do metro, do ritmo, do tom, do registro etc., será determinado tanto pelo sistema de partida como pelo sistema de chegada e dependerá também da função da tradução (BASSNETT, 2003, p.136).

Para Newmark (1992), de um modo geral, a literatura, dentro da tradução, é processada numa escala de quatro pontos, que vão da poesia lírica ao drama, passando pelo conto e pelo romance (p.223).

Sobre adaptação

São muitos os autores que veem a adaptação como uma relação interartística, dentre eles, Silva e Gomes M. (2009), Dias (2007) e Diniz (2005). Isso porque, quando se adapta uma obra, alguns fatores devem ser levados em consideração e esses fatores apresentam suas particularidades, de acordo com o meio para o qual se adapta a obra, se para o teatro, cinema ou televisão.

Para Silva e Gomes M. (2009, p.2), a adaptação de uma obra literária para a televisão é “uma tarefa que exige conhecer mais acerca das propriedades de cada gênero, suas especificidades, suas linguagens, e a maneira como operam dentro dos sistemas em que são veiculados”. E acrescentam: “Considerando essas questões preliminares, é possível pensar de forma mais abrangente e não limitada a adaptação”. Essas autoras justificam seu posicionamento argumentando:

Toda obra literária carrega marcas da época de escrita do texto, das tendências narrativas de determinada escola literária, ou das peculiaridades estilísticas do autor. É importante notar em que medida essas marcas, impressões e intentos do texto são transpostos numa adaptação, e como são representados. Da mesma forma, como elemento da narrativa, o foco narrativo sofre um deslocamento, considerando a forma de narrar da televisão (SILVA e GOMES M., 2009, p.2).

Apesar de fazer alusão à televisão, o teor desse comentário dá ênfase à adaptação e, assim, é válido tanto para o teatro quanto para o cinema. Nesses, o foco narrativo também sofrerá um deslocamento, pois são distintas as formas de narrar nessas outras mídias.

Dias (2007) constata que não se podem evitar as mudanças. Em artigo sobre adaptação fílmica de obras literárias publicado na revista eletrônica *Academos*, esta autora chama a atenção para a dificuldade na transmissão de mensagens através de diferentes sistemas de significação. Ao observar o “processo metamórfico que transforma peças de ficção em novas representações artísticas”, Dias (2007, p. 01) conclui que “mudanças são inevitáveis no momento em que se abandona o meio linguístico e se passa para o visual”.

Diniz (2005) ressalta o tema fidelidade em seu comentário sobre o processo de adaptação, o qual tem sido trabalhado de modo unidirecional, isto é, do literário para o fílmico. Desta forma, alude à autora, a principal preocupação do crítico é com a fidelidade do filme à obra literária.

Como se pode perceber, os autores levaram em consideração fatores como a marca da época do texto original (TO) e sua transposição para o texto adaptado (TA); certas mudanças inevitáveis; e o conceito de fidelidade. A maior parte dos estudos de adaptações faz referência à adaptação do livro ao filme, mas pode ser pensada com relação ao teatro e à televisão. Alguns comentários se referem a telenovelas e raros se referem ao teatro. Das autoras citadas, apenas Silva e Gomes M. (2009, p. 02) aludem à adaptação para teatro, quando comentam: “A adaptação [...], mesmo no teatro, já era prática constante, como, por exemplo, a adaptação teatral do romance *O Primo Basílio* de Eça de Queirós, realizada no Brasil em 1878”. No entanto, observa-se que os comentários servem, não apenas para as adaptações fílmicas, como também para as televisivas e as teatrais, daí o porquê de os registrarmos.

Há autores que buscam fazer uma comparação entre adaptação e tradução, entre o trabalho desenvolvido pelos adaptadores e o trabalho desenvolvido pelos tradutores. Neste sentido, alguns veem a adaptação como tradução; outros, não. A seguir serão analisadas essas duas vertentes.

No artigo intitulado *Translation and adaptation: differences, intercrossings and conflicts in Ana Maria Machado's translation of Alice in Wonderland by Lewis Carroll*, Amorim (2003) discute os conceitos de adaptação e tradução, tomando por base a tradução de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, feita para o português brasileiro por Ana Maria Machado, e fazendo uma comparação dessa tradução com a tradução de Sebastião Uchoa Leite e a adaptação de Nicolau Sevcenko.

Ao comentar sobre as diversas formas de comunicação em que a adaptação é utilizada, Amorim (2003) traça um paralelo entre o trabalho do adaptador e o do tradutor. Diz o autor:

Neste contexto, os adaptadores desempenham um papel muito diferente do dos tradutores. Institucionalmente, supõe-se que o primeiro não é apenas um profissional qualificado em "atualizar" obras para públicos específicos, mas, parcialmente, o que detém o papel discursivo do autor. Em outras palavras, os leitores podem presumir que, em uma adaptação, a história do autor do texto de origem é compartilhada com o "autor" adaptador que a "reconta", introduzindo um toque especial e pessoal para a reescrita.²⁶ (AMORIM, 2003, p.198).

Para Amorim (2003), o leitor de uma adaptação pode assumir que o adaptador foi fiel à história original, de um modo semelhante ao de um pai ou de uma mãe que conta a história ao filho à sua maneira, com suas particularidades. Amorim (2003, p.199) considera que a maioria dos leitores adultos de adaptação é susceptível de contato com o texto estrangeiro e que isso ocorre, possivelmente, por meio de traduções. E ressalta que:

²⁶**TO:** In this context, adaptors play a very different role to that of translator. Institutionally, the former is supposed to be not only a professional skilled in “updating” works for specific audiences but *partially* taking on the author’s discursive role as well. In other words, readers may assume that, in an adaptation, the author’s source-text story is shared with the “author” adaptor who “retells” it by introducing a special, personal touch into the rewriting.

Nestas obras, o conceito de "tradução" é inscrito em uma rede discursiva que regulamenta o papel do tradutor como sendo tão-somente o de "espelhos", o que ele/ela [o tradutor/ a tradutora] lê (sem considerar a recepção), fazendo-se "ausente", enquanto o adaptador assume a sua "presença" contando uma história justamente como um bom contador de histórias que considera o perfil de sua audiência²⁷ (*Op.cit.*, p.199).

O pensamento de Amorim (2003, p.199) difere do pensamento de George L. Bastin (*apud* Torres, 2003), para quem “o conceito de adaptação exige o reconhecimento da tradução como não-adaptação”²⁸. Bastin (*apud* Torres, 2003, p. 239) não aceita a adaptação como tradução. Ele considera que pode-se entender a adaptação como “um conjunto de operações translativas cujo resultado é um texto que não é aceito como uma tradução, mas, não obstante, é reconhecido como representando um texto-fonte de aproximadamente a mesma extensão”²⁹.

Como Bastin, Marie-Hélène Catherine Torres (2003, p.239) também considera a tradução como não-adaptação, mas observa um ponto que as aproxima. No artigo intitulado *Panorama du marché éditorial français: les traductions, retraductions, rééditions et adaptations françaises de la Littérature Brésilienne*, Torres (2003, p.239) argumenta que “a tradução é uma não-adaptação, mas a adaptação tem operações translativas vinculadas a um texto de origem”³⁰. E é justamente aí, nesse “ponto de interseção entre tradução e adaptação”³¹, que a autora percebe uma aproximação entre os dois termos.

Analisando essas opiniões, é possível observar que todas elas consideram a tradução ou adaptação entre duas línguas. No entanto, no comentário de Dias (2007) sobre abandonar o meio linguístico e passar para o visual, percebemos um viés intersemiótico, tema abordado pela autora no referido artigo ao comentar sobre interatividade intersemiótica.

Sobre tradução intersemiótica

Ao esquematizar um trabalho que envolve a tradução intersemiótica, um dos primeiros nomes que vem à mente é o de Charles Sanders Peirce. Sua teoria sobre a atuação do signo no processo de semiose serve de apoio à Teoria da Tradução Intersemiótica. Para Peirce (1974, *apud* Plaza, 2001, p.17), o signo é um “meio lógico de explicação do processo de semiose (ação do signo) como transformação de signos em signos, sendo a semiose uma relação de momentos num processo sequencial-sucessivo ininterrupto”.

²⁷**TO:** In those works, the concept “translation” is inscribed into a discursive network that regulates the translator’s role as being the one which “mirrors” only what he/she reads (no reception considered), making herself “absent”, while the adaptor takes on his/her “presence” by telling a story just like a good storyteller who considers his/her audience’s profile.

²⁸**TO:** «the concept of adaptation requires recognition of translation as non-adaptation».

²⁹**TO:** Adaptation may be understand as a set of translative operations which result in a text that is not accepted as a translation but is nevertheless recognized as representing a source text of about the same length.

³⁰**TO:** La traduction est une non-adaptation mais l’adaptation comporte des opérations traductives liées à un texte-source.

³¹**TO:** point d’intersection entre traduction et adaptation.

Partindo desses estudos de Peirce, Plaza (2001, p.18) analisa a tradução intersemiótica como pensamento em signos, considerando o pensamento como tradução. Comenta que, “por seu caráter de transmutação de signo em signo, qualquer pensamento é necessariamente tradução”. E complementa:

Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções (que, aliás, já são signos ou quase-signos) em outras representações que também servem como signos. Conclui que todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante. (PLAZA, 2001, p.18).

Entre os que demonstram seguir as ideias de Peirce está Roman Jakobson. Em seus estudos, Jakobson (1973) distingue três maneiras de interpretar um signo verbal, o qual pode ser traduzido em outros signos da mesma língua; pode ser traduzido em outras línguas; e pode ser traduzido em outro sistema de símbolos não-verbais. Aqui vale ressaltar que, para esse autor russo, “o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo ‘no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo’, como insistentemente afirmou Peirce” (JAKOBSON, 1973, p.64). Teorizando sobre isso, o autor ainda apresenta a seguinte classificação: a tradução intralingual, a interlingual e a intersemiótica. Comentaremos, agora, os dois primeiros.

A tradução intralingual ou *reformulação (re-wording)* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. Isto quer dizer que, na tradução de uma palavra, utiliza-se outra palavra que seja sinônima. Pode-se também recorrer a um circunlóquio.

Jakobson (1973) lembra que sinonímia não quer dizer equivalência completa. Explica que “uma palavra ou um grupo idiomático de palavras, em suma, uma unidade de código [...], só pode ser plenamente interpretada por meio de uma combinação equivalente de unidades de código, isto é, por meio de uma mensagem referente a essa unidade de código” (p.64).

A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de signos verbais de alguma outra língua. Para o mesmo autor, no nível da tradução interlingual não há normalmente uma equivalência completa entre as unidades de código das duas línguas e, desse modo, as mensagens serão interpretações das unidades de código ou das mensagens estrangeiras. Jakobson (1973) lembra que mais frequentemente, as mensagens são substituídas por mensagens inteiras de outra língua. Para ele, essa tradução é uma forma de discurso indireto, pois o tradutor retransmite uma mensagem recebida de outra fonte, em outro idioma. O teórico complementa dizendo que, desta forma, “a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes” (p.65).

Sobre a tradução intersemiótica dos textos dramáticos

O texto dramático é visto como uma entidade não-acabada, pois é somente na representação teatral que o texto se completa. Comungam dessa ideia autores como Fernández (1981) e Bassnett (2003). Outros veem o espetáculo teatral como tão-somente uma tradução em outra linguagem.

É o caso de Anne Ubersfeld (1978, *apud* BASSNETT, 2003, p.190) constata a impossibilidade de se separar o texto da representação teatral, visto que o espetáculo teatral consiste numa “relação dialética entre os dois”. Para essa autora, é artificial a distinção que dá ao texto literário um “estatuto mais elevado” que o espetáculo teatral.

Referindo-se ao posicionamento de Ubersfeld, Bassnett (2003) chama a atenção para o perigo de se privilegiar o texto escrito, pois leva à pressuposição de que o texto possui somente uma leitura *certa* e de que há somente uma maneira *certa* de representá-lo. Assegura Bassnett (2003, p.191): “Uma noção de teatro que não considere o texto dramático e a representação teatral como indissolivelmente ligados conduzirá inevitavelmente à discriminação de todo aquele que parecer ofender a pureza do texto escrito”.

Fernández (1981) é outro teórico que comenta sobre a primazia do texto em relação à representação. Após discorrer sobre as relações *texto-representação*, em torno das quais giram diversas doutrinas, que vão desde considerar o *texto* como um código de *língua* e a *representação* como um código de *fala* (cita Brandi, 1974) até a opinião de Giulli Pugliatti (1976, *apud* Fernández, 1981, p. 246), para quem “o texto dramático é a ‘tradução metalinguística’ de um projeto cênico pré-textual”, Fernández (*op.cit.*) retoma essa percepção da crítica tradicional que concede ao texto mais importância que à representação. Diz o autor: “Tem que se constatar que a crítica tradicional concedeu uma grande importância ao texto e descuidou-se da análise das representações. Inclusive, dentro do texto, o privilegiado foi a palavra articulada e não as rubricas”³² (Fernández, 1981, p.247).

Para Fernández (1981), admitir que um texto seja somente dramático, e não teatral, é o mesmo que admitir que esse texto possa ser lido como um texto qualquer. E explica que qualquer texto dramático traz alguns elementos teatrais que, por serem específicos, geram uma representação imaginada ou real e, nesse processo, as rubricas têm essa mesma representação.

Corroborando com os que pensam o texto teatral como algo incompleto, Bassnett (2003, p.190) vê que esse posicionamento traz um dilema ao tradutor: “traduzir o texto como um texto puramente literário ou tentar traduzi-lo na sua função de mais um elemento de outro sistema mais complexo”.

Um dos sistemas que podem estar inseridos nessa ideia de sistemas mais complexos é o semiótico. Vários autores discorrem ou discorreram sobre a semiótica do texto teatral. Para O. Zich (*apud* Fernández, 1981, p.248-249), o texto teatral é apenas uma simples documentação textual para a representação. Fernández (1981), ao discordar da opinião de O. Zich argumenta que, tanto no texto quanto na representação, deve-se *admitir a presença operativa e eficaz de heterogêneos sistemas sógnicos, interconectados*. Continua o autor:

³²TO: Hay que constatar que la crítica tradicional ha concedido una gran importancia al texto y ha descuidado el análisis de las representaciones. Incluso, dentro del texto, lo privilegiado ha sido la palabra articulada y no las acotaciones.

Esses diversos sistemas sgnicos atuam significativamente, na simples leitura, sobre os signos propriamente verbais – o diálogo. Esse conjunto de signos não-verbais, traduzidos no texto por meio de palavras, produz um sentido que não pode ser totalmente distinto do que produzirá quando o diretor de cena levar a cabo a operação inversa: retraduzir as rubricas, substituindo-as por signos materiais ou de atitudes³³ (FERNÁNDEZ, 1981, p.248).

Segundo esse teórico, no processo significativo dramático-teatral ocorrem as seguintes operações:

a) O autor escreve um texto dialogado – corresponde ao sistema sgnico verbal escrito. b) Ao mesmo tempo, acrescenta elementos de sistemas não-verbais como gestos, espaço, movimento, aparência externa etc., que traduzem um sistema verbal. Esses dois processos implicam uma representação traduzida, imaginada. c) O diretor e os atores decodificam o texto dialogado e codificam o referente aos signos não-verbais (as rubricas).

Outro autor que teorizou sobre a semiótica da representação teatral foi Tordera Sáez (1999). Esse teórico define o caráter específico do fenômeno teatral como uma estrutura múltipla de signos que se desenvolvem em diversos níveis (p.157). Concordando com Mounin (1972, *apud* TORDERA SÁEZ, 1999, p.158), Tordera Sáez argumenta que “convém reter a necessidade urgente de libertar a semiótica teatral dos métodos linguísticos”³⁴, sendo isto devido ao “caráter complexo do teatro, cuja realidade cobre um quadro múltiplo e heterogêneo de fenômenos de diverso estatuto semiótico”³⁵, como processos culturais, inscrições ideológicas e ações puramente emocionais, entre outros. Esse teórico observa que os atuais estudos de semiótica teatral não proporcionam “uma análise teórica, suficientemente desenvolvida, de cada sistema de signos empregados ou que possa empregar o espetáculo”³⁶ (TORDERA SÁEZ, 1999, p. 158). Em razão disso, Kowzan (*apud* Tordera Sáez, *op.cit.*,172) aborda a questão pelo resultado, isto é, pelo espetáculo como realidade existente, e propõe o seguinte quadro, constante de treze sistemas:

1 palavra 2 tom	Texto pronunciado	Ator	Signos auditivos	Tempo	Signos auditivos (ator)
3 mímica 4 gesto 5 movimentação	Expressão corporal		Signos visuais	Espaço e tempo	Signos visuais (ator)
6 maquilagem 7 penteado 8 indumentária	Aparências exteriores do ator			Espaço	
9 acessórios 10 cenário 11 iluminação	Aspecto do espaço cênico	Fora do ator	Signos	Espaço e tempo	Signos visuais (fora do ator)
12 música	Efeitos sonoros			tempo	Signos auditivos (fora

³³TO: Esos diversos sistemas sgnicos actúan “significativamente”, en la simple lectura, sobre los signos propriamente verbales —el diálogo—. Ese conjunto de signos no verbales, traducidos en el texto por medio de palabras, producen u sentido que no puede ser totalmente distinto del que producirán cuando el director de escena lleve a cabo la operación inversa: retraducir las acotaciones, sustituyéndolas por signos materiales o de actitudes.

³⁴TO: conviene retener la necesidad urgente de liberar a la semiótica del teatro de los métodos lingüísticos.

³⁵TO: carácter complejo del teatro, cuya realidad cubre un cuadro múltiple y heterogêneo de fenômenos de diverso estatuto semiótico.

³⁶TO: un análisis teórico, suficientemente desarrollado, de cada sistema de signos empleados o que pueda emplear el espectáculo.

13 som	não articulados		auditivos		do ator)
--------	-----------------	--	-----------	--	----------

Quadro 01 – Quadro de sistemas de signos da representação teatral de Kowzan (*In: BOBES NAVES, 1997, p.146*). Traduzido para o português pelas autoras deste artigo.

Fernández (1981, p.252) também analisa as marcas do texto teatral. Assim como Kowzan (*apud FERNÁNDEZ, 1981*), também acha correto que se estudem os signos não-linguísticos partindo da verbalização que o autor faz no texto, observando neste estudo a “reconstrução de um inventário lexical aberto”. Ao comentar sobre o modelo proposto por Kowzan (*in: BOBES NAVES, 1997, p.146*), Fernández – sem discutir a fundamentação teórica de sua doutrina, mas fixando-se, tão-somente, no seu valor operativo – comenta que, dos treze pontos assinalados, doze podem ser considerados como incluídos nas rubricas, ou indicações cênicas. Observa que “salvo a palavra do diálogo, tudo são rubricas, referentes ao ator ou à cena, signos visuais ou signos auditivos que se dão ora no tempo ora no espaço, ou em ambos, ao mesmo tempo” (FERNÁNDEZ, 1981, p.252)³⁷. Encerra seu comentário com a constatação de que é possível analisar todos esses signos em sua formulação verbal, quando se integra um eixo sintagmático dentro do plano textual.

Na abordagem referente à tradução intersemiótica, constata-se o que Tordera Sáez (1999) já havia observado: que é difícil manter certas oposições, como mímica-gesto, maquilagem-penteado, acessórios-decoração, música-som. O referido teórico salienta que alguns dos sistemas já são objetos de estudo de disciplinas semióticas, em vias de desenvolvimento. Assim, o movimento é estudado pela proxêmica, ciência que estuda as interrelações entre o ser humano e o espaço; o gesto é estudado pela quinésica, ciência que estuda a linguagem corporal; e o tom e seus elementos como ritmo, velocidade, intensidade etc., estudados pela paralinguística.

Tradução intersemiótica / adaptação teatral de *De “La Celestina” a “La Regenta”, um giro musical por la literatura española*

Como em qualquer atividade que propomos fazer, existem algumas atitudes e medidas que tomamos previamente, outras que adotamos durante o desenvolvimento da atividade e outras posteriormente.

Uma das atividades tomadas previamente foi definir nosso público-alvo e o propósito da adaptação: como público-alvo, nossos alunos-universitários dos semestres intermediários (entre III e IV) do Curso de Letras em Espanhol, principalmente alunos que tivessem interesse em dramatizar — foi esse o motivo de a adaptação ter sido escrita em espanhol, utilizando-se, portanto, uma tradução, além de intersemiótica, intralingual — e, como propósito, o desenvolvimento de atividades intracurriculares e extraclases, que foram trabalhadas com os referidos alunos.

³⁷**TO:** salvo la palabra del diálogo, todo es acotación, referida al actor o a la escena, signos visuales o signos auditivos que se dan ya en el tiempo ya en el espacio, o en ambos a la vez.

Após definir o público-alvo, passamos à escolha das obras a serem utilizadas na adaptação. *Pari passu* à escrita da adaptação, fomos imaginando como transcorreriam as cenas: se seriam cenas no palco ou fora do palco e como seria a ocupação do espaço cênico. Essas sequências foram escritas no texto adaptado. Elas compuseram as rubricas, as quais dão um direcionamento aos atores e ao diretor de como o adaptador imagina a cena, embora o grupo, ao fazer a montagem, possa introduzir modificações. Tentamos escrever as rubricas com clareza, pois, apesar de elas serem consideradas textos secundários, têm grande importância, visto que, além das ações, indicam o estado de espírito do personagem, seus sentimentos, que serão expressos pelos atores etc.

Dentre as atitudes prévias, levamos em consideração que, tanto a obra literária quanto a adaptação, contam histórias, mas, no texto teatral, o discurso é direto, e toda a história vai ser contada por meio da fala dos personagens. Devido a isso, na adaptação, procuramos considerar o tempo de duração do espetáculo. Há, pois, uma delimitação do tempo previamente pensada.

Como consequência desta delimitação do tempo, torna-se impossível transpor todos os planos da obra literária para o texto dramático e, posteriormente, para a representação teatral. Não obstante, devemos ter em mente que o texto literário apresenta introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho e esses elementos devem estar presentes do texto adaptado.

Tivemos o cuidado de que todos esses elementos constassem em nossa adaptação. Para introduzir os leitores/espectadores nas obras que iriam ser adaptadas / traduzidas intersemioticamente, compusemos a letra de música transcrita a seguir:

Presentación de la pieza

Melodia: trecho de *Ode a Alegria*, de Beethoven

El grupo Sainetes, Poemas y Canciones
Va a presentarles mil historias de pasiones
La alcahueta Celestina y el Lazarillo de Tormes
Sancho y Quijote y la Regenta Ana Ozores

Por sus amores lucha Fermín Magistral
Con Álvaro Mesía, Celedonio y Quintanar
Bécquer canta loas de amor y amistad
Góngora y Quevedo siguen con su enemistad

No item desenvolvimento, pensamos como fazer a passagem de uma obra à outra. Para isso, criamos um personagem que simbolizava o passar do tempo, o passar dos anos e séculos, a Sra. Tiempo, e a passagem do tempo seria marcada em um grande relógio desse personagem. Eis aqui o trecho inicial do TA:

La Sra. Tiempo está sentada en una silla. Mira en la pared un gran reloj, de un único puntero que marca siglos, en vez de horas. Dice:

Sra. Tiempo: 1502. He aquí que llega Celestina.

En ese momento bate en la puerta una señora, toda cubierta de oro.

Sra. Tiempo: ¡Entra, Celestina!

Celestina, *mirando el reloj con curiosidad:* ¿Qué hora da el reloj?

Sra. Tiempo, *mirando el pulso:* Las diez. ¿Qué cuentas? *(Celestina hace un gesto de que no comprende la respuesta de las horas, no obstante, no comenta nada)*

Celestina: Lo de siempre... Jóvenes que se enamoran y que buscan mi ayuda. Ayer, por estas horas, el joven Calisto se encontró con la dulce Melibea, de quien se enamoró. Quiso entablar conversación con ella, pero Melibea lo despidió con firmeza.

Sra. Tiempo: Ya lo sé. Calisto estaba muy afligido y su criado Sempronio lo aconsejó a buscarte...

Celestina: Eso me contó Calisto... ¿Cómo lo sabe usted?

Sra. Tiempo: ¿Quién no conoce la alcahueta más famosa del quinientos?

Na continuidade do diálogo, a Sra. Tiempo vai relatando a Celestina as obras da literatura espanhola. A cada vez que Celestina muda o ponteiro do relógio para determinado ano/século, uma obra é comentada e um trecho da referida obra é representado.

O clímax se dá na cena em que *La Regenta*³⁸, no interior da Catedral, trava um diálogo com D. Fermín e fica sabendo da morte de seu marido, em duelo com Álvaro Mesía, seu amante. A sequência do diálogo é esta:

Don Fermín: Pero, ¿qué locura es ésta?. Usted es la culpable de la muerte de su marido. Sepa que su amante ha huido. Quede sola, pues no es más que una adúltera.

La Regenta: ¿Cómo, mi marido muerto? ¿D. Álvaro huyó? Voy a enloquecer... *(Cae al suelo y llega Celedonio, el sacristán, que aprovecha para besarla. Ana siente náuseas).*

La Regenta: ¿Qué hacéis, miserable? He sentido sobre mi boca el vientre frío y viscoso de un sapo. *(Ana se desmaya y queda tendida en el suelo).*

O último elemento a ser comentado é o desfecho, para o qual pensamos no soneto 126 de Lope de Vega. Eis a descrição da cena:

Todos los actores recitan el poema de Lope de Vega:

(La presentación se da de acuerdo con la entrada en escena. Así, la señora Tiempo dice el primer verso, Celestina el segundo etc. La señora Tiempo ayuda a Ana a levantarse. Ana recita: Esto es Amor, y todos dicen: Quien lo probó, lo sabe.)

TODOS:

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
Áspero, tierno, liberal, esquivo,
Alentado, mortal, difunto, vivo.
Leal, traidor, cobarde y animoso,

No hallar fuera del bien centro y reposo

³⁸ Ou Ana Ozores, personagem do romance *La Regenta*, de Leopoldo Alas "Clarín". Foi publicada em dois tomos em 1884 e 1885. É considerada a obra mestra de Clarín e um dos romances mais importantes da literatura espanhola.

Mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
Enojado, valiente, fugitivo,
Satisfecho, ofendido, receloso,

Huir el rostro al claro desengaño,
Beber veneno por licor suave,
Olvidar el provecho, amar el daño,

Creer que un cielo en un infierno cabe
Dar la vida y el alma a un desengaño
Esto es amor, quien lo probó, lo sabe.

Tradução intersemiótica de uma personagem, a Melibea da obra *La Celestina*

Na obra *La Celestina* de Fernando de Rojas, Melibea vive um amor proibido com Calisto. Um romance intermediado por uma alcoviteira chamada Celestina. A obra foi escrita na transição da Idade Média para o Renascimento e apresenta personagens marcados pelo individualismo e pouco altruísmo, e com Melibea não é diferente. A bela e doce protagonista passa da resistência familiar à total entrega a seu amado Calisto. A jovem, repreendida desde criança em sua casa, se sente escrava e a partir disso passa a encontrar justificativa para seus encontros amorosos. A moça se apaixona por Calisto, jovem da alta sociedade que só se preocupa em realizar seus desejos. Celestina é quem é incumbida de aproximar o casal a pedido do jovem que não admitia ter seu amor rejeitado, num primeiro instante, pela donzela.

Ao elaborar o personagem Melibea para a encenação teatral por ocasião da III Semana de Humanidades da UFC, em 2006, preocupamo-nos em apresentar uma imagem de uma protagonista doce, mas ao mesmo tempo decidida e disposta a viver o que lhe daria prazer. Por isso na imitação de voz, durante a encenação, buscamos transmitir os diálogos de forma firme, embora tratando de temas românticos na ocasião da cena em que a personagem dialoga com Calisto no primeiro encontro romântico dos dois. Nesta cena romântica entre os dois, a personalidade e o caráter de ambos também são vistos através da letra da canção a seguir:

Calisto y Melibea

Melodia: trecho de *Noturno*, de Chopin

Calisto - Yo soy, mi dulce Melibea,
Tu siervo mal aventurado Calisto
No temas, mi sobrada osadía,
Pues eres la alegría de mi corazón.

Melibea - La osadía de todos tus mensajes
Me ha forzado a decirte, a hablarte,
Que es tuyo todo mi amor,
Mí vida, mi ventura y felicidad

A letra aqui transcrita, interpretada e cantada durante a apresentação teatral, representa fielmente a personalidade e a postura dos personagens Calisto e Melibea.

A adaptação da obra, especialmente da cena na qual contracenam estes personagens, também buscou ser fiel na montagem do cenário, mostrando Melibea numa posição de destaque em relação a Calisto e com figurino apropriado para a época. Como a cena representada na encenação em questão foi a do primeiro encontro entre Calisto e Melibea, optamos por escolher o vestido longo e de cor azul. Bem típico das jovens filhas da classe alta no contexto de transição da época medieval para o renascimento.

Considerações finais

Nas páginas iniciais deste artigo, apresentamos opiniões distintas de teóricos quanto ao fato de considerarem ou não uma adaptação como tradução. Nos dois tipos de argumentos, observamos que a maioria dos comentários refere-se à tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, de acordo com estudos desenvolvidos por Jakobson (1973).

No entanto, se partimos para estudar a tradução intersemiótica, observamos, sim, que a adaptação é uma tradução intersemiótica, conforme atestam os estudos de Jakobson (1973), Ubersfeld (*apud* BASSNETT, 2003), Bassnett (2003), Fernández (1981), Tordera Sáez (1999) e Kowzan (*in*: BOBES NAVES, 1997), comentados neste artigo.

Para comprovar que adaptação se enquadra na tradução intersemiótica, apresentamos a maneira como fizemos a adaptação *De “La Celestina” a “La Regenta”, um giro musical por la literatura española*. Analisando-a, observamos que a adaptação/tradução intersemiótica deu-se não apenas na mudança de gêneros textuais como também na montagem da peça.

Comentar como se deu a elaboração da adaptação é importante para que se tenha a compreensão geral dos distintos posicionamentos, como o de Amorim (2003), quando opina que o adaptador assume a sua “presença”, diferentemente do tradutor – tradutor interlingual, acrescentamos – que se caracteriza pela “ausência”. Exemplificamos isso no comentário que fizemos sobre a criação do personagem Sra. Tiempo, como também na maneira de imaginarmos o passar do tempo, o qual seria marcado por grande relógio com um único ponteiro a marcar anos, em vez de horas. Esse é um momento em que se percebe a presença do adaptador/tradutor intersemiótico no TA.

A última cena da peça, de La Regenta desmaiada e estendida no chão da Catedral, não se encontra na obra de Clarín. Aqui é outro momento em que se sente a presença do adaptador. Observe-se que há uma aproximação tanto com o pensamento de Bastin (*apud* TORRES, 2003), quando considera a adaptação como um texto *representativo* do texto-fonte, quanto com as considerações de Amorim (2003), referentes ao modo de o adaptador contar uma história: de um modo semelhante ao de um pai ou de uma mãe que conta a história ao filho à sua maneira, com suas particularidades.

Ao fazermos uma correlação da parte teórica com os passos da adaptação e da montagem da peça, podemos perceber que essas correlações vão desde a fase inicial da adaptação de *De “La Celestina” a*

“*La Regenta*”: *um giro musical por la literatura española* – e a analisamos levando em conta os estudos de Fernández (1981) e Bassnett (2003) – até a correlação da representação teatral com o quadro de Kowzan (1997) – quando comentamos sobre o trabalho de composição e caracterização do personagem Melibea.

Ressaltamos que a adaptação se completou com a representação teatral, corroborando, novamente, com os argumentos de Fernández (1981) quando explica que o texto dramático traz alguns elementos teatrais que geram uma representação imaginada ou real e, nesse processo, as rubricas têm essa mesma representação, o que ocorreu quando fizemos a tradução intersemiótica de gêneros textuais, de romance ou poesia para as letras de música e para o texto teatral.

Referências

AMORIM, L. M. “Translation and adaptation: differences, intercrossings and conflicts in Ana Maria Machado’s translation of *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll”. In: **Cadernos de Tradução**. Tradução, retradução e adaptação. Nº 11- 2003/1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. ISSN: 1414-526X.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução**. Trad.: Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DIAS, C. R. Análise intersemiótica: cinema e literatura. In: **Academos** – Revista Eletrônica da FIA. Vol. III, nº 3, Jul – Dez / 2007. ISSN: 1809-3604.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema**: tradução, hipertextualidade, reciclagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. CX.

FERNÁNDEZ, A. R. La literatura, signo teatral. El problema significativo de las acotaciones dramáticas. Valle-Inclán y “Luces de Bohemia”. In: ROMERA CASTILLO, J. (Coord.). **La literatura como signo**. Madrid: Editorial Playor, 1981, p.246-269.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 6ª ed., 1973.

KOWZAN, T. “El signo en el teatro”. In: BOBES NAVES, María del Carmen (Compiladora). **Teoría del teatro**. Madrid: Arco / Libros, 1997.

LOTFIPOUR-SAEDI, K. “Analysing Literary Discourse: Implications for Literary Translation”. In: **Meta**: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 37, nº 2, 1992, p. 193-203.

MARCO común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Trad.: Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco>. Acesso em: 02 Fev. 2011.

NEWMARK, P. **Manual de traducción**. Trad. para o espanhol por Virgilio Moya. Madrid: Cátedra, 1992.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SALDANHA, João Cássio Rebouças e SALDANHA, Marco Aurélio. **A contribuição do projeto “Literatura em cena” da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Jussara, para a sociedade local**. Jussara/GO: UEG, s/d. Disponível em:

<http://www.jussara.ueg.br/pos_docencia_universitaria/A%20CONTRIBUICAO%20DO%20PROJETO%20LITERATURA%20EM%20CENA.pdf>. Acesso em: 01 Jul. 2010.

SILVA, N. E. da; GOMES M., M. Ciranda de pedra, personagens e universo feminino no eixo da adaptação. *In: Intercom* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Brasília – 4 a 6 de junho de 2009.

TORDERA SÁEZ, A. Teoría y técnica del análisis teatral. *In: TALENS, Jenaro et al. Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra, 6^a ed., 1999.

TORRES, M. C. “Panorama du marché éditorial français: les traductions, retraductions, rééditions et adaptations françaises de la Literature Brésilienne”. *In: Cadernos de Tradução*. Tradução, retradução e adaptação. Nº 11- 2003/1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. ISSN: 1414-526X.