



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DANIELE WULFF DE ANDRADE

**A PRÁTICA TRADUTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA: UMA FERRAMENTA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DA
INTERLÍNGUA E DO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICO E CULTURAL DOS
LICENCIANDOS**

CASCAVEL – PR

2018

DANIELE WULFF DE ANDRADE

**A PRÁTICA TRADUTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA: UMA FERRAMENTA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DA
INTERLÍNGUA E DO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICO E CULTURAL DOS
LICENCIANDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Sipavicius Seide

CASCADEL – PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A566p

Andrade, Daniele Wulff de

A prática tradutória na formação docente inicial em língua espanhola: uma ferramenta para a conscientização da interlíngua e do nível de proficiência linguístico e cultural dos licenciandos. / Daniele Wulff de Andrade.— Cascavel, 2018.

177 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Sipavicius Seide

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Campus de Cascavel, 2018

Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Linguística aplicada. 2. Língua espanhola - Ensino. I. Seide, Márcia Sipavicius. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 418
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

DANIELE WULFF DE ANDRADE

**A PRÁTICA TRADUTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM LÍNGUA
ESPANHOLA: UMA FERRAMENTA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DA
INTERLÍNGUA E DO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICO E CULTURAL DOS
LICENCIANDOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Sipavicius Seide
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
1º Membro Titular

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
2º Membro Titular

Prof. Dr. Guilherme Fromm
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
1º Membro Suplente

Prof^a. Dr^a. Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
2º Membro Suplente

Cascavel, 20 de fevereiro de 2018.

“A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí
afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”.
(Grande Sertão Veredas, Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço de maneira muito especial a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

A Deus, pela bênção desta conquista.

À minha família, pelo apoio e pela compreensão nos diversos momentos em que estive ausente. Em especial, ao meu esposo Vando, pelo companheirismo, incentivo e apoio durante todo o processo do mestrado.

À minha orientadora professora Márcia Sipavicius Seide, pela oportunidade, pela motivação, pelo exemplo de dedicação, responsabilidade, profissionalismo e ética.

Aos alunos do primeiro ano de 2016 do curso de Letras/ Espanhol da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon e aos professores de Língua Espanhola do curso, sujeitos importantíssimos deste processo de investigação, os quais gentilmente concordaram em participar e contribuir com a pesquisa.

Aos Professores do Programa, pelas suas importantes contribuições, sugestões e críticas durante as aulas ministradas.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, pelas valiosas contribuições: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Gilmei Francisco Fleck e Greice da Silva Castela.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, pelo aceite e disponibilidade: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Gilmei Francisco Fleck, Guilherme Fromm e Greice da Silva Castela.

RESUMO

ANDRADE, Daniele Wulff de. **A prática tradutória na formação docente inicial em língua espanhola: uma ferramenta para a conscientização da interlíngua e do nível de proficiência linguístico e cultural dos licenciandos**. 2018. 188 páginas. Dissertação (Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

A pesquisa ora apresentada teve por foco o uso da tradução como ferramenta pedagógica no contexto de aprendizagem de língua adicional para formação docente inicial. Partiu-se do pressuposto de que a prática tradutória se constitui numa alternativa metodológica capaz de conscientizar os alunos acerca da dimensão linguística e cultural intrínseca ao processo de ensino aprendizagem de um idioma, resultando num monitoramento de sua produção escrita e da influência da língua portuguesa no modo como usam a língua espanhola. Nesse contexto, a compreensão do uso da tradução como ferramenta pedagógica, no ensino de Espanhol como Língua Adicional, requer, por parte dos professores e alunos, a superação ou desconstrução de dois mitos: a ideia de que o ensino de línguas pode ser feito de modo limitado e descontextualizado, excluindo o ensino de cultura do ensino de língua e a crença de que a língua adicional é homogênea ou com variantes estanques. À luz da Linguística Aplicada, da Linguística Contrastiva e da Teoria funcionalista da tradução, objetivou-se investigar em que medida a prática tradutória, aliada ao ensino do componente sociocultural da língua espanhola e das diferenças linguísticas que existem entre a língua espanhola e a língua portuguesa, pode contribuir no ensino de língua espanhola para formação docente do primeiro ano do curso de Letras da Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa foi fundamentada nos estudos de Durão (2004); Durão; Durão; Seide (2016); Ferrarezi Junior (2008); Laiño (2014); Leffa (2008); Alves; Magalhães; Pagano (2015), Tessaro (2012) e Petrulioné (2012). A análise dos dados pautou-se no paradigma qualitativo e quantitativo de pesquisa. Os dados foram gerados mediante entrevistas com alunos do primeiro ano de Letras com habilitação em espanhol e com os professores de língua espanhola do curso, intervenção pedagógica e aplicação de duas atividades tradutórias. Os resultados deste estudo de caso fornecem indícios positivos quanto à aplicação de práticas tradutórias no contexto de formação docente inicial uma vez que elas são eficazes no sentido de aprofundar o monitoramento dos alunos em relação à percepção de seu processo de aprendizagem de uma língua adicional, tanto no que se refere aos aspectos linguísticos quanto no que se refere aos aspectos culturais.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de Língua Espanhola; Formação Docente Inicial; Linguística Contrastiva; Prática Tradutória; Língua Adicional.

ABSTRACT

ANDRADE, Daniele Wulff de. **Translation practice on Spanish language teacher initial training: a tool for them to be aware of their interlanguage and their level of linguistic and cultural proficiency.** 2018. 188 pages. Dissertation. (Language and Society) – Linguistic and Literature Graduate Programm, Western of Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel.

This research focuses on the use of translation as a pedagogic tool for initial additional language teaching training. It was presupposed that translation practice is a methodological alternative which is able to become students aware of the linguistic and cultural dimension implied on the process of learning an idiom. Such understanding results on a major monitoring of students' written production and of the influence of Portuguese Language on their usage of Spanish Language. In such context, the comprehension of the use of translation as a pedagogical tool on the teaching of Spanish as a additional language field demands teachers and students overcoming and deconstructing two myths: think that teaching languages can be done in a limited and non contextualized way that except cultural issues and the believe that the additional language is homogenous or with few isolated variants. On the base of Applied Linguistics, Contrastive Linguistics and Functionalist Translation Theory, the research developed had the aim of verify to which extend translation practices along with the teaching of the cultural component of Spanish language and the linguistics differences among Portuguese and Spanish languages contributes to the teaching of Spanish language for training language teachers purposes at the first year of the Undergraduate Program of Portuguese and Spanish Linguistics and Literature of Unioeste *campus* of Marechal Cândido Rondon. To pursuit it's aim, the following previous researches were used: Durão (2004); Durão; Durão; Seide (2016); Ferrarezi Junior (2008); Laiño (2014); Leffa (2008); Alves; Magalhães; Pagano (2015), Tessaro (2012) and Petrulioné (2012). According to qualitative and quantitative research paradigms, data was generated by interview to first year students and all the Spanish languages lecturer's of the program, pedagogic intervention and application of two translation practices activities. Results of this case study showed that the use of translation practices has a positive influence on initial teacher language training as they are effective to make students perceive their own progress of Spanish as additional language not only on it's linguistics aspects but also on its cultural aspects.

KEYWORDS: Spanish Language teaching; initial teacher training; translation practice; additional language.

RESUMEN

ANDRADE, Daniele Wulff de. **La práctica traductora en la formación docente inicial en lengua española: una herramienta para la concientización de la interlengua y del nivel de competencia lingüístico y cultural de los graduandos.** 2018. 188 páginas. Dissertação (Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel.

La presente investigación se focaliza en el uso de la traducción como una herramienta pedagógica en el contexto de aprendizaje de lengua adicional para la formación docente inicial. Partimos de la premisa de que la práctica de traducción se constituye una alternativa metodológica capaz de concientizar a los alumnos acerca de la dimensión lingüística y cultural intrínseca al proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma, resultando en un monitoreo ante su producción escrita y de la influencia de la lengua portuguesa en la manera como usan la lengua española. En ese contexto, la comprensión del uso de la traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza del español como lengua adicional requiere, por parte de los profesores y alumnos, la superación o desconstrucción de dos mitos: la idea de que la enseñanza de una lengua extranjera puede ser hecha de modo limitado y descontextualizado, desplazando la enseñanza de cultura de la enseñanza de lengua y la creencia de que la Lengua Adicional es homogénea o con variantes estanques. A la luz de la Lingüística Aplicada, de la Lingüística Contrastiva y de la Teoría funcionalista de la traducción, objetivamos investigar en qué medida la práctica de traducción, sumada a la enseñanza del componente sociocultural de la lengua española y de las diferencias lingüísticas que existen entre la lengua española y la lengua portuguesa, puede contribuir en la enseñanza de la lengua española para formación docente del primer año del curso de Letras de la Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon. En la perspectiva de alcanzar el objetivo propuesto, sostenemos la investigación en los presupuestos teóricos de Durão (2004); Durão; Durão; Seide (2016); Ferrarezi Junior (2008); Laiño (2014); Leffa (2008); Alves; Magalhães; Pagano (2015); Tessaro (2012); Petrulioné (2012). El análisis de los datos se guió por el paradigma cualitativo y cuantitativo de investigación. Los datos provienen de las entrevistas hechas con los alumnos del primer año de Letras con habilitación en español y con los profesores de lengua española del curso, de una intervención pedagógica y de la aplicación de dos actividades de traducción. Los resultados de ese estudio de caso, los datos nos provee indicios positivos cuanto a la aplicación de prácticas de traducción en el contexto de formación docente inicial una vez que ellas son eficaces en el sentido de profundizar el monitoreo de los alumnos cuanto a la percepción de su proceso de aprendizaje de una lengua adicional, tanto no que se refiere a los aspectos lingüísticos, cuanto en lo que se refiere a los aspectos culturales.

PALABRAS - CLAVE: Enseñanza de Lengua Española; Formación Docente Inicial; Lingüística Contrastiva; Práctica de Traducción; Lengua Adicional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Exemplo de boa tradução	72
Figura 02 - Entrada para o verbete 'bajo'	108
Figura 03 - Entrada para o verbete 'pequeña'	109
Figura 04 - Entrada para o verbete 'acerca'	110
Figura 05 - Entrada para o verbete 'amorío'	110
Figura 06 - Entrada para o verbete 'aportar'	111
Figura 07 - Entrada para o verbete 'aunque'	112
Figura 08 - Equivalências das conjunções adversativas	114
Figura 09 - Equivalências das conjunções adversativas	114
Figura 10 - Equivalências das conjunções adversativas	114
Figura 11 - Entrada para o verbete 'hecho'	115
Figura 12 - Entrada para o verbete 'suceso'	115
Figura 13 - Emprego da crase – análise contrastiva	125
Figura 14 - Resumo do emprego da crase – análise contrastiva.....	126
Figura 15 - Acentuação das palavras proparoxítonas – análise contrastiva.....	127
Figura 16 - Acentuação das palavras paroxítonas – análise contrastiva.....	127
Figura 17 - Acentuação das palavras paroxítonas – análise contrastiva.....	128
Figura 18 - Equivalência do bloco de palavra “hacerse cargo”	129
Figura 19 - Divisão dos capítulos da obra	135
Figura 20 - Entrada para o verbete: 'andarse por las ramas'	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Pesquisas sobre o tema no Banco de teses e dissertações da Capes ..	18
Quadro 02 - Comparação do método tradicional com a proposta da pesquisa	37
Quadro 03 - Conjunções concessivas – análise contrastiva	113
Quadro 04 - Dados analisados do Graduando A.....	116
Quadro 05 - Dados analisados do Graduando B.....	116
Quadro 06 - Dados analisados do Graduando C.....	116
Quadro 07 - Dados analisados do Graduando D.....	117
Quadro 08 - Entrada para o verbete ‘converter’.....	119
Quadro 09 - Entrada para o verbete ‘viver’	119
Quadro 10 - Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’	121
Quadro 11 - Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’	122
Quadro 12 - Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’	122
Quadro 13 - Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’	123
Quadro 14 - Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’	123
Quadro 15 - Análise das soluções propostas para todos os falsos cognatos.....	123
Quadro 16 - Soluções propostas para o bloco “a las”	124
Quadro 17 - Soluções propostas para o bloco “a la”	125
Quadro 18 - Análise das palavras acentuadas das traduções de todos os Graduandos.....	126
Quadro 19 - Análise das soluções propostas para: ‘hacerse cargo de su madre’	128
Quadro 20 - Análise das soluções propostas para o nome da protagonista	132
Quadro 21 - Análise das soluções propostas para a palavra “folletín”	133
Quadro 22 - Análise das soluções propostas para a palavra “rancho”	136
Quadro 23 - Soluções propostas para a expressão idiomática	139
Quadro 24 - Análise das soluções propostas para os falsos amigos	141
Quadro 25 - Análise das soluções propostas para as conjunções	141
Quadro 26 - Análise da acentuação nos textos traduzidos	141
Quadro 27 - Análise das soluções propostas para os blocos de palavras	142
Quadro 28 - Análise das soluções propostas pelo Graduando A na tradução A.....	143
Quadro 29 - Análise das soluções propostas pelo Graduando A na tradução B.....	144
Quadro 30 - Comparação das traduções do Graduando A	144
Quadro 31 - Análise da tradução A do Graduando B	145

Quadro 32 - Análise da tradução B dos Graduandos A e B	145
Quadro 33 - Comparação das traduções A e B do Graduando B.....	146
Quadro 34 - Análise da Tradução A do Graduando C.....	146
Quadro 35 - Análise da Tradução B dos Graduandos C e D.....	147
Quadro 36 - Comparação das traduções do Graduando C	147
Quadro 37 - Análise da tradução A do Graduando D	148
Quadro 38 - Análise da tradução B dos Graduandos C e D.....	148
Quadro 39 - Comparação das traduções do Graduando D	149
Quadro 40 - Análise da tradução A do Graduando E	149
Quadro 41 - Análise da tradução B do Graduando E	150
Quadro 42 - Comparação das traduções do Graduando E	150
Quadro 43 - Análise da Tradução A do Graduando F	151
Quadro 44 - Análise da tradução B do Graduando F	151
Quadro 45 - Comparação das traduções do Graduando F	151
Quadro 46 - Tradução A do Graduando G	152
Quadro 47 - Tradução B do Graduando G	152
Quadro 48 - Comparação das traduções do Graduando G.....	153
Quadro 49 - Análise da tradução A do graduando H.....	154
Quadro 50 - Análise da tradução B do graduando H.....	154
Quadro 51 - Comparação das traduções do graduando H.....	154
Quadro 52 - Tradução A do graduando I.....	155
Quadro 53 - Análise da tradução B do Graduando I.....	155
Quadro 54 - Comparação das traduções do Graduando I.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LC – Linguística Contrastiva

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

IL – Interlíngua

DRAE – Dicionário da *Real Academia Española*

PPP – Projeto Político Pedagógico

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
1.1 TRADUÇÃO	21
1.1.1 Tradução pedagógica vs tradução profissional	23
1.2 LÍNGUA ADICIONAL, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA INSTRUMENTAL ...	28
1.3 MÉTODO TRADICIONAL GRAMÁTICA-TRADUÇÃO	35
1.4 LÍNGUA E CULTURA.....	38
1.5 A TRADUÇÃO DO PONTO DE VISTA FUNCIONAL.....	40
1.5.1 Aspectos culturais na prática tradutória sob o viés funcionalista.....	43
1.6 CRENÇAS QUE PERMEIAM O ENSINO APRENDIZAGEM DE LE.....	47
1.7 LINGÜÍSTICA APLICADA	52
1.8 LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA	54
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	62
2.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ETAPA DE GERAÇÃO DE DADOS.....	65
2.2.1 Entrevista	66
2.2.2 Intervenção Pedagógica: atividades propostas	68
2.3 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	70
2.4 CONTEXTO DA PESQUISA	75
2.4.1 Sujeitos participantes	75
2.4.2 Curso de Letras da UNIOESTE <i>campus</i> de Marechal Cândido Rondon.....	76
2.5 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ADOTADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	105
3 ANÁLISE DOS DADOS	107
3.1 USO DO DICIONÁRIO	107
3.2 FALSOS COGNATOS.....	117
3.3 O ENSINO SOB UM VIÉS CONTRASTIVO.....	124
3.4 ITENS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL	130
3.5 EXPRESSÃO IDIOMÁTICA	138
3.6 COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS TRADUTÓRIAS NO CONJUNTO DE TODAS AS TRADUÇÕES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	140
3.7 COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS TRADUTÓRIAS POR ALUNO ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha carreira como professora, em 2010, certamente, não poderia imaginar os desafios que enfrentaria ao trabalhar com o ensino de língua estrangeira. A prática e o contexto da sala de aula, aliados a algumas crenças que, inevitavelmente, propagam-se e influenciam diretamente o ensino aprendizagem do idioma foram fatores motivadores da busca por entendimentos mais profundos atrelados a esse processo.

Nessa trajetória, ainda curta, decidi, em 2012, fazer uma especialização *Lato Sensu* na área de Tradução em Língua Espanhola. Com os estudos realizados na época, tomei conhecimento do instigante complexo desafio da tradução, cuja prática transcende o aprendizado de um código sistematizado linguisticamente, mas concebe e contrasta dois modelos diferentes de uma representação sociocultural: a língua materna (doravante LM) *versus* a língua estrangeira (doravante LE).

Após ser aprovada no mestrado, decidimos, eu e minha orientadora, investigar o uso da tradução como uma ferramenta pedagógica que abrange o ensino simultâneo de língua e cultura, pois entendemos que, para traduzir, faz-se imprescindível, além do conhecimento sistêmico dos idiomas, também desvelar os aspectos culturais subjacentes a eles. Embora documentos oficiais que regem o ensino de LE enfatizem a importância do ensino voltado a uma perspectiva sociocultural, não é raro deparar-se com estudantes, professores e comunidades que, geralmente, possuem uma visão simplificada quanto ao estudo de outro idioma, restringindo-o, apenas, ao estudo de fórmulas, regras, estruturas linguísticas convencionais e, ainda, ao estudo de aspectos culturais de maneira superficial e descontextualizado.

A prática tradutória é concebida, neste estudo, como uma ferramenta de ensino que possibilita uma aprendizagem dinâmica e mais consciente sobre o processo de aquisição de um novo idioma. Com o intuito de resgatá-la para o contexto da sala de aula, objetivamos com esta pesquisa, investigar em que medida a tradução, aliada ao componente sociocultural e à linguística contrastiva, pode contribuir com o ensino de língua espanhola para formação docente do primeiro ano do curso de Letras da Unioeste - *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Acreditamos que o uso da prática tradutória como ferramenta pedagógica traz ao aprendiz de língua espanhola mais consciência sobre as diferenças linguísticas e

culturais existentes, resultando num monitoramento maior sobre sua produção escrita e num uso mais consciente de sua interlíngua.

A fim de alcançar esse propósito, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer a concepção que os professores têm sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira no curso de licenciatura em Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon;
- Verificar qual é o nível de proficiência dos alunos ao ingressarem no curso;
- Analisar se a prática tradutória pode ser introduzida de maneira eficaz nas aulas de língua espanhola para a formação docente inicial.

Para tanto, os dados foram gerados por meio de entrevistas feitas com professores da área de língua espanhola e alunos do primeiro ano do curso, em 2016, por meio da aplicação de duas atividades tradutórias e, ainda, por meio da intervenção pedagógica que ocorreu no período de regência do estágio – um dos requisitos obrigatórios do programa de Pós-graduação em Letras nível de mestrado.

A análise dos dados está pautada no paradigma qualitativo - quantitativo de pesquisa. O método utilizado foi o estudo de caso, já que pretendemos investigar um grupo específico de alunos do primeiro ano do curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon.

As entrevistas com os alunos foram realizadas após ter sido estabelecido um primeiro contato com a turma. Com a permissão da professora regente da disciplina de língua espanhola do primeiro ano, nessa ocasião, foi possível explicitar o tema da pesquisa e convidá-los a participar tanto das entrevistas quanto das atividades que seriam propostas antes, durante e depois do período de regência do estágio.

A primeira atividade tradutória foi aplicada antes da intervenção pedagógica. A partir da análise das traduções propostas pelos estudantes os conteúdos e os procedimentos pedagógicos da intervenção foram estipulados e depois aplicados em sala de aula. Cabe-nos destacar que, no decorrer da intervenção pedagógica, a Linguística Contrastiva teve papel fundamental na explicitação do motivo pelo qual algumas das soluções tradutórias, previamente realizadas pelos alunos, foram adequadas e outras não. Ao longo da intervenção também nos preocupamos em informar os alunos sobre o embasamento teórico da atividade tradutória que estavam realizando.

Com relação à fundamentação teórica nos estudos da tradução, pautamo-nos na teoria funcionalista da tradução. Embora essa teoria tenha sido criada para melhor compreender o fenômeno tradutório e não para o contexto da sala de aula, a investigação que fizemos mostra que ela pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras.

Tendo em vista a complexidade do ensino de línguas, convém destacar que essa pesquisa teve como ponto de partida um ideal de pesquisa aplicada à formação docente, uma vez que, em consonância com Andrade e Seide (2016), interessa-nos ouvir os participantes envolvidos, o que cada um tem a nos dizer, para que se conheça o que pensam sobre o assunto, o que consideram como relevante e o que conseguem teorizar e aprender a partir de sua prática. Isso tanto em relação aos docentes quanto aos discentes sem, contudo, desconsiderar os sentimentos e afetos dos envolvidos, almejando, assim, a promoção de uma pesquisa aplicada, pautada pela ética.

Assim, decidimos que, na análise das entrevistas, levaríamos em consideração informações que revelam as dificuldades que possam representar o trabalho docente: (i) turmas numerosas e público heterogêneo, no sentido de que cada estudante traz consigo uma bagagem linguística, histórica e cultural, diferenciando-se, uns dos outros, em suas habilidades e limitações; (ii) políticas governamentais que, inevitavelmente, comprometem a qualidade do ensino ao mesmo tempo que tendem a dificultar e desgastar o trabalho docente com a implantação de medidas rígidas que afetam toda comunidade escolar; (iii) carga horária insuficiente e incompatível com a quantidade de conteúdos. Essas são algumas das diversas considerações que poderiam ser feitas e que são entendidas, neste estudo, como parte dos dilemas enfrentados no contexto de sala de aula que causam o desconforto daqueles que vivenciam essa realidade.

Ao reconhecer a importância de assumir uma postura ética enquanto pesquisador mediante os participantes da pesquisa, em março de 2016, também enviamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (doravante CEP), “cujo sistema, foi instituído para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.”¹ O objetivo do comitê é defender os interesses dos participantes

¹Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/publico/indexPublico.jsf>>
Acesso em: 12 de mar. de 2017.

da pesquisa em sua integridade e dignidade. Assim, em maio de 2016, após apreciação e parecer dos relatores, o projeto de pesquisa foi aprovado.

De acordo com Paiva (2005), “é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.” (PAIVA, 2005, p. 44). Procuramos, portanto, respeitar cada participante da pesquisa considerando-o como um indivíduo que já possui uma formação social, histórica e cultural constituída ao longo de sua trajetória de vida e, ainda, considerar sua experiência, seus interesses e necessidades mediante o ensino e a aprendizagem do idioma.

Segundo Flick (2009), é interessante que o pesquisador desenvolva empatia com relação aos participantes, “deve tentar colocar-se no papel dos participantes e pensar a partir da perspectiva destes: como seria para ele, pesquisador, fazer aquilo que ele espera que os participantes façam na pesquisa.” (FLICK, 2009, p. 56).

De acordo com Mota (1998), citado por Paiva (2005), “a ética não é algo dado pela natureza, mas um produto de nossa consciência histórica. Não vem pronta para ser consumida, mas é construída na ação humana, que sempre exige a presença de um outro.” (MOTA 1998 apud PAIVA, 2005, p. 58). Por isso, o cuidado e o respeito devem permanecer durante o período de investigação, tendo em vista a quantidade de informações inesperadas que podem surgir.

Nesse sentido, como parte do protocolo de pesquisa instituído pelo CEP, cada participante recebeu duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE). O TCLE é um documento que, assinado pelo participante da pesquisa, serve como autorização para o uso de seus dados, previamente coletados na entrevista. Neste documento, o participante tomou conhecimento do propósito e da relevância da pesquisa. Além disso, foi informado sobre a possibilidade de cancelar sua participação a qualquer momento, caso sentisse algum constrangimento. O TCLE também esclarece sobre a garantia de confidencialidade da sua identidade, uma vez que o nome do participante não é revelado em nenhum momento, assegurando, assim, sua dignidade e seu bem estar.

Ao considerar que o tema proposto não é algo inédito e que outras pesquisas já foram realizadas sobre o assunto, fizemos uma busca no Banco de teses e dissertações da Capes e constatamos que pesquisas têm sido realizadas nesta área com o objetivo de viabilizar o uso da tradução em ambiente de aprendizagem, considerando-se não apenas o uso meramente linguístico da língua, mas

principalmente seu uso associado aos elementos culturais que permeiam o discurso o qual deve ser aprendido concomitante ao ensino de língua, o que evidencia o intuito de resgatar a prática tradutória à sala de aula. O quadro abaixo sintetiza os resultados obtidos pela revisão bibliográfica realizado no banco de dados da Capes.

Quadro 01 – Pesquisas sobre o tema no Banco de teses e dissertações da Capes

PESQUISA 1 TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	TIPO DE TRABALHO
Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE	MELO, Noemi Teles.	2012	Dissertação
Contribuições para esta pesquisa:			
Sob um viés funcionalista, a autora propôs uma atividade de tradução para os alunos do Curso de Letras Espanhol da UFSC, na modalidade à distância, a qual objetivou salientar a importância de se considerar a língua e a cultura como elementos indissociáveis no processo tradutório, conscientizando os estudantes de que o ato de traduzir não se restringe apenas à transferência linguística de uma língua para outra, mas que há uma série de fatores envolvidos nesse processo e que devem ser considerados para que se comuniquem com o leitor-alvo e não comprometam o propósito comunicativo.			
PESQUISA 2 TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	TIPO DE TRABALHO
Meio do caminho ou caminho do meio? Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de línguas.	NOGUEIRA, Ana Maranhão	2013	Dissertação
Contribuições para esta pesquisa:			
A autora buscou demonstrar como as relações entre língua e cultura, interlíngua e intercultural e competência intercultural, proporcionadas pelo contraste entre as línguas inglesa e portuguesa em ambiente de tradução, podem auxiliar no ensino aprendido linguístico e cultural. A pesquisa foi realizada com dois aprendizes de língua inglesa de cursos de idiomas livres distintos. Ela compara as culturas para que os aprendizes saiam da zona de conforto, para instigar o questionamento de estereótipos, de diferenças e conflitos culturais, aguçar a curiosidade e pensamento crítico acerca da cultura do outro e da sua própria cultura. Os resultados mostraram que, por vezes, os sujeitos investigados chegaram à conclusão de que a tradução não deveria ser apenas linguística, mas, da mesma forma, cultural. Portanto, a atividade fez com que agissem como indivíduos interculturais. Além de entrarem em contato com novos termos e expressões, aprenderam como procurá-los e se conscientizaram da necessidade de adaptá-los à cultura meta.			

PESQUISA 3 TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	TIPO DE TRABALHO
A tradução pedagógica como estratégia à Produção escrita em LE a partir do gênero Publicidade.	LAIÑO, Maria José.	2014	Tese
Contribuições para esta pesquisa:			
A autora demonstra como o uso da tradução, por meio do gênero textual anúncio publicitário, pode contribuir para a criação de estratégias na produção textual em LE. Ao entender que língua e cultura fazem parte do ensino de uma língua estrangeira, a autora opta pela publicidade por haver maior liberdade no que tange ao uso da língua e por estar diretamente ligado ao contexto cultural por onde circula. Buscou elucidar uma tradução que foge da tecnicidade e da mecanização da língua.			
PESQUISA 4 TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	TIPO DE TRABALHO
A tradução no ensino-aprendizagem de línguas Estrangeiras a distância: O curso de letras-espanhol da UFSC.	TESSARO, Annye Cristiny.	2012	Dissertação
Contribuições para esta pesquisa:			
Neste trabalho, a autora faz um resgate histórico sobre o uso da tradução como prática pedagógica e investiga como ela é concebida atualmente pelos professores de Língua Estrangeira do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina.			

Fonte: Capes – Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 15 de fev. de 2017.

Nossa pesquisa se aproxima do estudo de Tessaro (2012). Isso se dá por ser esta uma investigação sobre uso da prática tradutória como ferramenta pedagógica, sob um viés contrastivo, englobando o ensino de língua, concomitantemente ao ensino de cultura. Dela se diferencia, contudo, por investigar a viabilidade e a eficácia do uso dessa ferramenta na prática com os alunos do primeiro ano do curso de Letras com dupla habilitação (português e espanhol) na modalidade presencial.

Tendo explicitado nosso ideal de pesquisa, convém destacar que a compreensão desta proposta, requer, por parte dos professores e alunos, a superação ou desconstrução de dois mitos: a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira pode ser feito de modo limitado e descontextualizado, deslocando o ensino de cultura do ensino de língua, e a crença de que é homogênea a língua

utilizada pelos falantes nativos do idioma, havendo apenas duas variantes estanques: a peninsular e a americana. Ressaltamos, também, que não tivemos a pretensão de formar tradutores, o foco estava em depreender as contribuições que essa prática pode oferecer em termos de aprendizagem na aquisição de uma língua estrangeira.

A fim de organização, cabe-nos ressaltar que esta dissertação está organizada em três capítulos: no primeiro, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa prática acerca do tema proposto. A seguir, no segundo capítulo, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, para, no terceiro capítulo, apresentarmos a análise dos dados e os resultados obtidos por meio da intervenção pedagógica.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Discorreremos sobre a concepção de ensino de língua estrangeira e de tradução que norteiam nossas reflexões acerca das produções realizadas pelos estudantes, a tradução funcional voltada à sala de aula, a qual, numa perspectiva contrastiva, requer uma análise aprofundada dos aspectos linguísticos e culturais. Logo, ao entender que o ato tradutório não é comumente associado à sala de aula, explicitamos as semelhanças, bem como as diferenças da tradução pedagógica da tradução profissional. A fim de desmistificar algumas crenças acerca da tradução em sala de aula, retomamos os conceitos postulados pelo método tradicional Gramática-Tradução e pontuamos o que dele nossa proposta se diferencia. Além disso, apresentamos os pressupostos da linguística aplicada e da linguística contrastiva, cujos postulados teóricos também orientam a presente pesquisa.

1.1 TRADUÇÃO

De modo geral, as pessoas possuem uma percepção bastante simplista sobre a prática tradutória, seja ela feita por um tradutor profissional, seja feita por um professor ou um aluno na sala de aula. Nessa perspectiva, Ronái (2012) acredita que a maioria das pessoas a concebem como “uma atividade puramente mecânica em que um indivíduo conhecedor de duas línguas vai substituindo, uma por uma, as palavras de uma frase na língua A por seus equivalentes na língua B.” (RONÁI, p. 20, 2012). Esta percepção, por sua vez, resultou na crença de que cada palavra possui um significado intrínseco a ela, e que, portanto, facilmente poderia ser substituída por outra equivalente em qualquer outro idioma.

Entretanto, o autor refuta essa ideia quando afirma que, na verdade, “as palavras não possuem sentido isolado, mas dentro de um contexto, e por estarem dentro desse contexto.” (RONÁI, p. 21, 2012). Isso significa que uma única palavra pode adquirir uma diversidade de sentidos e o contexto se configura como um fator determinante para compreensão do significado que, por sua vez, está sujeito a uma constante mudança. De acordo com Ronái (2012, p. 22, 23), “as aplicações possíveis de qualquer palavra são inúmeras e imprevisíveis, o fluir contínuo da língua passa por ondas sempre novas.”

Essa concepção vai ao encontro da Teoria dos Contextos e Cenários criada pelo professor Celso Ferrarezi Jr. (2008). Segundo o autor, “o significado é um objeto ainda desconhecido na sua totalidade.” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.27). Os sentidos das palavras são socialmente construídos. De acordo com essa teoria “a palavra só terá um sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos seus interlocutores, o cenário.” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p. 27).

A palavra “pé”, por exemplo, embora costumeiramente represente uma parte do corpo humano, tem o significado variável e depende do contexto ou cenário no qual ela se insere como, por exemplo: “pé de galinha”, “pé de fruta”, “pé de meia”, entre outros. Em outras palavras, a produção de sentido ocorre para o interlocutor à medida que este, inserido num contexto específico, irá “desvelar”, interpretar a informação a partir do seu conhecimento de mundo em contraste com os aspectos culturais subjacentes a esse entorno. A língua, portanto, é concebida como indissociável da cultura.

Essa teoria, por sua vez, aliada à Teoria Funcionalista da Tradução, foi utilizada num estudo para tradutores em formação, recentemente, publicado por Durão; Durão e Seide (2016), cuja concepção foi por nós adotada, uma vez que acreditamos ser imprescindível que os docentes em formação também obtenham conhecimento teórico da vertente na qual se fundamenta sua tarefa tradutória. Nessa concepção, subjaz o princípio comunicativo da linguagem cujo foco centraliza-se na produção de sentido que obterá determinado texto a partir do contexto sociocultural no qual está inserido. Segundo os autores,

[...] o sentido não nos é dado somente por aquilo que as palavras significam, mas, principalmente, por sua especialização no contexto (o que foi dito/ escrito antes e depois do enunciado), no cenário (situação e a quem os enunciados são ditos/ escritos) e de acordo com nossa cultura.² (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 21, 22).

Entretanto, considerando que a tradução não é comumente associada à sala de aula e que a presente proposta prevê sua utilização como uma ferramenta pedagógica, cabe-nos esclarecer as semelhanças e as diferenças entre a tradução pedagógica e a tradução profissional.

²Daremos mais informações sobre a teoria funcionalista na página 41 dessa dissertação.

1.1.1 TRADUÇÃO PEDAGÓGICA *VERSUS* TRADUÇÃO PROFISSIONAL

Embora esses dois conceitos apresentem muitos pontos em comum, existem entre eles diferenças relevantes as quais pretendemos apontar.

Tessaro (2012), ao pesquisar sobre o uso dessa ferramenta em sala de aula, também atenta para a diferença do conceito de tradução pedagógica para a tradução profissional, tendo, a primeira, foco no processo linguístico implícito no ato tradutório, diferentemente da segunda, que almeja o produto final.

Tanto a tradução profissional quanto a pedagógica requerem uma capacidade de leitura e escrita aprofundada uma vez que há a necessidade de interpretar e dar conta de compreender os significados desconhecidos no texto. O uso adequado da língua também é imprescindível a fim de garantir a inteligibilidade do texto final. De acordo com Newmark (1992), nas palavras de Durão, Durão e Seide (p. 21, 2016), “para traduzir bem, em primeira instância, é preciso ler bem” e ainda enfatizam: “ninguém nasce bom leitor, aprende-se a ler, lendo” (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 21). Isso porque, segundo as autoras, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira “a leitura é um processo interpretativo contextual.” (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 21). Essa afirmação pressupõe a obtenção de um conhecimento que vai além do código sistematizado da língua. Mais do que saber sua gramática, o domínio da leitura, requer, principalmente, o conhecimento de aspectos culturais, subjacentes às palavras e ao texto, os quais, por sua vez, estão sujeitos às condições contextuais, ou seja, ao cenário no qual o evento comunicativo acontece.

Castro, Costa e Moor (2008) corroboram essa afirmação quando afirmam que o significado não é algo inerente às palavras, “os textos são construídos pelos autores para serem compreendidos pelos leitores, que constroem significado a partir da leitura. O significado está no autor e no leitor. O texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo.” (CASTRO; COSTA; MOOR, 2008, p. 168).

Com relação à tradução profissional, Alves, Magalhães e Pagano (2015, p. 19) pontuam que ao longo do processo de leitura, interpretação e recriação do texto surgem dúvidas e perguntas as quais devemos responder, baseados em nosso conhecimento prévio, linguístico e cultural, e em informações que devemos buscar fora do texto, por meio de pesquisas em textos paralelos e outros.

Klaudy (2003), citada por Laiño (2014), propõe três elementos que podem diferenciar estes dois tipos de tradução: (i) a função; (ii) o objetivo e (iii) o destinatário, os quais são assim descritos por Laiño,

[...] com relação à função, a tradução pedagógica serve para desenvolver e melhorar a proficiência na língua estrangeira. No entanto, a tradução real não é uma ferramenta, mas o objetivo de todo o processo. Os objetivos também são diferentes, pois na tradução pedagógica a meta é demonstrar ao professor de língua estrangeira o nível de proficiência do estudante, ao passo que na tradução real é traduzir informações reais apresentadas no texto fonte para fins profissionais e outros que não concernentes ao processo de ensino e aprendizagem. Com relação aos destinatários, no contexto da tradução pedagógica, o leitor sempre seria o professor que deseja saber como está se desenvolvendo o aprendizado de seu aluno e na tradução real o leitor alvo será aquele que procura conhecimentos e informações reais, diferente das simuladas em sala de aula. (LAIÑO, 2014, p. 60).

Quanto ao destinatário, o propósito da atividade não deve limitar-se à figura do professor. Caberá a ele criar condições para que o estudante, numa perspectiva comunicativa, sinta-se instigado a utilizar a língua com a finalidade de cumprir sua tarefa tradutória, considerando, para isso, o contexto sociocultural para o qual ela se destina. Nessa perspectiva, Schulz, Custodio e Viapiana (2012) afirmam que, no processo de aprendizagem de LE, não se trata apenas de fornecer o insumo para que o aluno aprenda, mais do que isso, a aprendizagem depende da participação ativa do estudante nesse processo. Segundo os autores, o estudante, ao interagir com o insumo, “testa suas hipóteses, negocia significados, adapta a língua a diferentes contextos e reorganiza seu conhecimento linguístico na tentativa de atingir o objetivo da comunicação.” (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012, s/p). De acordo com esses pesquisadores, o aprendiz utilizará a língua somente a partir da necessidade de interação uma vez que ele é entendido como “um agente social que precisa agir de acordo com seu (s) interlocutor (es) e com a situação que se impõe, e a língua, por sua vez, é entendida, nesse contexto, como instrumento cultural de mediação.” (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012, s/p).

No caminho inverso às diferenças, há, entre essas duas abordagens semelhanças importantes que podemos mencionar. A tradução profissional, à luz da teoria funcionalista de tradução, vai ao encontro do que propõe o método da abordagem comunicativa. Certamente, essa relação se justifica pela origem da

abordagem comunicativa, que teve como um dos seus fundamentos a linguística funcionalista. Essa, por sua vez, parte do pressuposto de que a linguagem serve para atender à necessidade interativa do ser humano.

Assim como na teoria funcionalista, a abordagem comunicativa também concebe a língua como elemento indissociável da cultura. Conforme mencionado nos documentos oficiais de ensino, na abordagem comunicativa “a língua passa a ser concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico.” (PARANÁ, 2008, p. 46). De igual forma, na abordagem funcionalista de tradução, a língua é tida como um instrumento de interação e é utilizada com a finalidade de cumprir um determinado propósito comunicativo, atentando ao contexto sociocultural de produção, bem como ao contexto sociocultural de recepção do texto, cujo propósito comunicativo, ideado pelo autor do texto original, também deve ser transmitido no texto de chegada. Nessa perspectiva, Cacho e Branco (2011 apud Gomes, 2011) reiteram essa relação, ao considerarem que o aprendiz, ao utilizar a língua alvo, mesmo que inconsciente, tomará como ponto de partida a sua língua e cultura materna, a fim de comunicar-se adequadamente em um contexto de língua alvo.

Nord (2001 apud Gomes, 2011) pontua alguns aspectos que são levados em consideração na abordagem funcionalista:

- estar consciente do fato que, atualmente, na prática da tradução, traduções são necessárias para atender a uma grande variedade de funções comunicativas;
- saber que fatores situacionais e culturais guiam a escolha de signos linguísticos e não linguísticos;
- ter competência intercultural, identificando comportamentos adequados às culturas;
- saber que estruturas aparentemente similares no par linguístico trabalhado nem sempre são usadas com a mesma frequência ou na mesma situação, devido a convenções culturais;
- ter a habilidade de produzir um texto alvo funcional, mesmo que o texto fonte tenha problemas; entre outros. (NORD, 2001 apud GOMES, 2011, p. 06).

A compreensão desses elementos, segundo a autora, evidencia a proximidade da tradução com o ensino de LE.

A competência metacognitiva, ou seja, a capacidade de reconhecimento das funções e diferenças entre a língua e cultura mãe e a língua e cultura alvo, bem como a competência intercultural

é fundamental não só no aprendizado da língua, como na tradução, o que dá indícios da estreita relação entre tradução e ensino de línguas estrangeiras. (NORD, 2001 apud GOMES, 2011, p. 6).

Além disso, outra semelhança entre essas abordagens consiste na obtenção de uma leitura proficiente, haja vista a necessidade de uma interpretação apurada do texto original no qual o estudante terá que agir com tomadas de decisões a fim de tornar o texto comunicativo para o interlocutor que irá recebê-lo. Em outras palavras, Durão, Durão e Seide (2016, p. 40) afirmam que “o tradutor tem de adequar sua tradução para que esta seja funcional, isto é, ‘legível’ pelo leitor a que se reserva”. Nessa perspectiva, Sigle (2014, p. 36) argumenta que “a tradução pedagógica pode motivar e fortalecer o aluno de LE como ser autônomo e crítico perante sua leitura e sua produção textual.”

Segundo Durão, Durão e Seide (2016, p. 28),

[...] para ler os enunciados e traduzi-los, é preciso tomar esses valores tal e como são entendidos por seus coconstrutores, mediando esses sentidos na outra língua. O que equivale a dizer que o tradutor precisará fazer escolhas coerentes, derivadas do conhecimento que tem das duas culturas em questão que subjazem às palavras e expressões envolvidas no texto/ discurso que traduz de uma língua a outra ou de um cenário a outro.

Faz-se necessária, portanto, uma interpretação aprofundada a fim de desvelar a intencionalidade do autor/ produtor do texto original cuja mensagem deverá ser redirecionada a outro contexto sociocultural.

Outro ponto destacado pelos autores é que essa atividade não se limita a uma única possibilidade de construção, pois, segundo os autores, “qualquer processo tradutório nunca gerará ‘a tradução perfeita’, cada tradução sempre é fruto de uma das possíveis leituras de um texto.” (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 21). Não é algo que pode ser prescrito, imposto e limitado, ao contrário, um texto pode gerar diversas soluções tradutórias, as quais, por sua vez, estão sujeitas ao processo de interpretação que faz o aprendiz³. Isso possibilita a troca de experiências visto que serão propostas diferentes soluções, pois, de acordo com Durão, Durão e Seide (2016, p. 23),

³ Embora os alunos tenham tido uma experiência com a tradução, cabe-nos reiterar que o foco do curso pesquisado não é a tradução, mas, sim, a formação de futuros professores de línguas.

O processo interpretativo ocorre, segundo o contexto, o cenário e a cultura nos quais a linguagem é utilizada. Considerando que a leitura é um processo interpretativo da linguagem escrita, para compreender bem um texto, também é preciso contextualizar e colocar num cenário o que está sendo lido, processo que pode ser facilitado ou dificultado quer se tenha ou não conhecimento da cultura em que o escritor está inserido.

Além disso, Tessaro (2012) enfatiza que, por meio da tradução, é possível explorar, confrontar e analisar as duas línguas (LM e LE), contribuindo também para o aperfeiçoamento linguístico e cultural materno do estudante. “O objetivo da tradução pedagógica não é comunicar a alguém o teor do texto traduzido, mas sim verificar e reforçar a aprendizagem do estudante, a solidificação dos elementos lexicais e gramaticais adquiridos.” (TESSARO, 2012, p. 39).

A autora também enfatiza sobre a impossibilidade de conceber a LE em detrimento da LM, visto que o estudante possui um conhecimento prévio que se organiza a partir da sua LM.

Para os estudantes, a tradução ocorre de forma natural e, se for utilizada pelos professores de maneira adequada, com objetivos claros, favorece a aprendizagem autônoma à medida que as estruturas lexicais e gramaticais são aprofundadas e o estudante passa a ter consciência das diferenças culturais. (TESSARO, 2012, p. 37).

Para a autora, “a tradução é uma das atividades mais autênticas, úteis e motivantes que se pode oferecer em uma aula de línguas e que os estudantes poderão exercer futuramente fora do âmbito acadêmico como professores de LE” (TESSARO, 2012, p. 41). Ela enfatiza que o exercício da tradução possibilita aguçar a percepção do estudante quanto à cultura e aos valores subjacentes de cada palavra. Além disso, a prática requer a participação ativa dos estudantes, o que nos possibilita inferir o desenvolvimento de sua autonomia diante do uso de estratégias, a fim de atingir o objetivo final. Outro fator relevante destacado por Tessaro (2012) é o desenvolvimento de “maior consciência social e histórica da língua e das relações de identidade/alteridade entre diferentes culturas.” (SILVA E SILVA, 2003 apud TESSARO, 2012, p. 41).

De acordo com Laiño (2015), a habilidade que mais se relaciona a essa prática é a produção escrita, tendo em vista a finalidade a que se propõe essa atividade. Segundo a autora, outro aspecto favorecido por meio dessa prática é o

fator cultural uma vez que o estudante deve articular o destinatário com a função do texto.

Outros benefícios da tradução pedagógica são pontuados por Atkinson (1993):

- contribuir para a reflexão sobre o significado das palavras em um contexto e não apenas manejar as formas gramaticais mecanicamente, como acontece em alguns exercícios estruturais;
- permitir que os alunos pensem e comparem as duas línguas, levando-os a uma conscientização sobre as diferenças e a evitar grande parte dos erros frequentemente empregados na LE;
- estimular os alunos a forçarem sua competência o máximo possível para superar suas dificuldades por meio de atividades que podem estimulá-los a assumir riscos e a não tentar evitá-los;
- contribuir para dar novo ritmo à aula e motivar o aluno; e
- envolver os alunos em uma atividade de tradução que demande situações reais. (ATKINSON, 1993 apud TESSARÓ, 2012, p. 42).

Nessa perspectiva, a ideia subjacente à proposta é a de pensar a tradução como uma tarefa que requer a participação ativa do aprendiz por meio de um processo consciente e reflexivo acerca das etapas que são necessárias percorrer ao longo desse processo. Concordamos com Hurtado Albir ([1998] 2001) ao conceber a tradução pedagógica como uma “reconciliação entre a tradução e a didática de ensino de línguas, [na qual] o ponto fundamental é o processo de reexpressão do sentido que as palavras e frases adquirem no contexto [...]” (HURTADO ALBIR, 1998 apud SIGLE, 2014, p. 35 [tradução da autora]).

Para tanto, essa reconciliação leva em consideração alguns aspectos importantes, os quais, por sua vez, subjazem à concepção de ensino de língua adotada nesta pesquisa, a qual apresentamos na seção seguinte.

1.2 LÍNGUA ADICIONAL, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA INSTRUMENTAL

Ao longo dos anos, do século XX, diversos métodos foram utilizados para o ensino de línguas. Na década de 70, surgiu a abordagem comunicativa, a qual deixou de priorizar o ensino da gramática e passou a valorizar o significado, cuja existência é inerente ao contexto no qual o aprendiz está engajado comunicativamente. “A contextualização é a premissa básica do ensino, uma vez que aprender língua significa aprender a comunicar-se.” (RICHARDS; RODGERS,

2001 apud GOMES, 2011, p. 3). Nesse contexto de mudanças, o uso da língua materna passa por diversas nuances. Ora seu uso é aceito, ora é rechaçado da sala de aula. Segundo Gomes (2011), a língua materna passa a ser usada em situações realmente necessárias. Embora tenha sido vista, por outros métodos como a vilã, ainda que de maneira gradativa, começa a ganhar espaço no ensino de línguas.

Segundo Lucindo (2006 apud GOMES, 2011, p. 4), “a Abordagem Comunicativa, por entender a aprendizagem como centrada no aprendiz, talvez tenha dado um pouco de crédito ao uso da tradução e da língua materna, mesmo que com um papel secundário.” O autor argumenta sobre a impossibilidade de anular o uso da língua materna de tal contexto de aprendizagem, uma vez que seria impossível esquecer a língua em que o aprendiz constrói sua identidade, pois, como aponta Branco (2011 apud GOMES, 2011, p. 5),

[...] a educação inicial do aluno, seu conhecimento de mundo, sua cultura, suas crenças, etc., são construídas em LM [Língua Materna], portanto, pedir que o aluno *pare de pensar em sua LM* significa *apagar* [grifos do autor] o sujeito em sua essência [...] e na maioria dos casos, o professor também é falante não-nativo da LE [Língua estrangeira].

Entretanto, atualmente, no que tange aos métodos utilizados no ensino aprendizagem de línguas, Leffa (2012) afirma que o ensino de línguas no presente tem sido mais flexível e constitui-se a partir de três grandes linhas de ação:

A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem. (LEFFA, 2012, p. 402).

Isto demonstra a impossibilidade de assegurar a vigência de um único modelo de ensino aprendizagem, tendo em vista que as estratégias utilizadas em uma aula de LE não podem ser padronizadas e limitadas aos diferentes contextos aos quais

estão expostos alunos e professores. Por isso, pondera-se a necessidade de unir diferentes métodos e estratégias a fim de dar conta da complexidade desse ambiente. Nessa perspectiva, Sanchez (2000) afirma que a escolha do método está sujeita ao perfil metodológico de uma aula. Segundo o autor “*los métodos se asientan sobre teorías y creencias. Y también sobre actitudes y actuaciones. [...] El mantenimiento de una actitud democrática y participativa, por ejemplo, no se hermanaría con el método tradicional.*”⁴ (SANCHEZ, 2000, p. 138).

Em se tratando das línguas de origem latina, sem dúvida, o português e o espanhol são as que apresentam maior similaridade, fato que possibilita ao aprendiz compreender alguns significados da língua em estudo logo nos primeiros dias de aula. Entretanto, existem entre elas diferenças importantes que exigem cautela ao traduzir ou aprender a outra, tendo em vista que, por um lado, a tradução parece ser “mais fácil”, contudo, por outro lado, tal facilidade implica mais riscos, visto que essas semelhanças possuem um emaranhado de “armadilhas” que podem dificultar a compreensão dos significados na língua alvo. Essas “armadilhas”, no entanto, só existem porque o aprendiz constrói o conhecimento da nova língua a partir daquele que já possui sobre sua língua materna.

Diante disso, cumpre-nos informar a perspectiva de ensino de LE adotada nesta pesquisa, na qual concebemos o ensino da língua espanhola como língua adicional, cujo conceito é descrito por Leffa e Irala (2014), como “uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). Em outras palavras, a aprendizagem se pauta na aquisição de “conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

Uma aprendizagem pautada na língua adicional, segundo os autores, constitui-se numa perspectiva de relação entre aspectos sistêmicos, sociais e ideológicos. Nessa perspectiva “o enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

⁴Tradução nossa: “Os métodos se apoiam em teorias e crenças. E também sobre em atitudes e atuações. [...] A manutenção de uma atitude democrática e participativa, por exemplo, não combinaria com o que propõe o método tradicional”.

O conhecimento se constrói com base no que o aluno já sabe enquanto indivíduo, no qual a língua materna se constitui como parte integrante da identidade do estudante que, no contato com o outro, não é substituída, mas redefinida. Em outras palavras, ao se aprender outro idioma, não se almeja atender aos interesses de outros países, senão aos do próprio aluno. Por isso, os autores defendem que o ensino de LE não deve estar desvinculado do contexto do aluno, “desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

Essa tendência do aprendiz em associar o conhecimento da sua língua materna com a língua estrangeira configura-se como uma estratégia utilizada, principalmente, num estágio inicial de aprendizagem. Nesse processo, ao conceber a aprendizagem como língua adicional, o aprendiz se depara com elementos semelhantes que facilitam a compreensão e a tradução dos significados, bem como aqueles que são diferentes, ou não equivalentes, e que devem ser superados.

Cabe-nos ressaltar que essa concepção se diferencia do ensino instrumental. Embora o ensino instrumental também priorize o uso da língua materna e esteja focado no aprendiz, atentando nas suas dificuldades, podemos dizer que a diferença entre o ensino instrumental e o ensino de língua adicional reside no fato do primeiro possuir objetivos delimitados, enquanto que no segundo não há delimitação exata dos fins a serem alcançados. Widdowson (1998) concebe o ensino instrumental com característica de "treinamento" e com preocupações mais profissionais, e o outro com características de "educação" e com preocupações mais pedagógicas.

Hutchinson e Waters (1987) citados por Ivan Jr (1999, p. 442), propõem, como base de todo o ensino instrumental a simples pergunta: "Por que esse aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?" (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19). Os autores caracterizam esta forma de ensino como uma abordagem, na qual todos os conteúdos estão baseados nas razões que levaram o aluno a aprender a língua.

Os princípios que definem a abordagem instrumental, segundo Ramos (2005), são: “aprendizagem centrada no aprendiz; levantamento de necessidades dos alunos como norte do planejamento de cursos; temas e conteúdos dos cursos relacionados às áreas de atuação dos alunos.” (RAMOS, 2005 apud BORGES, 2011, s/p).

Por fim, para melhor ilustrar e justificar a concepção de língua adicional adotada nesta pesquisa, apresentamos, a seguir, exemplos que evidenciam a necessidade de tomar o conceito de língua adicional como ponto de partida. Em outras palavras, pretendemos explicitar os conflitos que podem ser gerados no processo de aquisição do idioma, quando se desconsidera o uso da língua materna em sala de aula. Um primeiro exemplo, retirado da sinopse utilizada na geração de dados da pesquisa, evidencia esse conflito: *Los hechos que nos va narrando la autora se nos presentan con mucha naturalidad, aunque el ambiente de la novela está cargado de una magia especial que envuelve dichos sucesos y que le aporta un gran realismo mágico a la trama.*⁵

Com relação aos falsos cognatos, para um falante de português, aprendiz de língua espanhola, a palavra “suceso” poderia ser facilmente traduzida por “sucesso”, embora nesse contexto elas tenham significados diferentes, visto que a palavra “suceso”, em espanhol, está relacionada aos fatos ou acontecimentos previamente mencionados. No caso do português, “sucesso” não costuma parecer relacionado com fato ou acontecimento, como pretendeu o autor no trecho acima, mas, sim, com a obtenção de êxito, o que deve ser depreendido por meio do contexto. Nessa perspectiva, nota-se que nem sempre as semelhanças que encontramos entre o português e o espanhol indicam a existência de significados correspondentes.

Além disso, é preciso levar em consideração a variação linguística própria à língua espanhola. Em relação à palavra “macaco”, por exemplo, no espanhol da Espanha, encontraremos ‘mono’, já no México ‘chango’. Contudo, ao pronunciar a frase: *Este mono te puso muy mona*, tais palavras nada tem a ver com o animal macaco. ‘Mono’, nesse caso, faz referência a um tipo de vestimenta – macacão e ‘mona’ é um elogio – bonita ou graciosa. Uma tradução adequada seria: “você ficou bonita com esse macacão”, a qual substituí a expressão: ‘te puso’ por ‘você ficou’. Nesse contexto, o emprego do verbo ‘ponerse’ se configura como um ‘verbo de cambio’, ou seja, palavra que indica mudança.

Além de ‘ponerse’, também se configuram como ‘verbos de cambio’: ‘volverse’, ‘hacerse’ e ‘quedarse’ – os quais, no português, devem ser traduzidos por verbos que implicam transformações, processos que passam de um estado a outro.

⁵Tradução nossa: “Os fatos que nos vai narrando a autora se apresentam com muita naturalidade, ainda que o ambiente do romance esteja carregado de uma magia especial que envolve tais fatos e que contribui com um grande realismo mágico à trama”.

Na maioria das vezes, ‘ficar’ é o verbo que melhor se enquadra, conforme os exemplos a seguir: (1) *Mi amigo se pone muy nervioso cuando va al dentista* (Meu amigo fica muito nervoso quando vai ao dentista); (2) *Con los años, tu hermano se ha vuelto más amable* (Com o passar dos anos, teu irmão ficou mais amável); (3) *El niño se quedó tranquilo después de haber llorado toda la tarde* (O menino ficou tranquilo depois de chorar a tarde toda); (4) *El vecino se hizo rico, porque ha trabajado mucho* (O vizinho ficou rico porque trabalhou muito).

Outros exemplos que geram conflitos recorrentes em níveis iniciais e evidenciam a necessidade de se adotar a perspectiva de língua adicional, são os artigos definidos. O artigo masculino ‘el’, por exemplo, é facilmente confundido com ‘lo’, tendo em vista que o artigo definido feminino é ‘la’ e os plurais ‘los e ‘las’, respectivamente, e no português temos ‘o(s)’ e ‘a(s)’. Além disso ‘lo’ também existe no espanhol, mas é considerado um artigo neutro que, por sua vez, é inexistente no português.

Esse é um impasse aparentemente simples e fácil de resolver, contudo, se não superado, poderá se constituir na fossilização da palavra. Além disso, o emprego inadequado dessas palavras, certamente, comprometerá a compreensão do texto em situações que ‘lo’ for traduzido pelo artigo ‘o’ do português. A expressão “lo siento”, por exemplo, traduzida literalmente por “o sinto”, perderia completamente o sentido e o significado pretendido: “Sinto muito”. Nesse caso ‘lo’ refere-se ao acontecimento pelo qual a pessoa se compadece: “Sinto muito pelo que aconteceu”.

Outra situação semelhante ocorre com o pronome masculino de terceira pessoa ‘él’ que pode ser confundido com o pronome neutro ‘ello’. Ele ainda poderia ser traduzido por uma palavra inexistente ‘elle’, primeiro porque o feminino é ‘ella’, segundo porque no português nós temos ‘ele’ e ‘ela’, respectivamente. Entretanto, segundo o dicionário da *Real Academia Española*, ‘ello’ é utilizado “*para dar paso a la explicación de algo dicho previamente.*”⁶ Portanto, na frase “*hay que dedicarte a ello*”, se o pronome neutro ‘ello’ for traduzido por ‘ele’, o estudante, provavelmente, comprometeria o sentido do texto tendo em vista que a tradução mais adequada seria “você deve se dedicar a isso” em vez de “você deve se dedicar a ele”.

⁶Tradução nossa: “Para introduzir a explicação de algo já dito”.

Além disso, o ‘el’ acentuado (‘él’) se converte em pronome masculino de terceira pessoa. Em hipótese alguma ele poderia ser traduzido por ‘o’. Na frase retirada da sinopse: ‘él también la ama’, seria bastante perceptível esta inviabilidade.

Outro exemplo interessante é o emprego das preposições que, se mal empregadas, podem ocasionar erros graves de compreensão num enunciado: ‘cheguei **de** Recife’, por exemplo, possui uma propriedade semântica bem diferente de ‘cheguei **a** Recife’. No caso do português e do espanhol há muitas diferenças. Uma delas se evidencia no enunciado: ‘*voy a la escuela **en** coche*’, no qual o estudante se surpreende ao perceber que na língua alvo, a preposição ‘en’ substitui o uso da preposição ‘de’, utilizada na língua materna: ‘vou à escola de carro’.

Observemos a seguinte situação: ao conferir os números da loteria, João se dá conta que faltou apenas um número para levar a “bolada” - ¡*Qué mala leche!* – poderia ser dito na Argentina, por exemplo, lamentando a falta de sorte. Nesse caso, o estudante, ao associar a palavra na sua língua materna, perceberá que o adjetivo ‘mala’ que caracteriza o substantivo ‘leche’ é feminino no espanhol, o que possibilita inferir a heterogeneidade do gênero de uma língua para outra.

Esses são apenas alguns exemplos das diversas situações nas quais a aprendizagem de línguas requer mais reflexão quanto ao papel que é atribuído à língua materna nesse processo, o que nos fornece motivos suficientes quanto à adoção de um ensino pautado na perspectiva da língua adicional.

Dentre as concepções descritas, não se trata de sobrepor uma à outra, senão explicitar os motivos pelos quais nos levaram a adotar a concepção de língua adicional como norteadora neste processo de ensino aprendizagem que concebe a prática tradutória como uma importante ferramenta de aprendizagem.

Por outro lado, quando se trata de associar a prática tradutória à sala de aula, prontamente nos reportamos a um dos primeiros métodos desenvolvidos para o ensino aprendizagem de LE - o método tradicional Gramática-Tradução. Por isso, na próxima seção, discutiremos, mais detalhadamente, sobre esse método que já foi referência no ensino aprendizagem de línguas, a respeito de sua concepção e o que dele nossa proposta se diferencia.

1.3 MÉTODO TRADICIONAL GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

Como parte da nossa proposta de pesquisa, a prática da tradução é reconduzida para o contexto da sala de aula, onde, frequentemente, ainda é evitada. Essa “rejeição”, possivelmente, está associada aos métodos precedentes às abordagens contemporâneas. Diversas crenças foram disseminadas ao longo do tempo, entre elas, destaca-se a associação negativa do fazer tradutório com um dos métodos mais antigos do ensino aprendizagem de língua estrangeira: o método Gramática-Tradução, cuja abordagem obteve cunho estritamente de base estruturalista. Certamente, essa é a abordagem mais lembrada quando se trata de discutir sobre a atual aplicabilidade da tradução em sala de aula.

Seu uso remonta ao final do século XVIII e estende-se até meados do século XX. Nesse método, a língua se estrutura em um sistema linguístico homogêneo cujo funcionamento compunha-se de regras precisas de valor universal. Sánchez ([1997] 2000) conta que o método surgiu a partir do interesse pelas línguas clássicas como o latim. O autor informa que “*el latín, desde el momento en que dejó de ser una lengua hablada por la gente, se convirtió en una lengua literaria, de referencia e invariable.*”⁷ (SANCHEZ, 2000, p. 134). Essa língua, por sua vez, tida como parâmetro no processo de aprendizagem, não estava mais vulnerável às mudanças, tendo em vista que a língua, quando utilizada na fala, estava restrita a alguns grupos sociais e era estritamente dependente da escrita.

A aprendizagem, portanto, restringia-se apenas ao estudo da língua em detrimento da fala, visto que o latim falado, segundo o autor, “*ya no tenía cabida en la vida cotidiana.*”⁸ (SANCHEZ, 2000, p. 134). Nesse período, conhecer uma língua estrangeira implica conhecer sua gramática e ter o domínio das regras gramaticais que estruturavam o idioma pretendido. Gargallo (2004) pontua alguns aspectos sobre os quais está ancorado esse método de ensino:

(1) *memorización de reglas gramaticales;* (2) *ejercitación de las mismas por medio de ejercicios ad hoc en los que prevalece la forma sobre el contenido;* (3) *traducción directa e inversa;* (4) *uso de la lengua materna del alumno;* (5) *reflexiones del tipo contrastivo entre*

⁷Tradução nossa: “o latim, a partir do momento em que deixou de ser uma língua falada pelas pessoas, transformou-se em uma língua literária, de referência e invariável”.

⁸ Tradução nossa: “já não tinha espaço na vida cotidiana”.

la lengua meta y la lengua materna.⁹ (GARGALLO, [1999] 2004, p.59).

O ensino de línguas se limitava à obtenção do domínio de regras gramaticais, as quais eram aprendidas por meio de exercícios que valorizavam muito mais a forma do que o conteúdo. Os exercícios estavam pautados na tradução, por isso a língua materna obtinha um papel central nesse processo. Leffa (1998) o define como um método no qual a segunda língua é estudada por meio da língua materna. O autor pontua três passos fundamentais que deveriam ser levados em consideração durante a aprendizagem: “(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).” (LEFFA, 1988, p. 214).

Ao longo dos anos, diferentes abordagens surgiram na tentativa de encontrar um método capaz de abranger todas as necessidades de uma aula de línguas e, ainda, surgiam com o intuito de superar brechas que dificultavam esse processo e eram encontradas nas abordagens anteriores. Entretanto, nota-se que a tradução ainda é uma prática estigmatizada e rejeitada no ambiente escolar. Isso provavelmente é um reflexo do método tradicional Gramática-Tradução caracterizado, atualmente, pela superficialidade e sistematicidade conforme descrito anteriormente.

Nessa perspectiva, a fim de desconstruir essa crença, buscamos mostrar, didaticamente, em que aspectos a presente proposta se diferencia do método tradicional, tendo em vista os diferentes contextos de atuação. Para tanto, no quadro a seguir, são elencadas algumas das características do método tradicional relatadas por Sanchez (2000) e o que delas a nossa proposta se diferencia com base no que propõem Durão, Durão e Seide (2016), Durão (2004), Laiño (2014) e Alves, Magalhães e Pagano (2015).

⁹Tradução nossa: “da memorização de regras gramaticais; prática dessas regras por meio de exercícios *ad hoc* nos que prevalece a forma pelo conteúdo, tradução direta e inversa; uso da língua materna do aluno; reflexões do tipo contrastivo entre a língua meta e a língua materna”.

Quadro 02: Comparação do método tradicional com a proposta da pesquisa.

MÉTODO TRADICIONAL	PROPOSTA DA PESQUISA
<p>1. Autoridade O professor visto com superioridade. É ele o detentor de todo conhecimento. O aluno não sabe e está lá para aprender. (SANCHEZ, 2000, p. 138).</p>	<p>1. O foco do ensino centraliza-se na conscientização do aprendiz mediante o processo de aquisição do idioma. (ALVES et.al., 2015, p. 07). Cabe ao professor instigá-lo a fim de que desenvolva maior autonomia nesse processo.</p>
<p>2. Passividade na aprendizagem Os alunos atuam apenas como receptores passivos, cuja função se restringe receber, assimilar e acumular conhecimento. (SANCHEZ, 2000, p. 139).</p>	<p>2. Os alunos possuem papel ativo com a tomada de decisões e as ações a serem executadas. (ALVES et.al., 2015, p. 07).</p>
<p>3. Aprendizagem quantitativa e não crítica O principal objetivo é a memorização do conteúdo. Críticas e indagações são desnecessárias uma vez que na avaliação valoriza-se a quantidade de conteúdos que o aluno foi capaz de aprender. (SANCHEZ, 2000, p. 139).</p>	<p>3. O aluno deve ser crítico no sentido de avaliar seu desempenho nas diferentes etapas do processo e, ainda, no cumprimento do objetivo final, “o tradutor tem de adequar sua tradução para que esta seja funcional, isto é, “legível” pelo leitor a que se reserva.” (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 40).</p>
<p>4. Caráter sagrado de textos ou manuais Apego aos materiais didáticos que embora sejam valorizados como suporte no processo de ensino aprendizagem, eles reduzem os saberes e conhecimentos, limitando os aprendizes a um conteúdo estático que não está sujeito a mudanças e, por isso, não se renova. Além disso, são estritamente pautados na gramática. (SANCHEZ, 2000, p. 139).</p>	<p>4. Prioriza-se o uso de materiais autênticos, tendo em vista que, assim como a língua, também são flexíveis às mudanças. (LAIÑO, 2014, p. 56).</p>
<p>5. Abordagem dedutiva As regras são o ponto de partida de uma explicação, as quais devem ser memorizadas, para, na sequência, serem aplicadas na prática de formação de frases cujo vocabulário também deve ser previamente memorizado. (SANCHEZ, 2000, p. 140).</p>	<p>5. Método Indutivo, no qual se parte das dificuldades identificadas nas produções dos alunos para a abordagem do conteúdo. “O professor induz a um processo de descoberta das regras gramaticais a partir de generalizações feitas pelos alunos durante e após a prática.” (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 777).</p>

<p>6. Os erros não são tolerados Tendo em vista que se objetiva a correta utilização do idioma, os erros são imediatamente corrigidos. (SANCHEZ, 2000, p. 141).</p>	<p>6. Os erros são tidos como um termômetro a fim de mensurar o nível de interlíngua do estudante e ir ao encontro de suas dificuldades. (DURÃO, 2004, p. 19).</p>
<p>7. Ausência de interação comunicativa entre aluno-professor De modo geral, o método não exige a interação entre aluno e professor ou, ainda, entre os próprios alunos. (SANCHEZ, 2000, p. 140).</p>	<p>7. Tendo em vista as diferentes soluções que podem ser propostas, a prática é colaborativa e cabe ao professor mediar as conclusões geradas pelos estudantes. “Afiml, cada tradução sempre é fruto de uma das possíveis leituras de um texto.” (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 21).</p>
<p>8. Memorização do significado através do uso da tradução O significado das palavras e das frases é aprendido por meio do dicionário ou da tradução. (SANCHEZ, 2000, p. 140).</p>	<p>8. O significado é inerente ao contexto e não à palavra, por isso, uma palavra pode adquirir diferentes significados. “O sentido não nos é dado somente por aquilo que as palavras ou as frases significam, mas, principalmente, por sua especialização no contexto (o que foi dito/escrito antes e depois do enunciado), no cenário (situação e a quem os enunciados são ditos/escritos) e de acordo com nossa cultura.” (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 21 e 22).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme as informações dispostas no quadro acima, diferentemente do método tradicional, nossa proposta, além de proporcionar maior autonomia ao estudante que passa a exercer um papel central no seu próprio processo de aprendizagem requer uma reflexão consciente acerca desse processo que envolve a prática tradutória. Além disso, ao contrário do que propõe o método tradicional, o aprendizado de uma língua só é possível quando, concomitante a ele, consideram-se também os elementos culturais subjacentes ao texto.

1.4 LÍNGUA E CULTURA

Uma pesquisa, recentemente realizada por nós com professores de língua estrangeira de escola pública do Paraná, buscou identificar, nos documentos educacionais e na fala de duas professoras de escola pública de que forma a abordagem sociocultural se faz presente no ensino de língua. O estudo partiu do

pressuposto inicial da “necessidade de desenvolver um ensino reflexivo sobre a língua como forma de representação de valores e costumes culturais, sociais, políticos e ideológicos que se contrastam, através do discurso, com o conhecimento de mundo do estudante.” (ANDRADE; SEIDE, 2016, p. 67). Os resultados revelaram paradoxos em relação à concepção de ensino aprendizagem das entrevistadas e à prática docente relatada nas entrevistas, tendo em vista que, conforme as autoras,

[...] motivos para se adotar uma prática sociocultural se revelam na fala das entrevistadas, entretanto, a abordagem que se faz é do ensino de língua pautado prioritariamente na gramática e o ensino de cultura é de maneira estereotipada e descontextualizado do ensino de língua. (ANDRADE; SEIDE, 2016, p. 67).

Esta postura é, possivelmente, decorrente do despreparo das professoras para lidar com as adversidades encontradas em sala de aula, as quais se revelam como parte da angústia causada pela impossibilidade de transformar experiências vividas numa teorização capaz de transformar seu próprio fazer docente.

Esse é um exemplo que evidencia a necessidade de um ensino de língua culturalmente mais sensível, uma vez que “a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.” (ANDRADE; SEIDE, 2016, p. 51). Mais do que isso, ela é capaz de “motivar o aluno a ter uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolver maior consciência sobre o funcionamento da própria língua materna.” (ANDRADE, SEIDE, 2016, p. 51). Além disso, a aprendizagem do idioma, “deve significar para o estudante uma ampliação de seu mundo, uma forma de conhecer o outro e, conseqüentemente exercer a tolerância diante das diferenças.” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 100).

Goettenauer reitera que além da aprendizagem da língua,

[...] há muitos fatores vinculados ao ensino aprendizagem de espanhol, não só aqueles que dizem respeito à própria prática educacional – objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, recursos, etc. -, mas também os que estão relacionados a considerações de outra ordem: os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda mais contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, os diversos espaços

geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas. (GOETTENAUER, 2005, p. 62).

A autora, ao dimensionar a amplitude e complexidade do ensino aprendizagem do idioma, defende que essa aprendizagem vai muito além da decodificação de um novo código linguístico.

Nesse sentido, visando a um ensino de língua culturalmente sensível, retomamos a proposta didática, anteriormente mencionada Semântica de Contextos e Cenários (SCC) de Celso Ferrarezi Junior (2008) na qual se pretende desmistificar a ideia de homogeneidade linguística em que as palavras possuem um código próprio, único e imutável. Segundo o autor, a parte estrutural da língua “foi criada apenas em função das necessidades representativas exigidas pela cultura.” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p. 23).

A proposta de ensino de Ferrarezi Junior (2008) se dá numa perspectiva “semântica pragmático-cultural”, estabelecendo, assim, um paralelo constante entre a língua em uso e a cultura, fazendo-se necessário o uso de materiais autênticos, de diversos gêneros, que contemplem a linguagem numa perspectiva pragmática, social e cultural.

Do ponto de vista dos Estudos da Tradução, por muito tempo o ato tradutório esteve pautado numa perspectiva formalista. A maioria dos estudos preocupava-se em comparar os sistemas linguísticos sem dar muita atenção para os aspectos extralinguísticos na tradução. Contudo, ao entender que todo texto cumpre uma função comunicativa e que para torná-la igualmente inteligível no texto meta, surge a vertente alemã denominada como Teoria Funcionalista da Tradução, a qual será mais detalhada na seção subsequente.

1.5 A TRADUÇÃO DO PONTO DE VISTA FUNCIONAL

Sob a influência da linguística funcionalista, surge na década de 70, do século XX, no âmbito dos Estudos da Tradução, a vertente da Teoria Funcionalista da Tradução. Conforme Pontes e Pereira (2017) “essa teoria busca se desprender do puramente linguístico para incluir aspectos contextuais, culturais e interacionais na

tradução. Nessa teoria não se traduzem palavras, mas funções comunicativas.” (PONTES; PEREIRA, 2017, p. 155).

A fim de romper com abordagens formalistas vigentes na época, segundo Polchlopek, Zilpser e Costa (2012) “noções como equivalência, processo tradutório, fidelidade ao texto-fonte ou competência tradutória são, segundo a ótica funcionalista, questionados e reconstruídos sob uma nova perspectiva: a do leitor-final.” (POLCHLOPEK; ZILPSER; COSTA, 2012, p. 22).

Nessa abordagem, portanto, enfatiza-se a necessidade do tradutor visualizar o texto como um todo, interpretar e depreender o propósito comunicativo do autor/produtor e a função que objetiva desempenhar diante do público alvo ao qual está destinado, colocando especial atenção ao contexto sócio-histórico-cultural para o qual o texto será redirecionado ao ser traduzido.

Assim, “o texto deixa de ser um todo fechado em si mesmo e passa a comunicar propósitos e intenções específicos entre autor e leitor final.” (POLCHLOPEK; ZILPSER; COSTA, 2012, p. 25). Parte-se do pressuposto de que todo o texto tem uma função comunicativa, a qual se desenvolve a partir da intencionalidade do autor para com o interlocutor e a situacionalidade.

Para tanto, a fim de orientar o processo da prática tradutória de tradutores em formação, Nord (1991) propõe um modelo de análise pré-traslato que considera fatores intratextuais (interno ao texto) e extratextuais (fora do texto) que, por sua vez, estão intrinsecamente relacionados, haja vista a necessidade de se prestar atenção tanto aos aspectos linguísticos, quanto aos aspectos culturais a fim de tornar o texto compreensível na cultura meta e, assim, cumprir com sua função previamente determinada pelo autor do texto original.

Esse modelo é didaticamente apresentado por Melo (2012), que assim explica os questionamentos propostos por Nord (1991):

Quem produz o texto (emissor), para que (intenção do emissor), para quem (receptor), por qual meio (canal), onde (lugar), quando (tempo) e por que (razão da comunicação). Nord recomenda que essas perguntas sejam feitas e questionadas antes mesmo de ler o texto fonte, pois dessa forma as informações obtidas a partir dessas perguntas ajudam a esclarecer qual é a função do texto. Já os fatores internos do texto são identificados com as seguintes perguntas: qual é o assunto do texto (tema), informações utilizadas para expor o assunto (conteúdo), o que os leitores já sabem e pode ser omitido; o que não sabem e deve ser explicitado (pressuposições), em qual sequência são veiculadas as informações

(estruturação), há fotografias, gráficos, tabelas, etc., (elementos não verbais), com quais palavras se constrói o sentido (léxico), com que tipo de oração (sintaxe) e qual o “tom” em que tais informações são veiculadas, por exemplo: há palavras em negrito, sublinhadas, em itálico, etc., (marcas suprasegmentais).¹⁰ (MELO, 2012, p. 33, 34).

Assim, evidencia-se, na abordagem funcionalista, a importância de se obter um conhecimento aprofundado do objeto tradutório enfocando a função comunicativa, cujos elementos devem ser previamente interpretados e esclarecidos.

Na concepção de Nord (2010 apud LAIÑO, 2014, p. 70) “é preciso ter um conhecimento que ultrapasse a barreira linguística e leve em consideração o contexto cultural no qual o texto foi escrito/criado e, ainda mais importante, o contexto cultural da audiência que vai receber a tradução” a fim de que o propósito comunicativo do autor seja igualmente alcançado no texto meta.

Nesse sentido, Polchlopek, Zilpser, Costa (2012) chamam a atenção para a questão cultural subjacente a esse processo. Segundo as autoras,

[...] a palavra biblioteca, por exemplo, é capaz de gerar significados e sentidos dos mais diversos considerando-se que pode ser pública, universitária ou particular. Os sentidos gerados por ela tornam-se específicos em razão do que a palavra e das sensações que provoca nos leitores a partir de suas experiências pessoais geradas em contextos culturais distintos. Entendendo, portanto, a língua como parte integrante da cultura, o texto passa a ser influenciado (ou condicionado) pelas limitações da situação-em-cultura, isto é, da situação analisada do ponto de vista da cultura que a produz (ou recebe). (POLCHLOPEK; ZILPSEK; COSTA, 2012, p. 27).

Assim, cabe ao tradutor, se necessário, suprir possíveis carências interpretativas quando não há equivalências de uma língua para outra uma vez que,

[...] não é possível que o texto meta/tradução funcione do mesmo modo como o texto base funcionava no contexto sociocultural original em que foi elaborado, o tradutor tem de adequar sua tradução para que esta seja funcional, isto é, “legível” pelo leitor a que se reserva. (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 40).

¹⁰A consideração da situação comunicativa na qual a linguagem é utilizada, também está presente na concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (2009 [1929], p. 117) e, também, na proposta de ensino de linguística textual de Geraldi (2010, p. 74).

O foco, portanto, recai sobre encontrar soluções que atendam ao objetivo comunicativo diante do público alvo para o qual a tradução se destina. Pois, conforme previsto por Nord (2010) e enfatizado por Laiño (2014),

[...] a tradução não é estática, pois o autor tem sempre uma intenção ao escrever um texto, ao se pronunciar. Por conta disso, a tradução se torna uma atividade dinâmica, na medida em que o tradutor deve ser fiel às ideias do autor e leal ao seu público leitor. (LAIÑO, 2014, p. 70).

Segundo Durão, Durão e Seide, (2016), este é um modelo que tem sido bem visto e apreciado entre os pesquisadores da área, pois

[...] entre outras razões tem contribuído para minimizar a tensão gerada pela defesa acirrada da necessidade do tradutor ter de manter fidelidade (ou equivalência) do texto original; e também por favorecer-lhe com maior autonomia para buscar soluções tradutórias que contemplem uma das possíveis carências interpretativas dos destinatários/ receptores do texto meta, não com base na intuição, mas à luz da função comunicativa previamente definida para cada processo tradutório. (DURÃO, DURÃO, SEIDE, 2016, p. 31).

Nessa perspectiva, enfatizamos, nesta abordagem, a importância em obter um conhecimento aprofundado do objeto tradutório, uma vez que a prática tradutória, do ponto de vista funcional, implica ir além da compreensão dos fenômenos linguísticos. Desse modo, considerar os aspectos culturais subjacentes ao texto faz-se imprescindível neste modelo.

1.5.1 Aspectos culturais na prática tradutória sob o viés funcionalista

Nesta seção, buscamos explicitar o conceito de cultura adotado nesta pesquisa e, também, discorrer sobre a importância de considerar os aspectos culturais na prática tradutória quando é preciso fazer uma tomada de decisão pautada numa análise mais aprofundada sobre determinados elementos que se enquadram nessa categoria.

A prática tradutória, conforme já explicitado, é uma tarefa complexa que transcende a busca por equivalentes puramente linguísticos.

Nida (1964) defende que as diferenças culturais são tão importantes quanto as linguísticas. Ela argumenta que “*differences between cultures may cause more*

severe complications for the translator than do differences in language structure."¹¹ (NIDA, 1964 apud PETRULIONĖ, 2012, p. 43).

Entretanto, o conceito de cultura não é algo que está delimitado. Segundo Petrulionė (2012), durante muito tempo, diversos linguistas, filósofos, antropólogos e historiadores têm tentado definir o complexo conceito de cultura. Diversas abordagens têm surgido, entretanto, todas elas, segundo a autora, incluem noções como "*customs, traditions, beliefs, habits, environment, geographical realia, national literature, folklore and religious aspects.*"¹² (PETRULIONĖ, 2012, p. 43).

Segundo Eagleton (2011) as culturas estão em constante construção, tendo em vista que "são porosas de margens imprecisas, indeterminadas, intrinsecamente inconsistentes, nunca inteiramente idênticas a si mesmas, seus limites transformando-se continuamente em horizontes." (EAGLETON, 2011, p. 139). Segundo o autor é um erro pensar que todas as culturas são, em sua essência, bem delimitadas e definidas.

Warnier (2003, p. 12) afirma que "as palavras 'cultura' e 'civilização' designam uma totalidade complexa que compreende os conhecimentos, as crenças, as artes, as leis, a moral, os costumes, e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem enquanto membro da sociedade."

Diante disso, ressaltamos a concepção de cultura, adotada neste estudo, a qual é concebida num sentido antropológico, conforme é definido por Newmark (1988) "*the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression.*"¹³ (NEWMARK, 1988 apud PETRULIONĖ, 2012, p. 43).

Nessa perspectiva, com relação à linguagem, segundo Petrulionė (2012, p. 44),

[...] language, being a part of culture, is influenced and formed by the culture. Besides, what may be obvious for the native speakers of one language, for foreigners may sound strange as they do not share a

¹¹Tradução nossa: "as diferenças entre as culturas podem causar complicações mais graves para o tradutor do que diferenças na estrutura da linguagem".

¹²Tradução nossa: "costumes, tradições, crenças, hábitos, ambiente, geográfica realia, literatura nacional, folclore e aspectos religiosos".

¹³Tradução nossa: "estilo de vida e suas manifestações que são peculiares a uma comunidade que usa uma língua específica como meio de expressão".

*common experience and they do not belong to that particular community.*¹⁴

Diante disso, podemos afirmar que, em cada língua, vê-se o mundo de uma forma. Em outras palavras, os falantes utilizam-na para expressar seus valores, costumes, crenças entre outros aspectos. Anna Wierzbicka (1997) afirma que “*the vocabulary of the language and lifestyle of the nation has a close relationship between each other*”¹⁵ (WIERZBICKA, 1997 apud PETRULIONĖ, 2012, p. 44), o que nos leva a concluir que língua e cultura sempre devem estar juntas durante a análise de um texto. De tal forma que, conforme Alejandra Patricia Karamanian (2002), “*translators must be both bilingual and bicultural, if not indeed multicultural.*”¹⁶ (KARAMANIAN, 2002 apud PETRULIONĖ, 2012, p. 44).

As marcas culturais presentes no texto fonte preveem comportamentos tradutórios específicos, diferentes dos elementos não marcados culturalmente. Tais elementos são denominados por Aixela (1996) como *culture-specific items* (CSI)¹⁷, os quais,

[...] *does not exist of itself, but as the result of a conflict arising from any linguistically represented reference in a source text which, when transferred to a target language, poses a translation problem due to the nonexistence or to the different value (whether determined by ideology, usage, frequency, etc.) of the given item in the target language culture.*”¹⁸ (AIXELA, 1996, p. 44).

Isso não significa que, se existir um mesmo item na língua meta e na língua fonte, eles terão o mesmo peso cultural, pois uma mesma palavra pode ser entendido de maneira diferente já que a compreensão é culturalmente construída.

É válido ressaltar que para a análise e tradução desses itens, algumas estratégias foram desenvolvidas e uma delas será utilizada por nós, posteriormente, no capítulo cinco, na análise dos dados.

¹⁴Tradução nossa: “A linguagem, por ser parte da cultura, é influenciada e formada pela cultura. Além disso, o que pode ser óbvio para os falantes nativos de uma língua, para estrangeiros pode parecer estranho, pois eles não compartilham uma experiência comum e eles não pertencem a essa comunidade e particular”.

¹⁵Tradução nossa: “o vocabulário da língua e do estilo de vida da nação tem uma relação estreita entre si”.

¹⁶Tradução nossa: “Os tradutores devem ser bilíngues e biculturais, ou mesmo multicultural”.

¹⁷Tradução nossa: “itens específicos da cultura (IEC)”.

¹⁸Tradução nossa: “não existem por si só, mas como resultado de um conflito decorrente de qualquer referência linguisticamente representada em um texto fonte que, quando transferido para uma linguagem de destino, coloca um problema de tradução devido à inexistência ou a o valor diferente (determinado pela ideologia, uso, frequência, etc.) do item dado na cultura do idioma alvo”.

Conforme Aixela (1996), dentre os itens de especificidade cultural classificam-se, “*local institutions, streets, historical figures, place names, personal names, periodicals, works of art, etc. - which will normally present a translation problem in other languages.*”¹⁹ (AIXELA, 1996, p. 57).

Numa perspectiva funcional, portanto, o principal aspecto a se levar em conta é a *readership*²⁰, a audiência, o público para o qual se destina o texto o qual servirá de parâmetro para tomada de decisões. Nord (2010) enfatiza essa questão sobre atentar, principalmente, no contexto de recepção, uma vez que o principal objetivo centraliza-se no cumprimento da função comunicativa almejada pelo autor do texto original. Para tanto, faz-se necessário levar em conta alguns aspectos entre os quais implica considerar o contexto sócio-histórico-cultural para o qual o texto será redirecionado.

Gudavičius (1985) define os itens culturais específicos de forma mais detalhada e classifica-os a partir de três categorias.

- things denoting material culture (everyday life and work realia, specific agricultural work and geographic realia, endemic clothes and footwear, national cuisine and musical instruments);
- intangible culture (national dances and songs, folk feasts, national folk customs and habits and mythological notions); and
- historical realia (domestic objects, social and political realia, and religious words).²¹ (GUDAVIČIUS, 1985 apud PETRULIONĖ, 2012, p. 44).

A tradução dos itens culturais certamente configura-se como uma das principais dificuldades no ato tradutório. Isso porque, conforme Melo (2014), a cultura não pode ser transmitida geneticamente, ou delimitada e aprendida em um dado período, uma vez que “o indivíduo se apropria de sua cultura progressivamente no curso de sua vida.” (MELO, 2014, p. 41). O que nos leva a crer que precisar o significado e buscar equivalentes para determinados aspectos culturais é mais sinuoso do que a tradução de elementos puramente linguísticos.

¹⁹Tradução nossa: “instituições locais, ruas, figuras históricas, nomes de lugares, nomes pessoais, periódicos, obras de arte, etc. - que normalmente apresentarão um problema de tradução em outras línguas”.

²⁰Tradução nossa: “público leitor”.

²¹Tradução nossa: “-objetos que denotam cultura material (vida cotidiana e trabalho real, trabalho agrícola específico e geográfico *realia*, roupas endêmicas e calçados, cozinha nacional e instrumentos musicais); - cultura intangível (danças e canções nacionais, festas folclóricas, costumes e hábitos populares nacionais e noções mitológicas); e - *realia* histórica (objetos domésticos, sociais, políticos e palavras religiosas)”.

De acordo com Thomaz (1995, p. 427), a cultura:

[...] se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significados as suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual; por outro lado, (...) cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados às coisas e passagens da vida aparentemente semelhante. O homem é um ser social, o que quer dizer que compartilha com os outros homens formas de agir e de pensar.

Diante disso, para identificar os itens específicos de cultura no texto, é indispensável uma análise aprofundada acerca da viabilidade da palavra a ser utilizada no sentido de torná-la transparente e comunicativa ao contexto de chegada.

Reiteramos, portanto, a necessidade de valorização dos aspectos culturais na prática tradutória em geral e especialmente no contexto de aprendizagem de um novo idioma. Essa proposição, por sua vez, vai de encontro com diversas crenças disseminadas sobre o ensino aprendizagem de LE, as quais, em grande parte, tendem a associar o ensino apenas aos aspectos formativos da língua. Na subseção seguinte explicitamos as crenças que permeiam o ensino de aprendizagem de LE.

1.6 CRENÇAS QUE PERMEIAM O ENSINO APRENDIZAGEM DE LE

Moita Lopes (2001) observa que “o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil tem sido vítima de vários mitos, oriundos da falta de reflexão maior sobre o processo de ensino aprendizagem de LEs.” (MOITA LOPES, 1996, p. 64). Entre eles destaca-se o mito do falante nativo, bastante utilizado no ensino aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, tendo em vista a quantidade de pesquisas que apontam a tendência à atitude colonizada demonstrada por professores e alunos brasileiros mediante o ensino aprendizagem do idioma.

É problemático quando o falante nativo é visto como o modelo ideal, como referência na aprendizagem, pois, segundo o autor, “a exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, não podem ter outro motivo senão o domínio cultural.” (MOITA LOPES, 1996, p. 43). E essa atitude exageradamente positiva, de quase adoração da língua inglesa, revela, segundo o autor, uma postura colonizada, na qual “tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar,

já que se trata de uma identificação total com o ‘outro’, com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural” (MOITA LOPES, 1996, p. 43), ocasionando o preconceito em relação ao Brasil. Moita Lopes (1996) ressalta ainda que

[...] do ponto de vista educacional, nada poderia ser menos desejável. Não é isso que se entende por educação. Todas as disciplinas devem colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo, isto é, entender melhor o seu papel político, social e histórico. A aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura. Porém, é vital uma perspectiva de relativismo cultural verdadeira e que leve em conta a tendência a uma atitude colonizada por parte dos alunos. (MOITA LOPES, 1996, p. 43).

Além disso, outros mitos são pontuados por Moita Lopes (1996), entre os quais são pertinentes à pesquisa,

[...] a tradução como solução pedagógica é prejudicial à aprendizagem de Língua Estrangeira; o apelo à língua nativa como um artifício para ensinar a língua estrangeira é nocivo por causa do fenômeno da interferência da Língua Nativa na Língua Estrangeira; o aluno precisa aprender a pensar na Língua Estrangeira. (MOITA LOPES, 2001, p. 65).

Quanto às crenças que se instauram no ensino aprendizagem de línguas, Alves, Magalhães e Pagano (2015) esclarecem que “por crenças, entende-se todo pressuposto a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2015, p. 09).

Os autores afirmam que, pelo fato de algumas crenças serem muito difundidas e pouco problematizadas, muitos estudantes se desmotivam ao atribuir seu insucesso na aprendizagem de LE ao fato de não terem morado num país estrangeiro, ou ainda, à crença de que para utilizar o idioma, é preciso viajar até outro país. “Temos assim um círculo vicioso, no qual a crença aparentemente explica o insucesso, ao mesmo tempo que o reforça e impede soluções para problema vivenciado pelo aprendiz.” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2015, p. 10).

Além disso, atentam às crenças que permeiam a prática da tradução quanto à “literalidade, ou a tradução palavra por palavra, procedimento que algumas pessoas

associam com a tarefa tradutória” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2015, p. 17), já que “as dificuldades transcendem uma abordagem meramente lexical.” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2015, p. 17).

Os autores ainda ressaltam que não se trata apenas de transferir material textual de uma língua para o equivalente em outra.

A crença de que traduzir seja simplesmente transpor significado de palavras com a ajuda de um dicionário, pode levar o tradutor a utilizar estratégias superficiais de como lidar com o texto e, conseqüentemente, a uma tradução totalmente inadequada. (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2015, p. 20).

Outro aspecto relevante a ser considerado é tratado por Nogueira (2013) ao apresentar, em sua pesquisa, um estudo da relação política e ideológica que permeia as práticas metodológicas no ensino de língua estrangeira e sua disseminação associada às relações de poder. O papel da tradução, como uma dessas práticas, segundo a autora, “não se limita aos processos de aprendizado de LE, mas seria também uma questão política.” (NOGUEIRA, 2013, p. 26).

A autora afirma que

[...] a língua é, na forma de dominação política, econômica e cultural, o principal meio de disseminação. Os dominadores sempre impuseram aos dominados sua língua e cultura para que sua hegemonia fosse garantida. Assim, os colonizados passam a considerar a cultura do colonizador como superior a sua, rebaixando sua língua e cultura maternas para segundo plano. (NOGUEIRA, 2013, p. 26).

Na tentativa de assegurar essa lógica, estabeleceram-se alguns axiomas de caráter ideológico e estrutural, os quais se instituem implicitamente no ensino aprendizagem de línguas e que precisam ser questionados.

A seguir apresentamos cinco axiomas propostos por Phillipson (1997) e descritos por Nogueira (2013) que, embora estejam direcionados ao ensino da língua inglesa, são perfeitamente aplicáveis ao ensino de espanhol.

- Axioma 1: o inglês se ensina melhor de forma monolíngue

O primeiro tem suas bases no ensino de línguas da época colonial, quando se acreditava que o aprendizado de línguas era mais eficaz de forma monolíngue. Nessa prática, entende-se que a condução das aulas exclusivamente em língua

estrangeira maximizará o aprendizado do estudante. Esse axioma gera a crença de que o uso de LM em sala interfere na aprendizagem. Segundo a autora, essa falácia “é motivada por interesses econômicos e ideológicos.” (NOGUEIRA, 2013, p. 29), pois manter o uso da “variante padrão”, garantindo um ensino de línguas uniformes em todo mundo, faz com que as grandes editoras possam continuar produzindo e vendendo um material didático padronizado, já que não é vantajoso “fazer adaptações do material de acordo com as necessidades pedagógicas, culturais e com os sistemas linguísticos de cada vernáculo.” (NOGUEIRA, 2013, p. 29).

- Axioma 2: o professor de inglês ideal é o falante nativo

O segundo axioma pressupõe que o professor ideal seja o falante nativo, “alguém que possa servir como modelo para os aprendizes.” (NOGUEIRA, 2013, p. 29). Entende-se que o falante nativo seja mais capacitado que o não-nativo, complementando a ideia de ensino monolíngue. No entanto, rejeitam-se aqueles que utilizam dialetos de baixo prestígio, já que se prevê o uso de materiais didáticos padronizados.

No entanto, “não basta apenas proficiência: o professor precisa de técnicas e até sensibilidade para saber o que o aprendiz necessita para poder proporcionar o melhor aprendizado.” (NOGUEIRA, 2013, p. 30).

A autora conclui que tanto professores nativos quanto não-nativos têm vantagens no ensino de línguas e que todos devem ser reconhecidos de forma igual. “Existem professores nativos excelentes e, por outro lado, não-nativos que não atingem as expectativas de ensino aprendizagem de LE” (NOGUEIRA, 2013, p. 31).

- Axioma 3: quanto mais cedo se aprende inglês, melhores são os resultados

Este axioma pressupõe que quanto antes for o contato com a língua estrangeira, melhores são os resultados de aprendizado e, conseqüentemente, melhores serão as oportunidades geradas.

Esta crença pode resultar na consolidação do imperialismo linguístico, pois gera conseqüências econômicas (dependência de materiais didáticos e *expertise* dos países centrais) e ideológicas (pois dá mais *status* à língua inglesa em relação a outras línguas e à própria LM). (NOGUEIRA, 2013, p. 31).

- Axioma 4: quanto mais língua inglesa é ensinada, melhores são os resultados

O quarto axioma pressupõe que quanto maior o contato com a língua alvo, mais o aprendiz fixará o idioma. Esse axioma complementa os demais já

mencionados: quanto mais tempo de exposição, maior será a dependência do centro, pois será necessário mais material didático e mais professores de língua estrangeira. Portanto, esse axioma reforça os demais. A autora atenta ao fato de, curiosamente, no Brasil, o tempo dedicado à aprendizagem de LEs nas escolas regulares vir diminuindo desde a metade do século XX.

- Axioma 5: se outras línguas são usadas, o inglês padrão cai

De acordo com o quinto axioma, se outras línguas ou outras variantes são usadas, o idioma padrão cairá em desuso, reforçando a ideia de que a “língua padrão, usada pelo centro, e a manutenção do seu ensino assegura a hierarquia e controle, pois os países periféricos tornam-se dependentes de insumos educacionais fornecidos pelo centro.” (NOGUEIRA, 2013, p. 32). Assim, esse axioma está ligado a questões de relações de poder, ou seja, tenta garantir que o idioma padrão (do centro) se sobreponha tanto às outras línguas quanto às demais variantes da própria língua inglesa.

Segundo a autora, no ensino e aprendizado de LE, a não utilização da LM e da tradução é muito mais uma questão de poder e de imperialismo linguístico do que de metodologia, “a LM e a tradução não atrapalham o aprendizado, mas sim os interesses do centro em manter o domínio não apenas linguístico, mas também cultural e econômico nos países periféricos.” (NOGUEIRA, 2013, p.32).

Nesse contexto, Nogueira (2013) objetiva apresentar uma opção de aprendizagem que não favorece ou estabelece uma relação de poderes entre as línguas, pelo contrário, por meio do contraste das duas línguas (português e inglês) e dos aspectos culturais que as envolvem pretende-se equilibrar o aprendizado para que se faça “em pé de igualdade” (NOGUEIRA, 2013, p. 51), de modo que nenhuma língua ou cultura se faça superior ou inferior à outra.

É claro que, atualmente, é preciso levar em conta o uso que se faz da tecnologia que, por sua vez, viabiliza o acesso a diversos materiais pedagógicos disponíveis na web, provenientes de diferentes países de fala hispânica. Em se tratando de aulas de línguas estrangeiras, o uso do material pedagógico nem sempre é determinado pela instituição de ensino, ficando a critério do professor, pesquisar e selecionar os materiais pertinentes que podem contribuir com as suas aulas.

Não há, portanto, um modelo ideal de aprendizagem a ser seguido e diversas pesquisas realizadas no campo da linguística aplicada têm contribuído para inserção

de novas práticas e abordagens que podem contribuir na aprendizagem e/ou aquisição de um novo idioma. Nessa perspectiva, também a utilizamos como um dos fundamentos teóricos desta pesquisa conforme explicamos na subseção seguinte.

1.7 LINGUÍSTICA APLICADA

A pesquisa que ora se apresenta também está pautada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (doravante LA), cuja abordagem tem como foco de investigação o uso social da linguagem, vinculado a um contexto político, histórico e sociocultural. É um campo de investigação que surgiu, segundo Gargallo (2002), na década de 40, durante a Segunda Guerra Mundial, quando linguistas estiveram engajados na tentativa de descobrir um método na aprendizagem de língua estrangeira que fosse rápido e eficaz, pois, nesse momento, segundo Gargallo (2002), “*mantener relaciones con los aliados y desarrollar actividades de espionaje exigía el aprendizaje de lenguas de forma urgente y efectiva*”.²² (GARGALLO, 2002, p. 61). Isso resultou na criação de programas linguísticos que aplicassem tais conhecimentos no ensino de línguas, constituindo, dessa forma, “*el germen del paulatino desarrollo de la disciplina*”.²³ (GARGALLO, 2002, p. 61). Segundo Lobato, Gargallo e Gómez (2002) a LA objetiva “*mejorar la eficacia de una tarea práctica en la que la lengua es el componente central – la lengua como reflejo de una cultura y de un determinado comportamiento social*”.²⁴ (LOBATO; GARGALLO; GÓMEZ, 2002, p. 63).

Nessa perspectiva, de acordo com os autores, em relação ao processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, por exemplo, a LA “*obliga a la interacción con otras disciplinas cuyas aportaciones son fundamentales: la Psicolinguística, la Sociolinguística, la Pragmática, el Análisis del discurso y las Ciencias de la Educación, entre otras*”.²⁵ (LOBATO; GARGALLO; GÓMEZ, 2002, p. 63).

²²Tradução nossa: “manter relações com os aliados e desenvolver atividades de espionagem exigia a aprendizagem de línguas de forma urgente y efetiva”.

²³Tradução nossa: “o germen do paulatino desenvolvimento da disciplina”.

²⁴Tradução nossa: “melhorar a eficácia de uma tarefa prática na que a língua é o componente central – a língua como reflexo de uma cultura e de um determinado comportamento social”.

²⁵Tradução nossa: “obriga à interação com outras disciplinas cujas contribuições são fundamentais: a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do discurso e as Ciências da Educação, entre outras”.

A LA é entendida, portanto, como uma área de investigação interdisciplinar que se centraliza no conceito de rompimento de fronteiras geográficas e disciplinares, uma vez que recorre a diferentes áreas do conhecimento para dar conta de compreender a complexidade intrínseca às diversas práticas que envolvem o uso da linguagem.

Assim, além de se voltar para situações sociais de uso, a LA preocupa-se em analisar as questões de linguagem voltadas ao ensino e à aprendizagem. Segundo Cavalcanti, trata-se de “uma área de investigação de domínio próprio que tem como objetivo identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora do contexto escolar e sugerir encaminhamentos.” (CALVALCANTI, 1986, p. 5). Em outras palavras, o foco não se centraliza no produto, mas sim no processo como um todo. Os resultados passam de “resolução” para “entendimentos”.

De acordo com Miller (2013, p. 121),

[...] saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que “aprender línguas”. Para formar professores conscientes dessa complexidade, faz-se imprescindível que a metarreflexão sobre transculturalidade, linguagem e educação se torne parte do cotidiano dos cursos de formação inicial e continuada dos professores.

É indispensável, portanto, estimular os aprendizes a refletirem sobre sua própria prática docente, esclarecer sobre quais aspectos estão inseridos no processo de ensinar e aprender línguas, reiterar sobre o papel fundamental que deve ter o professor de línguas na desconstrução de estereótipos e crenças negativas que podem comprometer e desestimular o aprendizado do idioma.

Além disso, no que tange aos pressupostos da LA, acreditamos que, no contexto contemporâneo, é importante investigar, de forma crítica e ética, considerando os dilemas enfrentados por quem ensina, aprende, forma-se ou forma professores de línguas. Nesse sentido, concordamos com o ideal de pesquisa aplicada à formação docente proposto por Alwright, segundo o qual, nas palavras de Miller,

[...] os professores devem ser reconsiderados enquanto produtores de conhecimento; os praticantes precisam ser vistos como pessoas que podem buscar entendimentos locais e úteis, os alunos compreendidos como seres que estão em busca de entendimentos e que tanto professores quanto alunos contribuem mutuamente para a

compreensão daquilo que ocorre em sala de aula. (MILLER, 2013, p. 103).

Entendemos, portanto, que não há um ponto de partida e tampouco haverá um ponto de chegada. O aprender e o ensinar são exercícios constantes centrados na busca por entendimentos, cuja prática se modela à sua necessidade.

Em suma, de acordo com Andrade e Seide (2016, p. 57),

[...] a pesquisa aplicada compreende a necessidade de sensibilização em relação aos fatores que transcendem o ato de ensinar e aprender, os quais devem ser concebidos como indissociáveis da pesquisa em âmbito educacional tendo em vista a participação efetiva dos protagonistas desse contexto, a saber, alunos e professores vistos em sua condição humana, como seres complexos, contraditórios cujas necessidades, sentimentos e afetos devem ser levados em consideração quando o que se almeja é promoção de uma pesquisa aplicada pautada pela ética.

Não se trata de apresentar uma abordagem infalível ou uma fórmula pronta, ao contrário, o objetivo é avaliar as contribuições que a prática tradutória pode fornecer no ensino aprendizagem de língua estrangeira para formação docente inicial, além de apresentar uma proposta de como é possível introduzir a prática tradutória em uma aula de LE. Em outras palavras, defendemos o uso da tradução em sala de aula como um processo complexo que envolve capacidades interpretativas que levam os alunos a refletirem sobre as características linguísticas e culturais da língua estrangeira em comparação com o que já sabem sobre sua língua materna.

Considerando a importância de se comparar ambas as línguas bem como as culturas a elas associadas, outra perspectiva pela qual se orienta esta pesquisa é a Linguística Contrastiva (LC) sobre a qual discorreremos na subseção seguinte.

1.8 LINGUÍSTICA CONTRASTIVA

O estudo de línguas sob um viés contrastivo é uma possibilidade pedagógica reconhecida pelos órgãos oficiais que regem a educação. Este é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos quais se evidencia a importância de estudos que vêm sendo desenvolvidos nesta área.

As pesquisas no campo de estudos contrastivos em relação aos sistemas e à organização textual de línguas diferentes têm chamado a atenção para a importância de que o professor tenha acesso a esses contrastes para colaborar na aprendizagem das habilidades comunicativas de produção. Muitas dificuldades na produção de textos orais e escritos são causadas pelas diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna no que se refere, por exemplo, às diferenças entre os sistemas fonológicos e sintáticos, e em relação a como as línguas organizam a informação em textos. Um exemplo são os modos diferentes de organizar uma conversa informal ou um texto escrito expositivo em línguas diferentes. (BRASIL, 1998, p. 98, 99).

Contudo, cumpre informar que a utilização desse modelo teórico, de acordo com Durão (2004), foi duramente criticada na década de 70, tendo em vista que, inicialmente, concentrava-se apenas no cotejo de aspectos linguísticos, estritamente gramaticais “*sin llevar en cuenta la producción de los aprendices*”.²⁶ (DURÃO, 2004, p. 54). Por esse motivo foi questionada por Wardhaugh (1970) (apud Durão, 2004) que propôs um modelo mais concreto cujo cotejo partia das produções dos estudantes. No entanto, segundo a autora, tanto uma quanto a outra partiam do pressuposto de interferência da LM com a LE, estabelecendo assim, o conceito de transferência linguística, o qual poderia ser de caráter positivo: “*cuando un nuevo aspecto coincidiese con otro anteriormente*”.²⁷ (DURÃO, 2004, p. 36), ou poderia ser caracterizada de forma negativa: “*cuando se opusiese*”.²⁸ (DURÃO, 2004, p. 54). Logo, seu uso foi rejeitado, já que não era capaz de explicar todos os fenômenos que envolviam o processo de aprendizagem de LE. Durão (2004) elenca alguns argumentos que colocaram em xeque a eficiência desse modelo:

(i) *Predecía errores que no aparecían realmente; (ii) No identificaba muchas de las dificultades que surgían en el proceso de aprendizaje; (iii) Afirmaba que las estructuras de la LE que presentaban disimilitud con respecto a las de la LM invariablemente provocarían interferencia*²⁹. (DURÃO, 2004, p. 36, 37).

Outros modelos surgiram a fim de superar as limitações desse modelo. Um deles foi o modelo de Análise de Erros (AE), o qual, segundo Fernández (2003),

²⁶ Tradução nossa: “sem levar em conta a produção dos aprendizes”.

²⁷ Tradução nossa: “quando um novo aspecto coincidissem com outro aprendido anteriormente”.

²⁸ Tradução nossa: “quando se opusesse”.

²⁹ Tradução nossa: “Previam erros que não apareciam realmente; (ii) Não identificava muitas das dificuldades que surgiam no processo de; (iii) Afirmava que as estruturas da LE que apresentavam diferença com respeito às da LM invariavelmente provocariam interferência”.

denominou-se, num primeiro momento, como “versão moderada” da LC.” (FERNÁNDEZ, 2003, p. 105). De acordo com a autora,

[...] essa versão configura-se como uma análise contrastiva de dois idiomas que, ao tomar como base os erros presentes nas produções dos estudantes, demonstra que muitos desses erros não são devidos a transferências negativas da língua materna. (FERNÁNDEZ, 2003, p. 105).

Esse modelo surgiu em 1967 após a publicação de um artigo de Corder (1967): “*The significance of learner’s errors*”. Segundo Durão (2004), os erros são valorizados e analisados somente a partir das produções dos estudantes. “Passaram a ser entendidos como indicadores do estágio de aprendizagem linguística” (DURÃO, 2004, p. 19) e não mais como sinal de incompetência e fracasso. Analisá-los e classificá-los “é uma maneira de avaliar o processo de aprendizagem e os métodos de ensino, assim como de determinar os fatores que os influenciam” (DURÃO, 2004, p. 19).

Outro modelo também proveniente da LC é o modelo de Interlíngua (doravante IL) conceito utilizado por Selinker (1972), relacionado, neste estudo, com o sistema linguístico de aprendizes de LE, o qual busca entender o desempenho linguístico dos estudantes nos diferentes estágios.

Segundo Durão (2004),

[...] *tomamos la voz interlengua para hacer referencia a la lengua en construcción de grupos de aprendices que tienen una misma lengua materna y un nivel similar de conocimiento en el idioma objeto de estudio, pero también para hacer mención al modelo teórico a través del que podemos conocer las etapas de desarrollo de una lengua objeto de estudio, es decir, un modelo que desvela los estadios por los que los aprendices de lenguas pasan, desde el momento inicial, cercano a su lengua materna, hasta los estadios más avanzados, cercanos a la lengua objeto.*³⁰ (DURÃO, 2004, p. 60).

³⁰Tradução nossa: “tomamos a voz interlíngua para fazer referência à língua em construção de grupos de aprendizes que têm uma mesma língua materna e um nível similar de conhecimento no idioma objeto de estudo, mas também para fazer menção ao modelo teórico através do que podemos conhecer como etapas de desenvolvimento de uma língua objeto de estudo, ou seja, um modelo que desvela os estágios pelos quais os aprendizes de línguas passam, desde o momento inicial, próximo da sua língua materna, até os estágios mais avançados, próximos da língua objeto”.

O modelo de IL, teoricamente, prevê um ponto de partida (LM) e um ponto de chegada (LE) e se caracteriza a partir dos diferentes estágios nos quais o estudante se encontra ao longo de sua aprendizagem entre um ponto e outro.

Entre as principais características da IL, enfocamos, neste estudo, a fossilização que, conforme Selinker (1972), é “definida como o reaparecimento de estruturas linguísticas da LE que supostamente já teriam sido erradicadas” (SELINKER, 1972 apud DURÃO, 2004, p. 20). Segundo o autor, a fossilização de erros ocorre:

- quando a atenção do aprendiz está voltada para um tema intelectual novo ou difícil;
- quando o aprendiz está ansioso ou excitado;
- quando o aprendiz está muito relaxado;
- quando o aprendiz fica sem falar a língua durante algum tempo. (SELINKER, 1972 apud DURÃO, 2004, p. 20).

Para o autor, “as estruturas fossilizadas não se erradicam nunca” (apud DURÃO, 2004, p. 20). Entretanto, muitos estudiosos da área “acreditam que é possível ‘desfossilizar’ erros, desde que haja motivação para isso e exposição a dados pertinentes da língua em questão.” (DURÃO, 2004, p. 20).

Para Durão (2000), o fenômeno da “fossilização” está relacionado a fatores extrínsecos:

- *La presión comunicativa o la urgencia en utilizar un nivel de lengua que traspasa la competencia lingüística del aprendiz;*
 - *El tipo de input que se recibe o su insuficiencia;*
 - *La falta de oportunidad de practicar la lengua objeto;*
 - *La demostración por parte de hablante(s) nativo(s) de la LE de que entiende(n) los enunciados producidos por los aprendices de ese idioma independientemente de cómo lo realicen;*
 - *La metodología empleada en la práctica docente de esa lengua.*³¹
- (DURÃO, 2000 apud DURÃO, 2004, p. 68).

Assim como se liga a fatores intrínsecos:

- *la edad;*
- *el sexo;*

³¹Tradução nossa: “- A pressão comunicativa ou a urgência em utilizar um nível de língua que transpassa a competência linguística do aprendiz; - O tipo de input que se recebe ou sua insuficiência; - A falta de oportunidade para praticar a língua objeto; - A demonstração por parte do falante(s) nativo(s) da LE de que entende(m) os enunciados produzidos pelos aprendizes desse idioma independentemente de como o realizem; - A metodologia empregada na prática docente dessa língua”.

- *la motivación*;
 - *la aptitud*;
 - *Otros aspectos psicosociales que actúan sobre el proceso.*³²
- (DURÃO, 2000 apud DURÃO, 2004, p. 69).

Conforme podemos observar nos modelos mencionados, a LM sempre obteve um papel ativo na aprendizagem de LE e embora o seu uso tenha, muitas vezes, sido relegado da sala de aula, ela sempre será o elemento norteador no processo de aprendizagem do aluno. “É no mínimo ingênuo pensar que nossos alunos vão separar completamente os dois idiomas: que não vão procurar pontos em comum e pontos divergentes.” (DURÃO, 2004, p. 6).

Além disso, com o intuito de enfatizar a necessidade do aluno apoiar-se na sua LM, durante a aprendizagem da LE, os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem

[...] no que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 32).

Esclarecemos que a palavra transferência vai ao encontro do que é postulado por Fernández (2003) ao discorrer sobre o papel da LM na aprendizagem de LE, o qual pode funcionar:

- Como conhecimento preexistente ao qual se recorre “estrategicamente” na comunicação;
- Como fonte de uma interferência, também estratégica, integrada nos mesmos processos de “construção criativa” da língua;
- Como mediadora entre a língua estrangeira e a gramática universal;
- Integrada no âmbito dos universais linguísticos. (FERNÁNDEZ, 2003, p. 109).

Assim, o papel da LM jamais deve ser ignorado e, conseqüentemente, podemos afirmar que a LC pode e deve ser utilizada durante as aulas. Bem nos

³²Tradução nossa: “A idade; - O sexo; - A motivação; - A aptidão; - Outros aspectos psicossociais que atuam sobre o processo”.

lembra Durão (2004) que “quase todos nós, senão todos, já ouvimos alguns de nossos alunos dizerem que depois de uma determinada aula de língua estrangeira, passaram a entender certos aspectos da língua materna.” (DURÃO, 2004, p. 5). Isso é algo que ocorre naturalmente, pois,

[...] a partir do momento que reconhecemos que determinado conhecimento em língua materna é essencial ou facilita a assimilação da língua estrangeira em estudo, reconhecemos que a relação entre ambos idiomas não só é estreita, mas inevitável. (DURÃO, 2004, p. 5-6).

Sendo assim, é impossível querer separar os dois idiomas. De acordo com Gargallo ([1999] 2004), “*no podemos ignorar que quien se involucra en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera cuenta ya en su bagaje con una experiencia lingüística previa: la de haber aprendido su lengua materna.*”³³ (GARGALLO, [1999] 2004, p. 25).

Contudo, acreditamos que, para um trabalho pedagógico mais aprofundado com a tradução, é preciso considerar a identidade social e cultural que o estudante possui, sem necessitar abrir mão de tais valores para incorporar os que estejam vinculados ao ensino de outro idioma, ou seja, significa que o estudante, no processo de aprendizagem de uma LE, deverá conceber a língua meta de maneira integrativa, porém sem tomar o falante nativo como referência absoluta em âmbito linguístico e cultural. Para tanto, é necessário que o professor de LE também conheça a língua materna do aluno, o que implica ser ele um falante bilíngue ideal que pode ir de encontro ao mito de que o falante nativo da LE é o professor ideal da LE.

Durão (2004) também reitera o fato dos aprendizes de LE tomarem, inevitavelmente, a língua materna como ponto de partida.

Los aprendices de LE tienen una organización mental previa al aprendizaje del idioma que estudian que se basa en su cognición y se forja sobre su LM. Esa organización mental previa les sirve de “start” para desencadenar el aprendizaje de ese idioma³⁴. (DURÃO, 2004, p. 54).

³³Tradução nossa: “não podemos ignorar que quem se envolve na aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira já conta em sua bagagem com uma experiência linguística prévia: a de já ter aprendido sua língua materna”.

³⁴Tradução nossa: “Os estudantes de LE possuem uma organização mental prévia da aprendizagem do idioma que estudam, a qual se baseia em sua cognição e se forma a partir de sua LM. Essa organização mental prévia serve de “start” para desencadear a aprendizagem desse idioma”.

No caso do espanhol, isso se torna ainda mais evidente devido à semelhança dos idiomas, sendo possível utilizar a LE logo nos primeiros encontros. De acordo com Camorlinga (1997), “a maior semelhança entre as duas línguas se constata no léxico [...] mais de 85% dos vocábulos têm uma origem em comum.” (CAMORLINGA, 1997, p. 3).

Sobre isso, Camorlinga ainda afirma que

[...] a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa interlíngua, mais ou menos distante da meta. (CARMOLINGA, 1997, p. 8).

Nesse sentido, é interessante conscientizar os aprendizes de línguas sobre o seu próprio processo de aprendizagem para que sejam capazes de delinear metas, criar estratégias a fim de avançar na sua interlíngua.

A LC, portanto, compreende que as transferências realizadas pelo estudante são inevitáveis e, se não identificadas e esclarecidas, podem comprometer a aprendizagem, resultando numa possível fossilização.

Diante disso, enfatizamos a importância da LM no ensino aprendizagem de LE e a necessidade de conceber um ensino que reconsidere o seu uso nas aulas de línguas, uma vez que ela se constitui como alicerce e exerce papel norteador do ponto de vista do estudante.

Além disso, vale ressaltar que diversas pesquisas realizadas nessa área, segundo Fernández (2003), focam muito mais nas diferenças do que nas semelhanças existentes entre os idiomas, o que nos leva a inferir, de acordo com o autor, “que no processo de ensino aprendizagem as semelhanças transformam-se em transferências (positivas, neste caso), enquanto as diferenças provocam interferências (ou transferências negativas).” (FERNÁNDEZ, 2003, p. 109).

No caso desta pesquisa, a LC teve um papel importante durante a intervenção pedagógica realizada no período do estágio de docência (19 e 21 de setembro de 2016). Ela foi utilizada a fim de explicitar o motivo pelo qual algumas das soluções tradutórias previamente realizadas pelos alunos foram adequadas ou inadequadas.

Além disso, a prática da LC possibilitou desenvolver um trabalho, no qual ambos os idiomas foram igualmente abordados, o que se configurou como um método bastante pertinente no contexto investigado.

Tendo explicitado os principais fundamentos teóricos que norteiam esta investigação, apresentamos, no capítulo seguinte, a metodologia utilizada durante a realização da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados na elaboração desta pesquisa. Descreveremos os encaminhamentos realizados ao longo do estudo, os quais, por sua vez, estão alicerçados no paradigma qualitativo-quantitativo de pesquisa. Trata-se de um estudo de caso, cujos instrumentos utilizados para a geração dos dados consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas, na aplicação de duas atividades tradutórias e, ainda, na elaboração e aplicação da intervenção pedagógica durante o período do estágio de regência. Informamos, também, sobre o contexto investigado e a concepção de ensino aprendizagem de professores e alunos do primeiro ano, em 2016, do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola, da UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A análise dos dados, conforme supracitado, pauta-se pelo paradigma qualitativo e quantitativo de pesquisa, uma vez que o primeiro visa entender e interpretar fenômenos sociais complexos, inseridos num determinado contexto, sob uma perspectiva subjetiva, e o segundo, caracteriza-se pela objetividade que explicita, por meio dos números, resultados precisos com base no *corpus* gerado.

Cumpramos esclarecer que não se trata de realçar um modelo em relação ao outro. Pelo contrário, acreditamos que tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa podem suprir necessidades investigativas a fim de obter uma compreensão, uma explicação mais aprofundada do tema estudado, alcançando um resultado fidedigno. De acordo com Minayo (2003),

[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e profundos em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. (MINAYO, 2003, p. 247).

Segundo a autora, do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa.

A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. (...) A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. (MINAYO, 2003, p. 247).

Diferentemente da pesquisa, quantitativa que visa quantificar os dados gerados, a pesquisa qualitativa busca interpretá-los, considerando, para isso, o contexto e as impressões subjetivas do pesquisador. “Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para abordagem dos contextos sociais a serem estudados.” (FLICK, 2009, p. 20)

No que diz respeito ao paradigma qualitativo, “as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empiricamente fundamentados.” (FLICK, 2009, p. 24). Assim, a observação do fenômeno deve ser minuciosa e detalhada e o pesquisador deve estar atento aos detalhes.

O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sobre alguns aspectos, mas, geralmente, mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas que se colocava no início. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p.148).

Além disso, a pesquisa qualitativa requer uma pesquisa bibliográfica exaustiva, em que se faz necessário ter um ponto de partida e saber o que outros pesquisadores já escreveram sobre o tema. “Essa prática se funda sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de ponto de partida para o outro.” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p.134). Conforme o paradigma interpretativista, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Assim, durante o estágio de docência, realizamos uma observação minuciosa dos participantes e do ambiente da pesquisa, tentando seguir os objetivos propostos por Bazarim (2008, p. 58),

[...] os propósitos essenciais são documentar em detalhe o desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes, bem como identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram.

O método utilizado foi o estudo de caso, já que pretendemos investigar um grupo específico de alunos do primeiro ano do curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon. O estudo de caso consiste em explicar, de maneira clara, detalhada e aprofundada, um fenômeno em particular, levando em conta seu contexto e suas peculiaridades. Yin (2005) o caracteriza como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2005, p. 32). Assim, opta-se por este método quando se pretende lidar com condições contextuais consideradas relevantes ao fenômeno pesquisado.

Em outras palavras, o estudo de caso requer observação e análise minuciosa do fenômeno “sem desvinculá-lo do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 97). De acordo com Stake (1999), “*el objetivo de la investigación no es descubrir la realidad 1, pues es imposible, sino construir una realidad 2 más clara y una realidad 3 más sólida.*”³⁵ (STAKE, 1999, p. 91). Não se trata de revelar um novo método, mas sim de apresentar uma possibilidade metodológica que poderá ser adequada a esse contexto específico.

Tendo em vista que o estudo de caso poderia, em alguns aspectos, assemelhar-se a uma pesquisa-ação, buscamos apresentar alguns pontos nos quais eles se diferenciam. Inicialmente, convém esclarecer que o objeto de pesquisa investigado nesse estudo não surgiu a partir da identificação de um problema constatado numa observação de sala de aula, considerada esta uma etapa inicial da pesquisa-ação. De acordo com Engel (2000) “ela é feita com o fim preliminar de entender o que realmente está ocorrendo em sala de aula com relação à situação problemática.” (ENGEL, 2000, p. 187).

Além disso, os participantes não possuem um papel ativo nesse processo, no sentido de refletir sobre a viabilização do fenômeno investigado, diferenciando-se, dessa forma, da pesquisa-ação, pois segundo Engel (2000),

[...] no ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das

³⁵Tradução nossa: “O objetivo da pesquisa não é descobrir a realidade, pois é impossível, senão construir uma realidade mais clara e uma realidade mais sólida”.

pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação. (ENGEL, 2000, p. 184).

No estudo de caso os participantes são expostos ao objeto de pesquisa por meio de uma atividade dirigida, cuja produção será utilizada na análise dos dados, a fim de confirmar ou refutar a hipótese de que a tradução pode contribuir positivamente nesse processo inicial de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Também utilizamos o método da triangulação de dados que consiste num modelo de análise dos dados a partir de diferentes instrumentos de pesquisa. Essa informação é corroborada por Azevedo, Oliveira, Gonzalez, Abdalla (2013) ao afirmarem que este método “significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais uma fonte de dados.” (AZEVEDO; OLIVEIRA; GONZALEZ; ABDALLA, 2013, p. 4). Além disso, ainda acrescentam que “o objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões.” (AZEVEDO, OLIVEIRA, GONZALEZ, ABDALLA, 2013, p. 4).

Neste estudo, utilizamos esse método com o intuito de apresentar o contexto de pesquisa por meio de diferentes pontos de vista: das entrevistas dos alunos do primeiro ano, da entrevista do professor do primeiro ano e do PPP do curso. Na seção seguinte, apresentaremos mais detalhadamente os instrumentos utilizados para a geração dos dados.

2.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ETAPA DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados gerados para esta análise foram resultado de duas atividades tradutórias, conforme já exposto neste capítulo e, ainda, de entrevistas realizadas com os estudantes nos dias 08 e 15 de julho de 2016.

Todos os alunos que realizaram as atividades tradutórias participaram da entrevista. A entrevista foi do tipo semiestruturada pela qual buscamos informações que revelassem as pretensões dos alunos ao escolherem o curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola e, ainda, o nível de proficiência de cada um deles.

Os alunos assinaram um termo de compromisso que autoriza o uso das informações obtidas.

Por considerar que cada participante da pesquisa é um indivíduo único e peculiar, cuja “bagagem” e conhecimento são construídos com base nas suas experiências ao longo de sua trajetória de vida, e que está inserido em um contexto de ensino superior formado por pessoas de diferentes idades, um dos instrumentos utilizados na geração de dados foram as entrevistas semiestruturadas que viabilizaram o acesso a informações relevantes para que chegássemos a uma análise mais consistente dos dados. Sua aplicação, bem como das atividades tradutórias – outro instrumento utilizado na geração dos dados, serão explicitados nas subseções seguintes.

2.2.1 Entrevista

Um dos métodos escolhidos, conforme já mencionado, foi a entrevista semiestruturada cuja escolha considerou o fenômeno observado por Labov (1984) denominado por ele como paradoxo do observador. Em relação a isso, Seide (2007) afirma que

[...] o fenômeno descrito por Labov aponta para uma questão filosófica mais ampla: a de saber em que medida é possível isolar sujeito pesquisador e objeto pesquisado, anulando, assim, a influência do primeiro sobre o segundo de modo a garantir a pretensa objetividade da ciência. (SEIDE, 2007, p. 152, 153).

Sendo assim, atentamos à questão da influência do entrevistador sob o entrevistado, adotando determinados procedimentos para que o entrevistador tenha pouca influência nas respostas do entrevistado. Algumas medidas de precaução foram tomadas.

Inicialmente, professores e alunos foram convidados a participarem da entrevista. Para contatar os professores, dirigi-me até a universidade e, pessoalmente, solicitei alguns minutos para falar um pouco sobre a pesquisa e convidá-los a participarem da entrevista. Todos concordaram em participar, então as entrevistas foram previamente agendadas com cada professor e, posteriormente, realizadas nas dependências da universidade.

As entrevistas com os alunos foram realizadas após ter sido estabelecido um primeiro contato com a turma que, na ocasião, com a permissão da professora regente da disciplina de língua espanhola do primeiro ano, foi possível explicitar sobre o tema da pesquisa e convidá-los a participarem tanto das entrevistas quanto das atividades que seriam propostas, inclusive durante o período de regência do estágio. Na oportunidade, foram disponibilizadas, para cada aluno, duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual deveria ser lido, assinado e devolvido no dia da entrevista, caso concordassem em participar.

Para dar prosseguimento às entrevistas, obtive ajuda e colaboração de minha professora orientadora, a qual também integra o corpo docente da universidade desta localidade. Acordamos que, durante uma aula sua, em momento de orientação de trabalho em grupo, eu poderia entrevistar os alunos de espanhol que não estavam sendo orientados no momento. Na quarta-feira do dia seis de julho de dois mil e dezesseis, quase todos os alunos foram entrevistados. Os encontros ocorreram nas dependências do *campus* de Marechal Cândido Rondon no laboratório de línguas.

As entrevistas, conforme previamente combinado, foram gravadas e tiveram duração de sete a dez minutos. Os alunos que não estiveram presentes no dia da entrevista foram contatados a fim de realizarem um novo agendamento que, preferencialmente, não coincidissem com o horário de aulas.

Uma vez concluídas, as entrevistas foram transcritas para serem utilizadas na análise dos dados. Acreditamos que elas são de extrema importância para compreendermos os caminhos e as escolhas que fizeram os alunos durante as atividades tradutórias, tendo em vista que buscamos informações que revelassem as pretensões dos alunos ao escolherem o curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola, além de entendermos o contato prévio já obtido com o idioma e o nível de proficiência de cada um deles e sua concepção em relação ao ensino do idioma.

É interessante esclarecer que o fato das entrevistas serem semiestruturadas, tanto para os alunos como para os professores, possibilitou uma conversa mais dinâmica e descontraída, deixando-os mais à vontade.

Além das entrevistas, outro instrumento utilizado na geração dos dados foram as atividades tradutórias, cuja aplicação é detalhada na subseção seguinte.

2.2.2 Intervenção pedagógica: atividades propostas

A intervenção pedagógica foi aplicada nos dias 19 e 21 de setembro de 2016, durante o período de regência do estágio de docência e seguiu uma organização semelhante à sequência didática (SD), tendo em vista que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), o modelo de sequência didática é definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 82).

O modelo desenvolvido pelos autores consiste na apresentação de uma situação problema, para cuja solução se farão necessários o reconhecimento e a utilização de um gênero textual específico em que o aluno deverá utilizá-lo para a execução da atividade inicial. Conforme Seide (2010, p. 262) “o propósito dessa atividade é expor o aluno a uma situação sócio-interativa que requeira a utilização de um gênero de texto de modo a motivá-lo a se apropriar desse gênero.” Após análise da produção inicial, o aluno é exposto a uma subsequência de módulos com diferentes atividades que objetivam a esclarecer as principais dificuldades percebidas na produção inicial, cujos saberes são necessários para compreensão dessa forma de expressão oral ou escrita que está sendo estudada. Para finalizar, é realizada uma produção final, na qual o estudante poderá introduzir os conhecimentos adquiridos no decorrer dos módulos.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83), “uma SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” Espera-se que o aluno se aproprie das características do gênero em estudo a fim de que possa utilizá-lo adequadamente.

Embora a intervenção pedagógica, aplicada no primeiro ano de Letras, tenha seguido todos os passos da SD – produção inicial, módulos didáticos e produção final – não houve uma situação problema inicial na qual fosse necessário o uso de um gênero específico para resolvê-la.

Aos alunos foi solicitado que fizessem uma tradução do texto inicial: a sinopse da obra *Como água para chocolate*³⁶. Na sequência, as traduções propostas pelos estudantes foram cuidadosamente analisadas e avaliadas para elaboração de uma

³⁶Tradução nossa: “Como água para chocolate”.

subsequência de módulos que iam ao encontro das principais dificuldades percebidas nas produções iniciais. Finalizamos a intervenção pedagógica com uma produção final na qual eles deveriam refazer o processo da primeira produção.

A primeira tarefa tradutória, com a permissão da professora regente da disciplina, foi aplicada antes do período de regência. A proposta consistiu na realização de uma tradução do espanhol para o português. O texto escolhido foi uma sinopse da obra de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*, a qual é apresentada a seguir:

Una novela sorprendente, inolvidable, cuyo tema gira en torno a un amor imposible para cuya consecución la protagonista recurrirá a las artes culinarias. Bajo la apariencia de un folletín por entregas y encabezando cada capítulo con una receta, esta historia mágica convierte la gastronomía en un código de sensualidad cargado de penetrantes aromas, de colores deslumbrantes. Tita es la pequeña, vive en un rancho con sus hermanas y sus sirvientas, y pese a saberse condenada a no poder gozar del amor por tener que hacerse cargo de su madre, no renunciará a Pedro. Él también la ama, pero se casará con su hermana Rosaura para poder seguir cerca de ella. Tita se refugia en la cocina y se entrega a la elaboración de platos mágicos capaces de transformar las emociones y el comportamiento de quienes los prueban, a la espera de que su trágico destino se cumpla. (Disponível em: <http://www.lecturalia.com/libro/2067/como-agua-para-chocolate>. Acesso em 26/07/2016).

Após a análise das propostas de tradução da primeira atividade realizada pelos alunos, foi possível planejar e elaborar a intervenção pedagógica, que abordou, numa perspectiva contrastiva, conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala.

Ao término da intervenção pedagógica foi aplicada a segunda atividade tradutória a fim de analisar, comparar e coletar indícios sobre a eficácia da prática tradutória na aula de língua estrangeira de formação docente inicial.

A segunda atividade consistiu, novamente, na tradução do espanhol para o português de uma sinopse sobre o mesmo romance *Como agua para chocolate*:

Como agua para chocolate es una novela escrita por Laura Esquivel, publicada en 1989, que trata acerca de la vida de una mujer (Tita), sus amoríos y la relación de esta con su familia, todo relacionado con la importancia de la cocina y las recetas típicas mexicanas de la época en que está ambientada su vida. En la novela se puede apreciar un estilo particular, en el que se emplea un realismo mágico

con el fin de combinar lo sobrenatural con lo mundano. Los hechos que nos va narrando la autora se nos presentan con mucha naturalidad, aunque el ambiente de la novela está cargada de una magia especial que envuelve dichos sucesos y que le aporta un gran realismo mágico a la trama. Laura Esquivel no se anda por las ramas y la narración puede llegar a precipitarse en ocasiones creando cierta confusión en el lector, pero son precisamente estos giros argumentales tan bruscos los que le aportan dinamismo y ritmo a una historia, de por sí, bastante corta. (Disponível em: <http://laberintosdeltiempo.blogspot.com.br/2016/05/co-mo-agua-para-chocolate-en-pdf.html>. Acesso em 05/09/2016).

Tendo explicitado os instrumentos utilizados na geração de dados, faremos agora uma descrição detalhada dos encaminhamentos feitos antes, durante e depois da intervenção pedagógica.

2.3 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica foi realizada com os alunos do primeiro ano do curso de Letras Português/ Espanhol da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon. As aulas ocorreram durante o período de regência do estágio o qual visa cumprir com um dos requisitos obrigatórios do programa de Pós-graduação em Letras, nível de mestrado.

A geração de dados consistiu na realização de uma primeira atividade tradutória do espanhol para o português de uma sinopse da obra de Laura Esquivel – *Como Agua para Chocolate* um *Best Seller* mexicano, publicado em 1989. A atividade foi realizada no dia 15 de agosto de 2016, nas dependências da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon. Não houve explanação teórica antes dessa primeira atividade, sendo que os alunos apenas foram orientados a fazerem a tradução, utilizando-se de dicionário impresso. Dos treze alunos matriculados no primeiro ano do curso de Letras/ Espanhol, nove realizaram a primeira tarefa tradutória.

Após a análise das primeiras traduções realizadas pelos estudantes, nos dias 19 e 21 de setembro de 2016, durante o período do estágio de docência, foi elaborada a intervenção pedagógica que abordou, numa perspectiva contrastiva, conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala que vão ao encontro das dificuldades dos estudantes percebidas nessa primeira tarefa.

A regência iniciou no dia dezanove de setembro de 2016, às 21h15min, com uma breve apresentação, pois já havia sido estabelecido um contato com eles anteriormente, antes e durante as entrevistas. A aula foi conduzida com o auxílio de slides, quadro e giz.

Com o objetivo de aguçar a curiosidade dos alunos acerca do tema, projetamos uma frase publicitária em português: “mãe não enche, mãe completa”. Solicitei que os alunos fizessem sua tradução para o espanhol.

Enquanto observavam apreensivos tentando buscar uma resposta, notei que estavam com dificuldades, então decidi ajudá-los e os questionei sobre a tradução da palavra mãe, em espanhol, e assim por diante, palavra por palavra, até chegarmos a uma tradução: “*Madre no llena, madre completa*”.

Na sequência chamei a atenção dos alunos para o sentido que estava presente na frase original, questionando-os sobre a possibilidade de manter o mesmo sentido na frase traduzida, levando-os a perceber que o sentido pretendido pelo autor na frase original não seria inteligível na frase final por meio da tradução literal. Assim, a partir desse exemplo, pude introduzir e explanar sobre a base da teoria funcionalista de tradução.

Cumpramos esclarecer que embora não tenha sido proposta nenhuma solução para a frase durante a intervenção pedagógica, ao final, por meio de pesquisas e consultas realizadas com outros professores da área, foi encontrada uma solução que, por sua vez, foi proposta pelo Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck que ao considerar o contexto de recepção – uma sala de aula com estudantes de línguas, sugeriu uma solução tradutória com base no viés funcionalista de tradução: “mãe não é adjetivo, é substantivo”.

À continuação, foram retomadas as traduções que os alunos já haviam realizado no primeiro momento, antes do período de regência. O objetivo inicial foi, por meio de questionamentos, fazer a interpretação da sinopse a fim de garantir que todos tivessem entendido o contexto da trama. Para tanto, foi necessário apresentar, com a ajuda de dicionários *online*, a definição dos falsos cognatos, cujas traduções, no geral, foram inadequadas.

Logo após, foram apresentados *slides* com alguns exemplos de boas traduções que propuseram os estudantes na primeira atividade tradutória. Conforme o exemplo abaixo:

Figura 01: Exemplo de boa tradução.

Una **novela sorprendente, inolvidable**[...]

▶ [...] Um romance surpreendente, **envolvente**.



▶ [...] Um romance surpreendente, **inesquecível**.



Fonte: Dados da autora.

Em seguida, após fragmentar a sinopse, juntamente com os alunos, buscamos identificar, a partir de três sugestões de tradução de cada uma dessas partes, o que seria um exemplo de tradução aceitável, uma inaceitável e uma ótima tradução, explicando, na sequência, o porquê de tal tradução se enquadrar em uma dessas categorias.

Todos os alunos foram participativos e demonstraram bastante interesse no decorrer da aula. Notei que, em vários momentos, ficavam surpresos com as descobertas que faziam sobre o conteúdo. Com o auxílio de dicionários impressos, *online* e *corpus online* buscamos comprovar porque algumas traduções eram aceitáveis e outras inaceitáveis. Além disso, por meio da análise contrastiva, foi possível apresentar diferenças linguísticas importantes como conjunção, pontuação, falsos cognatos, entre outros. O uso do *Linguee* – dicionário de *corpus online* – foi imprescindível na apresentação dos blocos de palavras equivalentes em ambos os idiomas.

Nesta mesma aula, os alunos foram previamente informados que fariam mais uma atividade tradutória na aula seguinte, por isso foi solicitado que trouxessem dicionário. Foi sugerido, inclusive, para aqueles que não tivessem dicionário que emprestassem um exemplar na biblioteca. Ao término da aula, não foi possível finalizar o conteúdo que havia sido planejado para esse primeiro momento.

No segundo e último dia de regência, novamente a aula não iniciou no horário previsto. Os alunos começaram a chegar às 21h15min. Tivemos problemas com o retroprojetor que precisou ser substituído. Quando iniciei a aula, já com atraso de 15 minutos, fui interrompida por alguns integrantes do DCE que pediram

licença para dar um recado à turma. Nesse dia, compareceram 9 alunos. A professora regente não estava presente, pois passou mal e teve que ir ao hospital.

Inicialmente, foi finalizado o conteúdo da última aula. Logo após foi abordado sobre os elementos que compõem o gênero discursivo sinopse. As características do gênero foram apresentadas em ambas as línguas que, nesse caso, são semelhantes. Em seguida, os alunos receberam um material com a descrição do gênero. Logo, analisamos outra sinopse. Inicialmente, fizemos a leitura e a interpretação, depois, em análise conjunta, buscamos justificar traduções aceitáveis e inaceitáveis.

A análise contrastiva despertou bastante curiosidade nos alunos, haja vista que, no contraste dos idiomas, eles puderam observar semelhanças e diferenças de aspectos linguísticos e culturais, tanto da língua estrangeira quanto da língua materna.

Para finalizar, os estudantes receberam a segunda atividade de tradução, outra sinopse sobre a mesma obra. Os alunos puderam optar por fazer em dupla ou individualmente. No entanto apenas duas duplas se formaram, o restante preferiu fazer individualmente. Também podiam utilizar o dicionário impresso.

No final da tradução, três perguntas deveriam ser respondidas: 1) se haviam assistido ao filme, conforme recomendado; 2) se estavam presentes na primeira aula do estágio; 3) se haviam utilizado o dicionário para traduzir, caso a resposta fosse afirmativa, deveriam informar o nome da obra.

Nessa mesma aula fizemos a leitura da sinopse da segunda atividade. Fizemos questão de comentar sobre a expressão idiomática “no se anda por las ramas”, supondo que poderia causar algum estranhamento, ou ainda, ser traduzida literalmente. Por isso, informei aos alunos que, nesse caso, a expressão se refere à objetividade que tem a autora em relação aos fatos narrados. Outro esclarecimento relevante foi sobre o bloco de palavras “*de por sí*”, no qual optei apenas por passar no quadro a definição do bloco “*de por sí*” que consta no *Diccionario de la Real Academia Española* (doravante DRAE).

O maior problema constatado foi o tempo. Já eram quase 22h30min e como muitos dependiam do transporte coletivo, saíam nesse horário. Por isso, para não apressá-los, combinei que pediria à professora regente alguns minutos da sua próxima aula para que eles pudessem terminar a tradução.

Na aula seguinte, dia 26 de setembro, com a permissão da professora regente da turma, recebemos aval para concluir a atividade. Entretanto, outro inconveniente foi que nem todos os alunos compareceram, portanto, nem todos conseguiram finalizar a atividade. Assim, os alunos que finalizaram foram: as duas duplas e mais três textos individuais. Duas traduções ficaram incompletas. Neste dia, também apareceu uma aluna que havia faltado na aula anterior e que decidiu fazer toda a tradução neste dia. Notei que houve pouco interesse por parte desta, além disso, ela optou por não utilizar o dicionário, fez da forma que lhe pareceu mais conveniente.

Outros pontos negativos devem ser considerados, como, por exemplo, a grande quantidade de conteúdo para o pouco tempo de aula. O tempo foi outro fator relevante, como as aulas eram depois do intervalo, dificilmente todos os alunos estavam em sala no horário previsto, 21h10min. Geralmente chegavam um pouco mais tarde e a maioria saía antes do término da aula, devido ao transporte. Mesmo dando continuidade até às 22h50min, como no primeiro dia, muitos alunos já não estavam mais presentes.

Poucos utilizaram o dicionário. Além disso, percebi que, embora um dos estudantes tenha informado que utilizou, na verdade, em alguns momentos ele emprestou o dicionário de uma das duplas, ou ainda, pediu o significado de algumas palavras para essa mesma dupla. O aluno questionava-se em voz alta a fim de obter uma resposta dos colegas. Além disso, os alunos que fizeram a atividade individualmente demonstraram menos preocupação ao optarem pelo não uso do dicionário.

De modo geral, os alunos reagiram positivamente perante os diversos temas abordados durante as aulas. Além de demonstrarem curiosidade, foram participativos e colaborativos, não só no momento das aulas, mas também na realização das atividades propostas.

A fim de melhor esclarecer o contexto em que ocorreu o período do estágio de docência, apresentaremos, na seção seguinte, informações sobre os sujeitos participantes, sobre o curso e sobre a concepção de ensino aprendizagem de língua estrangeira que têm os alunos e professores do contexto investigado.

2.4 CONTEXTO DA PESQUISA

Inicialmente, nesta seção, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa. Na sequência, serão apresentadas informações sobre o Curso e a concepção de ensino aprendizagem daqueles que integram o corpo docente da área de Língua Espanhola e o corpo discente do primeiro ano – turma de 2016 – do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola, da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Para tanto, utilizamos a estratégia da triangulação de dados, cujo método abrange uma análise dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados: Plano Político Pedagógico (doravante PPP) vigente, entrevistas com os professores e, ainda, entrevistas com os estudantes do primeiro ano do curso.

Esse método de análise é utilizado quando se almeja, por meio de diferentes instrumentos de pesquisa, depreender informações sobre um mesmo objeto de estudo com intuito de alcançar um resultado fidedigno.

Diante disso, utilizamos esse método com o intuito de apresentar esse contexto de pesquisa por meio de diferentes pontos de vista. Para tanto, a apresentação e a análise dos dados orientam-se a partir de questões norteadoras que são elencadas no decorrer do capítulo a fim de depreender informações relevantes sobre este estudo. A triangulação desenvolve-se a partir dos dados gerados mediante entrevistas aos alunos do primeiro ano, ao professor do primeiro ano e análise do PPP do curso. Na sequência, também são tecidas considerações sobre a concepção de ensino aprendizagem da língua espanhola dos demais professores de espanhol do curso.

2.4.1 Sujeitos participantes

Os sujeitos participantes são treze alunos do primeiro ano do curso de Letras Português/ Espanhol, totalizando 100% dos matriculados na disciplina, além de três professores de Língua Espanhola do curso, ambos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, que correspondem à totalidade dos docentes de espanhol como língua estrangeira que atuam no Colegiado de Letras.

É importante enfatizar que a turma possui uma faixa etária bastante diversificada: quatro dos treze graduandos têm entre 17 e 19 anos de idade. Cinco têm entre 20 e 22 anos. Os demais alunos têm 26, 33, 41 e 72 anos de idade. Quanto aos professores, apenas um ministra aula no primeiro ano.

Conforme previamente acordado por meio do TCLE, a fim de preservar a identidade dos alunos e professores, nenhum nome será revelado. Sendo assim, os estudantes serão nominados, neste trabalho, como Graduando A, Graduando B, Graduando C, Graduando D, Graduando E, Graduando F, Graduando G, Graduando H, Graduando I, Graduando J, Graduando K, Graduando L e Graduando M. Os professores serão nominados de Prof1, Prof2 e Prof3.

Apresentados os participantes da pesquisa, na subseção seguinte damos informação sobre o Curso de Letras no qual os alunos estão matriculados.

2.4.2 Curso de Letras da UNIOESTE *campus* de Marechal Cândido Rondon

Antes de iniciar as análises, é necessário fazer alguns esclarecimentos acerca do contexto da pesquisa. O curso de Letras de Marechal Cândido Rondon oferece dupla habilitação no ensino de línguas. Além do ensino do português, o estudante pode optar, no momento da matrícula do vestibular, por uma língua estrangeira: espanhol, inglês ou alemão. O curso tem duração de quatro anos e as aulas acontecem no período noturno.

Inicialmente, conforme o PPP, o curso formava apenas professores de língua materna, somente no ano de 2003 foram implantadas as habilitações da Língua Alemã e Língua Espanhola e, em 2005, a habilitação da Língua Inglesa.

Quanto à escolha da implantação da habilitação da Língua Espanhola na cidade de Marechal Cândido Rondon, levou-se em consideração, primeiramente, a região onde está instalada a universidade: fronteira com o Paraguai e a Argentina, e ainda, do ponto de vista social, as influências que podem ser observadas, claramente na região sul cuja fronteira se forma por países de fala hispânica: Argentina, Paraguai e Uruguai.

Além disso, considerou-se pertinente o ensino do idioma, visto que o domínio da língua espanhola constitui “um instrumento fundamental para ampliar os horizontes comunicativos e seus processos interlocucionais; inclusive, de mercado

de trabalho” (UNIOESTE, 2010), com o intuito de “ampliar as possibilidades culturais, sociais e econômicas” (UNIOESTE, 2010).

De acordo com o PPP, as disciplinas que contemplam o ensino de Língua Espanhola são: Língua Espanhola I, ofertada no primeiro ano, com carga horária de 136 h/a; Língua Espanhola II, ofertada no segundo ano, com carga horária de 136 h/a; Língua Espanhola III, ofertada no terceiro ano, com carga horária de 136 h/a; Língua Espanhola VI e Literatura Espanhola, ambas ofertadas no quarto ano com carga horária de 68 h/a cada uma delas. E, ainda, a disciplina de Prática de Ensino de Língua Espanhola/ Estágio supervisionado, também ofertada no quarto ano, com carga horária de 170 horas. Convém esclarecer que o PPP analisado é o que estava em vigor em 2016, visto que, neste ano de 2017, iniciou-se a implementação de um novo PPP.

Quanto aos conteúdos previamente determinados, observa-se no PPP que na disciplina de Língua Espanhola I, II e III, além dos tópicos gramaticais que são elencados na ementa, outros conteúdos também são abordados no decorrer de cada disciplina. Na Língua Espanhola I, estão previstos conceitos fundamentais de fonética e fonologia, classes de palavras, gênero discursivo descritivo e, também, neste primeiro ano, é feita uma introdução à História da Língua Espanhola. Na língua Espanhola II, além do conteúdo gramatical, estão previstos Tópicos de História da Língua Espanhola (Variedades Americanas). O gênero para esta disciplina é discursivo narrativo. Na Língua Espanhola III, além da gramática, são abordados gêneros discursivos (exposição e argumentação) e propriedades textuais (coesão e coerência). Além disso, há um tópico sobre interação em cada disciplina (Língua Espanhola I, II e III) denominado “usos sociais da língua”. Já na disciplina de Língua Espanhola VI, são abordados tópicos de Sociolinguística aplicada ao ensino aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira.

Mais tópicos sobre o PPP do curso serão retomados ao longo da análise, tendo em vista que se trata de uma triangulação dos dados, que compreende a análise das entrevistas realizadas com professores e alunos e, ainda, do Projeto Político Pedagógico vigente.

Uma das fontes de dados foram as entrevistas, sendo que ao todo analisaram-se dezesseis: treze de alunos e três de professores.

É importante enfatizar que as entrevistas foram realizadas em agosto de 2016, ou seja, aproximadamente seis meses após o ingresso dos alunos à

universidade. Além disso, fizemos um recorte dos dados com relação às perguntas feitas durante a entrevista, motivo pelo qual nem todas as respostas foram utilizadas na triangulação.

Com relação à transcrição das falas dos entrevistados, convém informar que as citações que ora se apresentam, passaram por uma revisão gramatical estilística, tendo em vista a passagem do texto oral para o texto escrito.

Outro esclarecimento importante a fazer é que, no decorrer da entrevista com a Prof2, houve uma falha no gravador que, inesperadamente, parou de funcionar. Assim, tendo já gravado grande parte da entrevista, foi sugerido à professora que, se possível, respondesse via e-mail as perguntas que não haviam sido gravadas, para que pudéssemos, assim, finalizar a entrevista. A professora prontamente concordou e atendeu ao pedido.

Feitos os devidos esclarecimentos, iniciamos esta análise apresentando o nível de proficiência com o qual os estudantes ingressaram na universidade, cujas respostas foram obtidas a partir das questões 1, 2 e 4 do questionário reproduzido no apêndice 1 desta dissertação. Embora alguns alunos já tenham tido contato com o idioma anteriormente, a maioria avaliou seu nível de proficiência como sendo básico.

Os Graduandos A e B estudaram Língua Espanhola no ensino médio. Já o Graduando D, além de ter estudado no ensino médio, estudou numa escola de idiomas, durante dois anos. O Graduando J, disse ter estudado o idioma, de quinta à oitava série, no ensino fundamental. O Graduando L, por sua vez, informou que teve o espanhol como disciplina numa graduação à distância que fez em 2004. O Graduando M relatou que conheceu o espanhol por meio do contato com amigos que moram em países hispânicos. Já o Graduando F obteve contato com o idioma por meio da sua atividade profissional. O Graduando I, além de estudar no Ensino Médio, também estudou espanhol no CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, ofertado pela escola onde estudava no período do contra turno, mas não finalizou o curso:

“No Ensino Médio eu comecei a fazer o espanhol, mas eu fiz mais ou menos durante seis meses e parei [...] eu sempre ouvia muita música em espanhol, por isso o interesse em fazer o CELEM e, também, porque o professor era paraguaio. Muito legal”. (GRADUANDO I).

Por outro lado, os Graduandos E e H afirmaram nunca terem tido nenhum contato com a língua no período que antecede seus estudos na universidade.

Chama a atenção a situação dos Graduandos C e G que, embora tenham vivido uma boa parte de suas vidas no Paraguai e tenham, inclusive, sido alfabetizados nesse país, avaliaram seu nível de proficiência como sendo básico.

Conforme relata o Graduando C: “Eu acho que eu estaria num nível básico, bem básico! Tem muita coisa que eu não lembro”. Já o Graduando G relata ter facilidade com a língua espanhola, ao contrário do que demonstra com relação à língua portuguesa:

“Básico. Tanto que eu estou morando aqui há quase cinco anos e eu praticamente não lia em Português. Estou falando o Português, mas na hora que eu vou escrever, às vezes, eu tenho dúvida. Então meu nível não é avançado. Avançado é uma pessoa que vai fazer um texto e sabe como fazer. Para eu fazer um texto, em espanhol é bem fácil, eu consigo me expressar, mas, no Português, eu não consigo, porque eu quero utilizar algumas palavras, mas a palavra não vem à minha cabeça. Eu sei que existem essas palavras para eu usar, mas eu não consigo ligar uma com a outra”. (GRADUANDO G).

Embora a maioria dos alunos tenha avaliado seu nível de proficiência como sendo básico, observa-se a formação de uma turma bastante heterogênea, tendo em vista os diferentes pontos de partida nos quais se encontravam no início do ano letivo, o que é percebido pela Prof1, quando convidada a falar sobre o nível de proficiência dos alunos do primeiro ano e a prontidão deles para o ensino de Espanhol como língua estrangeira - doravante ELE (perguntas 15 e 16 reproduzidas no apêndice 2 desta dissertação), ela menciona:

“Alguns alunos já sabiam o espanhol. Tem duas meninas que nasceram no Paraguai, foram alfabetizadas em espanhol, outros já tinham feito escola de idiomas. Alguns não sabiam nada. No começo [...] eles ficaram um pouco afobados [...] assustados. [...] É uma turma de iniciantes já tendo que estudar um conteúdo mais avançado, porque a gente não começa pelo “B A BA” [...] não dá tempo”. (PROF1).

Os dados apontam para uma convergência entre os depoimentos dos estudantes e o relato da professora, uma vez, que embora não tenha fornecido informações quantitativas, ela soube diagnosticar com acuidade o nível de proficiência dos seus alunos, já que consegue delinear o perfil da turma: uma turma

de nível básico cujos estudantes possuem pouco ou nenhum conhecimento do idioma.

Outro ponto relevante se estabelece no momento em que a Prof1 afirma que: “é uma turma de iniciantes já tendo que estudar um conteúdo mais avançado, porque a gente não começa pelo “B A BA” [...] não dá tempo”. Apresenta-se, neste momento, um paradoxo no ensino superior de espanhol ELE: apesar de reconhecer que a maioria dos alunos encontra-se no nível básico de proficiência, faz-se necessário intensificar o ensino, motivar os alunos para aprenderem mais em menos tempo, a fim de que consigam alcançar um nível de proficiência esperado.

Além disso, a docente se sente desafiada pela situação conflitiva que se estabelece entre a capacidade que os alunos ingressam no primeiro ano e o progresso que eles precisam ter por se tratar de um curso de formação de professores, o que aponta para a dificuldade que terão os alunos durante a aprendizagem.

Tais dificuldades são percebidas nos relatos de alguns estudantes, principalmente aqueles que não tiveram nenhum contato com o idioma, como o caso dos graduandos E, H e J. Os alunos foram questionados se sentiam alguma dificuldade em compreender e acompanhar as explicações durante as aulas. Eles contaram que,

“Muita. Muita. De compreensão [...] e da própria fala, porque nós também somos estimulados a falar em espanhol [...] é como se eu estivesse aprendendo a escrever, como se eu estivesse lá no primeiro ano, um “ABCzinho”, o alfabeto, todo aquele processo. Não é nem um pouco fácil”. (GRADUANDO E).

“O bom é que ela fala devagar e quando não entendemos, podemos interromper e perguntar sobre o que ela está falando. [...] Aí ela nos explica. Mas para mim que não tive contato com a língua é muito difícil. Você tem que ler um texto, se eu pegar o texto e ler devagar, devagar mesmo, tudo, aí eu consigo entender. Agora se pegar um texto e ler rápido, igual todo mundo lê, um pouquinho, aí é mais difícil, bem mais difícil”. (GRADUANDO H).

“Eu tenho dificuldade sim. A fala é muito rápida, mas se for uma fala normal, aí é tranquilo”. (GRADUANDO J).

Tais dificuldades também são reconhecidas pela Prof1, conforme observamos no final do seu comentário supracitado: “é uma turma de iniciantes já tendo que

estudar um conteúdo mais avançado, porque a gente não começa pelo “B A BA” [...] não dá tempo” (Prof1).

Os alunos também foram questionados sobre as expectativas que têm em relação à aprendizagem do idioma na universidade. Buscamos saber o que esperam aprender nas aulas de ELE (pergunta 3 do apêndice 1). A maioria mostrou estar interessada na aquisição de estratégias que possibilitem a aplicação futura, do conhecimento adquirido, na sala de aula. De modo geral, os alunos têm a pretensão de serem professores de língua estrangeira, conforme podemos observar nos depoimentos:

“Gostaria muito de ser professora de espanhol mesmo”.
(GRADUANDO C).

“[...] O que eu espero do curso é que realmente eu saia capacitada daqui. Que eu possa entrar numa sala de aula e transmitir esse conhecimento para os meus alunos”. (GRADUANDO D).

“Principalmente, eu acho que são os métodos, de como aplicar”.
(GRADUANDO E).

Sobre isso, a Prof1, ao ser indagada sobre qual seria o principal objetivo em ensinar o idioma (pergunta 22 do apêndice 2), relata:

“Nós estamos em um curso de licenciatura, então o principal objetivo seria formar um profissional capaz de atuar em sala de aula, mas estamos conscientes de que esse aluno não sai 100% daqui, não sai falando fluentemente o espanhol, não é capaz de entrar numa sala de aula e dominar todos os conteúdos. Por isso nós sempre falamos para os alunos, se tiverem a oportunidade de fazer um curso fora, estudar fora [...] O objetivo do curso é formar um profissional, um professor, mas isso acontece de fato? Se o indivíduo estudar além do que ele estuda aqui, se ele buscar mais, se não, isso não acontece. Nós não temos carga horária suficiente para ver tudo de forma aprofundada, não existe. Então, a universidade ela dará uma base, mas será o aluno que terá que construir o seu castelo”.
(PROF1).

O depoimento da Prof1 converge com as expectativas dos alunos uma vez que, segundo a docente, o curso visa à formação de professores capacitados para atuar em sala de aula. Contudo, a fala da professora avança e faz um alerta sobre a necessidade de um esforço extraclasse que o estudante terá que fazer a fim de

alcançar um nível de proficiência desejável, tendo em vista a carga horária, segundo a docente, não possibilita visualizar todos os conteúdos de maneira aprofundada.

Tanto o Graduando B quanto o Graduando L compartilham a mesma ideia sobre a aquisição da fluência do idioma, como sendo uma condição suficiente para ser professor.

“Aprender muito. Sair fluente [...] Vou sair fluente pra depois se eu quiser ir para outro país conseguir conversar com as pessoas. E conta bastante no currículo para dar aula depois”. (GRADUANDO B).

“Eu espero aprender a falar, entender, interpretar, porque se um dia eu for me formar em uma professora de espanhol, vou ter que estar habilitada”. (GRADUANDO L).

De acordo com a Prof1,

“Nós temos consciência de que esse aluno não sai 100% daqui, não sai falando fluentemente o espanhol capaz de entrar numa sala de aula e dominar todos os conteúdos [...] Nós não temos carga horária suficiente para ver tudo de forma aprofundada”. (PROF1).

A fala da professora indica uma divergência em relação à expectativa dos alunos, no entanto a Prof1 informa que:

“Eu procuro falar todo momento em espanhol, principalmente na hora da explicação gramatical, se eu vejo que eles não estão entendendo, da maneira como eu estou explicando em espanhol, explico de outra maneira em espanhol, ainda assim se não entenderem, aí eu falo português [...] raramente falo em português com eles, tento explicar tudo em espanhol. Explico de novo em espanhol pra não usar a Língua Portuguesa. Eles respondem ainda muito em português, porque estão nesse processo de transição e aquisição da língua, mas a ideia é sempre, só em espanhol”. (PROF1).

Portanto, ao mesmo tempo em que a professora explicita sobre a impossibilidade da aquisição da fluência do idioma apenas com as aulas na universidade, por outro lado, há um esforço por parte dela para falar mais em língua espanhola e, assim, motivar os aprendizes a também praticarem a oralidade nessa língua. Acredita-se que ela é uma forma de adquirir proficiência na língua estudada, uma vez que é por meio da prática que se adquire a fluência. Portanto, nesse caso, as estratégias utilizadas pela Prof1 correspondem à expectativa do aluno em se tornar fluente.

Outros alunos expressam o interesse não apenas pela língua, como também pela cultura dos países.

“Aprender a falar. Não fluentemente, mas pelo menos o básico e conhecer um pouco mais da cultura. Acho que é interessante”. (GRADUANDO J).

Quanto a esse aspecto a Prof1 informa:

“Além de estudarem aspectos da língua, já trago toda essa carga cultural pra eles. Mas assim, nas outras disciplinas, eu tento trabalhar conforme o tempo, conforme case com o conteúdo [...] No primeiro ano está previsto um conteúdo imenso. Eu não consigo respirar e se eu não dar esse conteúdo no primeiro ano, eles vão entrar para o segundo sem saber, porque no segundo ano é a continuação. Então tem vezes que eu não consigo parar minha aula e: “Ah! Hoje nós vamos falar sobre cultura”, enfim. Então, vai rolando conforme a aula vai fluindo, ou eu também disponibilizo documentários, enfim, alguma notícia, alguma coisa, para eles também estudarem sozinhos”. (PROF1).

Embora a professora se queixe de não ter tempo para o ensino de cultura, procura inserir tópicos ao longo do curso. Sua prática, portanto, converge com a expectativa de alguns alunos sobre a aprendizagem de cultura.

O Graduando K, além do ensino de língua e de cultura, também menciona o ensino da história da língua,

“Eu espero, quando eu terminar conhecer não só a língua, a gramática, mas também a história da língua, sua evolução e até a cultura dos países com que a gente trabalha”. (GRADUANDO K).

Segundo a Prof1 (recortes da resposta da pergunta 14, apêndice 2),

“No primeiro bimestre nós trabalhamos apenas com texto teórico com a história da língua espanhola, então eu trouxe muito texto”. (PROF1).

“Disciplinas um pouco mais avançadas como a fonética, a fonologia, a própria história da língua espanhola, nós não vemos isso num curso de uma escola de idiomas”. (PROF1).

O relato da professora converge com a expectativa do Graduando K, visto que a ementa do primeiro ano contempla o ensino de língua, cultura e história da língua espanhola. Além disso, é importante ressaltar que essa disciplina já havia

ocorrido no momento da entrevista, o que, provavelmente, despertou o interesse do estudante.

O Graduando F pontua uma questão interessante quanto à aprendizagem do idioma, especificamente do espanhol, na qual está imbricado o mito da facilidade em aprender a língua, devido à semelhança que tem com o português. Embora diga estar satisfeito, revela, por outro lado, estar surpreso, pois pensava que seria muito fácil:

“Eu estou muito satisfeito, mas em parte, também estou surpreso, pois achei que iria tirar de letra, eu achei que ia ser muito fácil, mas agora nós estamos entrando na parte da gramática e eu estou tendo uma certa dificuldade”. (GRADUANDO F).

A Prof1, ciente disso, busca estabelecer um paralelo entre os idiomas durante sua explicação (resposta da questão 21, apêndice 2):

“Faço a comparação. Para eles, até porque, às vezes eu ouço: “já estudei isso no Português!” [...] Então eu procuro fazer essas associações sempre. [...] mas lógico que tem vezes que a língua estrangeira não é compatível com a Língua Portuguesa, então eu falo: ‘Oh! no Português não funciona assim’ ou ‘no Espanhol não funciona da maneira como funciona no Português, se liguem!’, isso para eles não fazerem sempre essas associações e caírem nas armadilhas”. (PROF1).

O relato da Prof1 aponta para uma convergência com relação à percepção que tem o estudante, uma vez que ela tem consciência da associação que fazem os aprendizes com o idioma materno e, por isso, estabelece um cotejo com a língua estrangeira, a fim de amenizar as dificuldades e alertá-los sobre algumas semelhanças e diferenças existentes entre os idiomas.

Nessa perspectiva, à continuação, buscamos reconhecer o papel que é atribuído à língua materna nesse contexto de ensino aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) na formação docente inicial.

Do ponto de vista dos alunos, a utilização da língua materna no seu processo de aprendizagem, revelou-se quando foram questionados sobre o uso que faziam da tradução, cujas respostas foram obtidas a partir da nona pergunta do apêndice 1. Com exceção de um aluno, os demais, com base no entendimento que cada um faz dessa técnica, responderam que a utilizam de alguma forma, seja por meio da

definição de palavras, seja mentalmente, durante a leitura a fim de obter melhor compreensão de um texto, ou ainda, por meio do tradutor do *Google*.

Os alunos descreveram algumas situações nas quais a língua materna se faz presente nesse processo de aprendizagem.

O graduando F, por exemplo, conta que

“Quando aparece a oportunidade eu faço a tradução. Quando eu morava em Foz tinha um jornal do Paraguai chamado “Hoy”, algo assim. Eu lia aquele jornal e procurava traduzir. Traduzia para o português. O que eu não sabia eu perguntava para as outras pessoas que me ajudavam nisso”. (GRADUANDO F).

Além disso, ele informou que, durante as aulas, tem o hábito de anotar as palavras que não entende, para depois buscar a palavra no dicionário ou perguntar para a professora.

“As aulas da professora são dadas, praticamente, todas em espanhol. As palavras que eu não entendo eu anoto num papel e depois eu pergunto o significado. Busco no dicionário, mas como meu dicionário é um minidicionário, muitas palavras não constam nele, aí eu pergunto para a professora”. (GRADUANDO F).

Sobre isso, a docente relata (respostas das perguntas 6 e 14 do apêndice 2):

“Eu procuro falar todo momento em espanhol, principalmente na hora da explicação gramatical, se eu vejo que eles não estão entendendo, da maneira como eu estou explicando em espanhol, explico de outra maneira em espanhol, ainda assim se não entenderem, aí eu falo português [...] raramente falo em português com eles, tento explicar tudo em espanhol. Explico de novo em espanhol pra não usar a língua portuguesa. Eles respondem ainda muito em português, porque estão nesse processo de transição e aquisição da língua, mas a ideia é sempre, só em espanhol”. (PROF1).

“No primeiro ano se eu não falar em espanhol como é que eles vão aprender?” (PROF1)

“No primeiro bimestre nós trabalhamos apenas com texto teórico, com a história da língua espanhola, então eu trouxe muito texto pra eles e eles liam e captavam as ideias principais do texto. Então acredito que está legal desse jeito. Por exemplo, na última aula um aluno disse: ‘professora não encontrei essas palavras no dicionário’. Aí eu falei: ‘pode deixar que eu procuro o significado das palavras e te trago na próxima aula’”. (PROF1).

Os depoimentos da Prof1 convergem com o relato do estudante, tendo em vista que apesar dela estar ciente das dificuldades e limitações que têm os aprendizes, utiliza, predominantemente, a LE a fim de que os alunos possam adquirir proficiência no idioma estudado. Entretanto, quando necessário, também recorre à língua materna com o intuito de viabilizar a compreensão do conteúdo.

O Graduando D afirma que utiliza a tradução inclusive em sala de aula, embora, mencione que, primeiramente, busca o entendimento de determinado texto pelo contexto:

“Sim, uso. [...] digamos que no meu cotidiano eu dou um jeito de sempre estar incrementando alguma coisa do espanhol para praticar. Como eu não posso praticar a oralidade no dia a dia, eu busco [...] ler em espanhol, nos sites, porque é um conhecimento que eu estou atrelando ao meu trabalho [...] preciso daquele site de qualquer forma, então eu opto por lê-lo em espanhol, porque eu podia ir na opção traduzir o site, mas eu prefiro ler em espanhol. [...] O que eu sei eu traduzo por conta, mas uma palavra ou outra que eu não sei, eu pesquiso no dicionário”. (GRADUANDO D).

A Prof1 incentiva os alunos para que busquem se aperfeiçoar também fora da sala de aula (resposta da questão 7, apêndice 2):

“Sempre incentivo para que busquem a língua estrangeira fora da sala de aula, porque se não, só com o que eles veem aqui no curso, essas poucas horas, é impossível aprender tudo. Para o primeiro ano, por exemplo, como eles só veem literatura no quarto ano, uma disciplina de 68 horas o que é muito pouco, eu já trago contos, poemas ou disponibilizo obras para eles já irem lendo, se familiarizando através de filmes, documentários, sites. [...] Então eu vou direcionando, como hoje temos as redes sociais, toda hora vou postando coisas, assim eles podem ter esse contato fora da sala de aula com a língua estrangeira, seja através de material didático, filme, um blog”. (PROF1).

O relato do Graduando converge com o relato da professora que, ciente das limitações dos estudantes e a carga horária disponível para as aulas de ELE, instiga-os que façam um esforço extraclasse a fim de alcançarem um nível de proficiência desejável.

O Graduando E fala sobre sua necessidade de recorrer à língua materna para obter a compreensão dos textos teóricos. O estudante, conforme já mencionado, não teve nenhum contato com o idioma antes de ingressar na universidade:

“Tento traduzir até para compreender melhor. Quando estou lendo já tento traduzir aquilo que leio. [...] Vários textos só foram possíveis entendê-los na frente do computador usando a tradução eletrônica. Na época eu não tinha o dicionário e eram termos bem difíceis, então só usando a tradução mesmo pra conseguir entender”. (GRADUANDO E).

Tanto o Graduando L como o Graduando M afirmam que no início utilizavam com mais frequência a tradução:

“Quando eu estou lendo um texto, geralmente, eu uso para poder entender o assunto. No início eu tinha que traduzir quase todo o texto para o português para conseguir entender o assunto. Agora não. Eu já consigo ir lendo em espanhol e ir entendendo do que se trata o texto”. (GRADUANDO L).

“Sim! No início eu utilizava mais. Mas se tem uma palavra que eu não entendo eu procuro, pra entender o sentido da frase”. (GRADUANDO M).

O Graduando K, o Graduando I e o Graduando C revelam também fazer uso dessa técnica:

“Sim! Quando estou lendo. Costumo ler e já pensar na tradução. Se eu encontro uma palavra que eu não conheço, eu sempre tenho o dicionário do lado, aí já procuro e anoto no texto”. (GRADUANDO K).

“Na verdade sempre que eu pego um texto em espanhol, eu já procuro ir traduzindo para obter uma melhor compreensão mesmo. [...] As vezes eu vejo algo escrito em Português e penso: “como isso ficaria em espanhol?” (GRADUANDO I).

“Quando tem algum texto no espanhol eu vou lendo e vou traduzindo mentalmente”. (GRADUANDO C).

Segundo a Prof1, quando questionada se em algum momento durante sua aula faz comparações entre os idiomas, revela (respostas das perguntas 6 e 20, apêndice 2):

“No começo, como tiveram praticamente só teoria, eles ficaram um pouco afobados [...] mas eu sempre falava: ‘Calma! Vocês precisam se familiarizar com a língua, vocês precisam assimilar algumas coisas’. Então no começo eu sentia alguns mais assustados [...] Mas estão indo, depende o conteúdo eles se assustam mais, dependem o conteúdo, quando conseguem assimilar com o português, eles vão embora”. (PROF1).

“Faço a comparação. Para eles assimilarem, até porque sempre ouço: ‘Ah! Já vi, já estudei isso no português’. [...] Então eu procuro fazer essas associações sempre, porque acho que temos que conectar o curso. Eles estão no curso de Letras, então eu tento englobar o que é possível, mas lógico tem vezes que na língua estrangeira não é compatível com a língua portuguesa”. (PROF1).

A estratégia utilizada pela professora indica uma convergência com as necessidades manifestadas pelos alunos. De modo geral, conforme os relatos, os alunos recorrem à língua materna a fim de depreenderem informações relevantes para compreensão dos textos. Fato que é percebido pela professora que, em determinados momentos, também recorre à língua materna com a finalidade de suprir eventuais carências interpretativas dos aprendizes, caracterizando, por sua vez, uma abordagem contrastiva positiva.

Outro dado analisado, que também visa esclarecer o papel da LM no curso de Letras/ Espanhol foi o PPP. Conforme consta no documento, valoriza-se o conhecimento prévio que o estudante já possui enquanto falante de sua língua materna, o qual poderá utilizá-la como um recurso importante no desenvolvimento de estratégias para sua aprendizagem, capaz de potencializar a aquisição da língua-alvo. Conforme se observa:

É fato sabido que o aprendizado de uma língua ocorre de forma muito mais produtiva, quando ele se dá por confronto em relação a uma língua/variedade já conhecida, a qual é usada como parâmetro confrontativo para a análise e a compreensão dos mecanismos da nova língua aprendida. (UNIOESTE, 2010).

Tendo em vista o panorama apresentado quanto à utilização da língua materna na aula de ELE, a partir dos três métodos que foram analisados, nota-se que no PPP, seu uso é valorizado como ponto de partida no processo de aprendizagem, cujo princípio converge com os relatos dos alunos os quais apontam para uma convivência harmônica das línguas, tendo em vista que o estudante busca constante respaldo na língua materna, como suporte no processo de aquisição do idioma. Por outro lado, quanto ao ensino da LE, no primeiro ano do curso, de acordo com os relatos da Prof1, utiliza-se predominantemente a LE, pois se acredita que dessa forma é possível potencializar o acesso à nova língua. Dessa forma, os dados revelam uma abordagem contrastiva positiva, uma vez que, segundo a professora,

os alunos conseguem absorver melhor os conteúdos quando estabelecem uma relação com seu idioma materno.

As demais professoras, quando questionadas sobre o uso da língua materna em sala, informaram que optam, prioritariamente, pelo uso do espanhol. A Prof2 informa que se dirige aos alunos somente em língua estrangeira (respostas das perguntas 12 e 13, apêndice 2):

“Em espanhol. [...] Geralmente dentro da sala de aula eu falo só em espanhol com eles”. (PROF2).

Entretanto, a Prof3 revelou utilizar o português quando lhe parece ser conveniente. Ela compreende que a utilização da língua materna em determinados momentos pode ser interessante no sentido de facilitar a compreensão do estudante:

“Em sala normalmente eu falo em espanhol. [...] Em alguns momentos a gente faz algumas comparações, algumas relações, tanto de semelhanças quanto de diferenças pra poder facilitar a compreensão, o entendimento do aluno [...] Em alguns momentos, durante minha explicação, eu falo em português, faço uma comparação com o português para facilitar”. (PROF3).

Tanto a Prof2 como a Prof3, nas disciplinas do quarto ano, embora em determinados momentos necessitem utilizar textos em português, estimulam os estudantes para que, de alguma forma, reportem-se ao espanhol. Mas, segundo as professoras, nada impede que utilizem a língua materna desde que tenham contribuições importantes a fazer e apresentem dificuldades quanto à formulação na LE, conforme explicam:

“A gente faz um pouquinho de paralelo nesse sentido e, no quarto ano, como a gente está discutindo os documentos oficiais agora, e eles são em português, os alunos se sentem mais à vontade pra debater em português. Eu incentivo o uso do espanhol, mas eu não limito que eles usem a Língua Portuguesa porque muitas vezes eles conseguem expressar melhor suas ideias, as reflexões dos documentos, usando a língua materna e não a língua estrangeira. [...] Pode usar desde que seja frutífero para o debate”. (PROF3).

“O Português não está banido. Se eu percebo que o aluno está elaborando um comentário, mas está com dificuldade, não há problema, ele poderá falar em Português, tranquilamente, mas o

espanhol aparecerá, ou num texto auditivo, ou num texto escrito”. (PROF2).

Embora as docentes optem, prioritariamente, pelo uso do espanhol para se dirigirem aos alunos, isso não significa que aspectos da língua materna não são mencionados em sala, ao contrário, as professoras ao serem questionadas se fazem comparações entre as línguas ao ensinar determinado conteúdo, informam que diversas vezes é preciso retomar algum conteúdo da língua materna, ou ainda, trazê-lo à tona durante uma explicação na qual se faz necessário estabelecer a comparação entre os idiomas para facilitar a compreensão dos aprendizes, conforme explicam as professoras do segundo e quarto ano (respostas da pergunta 6, apêndice 2):

“Faço as associações porque a língua materna é a base do estudante desse cenário aqui. Eles têm as dificuldades fonéticas, fonológicas, culturais que são todas elas por causa do histórico que eles têm de experiência e eu faço associações, mas evito mencionar o português. Faço, mas em espanhol”. (PROF2)

“Mas eu estou trabalhando um conteúdo que ele é um pouco mais difícil para os meus alunos do segundo ano. [...] Então em alguns momentos, durante minha explicação, eu falo em português, puxo uma comparação para o português para poder facilitar”. (PROF3).

Segundo a Prof3, essas associações, são bastante frequentes também nas aulas de gramática (respostas da pergunta 20, apêndice 2):

“Acho que é o que mais eles fazem na aula de gramática, eles tentam procurar um ponto semelhante para terem um norte. Não acho ruim, acho que pode ser bom, mas como eu falei, tem que tomar o cuidado para não generalizar tudo [...]”. (PROF3).

“Como eles sempre tentam estabelecer a diferença e a semelhança com o português eles tendem a fazer um infinitivo flexionado que não existe no espanhol. Essa é uma dificuldade que eu vejo que vem desde o primeiro ano e vai até o quarto ano do curso. Parece que vem fossilizado [...] Então a relação com a língua materna, às vezes, acaba dificultando um pouquinho o processo. É semelhante? Tem muitos pontos semelhantes, ajuda muito, mas é preciso saber quando não é”. (PROF3).

A partir desses relatos, nota-se uma aparente contradição frente à concepção que tem a Prof3 em relação à associação que fazem os alunos aprendizes de LE com a LM. Ao mesmo tempo que considera eficaz o uso da língua materna no

processo de aprendizagem do estudante, por outro lado, ao ser questionada sobre as principais dificuldades que têm os alunos no decorrer de sua trajetória acadêmica, a Prof3 revela, conforme se observa no segundo relato, que a LM pode interferir e dificultar o processo de aprendizagem dos alunos quando as associações feitas por eles não são coincidentes.

Observa-se, portanto, que essa relação com a LM é mais conflituosa por parte dos professores, conforme se evidencia nos relatos a seguir, quando instados a falarem sobre as principais dificuldades que apresentam os alunos ao longo do curso (respostas da pergunta 18, apêndice 2):

“Dificuldade boba que não deveria ser um equívoco para um aluno de quarto ano, mas que é pra alguns... eles confundem *Él* com *ello*... Então eles escrevem: “Ello va a la escuela” e já é uma coisa fossilizada... os dois ss, por exemplo, é algo que não deveria passar do primeiro ano e ainda persiste”. (PROF1).

“Aqueles elementos que costumam ter na linguística contrastiva, muita proximidade com o português, aqueles artigo, ‘lo’ por exemplo, eles têm grande dificuldade. As preposições, *régimen preposicional*, eles têm alguma dificuldade”. (PROF2).

“Como eles tentam fazer sempre a diferença e semelhança com o português eles tendem a fazer um infinitivo flexionado que não existe no espanhol [...] Vem fossilizado, parece [...] A relação com a língua materna às vezes acaba dificultando um pouquinho o processo”. (PROF3).

Nessa perspectiva, do ponto de vista dos professores, a língua materna assume um papel negativo, haja vista a tendência do aprendiz a fazer associações generalizadas e, às vezes, equivocadas com o idioma materno, conduzindo-os ao erro, ou até mesmo, à fossilização de alguns termos. De acordo com a Prof1 e a Prof3, há uma tendência por parte dos alunos de generalizar essas associações pela semelhança, não atentando às possíveis diferenças.

Mediante esse contexto no qual a LM, inevitavelmente, transita nas aulas de ELE, a Prof2 relata que ocorreu em 2008 uma modificação na configuração curricular, na qual se sugeriu que o ensino de fonética e história da língua, por exemplo, fossem concomitantes ao ensino de fonética e história da língua espanhola, justamente para que o próprio aluno pudesse fazer esse cotejo assimilando as semelhanças e diferenças de um idioma para o outro, fortalecendo, dessa forma, o debate.

A Prof1 informa que, inicialmente, foi um desafio fazer os alunos do primeiro ano perceberem que tais disciplinas desenvolviam um processo similar (respostas da pergunta 20, apêndice 2):

“Eu disse para eles que iriam estudar substantivos, adjetivos e que o substantivo, por exemplo, é o mesmo que no português, só que em língua estrangeira, então eu falei: ‘eu não sei qual é o medo de vocês. Vocês vão estudar praticamente tudo como na língua portuguesa porque a gramática é muito semelhante’. [...] Sobre o conteúdo da história da língua espanhola, criavam um terror em cima disso. Então eu falei: ‘gente, vocês não estão vendo um processo similar na língua portuguesa? Então, é só parar e pensar no que vocês estão estudando ao redor de vocês’”. (PROF1).

Apesar das dificuldades iniciais sentidas pelos alunos, a Prof1 relata que houve um resultado satisfatório com relação à aplicação desse novo modelo metodológico (respostas da pergunta 16 e 17, apêndice 2):

“No conteúdo da história da língua espanhola eles interagiam muito, foi legal, porque eram duas disciplinas simultâneas, a portuguesa e a espanhola. Então eles faziam muitas relações. Dava para ver que era uma discussão muito válida, porque eles relacionavam”. (PROF1).

“Tem uma aluna que se assustava muito, ela sempre dizia: ‘professora, meu Deus, isso não entra na minha cabeça’. Depois ela me disse que estava estudando em casa, lia um texto, e depois buscava no *you tube* um vídeo sobre aquele conteúdo. A partir disso, ela conseguia estabelecer relações com o que eles estavam vendo na história da língua portuguesa. Então eu falei: ‘omo é que você não está estudando o espanhol?’ Está estudando! Então, o bom é isso, tem alunos que vão e buscam além”. (PROF1)

Nota-se, portanto, que esse novo desenho curricular gerou uma interdisciplinaridade, com efeito, bastante positivo, tendo em vista que tanto os professores quanto os alunos mencionam e relacionam a disciplina da história da língua portuguesa com a disciplina de língua espanhola I, cujo conteúdo programático contempla a história da língua espanhola que, por sua vez, fomentou um debate mais aprofundado sobre a constituição e a relação da língua com o contexto sócio-histórico-cultural dos diferentes idiomas.

Outro tópico que buscamos reconhecer nos dados analisados foi a percepção acerca do ensino/aprendizagem de aspectos culturais dos diferentes países hispânicos.

Do ponto de vista dos alunos, chama a atenção sobre como os relatos estão atrelados ao conhecimento adquirido por meio das disciplinas que os alunos já tiveram ou estão tendo no momento da entrevista, conforme se evidencia nas falas: “a gente viu isso no primeiro bimestre”; “como a professora mesma diz”; “a gente já percebe nos primeiros 6 meses”; “apareceu um Senhor que deu uma palestra sobre El Salvador, foi bem interessante”; “agora a gente tá aprendendo as diferenças linguísticas”; “Tanto é que na aula passada a gente estudou os tipos de pronúncia”; “É igual a professora fala”; .

Os alunos, ao serem questionados sobre a importância em aprender a cultura dos diferentes países hispânicos (respostas da pergunta 7, apêndice 1), foram unânimes ao demonstrarem interesse em relação à aprendizagem desse aspecto,

“Sim. Cada país é caracterizado de um jeito, cada costume, até na fala, nos diferentes significados que tem uma palavra. Eu acho legal, até pra gente ter experiência se a gente for visitar algum deles”. (GRADUANDO A).

“Sim. Muito! Aprender o modo de vida de cada povo, o que o povo é, o que o povo gosta, seus costumes. Cultura é o povo, é o coração do povo, praticamente”. (GRADUANDO B).

“Eu acho que seria mais interessante aprender. Por exemplo, agora, nós estamos aprendendo as diferenças linguísticas, os sotaques, então acho que seria importante nos aprofundar mais, saber mais essas coisas”. (GRADUANDO I).

“Sim. Muito. Porque eu observo muito quando eu vou para a Argentina é uma cultura, quando eu vou para o Chile é totalmente diferente, o sotaque é diferente a forma como eles falam. Então, é bastante importante você entender a cultura na qual você está inserida”. (GRADUANDO M).

Com base nos relatos apresentados, é perceptível que tais expectativas em relação ao ensino de cultura convergem com a prática da professora, visto que os Graduandos relatam experiências já adquiridas durante o curso (respostas da pergunta 10, apêndice 2):

“Eu tento trabalhar conforme o tempo, conforme case com o conteúdo [...] No primeiro ano está previsto um conteúdo imenso. Eu não consigo respirar, e , se eu não dar esse conteúdo no primeiro ano, eles vão entrar para o segundo sem saber, porque no segundo ano é a continuação. Então tem vezes que eu não consigo parar minha aula e: ‘Ah! Hoje nós vamos falar sobre cultura’, enfim. Então, vai rolando conforme a aula vai fluindo. Eu também disponibilizo

documentários, enfim, alguma notícia, algo para eles também estudarem sozinhos”. (PROF1).

De acordo com a Prof1, essa abordagem é feita quando possível, tendo em vista a quantidade de conteúdos previstos para o primeiro ano e a carga horária disponível.

Além disso, notamos, a partir dos relatos de outros Graduandos, a associação que eles fizeram com as aulas sobre a história das línguas espanhola e portuguesa.

“Eu acho legal. Até mesmo pra gente saber a origem, porque aconteceu isso, porque aconteceu aquilo. Igual aqui no Brasil. Porque a gente fala português? Por causa da colonização. Se não nós estaríamos falando a língua dos índios até hoje”. (GRADUANDO H).

“A cultura é importante. Não tem a língua sem a cultura, na verdade. Eu penso assim mais ou menos. É bom você ter um conhecimento da cultura, daquilo que você vai aprender a falar. É igual a professora fala, nós somos o único país que não fala espanhol na América Latina. Todos nossos vizinhos falam e a gente é o único que tá diferente”. (GRADUANDO J).

“Eu acho. Acho importante. Porque tem diferenças. Tanto é que na aula passada nós estudamos as pronúncias do espanhol da América Latina e da Espanha. Nossa! bem curioso, eu não sabia que existia. Tanto é que no português, no Brasil, de um estado para o outro tem diferença. Então imagina de países”. (GRADUANDO L).

“Eu acho que sim. Sim, porque tem a ver com a língua não só na disciplina de espanhol... a gente já percebe nos primeiros seis meses que a língua portuguesa também tem suas diferenças até de localidades. Como eu disse antes, tem a língua portuguesa brasileira e língua portuguesa de Portugal ou Moçambique e assim por diante, de países que também falam o português. [...] Várias palavras inclusive que se usa aqui na América Central, Latina, não se usa na Espanha [...] Então a cultura está muito relacionada à língua, na verdade tem até uma teoria já de que a primeira coisa que determina a cultura de alguém é a língua que essa pessoa fala, então tem muito a ver trabalhar, estudar a cultura”. (GRADUANDO E).

Do ponto de vista da Prof1, quanto a essa interdisciplinaridade que ocorreu entre as disciplinas de História da Língua Portuguesa e Língua Espanhola I - História da Língua Espanhola, afirma que (respostas da pergunta 16 e 17, apêndice 2):

“No conteúdo da história da língua espanhola eles interagem muito, foi legal, porque eram duas disciplinas simultâneas: história da língua portuguesa e história da língua espanhola. Eles faziam muitas relações. Dava para ver que era uma discussão muito válida, porque

eles relacionavam. Agora eles estão na gramática, então surgem dúvidas, obviamente, a interação não é a mesma, porque o conteúdo muitas vezes não permite”. (PROF1).

Além disso, a Prof1 relata uma experiência positiva que obteve a partir dessa interdisciplinaridade,

“Tem uma aluna que se assustava muito, ela sempre dizia: ‘professora, meu Deus, isso não entra na minha cabeça’. Depois ela me disse que estava estudando em casa, lia um texto, e depois buscava no *you tube* um vídeo sobre aquele conteúdo. A partir disso, ela conseguia estabelecer relações com o que eles estavam vendo na história da língua portuguesa. Então eu falei: ‘como é que você não está estudando o espanhol?’ Está estudando! Então, o bom é isso, tem alunos que vão e buscam além”. (PROF1).

Os relatos dos estudantes apontam para uma convergência com o depoimento da Prof1, visto que é perceptível a interação e o envolvimento dos alunos ao relatarem sobre a diversidade linguística e cultural existente tanto no português como no espanhol.

Com base na análise do PPP, em relação ao ensino de línguas, contata-se um ideal de aprendizagem que transcende uma concepção de língua prescritiva enquanto um sistema homogêneo e único. Mais do que isso, o documento prevê que a língua se constitui como parte integrante do imenso universo cultural ao qual o sujeito se depara ao longo da sua aprendizagem de LE, conforme podemos observar no PPP.

Se é possível vincular língua e cultura, pode-se, então, afirmar que saber uma língua é ter acesso a uma visão de mundo, é ter acesso a um universo ideológico apenas, é encarar o mundo de um ponto de vista só. Por outro lado, se isto for verdadeiro (e é), pode se perceber facilmente que o domínio de uma segunda língua amplia os horizontes de análise e de percepção do mundo contribuindo para que meras apreensões paroquiais de mentalidades sejam substituídas por formas menos preconceituosas e mais abrangentes de se compreender o homem e o seu fazer sócio-histórico. (UNIOESTE, 2010).

Nesse sentido, de acordo com o documento, valoriza-se o ensino da língua vinculado ao ensino da cultura, uma vez que no aprendizado de um idioma está inclusa a concepção de mundo das diferentes comunidades cuja língua se configura como um meio pelo qual são expressas as necessidades representativas exigidas

pela cultura. Assim, aprender uma língua estrangeira implica aprender outra forma de interpretar o mundo. Esse princípio é percebido pelos estudantes que, ao serem questionados quanto à importância em aprender sobre a cultura dos diferentes países hispânicos, foram unânimes ao responderem positivamente sobre a relevância dessa abordagem. Além disso, bem se nota nos relatos que os argumentos utilizados pelos alunos estão atrelados ao conhecimento que eles têm adquirido desde o início do curso.

Assim, percebemos o quanto os conteúdos sobre a história das línguas têm contribuído no aprendizado, indicando uma convergência da prática da Prof1 com as expectativas dos estudantes.

Do ponto de vista dos outros professores de espanhol do curso, a Prof2 demonstra certa preocupação quanto ao ensino de cultura, tendo em vista que acredita existir a necessidade de desmistificar uma possível hegemonização linguística que possa ocorrer em detrimento de outras variantes, conforme explica (respostas da pergunta 10, apêndice 2):

“Em 99 é possível que se considere 99 o ano do *boom* do espanhol no Brasil. Naquele ano, as editoras espanholas vieram em grande número e aportaram em vários congressos aqui e ali. Havia aquela preponderância dos estudos peninsulares, mas já era possível ver pela sociolinguística, pensadores que eram e que são espanhóis, mas que moravam aqui, que começaram a desafiar esse discurso oficial. E aí eu percebi que algo maior estava ocorrendo. O que eu precisava fazer? Precisava me qualificar, então essa preocupação com a cultura. Por isso que eu te digo eu me valho muito das fontes da história cultural, uma abordagem de crítica Marxista que nasceu com os estudos culturais e reeditou uma perspectiva maior, mais ampla para pensar a cultura. Então, as questões de classe, as questões de gênero, todas essas abordagens entram na sala de idiomas”. (PROF2).

Em sala de aula, a professora informa que a cultura aparece “o tempo inteiro” e cita exemplos de como realiza essa abordagem com o quarto ano:

“Esse ano tomei uma atitude mais ousada o que me tomou muito tempo. Eu fiz assim: a perspectiva normal: nascimento com a lírica espanhola naquele cenário do século XI, XII, tudo bem. Mas quando chega ao século XV, em vez de eu passar para a literatura de corte, para a literatura mística e depois eu passar lá para o XVI, não fiz isso, eu dei uma pausa e comecei a implementar os textos dos escritores contemporâneos que já falavam sobre a América que estava aqui antes do Colombo. Então eles lerão, agora, os contos de um escritor contemporâneo como Carlos Fuentes. Ali eu faço a

minha abordagem cultural, porque eu trago a história cultural para falar sobre a invasão na América que não foi um encontro, foi um Imperialismo, uma globalização bastante *temprana*. Muito cedo a globalização ocorreu e eu dou voz para os que estavam aqui, então, se eu anuncio que o que me importa são essas populações que estavam aqui, as *precolombinas* eu já anuncio minha concepção”. (PROF2).

Além disso, informou que quando tem a oportunidade, busca agregar conhecimento cultural por meio de outras pessoas, sejam visitantes estrangeiros, sejam especialistas de determinadas áreas e ainda por meio de temáticas transversais, conforme explica:

“Havia um simpósio aqui do Estado e Poder do curso de História e havia um professor de história da América. Eu convidei o colega para dar uma aula pra nós [...]. E quando tem um visitante como aconteceu agora, faz dois meses, tivemos uma visita aqui de um engenheiro lá de El Salvador, ele veio dar a palestra para os grupos de espanhol. E os alunos percebendo as questões culturais, as questões fonéticas, fonológicas, elemento de poder: como um *El Salvadoreño* se vê no cenário atual, com aquele gigante sob sua cabeça, chamado Estados Unidos. Então os alunos são convidados o tempo inteiro para que vejam que é muito maior que a sala de aula. E também outra coisa que eu venho já tratando nas aulas do quarto ano e também do terceiro ano, as temáticas transversais, por exemplo: Aquífero Guarani, as *Comodities*, o que é a soberania alimentar, por exemplo: *slowfood*; o que é comida limpa, o que é comida sem veneno. Tudo em espanhol, aí eu tenho que buscar em fontes pra dar conta de algo que eu não domino”. (Prof2).

A Prof3, ao fazer a abordagem cultural, tem o cuidado de orientar os alunos do segundo ano, no sentido de não se deixarem limitar aos estereótipos que são associados aos diferentes países (respostas da pergunta 10, apêndice 2):

“Sempre procuro trazer algum tema, algumas coisa que tenha relevo social [...] eu trabalho um método intercultural e os alunos têm que produzir materiais didáticos contemplando a interculturalidade. Então temos tido resultados bastante positivos. [...] Eu sempre peço para que eles pesquisem um pouco mais, vão um pouco mais além desses estereótipos que são tão comuns, que são válidos também: o dia dos mortos, as touradas [...] mas a gente não pode reduzir essas localidades a essas manifestações. Então eu sempre faço com que eles busquem um pouco mais”. (PROF3).

Pedimos à professora que citasse um exemplo de como o ensino de cultura ocorre na aula de Língua do quarto ano (respostas da pergunta 10, apêndice 2):

“Por exemplo, esses dias, durante a aula, eu trabalhei sobre a zona dialetal do México, Centro América e México. Aí eu passei um documentário super legal chamado ‘Hecho el México’ que abordava tudo sobre o México, o urbano, o rural, os problemas, coisas boas, coisas ruins, fazia um giro por todo país. A partir disso, fizemos uma discussão dos pontos relevantes, por exemplo, em relação à morte no México que é completamente diferente de todo Ocidente. [...] fizemos uma roda de conversa com os alunos e aí fomos debatendo, estabelecendo um paralelo com outros países, estabelecendo um paralelo com o Brasil”. (PROF1).

Diante dos relatos apresentados, é possível notar uma preocupação tanto com a formação linguística quanto com a formação cultural dos estudantes com o objetivo de formar profissionais capacitados para enfrentar uma sala de aula. Além disso, os documentos têm a pretensão de desmistificar a ideia de preponderância de algumas variantes em detrimento de outras, o que, segundo a Prof2, é um grande desafio (respostas da pergunta 24, apêndice 2):

“Descolonizar o pensamento do aluno que ao aprender um idioma associa imediatamente aos EUA, França, Espanha e não é. É muito mais que isso. Então é preciso descolonizar para que tenham a percepção de um ensino plural. Eu acredito que é na alteridade que eu me encontro e me percebo”. (PROF2).

Tanto o ensino de língua como de cultura são valorizados pelas docentes que têm, inclusive, a preocupação de desmistificar a ideia da homogeneidade da língua, bem como, o conceito de preponderância de uma variante *standard* ou padrão, que supostamente, poderia ser utilizada para o ensino do idioma.

Quanto ao ensino da língua, do ponto de vista de alguns Graduandos, suas percepções se revelam ao relatarem suas expectativas em relação às aulas de espanhol. Conforme observamos nos relatos a seguir (respostas da pergunta 3, apêndice 1):

“Eu espero aprender a falar, entender, interpretar, porque se um dia eu for me formar em uma professora de espanhol, vou ter que estar habilitada”. (GRADUANDO L).

“[...] O que eu espero do curso é que realmente eu saia capacitada daqui. Que eu possa entrar numa sala de aula e transmitir esse conhecimento para os meus alunos”. (GRADUANDO D).

“Principalmente, eu acho que são os métodos, de como aplicar”. (GRADUANDO E).

“Eu espero quando eu terminar conhecer não só a língua, a gramática, mas também a história da língua, sua evolução e até a cultura dos países com que a gente trabalha”. (GRADUANDO K).

Sobre isso, a Prof1 relata (respostas da pergunta 21, apêndice 2):

“Eu parto do tradicional aí eu tento trazer esse conteúdo pra realidade deles. Eles têm que me trazer exemplos práticos do uso desses verbos [...] Vai chegar aquela hora que eu vou ter que dar aquela aula tradicional, explicar [...], pelo menos não descobri ainda uma maneira de ensinar um conteúdo gramatical brincando [...]. Mas aí eu trago pra eles pesquisarem usos do dia-a-dia”. (PROF1).

Tendo em vista que o objetivo do curso visa à formação de professores, a docente acredita ser necessário que os estudantes, como futuros professores, tenham um conhecimento aprofundado sobre o funcionamento da língua estrangeira e como ela se estrutura, fato que aponta para uma convergência com relação às expectativas dos estudantes que acreditam ser necessário também ter o domínio de aspectos linguísticos para futura aplicação em sala de aula.

Segundo a Prof2, ela se baseia “ora na gramática normativa, ora na gramática descritiva”, tendo em vista o objetivo do curso: formação de professores de Língua Estrangeira. A Prof2 acrescenta: “não vejo nenhum tabu que impeça o uso de diferentes teorias”. Assim, nota-se que o ensino da gramática é bastante valorizado pelas docentes, o qual se estabelece a partir de uma abordagem estrutural e se orienta a uma perspectiva interativa, ou seja, faz-se uma abordagem a partir de usos sociais nos quais a língua está sendo utilizada.

Essa percepção converge com o que está disposto no PPP, no qual se estabelecem como elementos fundamentais tanto o ensino das formas gramaticais que caracterizam a língua alvo como a prática das habilidades: escrita, leitura e oralidade. Além disso, o ensino de língua não se limita a esses fatores, uma vez que também se estabelece como um mecanismo de interação social, no qual estão imbricados fatores socioculturais e discursivos, conforme disposto no documento:

Estudar uma língua estrangeira deve ampliar os horizontes culturais do educando propiciando o acesso ao conhecimento, às tradições, e à cultura dos povos que utilizam esta língua como meio de comunicação/interação. (UNIOESTE, 2010).

Outra questão analisada trata do uso de ferramentas que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem como, nesse caso, os dicionários. Os alunos foram questionados quanto ao uso do material, tanto na versão impressa quanto na versão digital (respostas da pergunta 6, apêndice 2). De modo geral, os que possuem obras impressas utilizam o dicionário semibilíngue *Señas*, como podemos observar nas falas: “Eu uso o *Señas*”; “Eu comprei um [...] o *Señas*”; “É o *Señas*”; “Comprei dois [...] Um é bilíngue, um bem pequeno, que tem só as palavras, a tradução e as palavras, e o outro é aquele *Señas*”.

Outros não souberam informar o nome do dicionário que utilizam: “Ai! Eu nem sei o nome”; “Na verdade não, é um pequeninho que eu comprei”. Quanto aos dicionários *onlines* três alunos mencionaram o tradutor do *Google*: “Mas era mais no *Google* tradutor”; “De vez em quando eu vou lá no *Google* tradutor quando eu preciso fazer alguma coisa”.

Inclusive os Graduandos B e L, revelam que, embora a professora regente tenha direcionado alguns dicionários digitais, deram preferência pelo uso do tradutor do *Google*:

“Só o *Google* tradutor, mas não é bem dicionário. Ah! E a professora nos enviou um. Nesse trabalho anterior, ela mandou alguns, mas não sei certo o nome”. (GRADUANDO B).

“Ainda não comprei. A professora já passou o nome, mas eu ainda não comprei. [...] Online eu utilizo. Pesquiso no *Google* tradutor mesmo. [...] Eu ainda não tenho habilidade com a informática”. (GRADUANDO L).

O Graduando M, por outro lado, informa utilizar pouco o dicionário e quando questionado sobre o nome da obra que utiliza, apenas falou sobre um dicionário que não utiliza:

“Dicionário em espanhol muito pouco. [...] o que eu não utilizo nunca é o *google* tradutor. Porque ele nunca me ajuda, faz uma tradução muito longe e não chega muito próximo do que eu quero. Eu geralmente pesquiso o que está mais adequado com o que eu quero”. (GRADUANDO M).

Outro aspecto que se revelou interessante foi o depoimento dos Graduandos alfabetizados no Paraguai. Eles relatam sobre o conflito que vivenciam ao aprender

as duas línguas ao mesmo tempo. O Graduando C comenta sobre uma produção textual realizada no início do ano (respostas da pergunta 10, apêndice 1):

“Pois é! Eu errei bastante no texto, porque a gente acaba acostumando tanto com o português que é difícil escrever no espanhol. Igual quando eu vim do Paraguai, para escrever a palavra “mas”, como lá tem acento, eu escrevia sempre com acento, e a professora sempre me corrigia”. (GRADUANDO C).

Essas dificuldades são percebidas pela professora ao relatar sobre a aplicação dessa atividade (respostas da pergunta 18, apêndice 2):

“Eu passei um trabalho de descrição, passei o vocabulário da casa e cada um deveria fazer a descrição da sua casa em espanhol. Eles fizeram, eu corriji e eles fizeram a correção do texto, [...] Eu não apontei como, por exemplo, escrever uma palavra em espanhol, eu circulei e eles tinham que buscar o significado, porque, as vezes, na hora de escrever eles ainda estão pensando muito mais em português do que em espanhol, então acaba saindo a palavra”. (PROF1)

O depoimento da Prof1 apresenta convergência com relação à percepção do Graduando C, uma vez que o aluno tem consciência sobre o estágio de interlíngua no qual se encontra e a professora, ciente disso, utiliza estratégias a fim de que os alunos atentem nesse processo de aquisição da língua alvo.

No caso do Graduando G a situação é ainda mais delicada, tendo em vista que sua formação escolar foi integralmente em língua espanhola. Além disso, ele reside há pouco tempo no Brasil (respostas da pergunta 4, apêndice 1):

“Eu nunca estudei o português. [...] quando eu vim pra cá, foi muito difícil, mesmo. Eu entendo tudo! Sempre entendi tudo desde criança, mas não falava, por isso foi bem difícil. Mas o que eu estou achando mais difícil é a aula de uma prof^a que trabalha com uma disciplina de língua portuguesa. Nossa! eu penso: “como é que ela consegue ter lido tantos livros e saber fazer uma pesquisa do jeito que ela faz?” [...] Eu não tenho capacidade para fazer um trabalho como ela manda! Porque a gente nunca fez isso antes. Tem que ser muito inteligente para fazer”. (GRADUANDO G).

Sobre os alunos, a Prof1 informa (respostas da pergunta 15, apêndice 2):

“Então no primeiro ano, alguns alunos já sabiam o espanhol. Tem duas meninas que nasceram no Paraguai, foram alfabetizadas em espanhol”. (PROF1).

Um fato curioso é que justamente os Graduandos C e G são as que informam não utilizar dicionário: “Não. Por enquanto ainda não estou utilizando” (GRADUANDO C); “Eu utilizava somente na escola antes, mas agora não comprei” (GRADUANDO G).

Não obstante muitos alunos informarem utilizar o tradutor do *Google*, foi perceptível o sentimento de insegurança ao mencionarem o uso do material. Talvez isso se justifique devido à avaliação negativa que convencionalmente lhe é atribuída, uma vez que essa ferramenta não limita o número de palavras que podem ser traduzidas de uma única vez, resultando, dessa forma, numa tradução confusa, já que não é capaz de captar as diferenças culturais que determinam o sentido empregado nas palavras.

Independentemente do nível de conhecimento que tem o aluno da LE, com exceção dos dois Graduandos C e G, todos revelam em algum momento recorrer ao material, seja dicionário bilíngue, monolíngue, minidicionário ou tradutor *online*. Os dicionários têm contribuído como suporte de auxílio na compreensão de textos e na produção escrita.

De acordo com a Prof1 (respostas da pergunta 8, apêndice 2):

“Eu disse a eles, desde os primeiros dias de aula que eles teriam que comprar um dicionário. Então eu trouxe vários modelos de dicionário. Obviamente temos que levar em consideração o poder aquisitivo dos alunos, já que um dicionário bom custa R\$ 70, R\$ 80 reais, então eu sei que nem todos vão poder comprar. Eu disponibilizei pra eles dicionários *online*. Se eles estão com um trabalho para fazer em casa, [...] eles podem pesquisar no da *Real Academia Española*, por exemplo. Alguns alunos já compraram dicionários bons, outros trazem aquele dicionário bem básico, mas trazem. Quando eles têm necessidade, vão pra biblioteca, pegam dicionário emprestado. [...] Se eles me pedem uma palavra eu digo: ‘Cadê os dicionários?’. Alguém sempre está com um na bolsa e pesquisa a palavra. Então assim, é interessante você ter o trabalho de tirar sua própria dúvida, porque se eu falar, eles não vão criar o hábito de consultar o dicionário, vão esquecer o significado dessa palavra e na outra, terei que falar de novo”. (PROF1).

Embora alguns alunos não tenham seguido a orientação da Prof1, os depoimentos convergem com o relato da docente a qual, além de sugerir obras impressas e digitais, incentiva o uso do material durante as aulas. Contudo, é importante frisar que ela dá prioridade ao uso dos dicionários monolíngues.

Nessa perspectiva, também buscamos saber o que pensam os outros professores em relação ao uso dessa ferramenta.

A Prof2 diz sentir-se desafiada quanto ao fato de alguns alunos ainda utilizarem dicionário bilíngue no quarto ano (respostas da pergunta 8, apêndice 2):

“É um desafio para mim. Eles têm ainda o hábito de usar dicionário bilíngue. Na semana passada eu percebi que eles ainda não adquiriram o dicionário monolíngue. Já é a quarta série, então fiquei bastante preocupada. Outra coisa que eu sugeri é que eles comprassem um dicionário de preposições e aquele dicionário dos verbos. Esse aporte eles precisam ter como livro de cabeceira”. (PROF2).

A Prof3, embora não rejeite o uso desse material, acredita que sua utilização em sala é dispensável, uma vez que os instiga a entender a definição de determinada palavra por meio do contexto (respostas da pergunta 8, apêndice 2):

“Não tenho o hábito de trazer o dicionário em sala e também não tenho o hábito de fazer a tradução literal das palavras. Normalmente eu faço que eles entendam pelo contexto. Também indico que eles acessem o *RAE* que é o dicionário online da *Real Academia Española*. [...] não sou contra o uso do dicionário em sala, mas eu procuro outras alternativas antes de chegar à tradução literal da palavra”. (PROF3).

Com base nos relatos por parte dos professores, observamos que a Prof1 sugere e prioriza os dicionários monolíngues. Tal concepção vai ao encontro com o que pensa a Prof2, que acredita ser mais eficiente a utilização de um dicionário monolíngue que um bilíngue. A Prof3, por outro lado, dispensa o uso do material, uma vez que instiga os alunos a entenderem o significado pelo contexto e não por meio de uma tradução literal.

Embora o PPP não explicita, na ementa da disciplina de Língua Espanhola I do primeiro ano, no trecho sobre o uso do material, verificamos que está previsto um tópico, na terceira unidade temática, que se intitula: Dicionários monolíngues e dicionários bilíngues.

Diante dos dados apresentados, observamos que o papel atribuído à língua materna, do ponto de vista dos alunos, é mais harmonioso que do ponto de vista dos professores, cujo uso se caracterizou como sendo mais conflitivo: ao mesmo tempo em que valorizam o conhecimento prévio do aluno como sendo um elemento

facilitador na aquisição da LE, por outro lado, a LM também é vista como um elemento de interferência no processo de aprendizagem, devido às associações negativas feitas pelos alunos. Além disso, utiliza-se predominantemente a LE, o que possivelmente se justifique pelo foco e o propósito da aprendizagem dessa LE na universidade, nesse caso, formar professores de línguas proficientes que utilizarão a língua em estudo como objeto de ensino, posteriormente, na sua prática docente. Essa preferência pelo não uso do idioma materno também se evidencia em relação ao uso dos dicionários, uma vez que se acredita que é melhor usar dicionário monolíngue do que bilíngue ou ainda não usar o dicionário.

Com relação ao PPP, o documento valoriza o conhecimento prévio que o estudante já possui enquanto falante de sua língua materna e que essa, por sua vez, “deve ser usada como parâmetro confrontativo para análise e a compreensão dos mecanismos da nova língua aprendida” (UNIOESTE, 2010). Isto significa, segundo o documento, que o estudante que já possuir o conhecimento de uma língua obterá mais facilidade para aprendizagem de uma segunda língua.

Quanto ao ensino de língua e cultura, do ponto de vista dos alunos, notamos que as disciplinas de História da Língua Portuguesa e de Língua espanhola I têm contribuído no sentido de instigá-los a terem uma percepção mais aprofundada acerca do ensino aprendizagem do idioma, o qual não deve limitar-se à aprendizagem de fórmulas linguísticas e homogêneas.

Do ponto de vista dos professores, de modo geral, notamos que o ensino da gramática é bastante valorizado pelas docentes, o qual se estabelece a partir de uma abordagem estrutural e se orienta a uma perspectiva interativa com foco nos usos sociais da língua. Quanto ao ensino de cultura, demonstram certa preocupação com relação à necessidade de desmistificar uma possível hegemonização linguística que possa ocorrer em detrimento de outras variantes e em esclarecer aos estudantes a amplitude do idioma aprendido quanto às variações existentes.

No PPP, observamos uma concepção que compreende a língua como instrumento de interação social, expressão cultural e, por sua vez, ensiná-la nesse contexto, além do estudo das formas gramaticais que caracterizam essa língua por meio da prática da escrita, da leitura e da oralidade, implica um estudo voltado à história, à cultura e à literatura dos povos que a utilizam.

Além disso, percebemos que há, no documento, uma rejeição à perspectiva tradicional da existência de uma língua homogênea, uma vez que o ensino do

idioma se pauta na abordagem comunicativa, cuja concepção de linguagem não se restringe a um modelo “padrão” de ensino. Ao contrário, presume-se a existência de diversos sistemas linguísticos, “tantos quantos são as variedades linguísticas existentes em uma comunidade” (UNIOESTE, 2010), os quais se constituem por meio do contexto social no qual o falante esteja inserido comunicativamente.

Ressaltamos, também, que o documento defende um ensino de língua estrangeira situado e contextualizado que leve em consideração os aspectos culturais, sociais e artísticos associados aos idiomas: “se uma língua representa simbolicamente as maneiras de agir, pensar e compreender a realidade, não se concebe o ensino de uma língua estrangeira de *per si*, descontextualizada da realidade e isolada da cultura” (UNIOESTE, 2010), estabelecendo, assim, o princípio de que estudar uma língua estrangeira requer um estudo voltado à história, à cultura e à literatura dos povos que a utilizam.

Considerando o contexto da pesquisa, a proposta de utilização da tradução como ferramenta pedagógica parece-nos uma alternativa metodológica legítima capaz de ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico com o ensino de língua e cultura por meio da prática tradutória, a qual, aliada à linguística contrastiva, evidencia e ressalta aos alunos tanto as semelhanças quanto as diferenças existentes entre os idiomas de maneira reflexiva e contextualizada.

Descrito o contexto e os participantes da pesquisa realizada, na subseção seguinte esclarecemos quais foram os procedimentos adotados para a análise dos dados gerados.

2.5 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ADOTADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme descrito na seção 2.5 deste capítulo, a primeira atividade tradutória – denominada, neste estudo, como Tradução A, foi realizada pelos estudantes, antes da intervenção pedagógica. Antes desta, as traduções foram analisadas a fim de avaliar as principais dificuldades dos alunos, bem como exemplos de boas traduções, com o intuito de elaborar a intervenção pedagógica pautada não apenas nos erros, mas também nos acertos, levando os alunos a entenderem de maneira reflexiva o motivo pelo qual algumas das soluções foram consideradas aceitáveis e o

motivo pelo qual outras foram consideradas inaceitáveis. Depois da intervenção, os alunos fizeram outra tradução, denominada Tradução B.

Durante a intervenção pedagógica, os alunos puderam visualizar, por meio dos próprios textos produzidos, numa perspectiva contrastiva e contextualizada, conteúdos relacionados ao desempenho deles na primeira atividade de tradução. Esses conteúdos incluíram o gênero sinopses, falsos cognatos, expressões idiomáticas e tópicos de ortografia da língua portuguesa em comparação com a língua espanhola, a saber, acentuação e crase.

Ao final do período do estágio, aplicamos a segunda atividade tradutória que serviu de parâmetro comparativo, com o intuito de avaliar o efeito obtido frente à aplicação da intervenção pedagógica e, ainda, avaliar se houve ou não progresso quanto ao desempenho dos alunos diante da atividade proposta.

Com base nos dados gerados a partir das duas atividades tradutórias, estabelecemos algumas categorias de análise de acordo com os conteúdos focados na intervenção pedagógica, as quais foram avaliadas quantitativamente: falsos cognatos, conjunções, acentuação, bloco de palavras, crase e expressão idiomática.

As ocorrências nos textos produzidos pelos alunos por categoria foram somadas e classificadas da seguinte forma: tradução adequada, inadequada e não traduzida. Contabilizadas as ocorrências para a primeira e a segunda traduções, foi possível fazer uma comparação entre as traduções de cada aluno. Além do cálculo individual, também fizemos o mesmo cálculo no conjunto de todas as traduções a fim de avaliar o progresso obtido na turma como um todo.

Os resultados também foram apresentados a partir de outro ponto de vista: foi feito um cálculo por porcentual, considerando-se o número de inadequações presentes em cada uma das traduções feitas por cada um dos Graduandos e o número total de palavras escritas.

A partir dos dados das entrevistas, juntamente com os resultados obtidos quantitativamente, realizou-se uma análise qualitativa individual dos sujeitos participantes com o intuito de fazer uma análise mais consistente dos dados, considerando as informações prévias que podem ter influenciado no desempenho dos estudantes durante a realização das atividades.

Feito esse breve esclarecimento, apresentamos, à continuação, um capítulo que visa expor, detalhadamente, a análise dos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados feita a partir do *corpus* gerado para este estudo. O presente capítulo se subdivide em sete seções.

Na primeira seção, discorreremos sobre o uso do dicionário, a fim de avaliar em que medida essa ferramenta pode contribuir na busca por soluções adequadas, pautadas na comprovação da palavra que melhor se enquadra.

Na segunda seção, levamos em conta os falsos cognatos. Comparamos as duas atividades tradutórias, propostas pelos estudantes, com o intuito de verificar se, após a intervenção pedagógica, houve progresso quanto ao monitoramento dessas palavras, que, muitas vezes, representam uma “armadilha” da língua.

Na terceira seção, reforçamos a importância e a pertinência do ensino aprendizagem pautado numa perspectiva contrastiva, e, na quarta seção apresentamos a análise realizada acerca dos elementos considerados itens culturais específicos de tradução.

Na quinta seção, avaliamos as soluções propostas para a única expressão idiomática presente na segunda atividade tradutória. Na sexta seção, apresentamos os resultados no conjunto de todas as traduções, para, na sétima e última seção, apresentá-los individualmente.

3.1 USO DO DICIONÁRIO

Nesta seção focamos nas traduções propostas pelos Graduandos A, B, C e D cuja análise se constitui a partir de quatro (4) textos individuais da Tradução A (da primeira atividade tradutória) e dois textos feitos em dupla da Tradução B (da segunda atividade tradutória) os quais podem ser visualizados nos anexos 1 e 2. Além disso, também buscamos relacionar, a partir de uma perspectiva contrastiva, os resultados obtidos da primeira atividade tradutória com os conteúdos aplicados na intervenção pedagógica.

Tanto na primeira quanto na segunda tradução, sugerimos que os alunos fizessem o uso do dicionário. Além disso, na segunda tradução, pedimos para que informassem, no final do texto, se haviam utilizado o dicionário e o seu respectivo nome. Constatamos que as duplas utilizaram o mesmo dicionário: *Señas*. Contudo,

observamos que, embora as duplas tenham utilizado o mesmo dicionário, elas propuseram soluções tradutórias diferentes.

Quanto às traduções individuais, observamos que muitas palavras foram traduzidas “ao pé da letra”, por semelhança ou pela sonoridade, como a conjunção “Bajo”, por exemplo, presente na frase “*Bajo la apariencia de um folletín por entregas*”, para qual foi proposta soluções como: “De baixo”, “Por baixo”, “Abaixo” e “Baixo”, todas consideradas inadequadas.

Para essa mesma palavra, encontramos no dicionário *Señas* dezesseis acepções. Dessas, somente a décima quinta explica o significado da palavra como preposição: “sob”, a que seria mais adequada naquele contexto. Nesse caso, é possível inferir que muitos alunos não buscaram a palavra no dicionário, tendo em vista que a maioria optou por soluções que não constam no verbete, conforme podemos visualizar abaixo:

Figura 02: Entrada para o verbete ‘bajo’

- ba·ˈjo, ˈja** | **báxo, xa** | **1 adj.** Que tiene menos distancia de arriba a abajo de lo normal: *Andrés es muy ~, mide metro y medio; aquel olivo es más ~ que los demás.* ⇔ alto. □ **baixo**
- 2** Que está situado en un lugar inferior en relación con otras cosas: *en la planta baja están el comedor y la cocina; en las tierras bajas hay más vegetación que en las montañas.* ⇔ alto. □ **baixo**
- 3** Que tiene menos categoría, valor o calidad de lo normal: *tengo un anillo de oro ~.* ⇔ alto. □ **inferior**
- 4 (precio)** Que no es caro: *he pagado un precio muy ~ por este coche.* ⇔ alto. □ **baixo**
- 5 (sonido)** Que es poco intenso o grave: *hablaba en voz baja y no pude oír lo que decía.* ⇔ alto. □ **baixo**
- 6** Que es despreciable o malo: *pegar a un niño es una acción muy baja.* ⇔ soez. ⇔ alto. □ **baixo**
- 7** Que está inclinado hacia el suelo o mira al suelo: *los fieles rezaban con la cabeza baja.* □ **baixo**
- 8 bajo m.** Piso inferior de una casa que tiene dos o más plantas: *no tengo que subir escaleras porque vivo en el ~.* □ **térreo**
- 9** Lugar profundo o que está abajo: *llegó hasta el ~ de la cueva.* ⇔ alto. □ **fundo**
- 10** Borde inferior de una prenda de vestir: *se me ha descosido el ~ de la falda; tengo que coger el ~ de los pantalones porque me están largos.* □ **barra**
- 10** Borde inferior de una prenda de vestir: *se me ha descosido el ~ de la falda; tengo que coger el ~ de los pantalones porque me están largos.* □ **barra**
- 11** MÚS. Voz grave: *en el coro canto de ~.* ⇔ alto. □ **baixo**
- 12** MÚS. Instrumento de cuerda de sonido muy grave: *Mariano toca el ~ en un grupo musical.* □ **baixo**
- 13 adv. l.** En o por un lugar cercano al suelo o inferior: *el helicóptero vuela ~.* ⇔ alto. □ **baixo**
- 14 adv. m.** Con sonido débil: *habla más ~, que te van a oír.* ⇔ alto. □ **baixo**
- 15 prep.** Indica que una persona o cosa está debajo de otra: *pasamos la noche ~ las estrellas; el braserero está ~ la mesa.* □ **sob**
- 16** Indica que una persona o cosa depende de otra o pertenece a otra: *los empleados están ~ la autoridad del jefe.* □ **sob**
- **lo ~,** la parte inferior: *dale por lo ~* □ **a parte de baixo**
- **por lo ~,** en voz baja o con disimulo: *dijo por lo ~ que no aguantaba a su hermano.* □ **baixinho**

Fonte: Dicionário *Señas* (2001, p. 142).

Para o adjetivo “inolvidable”, duas traduções foram consideradas aceitáveis: “inesquecível”, feitas pelos Graduandos B e C. Os graduandos A e D, por sua vez,

propuseram soluções inaceitáveis como: “inovadora” e “envolvente”, respectivamente.

Da mesma forma, duas traduções foram aceitáveis para o adjetivo “pequeña”: “a mais nova”, feitas pelos graduandos B e C, e a tradução literal “a pequena”, proposta pelos Graduandos A e D. Ao verificar no dicionário, constatamos a presença dessas duas acepções. Entretanto, apenas uma delas seria adequada ao contexto em estudo, uma vez que o adjetivo empregado no texto original nada tem a ver com o tamanho da personagem, e sim com sua idade. Nesse caso, coube aos estudantes inferirem qual das acepções se adequaria ao contexto.

Figura 03: Entrada para o verbete ‘pequeña’:

pe-que-ña, ña |pekéño, ña| **1 adj.** Que tiene un tamaño menor de lo normal: *quiero una taza pequeña para el café; tiene la boca pequeña y los ojos grandes; vivieron en un piso ~. ⇒ diminuto, enano. ⇔ grande.* □ **pequeno**
2 Que tiene poca altura: *esos olivos son pequeños; para su edad, está muy ~, ¿no crees? ⇒ bajo.* □ **baixo**
3 Que tiene muy poca edad: *tiene un niño ~; aún eres ~ para montar en la montaña rusa.* □ **pequeno**
4 Que es poco importante; que no es nada importante: *se hizo una pequeña herida en el dedo; tengo un ~ papel en la obra de teatro.* □ **pequeno**
5 fig. Que es de poca importancia social o tiene poco dinero: *es un ~ comerciante de la ciudad.* □ **pequeno**

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 970).

A partir destas análises, podemos inferir que o dicionário foi pouco utilizado na primeira tarefa tradutória, tendo em vista que muitas das soluções propostas não constam no material. É importante enfatizar, contudo, que não foi solicitado, na primeira tarefa, que os alunos informassem sobre o uso desse material.

Entretanto, na segunda tarefa tradutória, sendo solicitada essa informação, constatamos que as duas duplas utilizaram o mesmo material.

Passamos agora à análise dos textos da Tradução B, realizados pelas duplas após a intervenção pedagógica. Para tanto, fizemos uma comparação de algumas das soluções tradutórias que propuseram as duplas e constatamos que houve o uso expresso do dicionário.

Na frase: “que trata acerca de la vida de una mujer”, há um bloco de palavras. ‘Bloco de palavras’ é um conceito que provém da Abordagem Lexical postulada por Michael Lewis (1993), a qual parte do pressuposto de que a língua não é uma

gramática lexicalizada, senão “um léxico gramaticalizado organizado por blocos” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 19). Nas palavras de Seide e Durão (2015) os ‘blocos de palavras’ são “combinações de unidades léxicas fixadas com base na norma, que estão entre serem combinações livres e combinações fixas, e que são memorizadas e armazenadas em bloco no léxico mental.” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 14).

Vejamos as soluções propostas para o bloco “tratar acerca de”. Os graduandos A e B optaram por: “que trata da vida de uma mulher”. Já os Graduandos C e D optaram por “que trata sobre a vida de uma mulher”. No dicionário *Señas* encontramos as seguintes possibilidades:

Figura 04: Entrada para o verbete ‘acerca’:

a-cer-ca |aθérka|. □ **acerca**
 ■ ~ **de**, sobre; en relación con: *ha hecho mil preguntas ~ de Héctor; qué me dices ~ de las vacaciones.* □ **acerca de**

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 16).

Consideramos, portanto, as duas soluções aceitáveis, já que estão adequadas ao contexto.

Para a palavra “*amoríos*”, presente no trecho: “*Como agua para chocolate es una novela escrita por Laura Esquivel, publicada en 1989, que trata acerca de la vida de una mujer (Tita), sus amoríos y la relación de esta con su familia [...]*”, encontramos no dicionário a seguinte acepção:

Figura 05: Entrada para o verbete ‘amorío’:

a-mo-rí-o |amorío| **m.** Relación amorosa, generalmente poco seria y de corta duración: *su relación con Susana fue un simple ~ de juventud. ⇒ devaneo.* □ **namorico**

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 75).

Nenhuma das duplas optou pela palavra “namorico”. Os graduandos A e B fizeram uma tradução literal “amores”. Os graduandos C e D optaram por “paixões”. Essas propostas foram consideradas inadequadas, haja vista que existe uma sutil diferença de sentido das palavras “amores” e “paixões” e nenhuma dessas palavras apresenta o sentido de efemeridade pretendido pelo autor por meio da palavra

“amoríos”. Segundo o dicionário Online de Português, paixão é um “sentimento intenso que possui a capacidade de alterar o comportamento, o pensamento, etc; Amor, ódio ou desejo demonstrado de maneira extrema.”³⁷ O que nos leva a concluir que uma palavra, cuja tradução é aparentemente óbvia, pode se configurar em uma “armadilha” e comprometer o sentido do texto original, nesse caso, uma característica que é atribuída à personagem.

Há duas ocorrências do verbo “aportar” na Tradução B: (i) “[...] *aunque el ambiente de la novela está cargada de una magia especial que envuelve dichos sucesos y que le **aporta** un gran realismo mágico a la trama.*”; (ii) “[...] *pero son precisamente estos giros argumentales tan bruscos los que le **aportan** dinamismo y ritmo a una historia, de por sí, bastante corta*”.

No dicionário encontramos as seguintes acepções:

Figura 06: Entrada para o verbete ‘aportar’:

a·por·tar |aportár| **1 tr.** [algo] Poner o añadir con un fin determinado: *tus ideas no aportan nada; cada uno aportó una cantidad de dinero para comprar lo necesario.* ⇒ contribuir. □ **contribuir**
- 2 intr. MAR. [en algún lugar] Llegar una embarcación a *puerto: *aportaron en un archipiélago perdido del Pacífico.* □ **aportar**

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 96).

Na primeira: “que le **aporta** un gran realismo mágico”, a palavra foi traduzida acertadamente pelas duplas, ao utilizarem o verbo “contribuir”. Entretanto, embora os alunos tenham apresentado uma solução aceitável, uma das duplas se equivocou com a concordância do verbo, conjugando-o no plural: “contribuem” em vez de utilizar o singular “contribui”, uma vez que não são os fatos que contribuem, mas sim o “ambiente do romance” conforme observamos no texto original seguido da solução proposta pela dupla: “*Los hechos que nos va narrando la autora se nos presentan con mucha naturalidad, aunque el ambiente de la novela está cargada de una magia especial que envuelve dichos sucesos y que le **aporta** un gran realismo mágico a la trama[...]*”.

³⁷Dicio - Dicionário Online de Português. Disponível em: <www.dicio.com.br > Acesso em: 24/07/2017.

“Os acontecimentos narrados pela autora nos são apresentados com muita naturalidade, ainda que o ambiente do romance esteja carregado de uma magia especial que envolve fatos já antes mencionados e que **contribuem** para o grande realismo mágico da trama [...]”.

Na sequência, o verbo é novamente utilizado na frase: “[...] *pero son precisamente estos giros argumentales tan bruscos los que le **aportan** dinamismo y ritmo a una historia [...]*”. Os Graduandos A e B optaram corretamente pelo mesmo vocábulo: “**contribuem** para o dinamismo e ritmo”. Os Graduandos C e D propuseram a seguinte tradução: “*que **conferem** dinamismos e ritmo*”, o que não comprometeu o sentido do texto, visto que a palavra “conferir” é sinônimo de “atribuir”, e no contexto funciona com o verbo “contribuir”. Tendo em vista que essa palavra não aparece no dicionário, acreditamos que a solução foi proposta apenas com base no contexto, ou seja, pautada na intuição dos estudantes.

Quanto à tradução da conjunção concessiva “aunque” utilizada no trecho: “**aunque** *el ambiente de la novela está cargada de una magia especial*”, também foram propostas soluções diferentes. Os Graduandos C e D tomaram uma decisão mais consciente e optaram pelo conectivo “ainda que”, estabelecendo, assim, o mesmo valor de concessão presente no texto original.

Por outro lado, os Graduandos A e B optaram pela conjunção “mas”. Provavelmente essa decisão foi tomada devido à aceção encontrada no dicionário:

Figura 07: Entrada para o verbete ‘aunque’:

aun-que |aun̄ke| **1 conj.** Introduce una dificultad real o posible a pesar de la cual puede ser, ocurrir o hacerse una cosa; expresa valor *concesivo: ~ *estoy enfermo, no faltaré a la cita.* ⇒ *siquiera*. □ Se puede usar en combinación con formas como *todavía, donde, entonces* y otras: ~ *todavía se sentía fuerte, no se atrevió a competir con un deportista mucho más joven que él.* □ **ainda quando**
2 Indica *oposición; expresa valor *adversativo: *no traigo nada de eso, ~ traigo otras cosas.* ⇒ *pero*. □
mas

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 129).

Embora a frase estabeleça uma relação semântica de oposição entre as ideias que há na oração principal e oração subordinada, a relação entre elas ficou desconexa: “*Os fatos que são narrados pela autora nos são apresentados com*

muita naturalidade, mas o ambiente do romance está carregado de uma magia especial que envolve certos acontecimentos [...].” Nessa perspectiva, os graduandos não se deram conta de que a conjunção “*aunque*” estava sendo usada com valor concessivo e não adversativo. Diante disso, cabe-nos reiterar que uma das habilidades necessárias para o aprendiz tirar proveito do dicionário é depreender, pelo contexto, qual acepção melhor se enquadra ao sentido pretendido pelo autor do texto. Além disso, a primeira acepção é utilizada com muito mais frequência que a segunda.

Tendo em vista a presença de conjunções concessivas também na primeira atividade tradutória, apresentamos, abaixo, alguns slides que foram utilizados durante a intervenção pedagógica, a fim de explicitar as equivalências entre o português e o espanhol. Com o uso do dicionário de *corpus online*, mostramos aos alunos que, embora as conjunções sejam sinônimas, existe entre elas uma diferença de registro que é culturalmente expressa por meio de cada uma, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 03: Conjunções concessivas – análise contrastiva

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
<u>Embora</u> tenha se esforçado, não conseguiu ficar entre os selecionados.	<u>Pese a</u> lo que se esforzó, no logró quedar entre los seleccionados.
<u>Ainda que</u> eu venda tudo o que tenho, não chegarei a essa cifra.	<u>Aunque</u> venda todo lo que tengo, no llego a esa cifra
<u>Apesar de</u> ter lutado, acabou vencido pela doença.	<u>A pesar de</u> lo mucho que luchó, la cruel enfermedad lo venció.

Fonte: Dicionário *Linguee*.

Com esse mesmo propósito, por meio do *Linguee*, *também* mostramos as equivalências das conjunções adversativas:

Figura 08: Equivalências das conjunções adversativas

[...] explicar como vivemos, a conhecer o que ocorre ao redor", dizem, mas mesmo assim sua ação arquitetônica, que se reconhece pela [...]	[...] cómo vivimos, a conocer lo que ocurre alrededor", dícen, pero aún así su acción arquitectónica, que se reconoce por la [...]
vitruvius.com.br	vitruvius.com.br
[...] cardiovascular, como na melhora do sistema imunológico do enfermo, mas aconselha-se observar algumas recomendações antes de aplicar [...]	[...] cardiovascular como en la mejora del sistema inmunológico del enfermo, pero se recomienda observar algunas recomendaciones antes de aplicar [...]
blogs.funiber.org	blogs.funiber.org
[...] coisas que são apenas boas intenções ou sábias recomendações, mas que realmente não retratam o cerne de uma ideologia pessoal [...]	[...] que son apenas buenas intenciones o sabias recomendaciones, pero que realmente no retratan el centro de una ideología personal [...]
qualiplus.com.br	qualiplus.com.br
Mas a mudança efetiva e duradoura depende de fato - mais além das também necessárias ações de resistência e de criação de [...]	Pero el cambio efectivo y duradero depende, de hecho, -más allá de las también necesarias acciones de resistencia y de creación [...]
latinoamericana.org	latinoamericana.org

Figura 09: Equivalências das conjunções adversativas

Entretanto , como instrumento de análise e prescrição, esse modelo não resultou ser funcional naquelas sociedades em que [...]	Sin embargo , como instrumento de análisis y prescripción, este modelo no resultó ser funcional en aquellas sociedades en [...]
bennosander.com	bennosander.com
Entretanto , tais premissas podem ser facilmente questionadas: contradiz a premissa (a) o fato de que desperdiçamos capacidade [...]	Sin embargo , tales premisas pueden ser fácilmente cuestionadas: contradice la premissa (a) el hecho de que desperdiciamos [...]
qualiplus.com.br	qualiplus.com.br
[...] pergunta ao texto no local é ainda um fator importante, entretanto , fora de um número total grande dos serviços "correspondentes", [...]	[...] de la pregunta al texto en el sitio sigue siendo un factor importante, sin embargo , fuera de un gran número total de los [...]
hoster5.com	hoster5.com
Entretanto , os atuais governantes parecem não dar-se conta de que quase em todas partes já se chegou a essa situação limite [...]	Sin embargo , los actuales gobernantes parecen no darse cuenta de que casi en todas partes ya se ha llegado a esa situación [...]
internationalhumanistparty.org	internationalhumanistparty.org

Figura 10: Equivalências das conjunções adversativas

[...] destacamos que a história mostra a relevância desses indicadores porém não o valor efetivo dos resultados de por exemplo, o meio [...]	[...] la historia muestra la importancia de estos indicadores, pero no la cantidad real de los resultados por ejemplo, los medios [...]
lucianodepaula.net	lucianodepaula.net
[...] da publicidade possa prejudicar os interesses da justiça; porém , toda a sentença será pública, excepto nos casos em que o [...]	[...] publicidad pudiera perjudicar a los intereses de la justicia; pero toda sentencia en materia penal o contenciosa será pública, [...]
gfph.dpi-europe.org	gfph.dpi-europe.org
Considera, porém , que para a própria salvaguarda de tal direito a longo prazo é necessário identificar instrumentos eficazes [...]	Considera sin embargo que la propia salvaguarda de este derecho a largo plazo exige determinar unos instrumentos eficaces [...]
eur-lex.europa.eu	eur-lex.europa.eu
[...] direito dos palestinos a resistir à ocupação (direito que, porém , reconhece o direito internacional) e a uma apologia da colaboração [...]	[...] los palestinos a resistir a la ocupación (derecho que, sin embargo , reconoce el derecho internacional) y a una apologia de [...]
silviacattori.net	silviacattori.net

Fonte das figuras 08, 09 e 10: Dicionário *Linguee*.

Conforme podemos observar, de um lado, grifado em amarelo, podemos visualizar a palavra em português e, na coluna ao lado, o equivalente na língua espanhola, sinalizando a tradução dos possíveis significados que uma palavra pode adquirir nos diferentes contextos. Cumpre-nos ressaltar que, embora esse conteúdo tenha sido abordado durante a intervenção pedagógica, o uso do dicionário impresso foi decisivo nas escolhas feitas pelos Graduandos na segunda atividade tradutória.

Continuando a análise das traduções propostas pelas duplas, também notamos que os estudantes propuseram, na segunda atividade tradutória, diferentes soluções para a tradução da palavra “hecho” presente na frase “*Los **hechos** que nos va narrando la autora[...]*” Os Graduandos A e B traduziram por “acontecimentos”, já os Graduandos C e D traduziram por “fatos”. Considerando a definição presente no dicionário e reproduzida a seguir concluímos, que ambas as traduções estão adequadas.

Figura 11: Entrada para o verbete ‘hecho’:

- **4 hecho m.** Acción u obra que se hace, produce u ocurre: *los hechos ocurrieron durante el verano; la policía está investigando los hechos; se le acusa de un ~ delictivo.* □ **fato**
5 Asunto sobre el que se trata: *el ~ es que yo salía de mi casa cuando la vi.* □ **fato**

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 642).

Ao traduzirem o falso cognato “suceso”, eles fizeram exatamente o contrário da tradução de “hecho”. Os Graduandos A e B, que antes optaram por “acontecimentos”, agora optaram por “fatos”, e os Graduandos C e D, que antes optaram por “fatos”, agora optaram por “acontecimentos”. Vejamos a definição apresentada no *Señas*:

Figura 12: Entrada para o verbete ‘suceso’:

su-ce-so |suθésó| **1 m.** Cosa que ocurre, especialmente si es de cierta importancia: *aquel año, la boda de mi hermana fue el ~ más importante que le ocurrió a la familia.* ⇒ *acontecimiento, evento.* □ **acontecimiento**
2 Caso o hecho triste o desgraciado: *en la sección de sucesos apareció un reportaje sobre el asesinato.* □ **calamidade**

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 1191).

Com base na análise da segunda tarefa tradutória (Tradução B), cuja prática ocorreu após a intervenção pedagógica, constatamos que, embora, em alguns momentos os Graduandos não tenham conseguido depreender a palavra mais adequada para o contexto, houve progresso com relação às soluções propostas, tendo em vista que ocorreu um maior monitoramento por parte das duplas, as quais demonstraram mais cautela e, conseqüentemente, mais acertos na Tradução B, conforme observamos a partir de uma análise quantitativa dos dados:

Na Tradução A, do Graduando A, de cada 50 palavras, 12 são inadequadas. Já na Tradução B, de cada 50 palavras, 4 são inadequadas.

Quadro 04: Dados analisados do Graduando A

Graduando A	Nº total do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	136	24,26%
Tradução B	170	154	8,44%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Na Tradução A, do Graduando B, de cada 50 palavras 15 são inadequadas. Já na Tradução B, de cada 50 palavras 4 são inadequadas.

Quadro 05: Dados analisados do Graduando B

Graduando B	Nº total do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	144	30,76%
Tradução B	170	154	8,44%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Na Tradução A, do Graduando C, de cada 50 palavras 4,28 são inadequadas. Já na Tradução B, de cada 50 palavras 3,26 são inadequadas.

Quadro 06: Dados analisados do Graduando C

Graduando C	Nº total do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	142	13,38%
Tradução B	170	153	6,53%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Na tradução A, do Graduando D, de cada 50 palavras 6,69 são inadequadas. Já na Tradução B, de cada 50 palavras 3,26 são inadequadas.

Quadro 07: Dados analisados do Graduando D

Graduando D	Nº total do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	140	8,57%
Tradução B	170	153	6,53%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Certamente, além das aulas ministradas, outros fatores relevantes podem ter contribuído no progresso dos Graduandos, entre eles, consideramos o conhecimento prévio que já obtinham sobre o idioma, o interesse demonstrado durante a execução da tarefa e o uso que fizeram do dicionário. Além disso, destacamos o fato de os estudantes terem realizado a tarefa em dupla, favorecendo a reflexão, a interação e provavelmente a comparação entre soluções possíveis.

Ressaltamos que esses resultados demonstram a contribuição do dicionário no processo de aprendizagem do aluno, no sentido de auxiliar na busca pelos significados que as palavras podem obter, não pela intuição, mas pela comprovação das palavras que melhor se enquadram e que melhor atendem à função comunicativa. Além disso, é válido destacar as vantagens adquiridas por meio do trabalho colaborativo das duplas que, por sua vez, possibilitou a comparação de soluções, a interação entre os pares e a tomada de decisão mais consciente entre as alternativas possíveis.

Além disso, é válido destacar, sobre a importância do uso do dicionário, também, para aquelas palavras cujo significado parece óbvio na língua materna devido à semelhança que tem com a língua estrangeira. Por isso, dedicamos a seção seguinte à análise dos falsos cognatos.

3.2 FALSOS COGNATOS

Prestar atenção nos falsos cognatos é uma tarefa importante durante a prática tradutória. Geralmente esses termos, representam as “armadilhas” no processo de tradução, haja vista a semelhança lexical existente entre o português e o espanhol, cujos significados nem sempre coincidem.

Diante disso, pretendemos, nesta seção, apresentar os diferentes falsos cognatos presentes nas atividades tradutórias, bem como analisar as traduções propostas pelos estudantes. Para tanto, faremos uma análise quantitativa dos dados gerados a partir da Tradução A comparando com a Tradução B, a fim de avaliar se a intervenção pedagógica favoreceu o conhecimento sobre o conteúdo, e verificar se os estudantes aumentaram o nível de monitoramento com relação a essas palavras.

A *grosso modo*, os falsos cognatos ou falsos amigos são comumente definidos “como palavras de duas ou mais línguas parecidas na forma, mas que têm pelo menos um significado divergente” (DURÃO et.al., 2013, p. 33). Assim são considerados como falsos amigos

Os pares lexicais de duas línguas diferentes (neste caso, nomeadamente, o português e o espanhol), iguais ou parecidos no plano mórfico ou fônico os quais, compartilhando ou não o mesmo étimo, apresentam divergências acentuais, ortográficas, de gênero gramatical, de número gramatical, de regência, léxicas e/ou semânticas. (DURÃO; ORTIGOZA; SASTRE RUANO; WERNER, 2013, p. 33).

Embora algumas palavras tenham o mesmo significado no português e no espanhol é preciso levar em conta o peso cultural que elas têm no contexto o que as torna, às vezes, inadequada em um dos idiomas.

Isso acontece, por exemplo, com o falso cognato **convierte**, pois se trata de uma palavra que tanto no português (converte), quanto no espanhol (*convierte*) tem o sentido de transformar. De acordo com o DRAE, o verbo “*convertir*” significa “*hacer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era.*” No português também tem o significado de transformar, no entanto, “no Brasil, o verbo ‘converter’ é muito mais utilizado para se referir à mudança de religião” (DURÃO; DURÃO; SEIDE, 2016, p. 107). Além disso, a palavra é utilizada mais amplamente na língua espanhola, conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 08: Entrada para o verbete ‘convertir’

Português	Espanhol
A natureza me fez tão perfeito, porque que eu vou me sujeitar a ficar amanhã, depois, uma pessoa inútil?	La naturaleza me hizo tan perfecto, ¿por qué voy a aceptar la idea de convertirme, el día de mañana, en una persona inútil?
A pessoa que fica sem ocupação só pode virar marginal.	La persona que se queda sin ocupación/sin trabajo sólo puede transformarse/convertirse en un delincuente.
A Prefeitura estuda transformar a área num Horto Florestal.	El Ayuntamiento estudia convertir el área en un Parque Forestal.
Ele vivia num meio em que poderia vir a ser um drogado.	Vivía en un ambiente/medio en el que podía convertirse en un drogado.
Você precisa se converter, irmão.	Tu necesitas convertirme, hermano.

Fonte: Dicionário de Aprendizagem Português - Espanhol (Beta)

Quanto à palavra “vive”, de acordo com o DRAE, o verbo “vivir” significa em espanhol “*habitar o morar en un lugar o país*”. No português também tem sentido de residir, mas não de morar.

Quadro 09: Entrada para o verbete ‘vivir’

Deixou a família e foi morar sozinho.	Dejó a la familia y se fue a vivir solo.
É um bairro bom pra se morar, livre de furtos.	Es un barrio bueno para vivir, y no hay robos.

Fonte: Dicionário de Aprendizagem Português - Espanhol (Beta)

O adjetivo *pequeña* também se configurou como um falso cognato. De acordo com o DRAE, a palavra “pequeña” também pode significar “una persona de corta edad”, o que não é comum utilizar esse adjetivo no português, para essa finalidade.

Quanto ao falso amigo “suceso”, analisado anteriormente, no caso do português, essa palavra não costuma aparecer relacionada ao fato ou acontecimento, como pretendeu o autor no trecho acima, mas sim com a obtenção de êxito.

“*Novela*” também é considerado um falso amigo, uma vez que não se trata de um gênero televisivo, como poderia ser imaginado por um falante de português, mas sim de um romance escrito.

Desses falsos amigos, cumpre-nos esclarecer que quatro deles estão presentes na primeira atividade tradutória: “novela”; “vive”; “pequeña”; “convierte” e todos foram analisados durante a intervenção pedagógica. Já na segunda podemos visualizar dois falsos cognatos: “novela” e “suceso”. No entanto, na segunda

atividade, a palavra “novela” possui três ocorrências ao longo do texto, e a palavra “suceso” apenas uma.

Vejam, a seguir, as soluções propostas para cada falso cognato. Na sequência, faremos um levantamento de todas as traduções, apontando o percentual de adequações e inadequações.

A Tradução A apresenta quatro falsos cognatos. Na proposta do Graduando A contêm cento e trinta e seis (136) palavras. Os quatro (4) falsos cognatos foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “novela” por “novela”; “pequeña” por “pequena”; “vive” por “vive”; “convierte” por “converte”.

A Tradução A do Graduando B tem cento e quarenta e quatro (144) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, três (3) foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “novela” por “novela”; “vive” por “vive”; “convierte” por “converte”, e um (1) foi traduzido de maneira adequada: “pequeña” por “mais nova”.

A proposta do Graduando C tem cento e quarenta e duas (142) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, um (1) foi traduzido de maneira literal ou inadequada: “vive” por “vive” e três (3) foram traduzidos de maneira adequada: “novela” por “romance” e “pequeña” por “mais nova” e “convierte” por “torna”.

A Tradução A do Graduando D tem cento e quarenta (140) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, os quatro (4) foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “novela” por “novela”; “pequeña” por “pequena”; “vive” por “vive”; “convierte” por “converte”.

A Tradução A do Graduando E tem cento e trinta (130) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, dois (2) foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “vive” por “vive” e “pequeña” por “delicada moça” e dois (2) foram traduzidos de maneira adequada: “novela” por “história” e “convierte” por “torna”.

A proposta do Graduando F tem cento e quarenta e uma (141) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, os quatro (4) foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “novela” por “novela”; “pequeña” por “pequena”; “vive” por “vive”; “convierte” por “converte”.

O Graduando G traduziu cento e quarenta e três (143) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, três (3) foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “novela” por “novela”; “pequeña” por “pequena”; “vive” por “vive” e um (1) foi traduzido de maneira adequada: “convierte” por “torna”.

A proposta do Graduando H tem cento e quarenta e três (143) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, os quatro (4) foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “novela” por “novela”; “pequeña” por “pequena”; “vive” por “vive”; “convierte” por “converte”.

A tradução do Graduando I tem cento e quarenta e dois (142) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, três (3) foram traduzidos de maneira literal ou inadequada: “vive” por “vive”; “pequeña” por “delicada moça”; “convierte” por “converte” e um (1) foi traduzido de maneira adequada: “novela” por “história”.

Considerando que a Tradução A contém cento e quarenta e sete (147) palavras e dessas quatro (4) palavras são falsos amigos, com base nas oito (8) propostas de tradução, somando-se todas as palavras de todas as traduções, totalizamos quarenta e oito (48) falsos cognatos, dos quais 12,5% foram traduzidos de maneira adequada e 87,5% foram traduzidos de maneira inadequada.

Na Tradução B, das cento e setenta (170) palavras que compõe o texto, quatro (4) são falsos cognatos: há três ocorrências da palavra “novela” e uma ocorrência da palavra “suceso”. Nesta segunda atividade contamos com a produção de cinco (5) textos, nesses contabilizamos um total de vinte (20) falsos cognatos, dos quais 85% foram traduzidos de maneira adequada, 10% foram traduzidos de maneira inadequada e 5% não foram traduzidos. Mostramos a seguir como foi feita cada uma das traduções pelos alunos.

A proposta dos Graduandos A e B contém cento e cinquenta e quatro (154) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, um (1) foi traduzido de maneira literal ou inadequada: “novela” por “novela”, e três (3) foram traduzidos de maneira adequada: duas vezes “novela” por “romance” e “sucesos” por “acontecimentos”.

Quadro 10: Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’

Tradução B Graduandos A e B	“Suceso”	“Novela” - 1ª ocorrência	“Novela” - 2ª ocorrência	“Novela” - 3ª ocorrência
Adequado	acontecimento	romance	-	romance
Inadequado	-	-	novela	-
Não traduziu	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Nessa tradução, embora uma das soluções esteja inadequada, interpretamos como um descuido o fato dos Graduandos traduzirem uma única vez “novela” por “novela” em vez de “romance”, já que elas mantiveram a concordância na frase como sendo uma palavra masculina: “*Pode-se apreciar na novela um estilo particular, nele se emprega um realismo mágico [...].*”

Os Graduandos C e D, por sua vez, escreveram cento e cinquenta e três (153) palavras. Dos quatro (4) falsos cognatos, todos foram traduzidos de maneira adequada: “novela” por “romance” e “sucesos” por “fatos”.

Quadro 11: Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’

Tradução B Graduandos C e D	“Suceso”	“Novela” - 1ª ocorrência	“Novela” - 2ª ocorrência	“Novela” - 3ª ocorrência
Adequado	fatos	romance	romance	romance
Inadequado	-	-	-	-
Não traduziu	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

O Graduando E escreveu cento e trinta e uma (131) palavras, sendo que dessas, três (3) são falsos cognatos, já que a palavra “suceso” não foi traduzida pelo estudante. Embora ele tenha traduzido corretamente “novela” por “romance”, cometeu um erro grave de concordância na frase: “[...] é um **romance** escrita por Laura Esquivel, publicada em 1989 [...]”. Entretanto, notamos que a palavra “romance” foi escrita em cima de outra palavra que estava apagada com corretivo. Assim, presumimos que o graduando havia optado inicialmente por “novela”, e ao perceber o seu equívoco, apagou-a com corretivo e substituiu-a por “romance”, porém sem fazer os ajustes necessários.

Quadro 12: Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘novela’

Tradução B Graduandos E	“Suceso”	“Novela” - 1ª ocorrência	“Novela” - 2ª ocorrência	“Novela” - 3ª ocorrência
Adequado	-	romance	romance	romance
Inadequado	-	-	-	-
Não traduziu	X	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

O Graduando F escreveu cento e cinquenta e sete palavras (157) palavras. Todos os falsos cognatos foram traduzidos inadequadamente: ele manteve “*novela*” por “*novela*” e “*suceso*” por “*sucesso*”.

Quadro 13: Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘*novela*’

Tradução B Graduando F	“ <i>Suceso</i> ”	“ <i>Novela</i> ” - 1ª ocorrência	“ <i>Novela</i> ” - 2ª ocorrência	“ <i>Novela</i> ” - 3ª ocorrência
Adequado	-	-	-	-
Inadequado	sucesso	novela	novela	novela
Não traduziu	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Com o Graduando G aconteceu algo semelhante ao Graduando E. Ele traduziu corretamente os três (3) falsos cognatos “*novela*”, porém fez a concordância de maneira inadequada em dois momentos: “romance escrita” e “romance carregada”. Além disso, propôs uma tradução inadequada da palavra “*suceso*” por “*sucessos*”.

Quadro 14: Análise das soluções propostas para o falso cognato ‘*novela*’

Tradução B Graduando G	“ <i>Suceso</i> ”	“ <i>Novela</i> ” - 1ª ocorrência	“ <i>Novela</i> ” - 2ª ocorrência	“ <i>Novela</i> ” - 3ª ocorrência
Adequado	-	romance	romance	romance
Inadequado	sucesso	-	-	-
Não traduziu	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Ao fazer a análise no conjunto das traduções, percebemos que houve uma melhora significativa da Tradução A para a Tradução B, já que o percentual de inadequações reduziu significativamente, conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 15: Análise das soluções propostas para todos os falsos cognatos:

Falsos amigos	Adequadas	Inadequadas	Não traduziu
Tradução A	12,5%	87,5%	---
Tradução B	65 %	30%	5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Os dados revelam um aumento considerável quanto à adequação dos falsos cognatos da primeira para a segunda tarefa tradutória, o que nos fornece indícios positivos quanto ao impacto obtido por meio da intervenção pedagógica resultando num maior monitoramento por parte dos alunos.

Certamente, o trabalho realizado sob uma perspectiva contrastiva durante a intervenção pedagógica favoreceu o desenvolvimento da percepção dos graduandos diante dessas palavras. Mais do que visualizar o erro ou o acerto, a análise contrastiva possibilita entender os caminhos que levaram o estudante até eles, além de reforçar o conteúdo por meio das semelhanças e diferenças entre os idiomas. A adoção deste viés é ainda mais relevante quando se trata de alunos num estágio inicial de aprendizagem, conforme explicaremos na próxima seção deste capítulo.

3.3 O ENSINO SOB UM VIÉS CONTRASTIVO

Nesta seção nos reportamos a alguns fragmentos das traduções propostas pelos Graduandos com o intuito de refletir sobre a necessidade e a vantagem de se promover um ensino sob uma perspectiva contrastiva. Embora já tenham sido apresentados vários exemplos nas seções anteriores, dedicamos uma seção do trabalho ao tema, uma vez que se configura como um elemento norteador da nossa proposta.

O primeiro elemento a ser analisado é o emprego da crase. Observamos que a maioria dos estudantes não soube utilizá-la corretamente, apenas uma das nove ocorrências na frase: “*la protagonista recurrirá a las artes culinárias*”, está correta. Vejamos as soluções tradutórias propostas pelos alunos:

Quadro 16: Soluções propostas para o bloco “a las”.

Ocorrências	Solução Tradutória
1	A protagonista recorrerá <u>às</u> artes culinárias
4	A protagonista recorrerá <u>as</u> artes culinárias
1	A protagonista recorrer <u>a</u> arte culinária
1	A protagonista recorrerá <u>a</u> artes culinárias
1	A protagonista recorre <u>as</u> artes culinárias
1	A protagonista procuraria ajuda <u>nas</u> artes da culinária

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Na frase “*a la espera de que su trágico destino se cumpla*”, novamente a maioria dos estudantes, com exceção de um, fizeram uso incorreto da crase, conforme observamos no quadro a seguir.

Quadro 17: Soluções propostas para o bloco “a la”.

Ocorrências	Solução Tradutória
1	<u>à</u> espera de que seu trágico destino se cumpra.
6	<u>a</u> espera de que seu trágico destino se cumpra.
1	<u>e</u> espera que seu trágico destino se cumpra.
1	<u>na</u> espera de que o seu trágico destino aconteça.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Esta reincidência indica o desconhecimento pelos estudantes quanto ao uso da crase na língua materna, o que nos motivou, durante a intervenção pedagógica, a abordar este tópico gramatical sob um viés contrastivo. Assim, foram realçadas as semelhanças e as diferenças entre os idiomas conforme pode ser visualizado por meio do seguinte slide:

Figura 13: Emprego da crase – análise contrastiva

No espanhol, o verbo entregar exige o uso da preposição **a**.

Entregar-se **a** algo Algo= **la** elaboración
 [...]se entrega **a la** elaboración[...]

No português, o verbo entregar **também** exige o uso da preposição **a**

Entregar-se **a** algo Algo= **a** elaboração
 [...]se entrega **a + a** elaboração[...]

Com a diferença de que no português ocorre a fusão da preposição + artigo, resultando na crase (**à**).

[...]se entrega **à** elaboração[...]

Fonte: Slide produzido pela autora.

Os exemplos acima foram retirados da primeira atividade tradutória a fim de explicitar as diferenças existentes entre os idiomas acerca do emprego da crase. Na sequência, apresentamos outro slide sintetizando essa informação:

Figura 14: Resumo do emprego da crase – análise contrastiva:

Espanhol	Português
a la	à
a las	às

Fonte: Slide produzido pela autora.

Com relação à acentuação das palavras, apenas um dos Graduandos traduziu corretamente todas as palavras paroxítonas e proparoxítonas que deviam ser acentuadas ou não na tradução para o português.

A partir de uma análise quantitativa observamos que as palavras proparoxítonas foram mais adequadas do que as paroxítonas. Como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 18: Análise das palavras acentuadas das traduções de todos os Graduandos

Acentuação		Número de palavras	Tradução adequada	Tradução inadequada
Tradução A	Paroxítonas	45	35	10
	Proparoxítonas	45	39	6
Tradução B	Paroxítonas	33	20	13
	Proparoxítonas	30	26	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

No conjunto de todas as traduções, as palavras paroxítonas presentes na Tradução A, totalizam em 45 palavras. Dessas, 78% são traduções adequadas e 22% inadequadas. As proparoxítonas também totalizam em 45 palavras, das quais 61% são adequadas e 39% inadequadas. Na Tradução B, o número de incidências de inadequações também prevaleceu com relação às palavras paroxítonas. Das 33 palavras, 60% são adequadas e 40% inadequadas. Já as proparoxítonas, das 30 palavras, 87% são adequadas e 13% inadequadas.

Isso ocorreu, possivelmente, pelo fato das palavras proparoxítonas serem acentuadas tanto no espanhol como no português, diferentemente das paroxítonas que, são acentuadas, em espanhol, somente as que terminam com consoante diferente de “n” ou “s” e no caso das propostas de tradução, a maioria das

paroxítonas não são acentuadas na língua estrangeira, porém deveriam ser na língua materna.

Assim, novamente percebemos a necessidade de abordar o estudo sob um viés contrastivo, conforme podemos visualizar nos quadros abaixo, utilizados durante a intervenção pedagógica:

Figura 15: Acentuação das palavras proparoxítonas – análise contrastiva:

¿Trágico o Tragico?

Português	Traduções	Espanhol
má gicos	má gicos	má gicos
ca pi tulo	ca pi tulo	ca pi tulo
có digo	co digo	có digo

Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas tanto no português como no espanhol.

Fonte: Slide produzido pela autora.

Figura 16: Acentuação das palavras paroxítonas – análise contrastiva:

Espanhol
a-pa- rien -cia
cu-li- na -ria
his- to -ria

Espanhol:

Todas as palavras paroxítonas (grave/ llana) são acentuadas quando terminam com consoante diferente de “n” ou “s”.

Ou seja, só não serão acentuadas as paroxítonas terminadas em vogal ou com as consoantes “n” ou “s”.

Fonte: Slide produzido pela autora.

Figura 17: Acentuação das palavras paroxítonas – análise contrastiva:

Português: Acentuam-se todas paroxítonas terminadas em:

<i>l</i>	fácil
<i>n</i>	pólen
<i>r</i>	cadáver
<i>ps</i>	bíceps
<i>x</i>	tórax
<i>us</i>	vírus
<i>i, is</i>	júri, lápis
<i>om, ons</i>	lândom, ions
<i>um, uns</i>	álbum, álbuns
<i>ã(s), ão(s)</i>	órfã, órfãs, órfão, órfãos
<i>ditongo oral (seguido ou não de s)</i>	jóquei, túneis

Fonte: Slide produzido pela autora.

Outro exemplo a ser analisado, está presente na frase “*hacerse cargo de su madre*”. Várias soluções foram apresentadas, porém somente duas são aceitáveis, uma vez que mantêm o sentido do texto original: “por ter que cuidar da sua mãe” e “por ter que fazer-se cuidadora de sua mãe”, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 19: Análise das soluções propostas para: ‘*hacerse cargo de su madre*’

Ocorrências	Solução Tradutória
1	por ter a responsabilidade de cuidar da sua mãe
1	por ter que fazer-se cuidadora de sua mãe
1	que tem ao realizar cargo de sua mãe
3	por ter que fazer o serviço de sua mãe
1	que sente por causa de sua mãe
1	por ter que cuidar da sua mãe
1	por Pedro por ter que substituir sua mãe.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Esses acertos se justificam porque o verbo “*hacerse*” se caracteriza como um dos verbos de cambio, os quais, no português, devem ser traduzidos por verbos que implicam transformações, processos que passam de um estado a outro. Na maioria das vezes, “*ficar*” é o verbo que melhor se enquadra, o que não acontece nas outras soluções propostas.

Durante a intervenção pedagógica, evidenciamos este contraste com a ajuda de um dicionário online:

Figura 18: Equivalência do bloco de palavra “*hacerse cargo*”:

[...]por tener que *hacerse cargo* de su madre, no renunciará a Pedro.

HACERSE CARGO= *ficar responsável por algo*

No somos ni responsables de la devolución, ni hacerse cargo de su disputa sobre el producto después de su declaración de la mercancía sin la autorización de devolución e [...] <small>↳ dressesgo.com</small>	Nós não somos nem responsável pelo reembolso, nem assumir o seu diferendo sobre o produto, após seu retorno da mercadoria sem a autorização de devolução e fez com que o pacote [...] <small>↳ steelbb.com</small>
[...] voluntad del Señor, rico de gracia y misericordia; en la disponibilidad de cada uno a hacerse cargo del camino del otro. <small>↳ jesus.2000.years.de</small>	[...] vontade do Senhor, rico de graça e de misericórdia; na disponibilidade em fazer-se cada um responsável pelo caminho do outro. <small>↳ jesus.2000.years.de</small>
El vendedor debe hacerse cargo de los costes y el transporte de la mercancía hasta el puerto de destino, pero los riesgos [...] <small>↳ steelbb.com</small>	O vendedor arca com os custos do frete para levar os bens ao porto final de destino, mas os custos com seguro e riscos fica [...] <small>↳ steelbb.com</small>

Fonte: Slide produzido pela autora.

Conforme podemos visualizar, de um lado, grifado em amarelo, temos o bloco “*hacerse cargo*”, e, do outro, as equivalências encontradas na língua materna.

Nessa perspectiva, as análises realizadas motivam-nos a refletir sobre a importância de se obter o domínio de ambos os idiomas a fim de que a tradução seja compreensível ao leitor final, ou seja, além de ser capaz de depreender o significado das palavras na língua estrangeira, também se faz necessário dominar a língua materna para não comprometer o sentido e a inteligibilidade do texto meta.

Além disso, conforme explicitado na fundamentação teórica, o curso no qual os alunos estão matriculados prevê a formação de futuros professores com dupla habilitação, em língua portuguesa e em língua espanhola. Assim, espera-se que, ao final do curso, esses futuros professores dominem ambos os idiomas, fato que reforça a necessidade de uma abordagem da linguística sob uma perspectiva contrastiva.

Acreditamos, portanto, que a adoção sistemática desta abordagem poderia motivar o graduando a aperfeiçoar os seus conhecimentos linguísticos em ambas as línguas. E ainda, acreditamos na pertinência do método, principalmente, por se tratar de alunos em estágio inicial de aprendizagem, momento em que se configura como processo de reconhecimento de um novo modelo linguístico que, por sua vez, é bastante semelhante ao já conhecido. Assim, a linguística contrastiva possibilita o cotejo dos idiomas, realçando as semelhanças e as diferenças existentes entre eles.

Entretanto, vale lembrar que o ensino aprendizagem numa perspectiva contrastiva não se limita aos aspectos linguísticos, conforme enfatizado nesta seção. Tão importante quanto à análise linguística é a análise dos elementos culturais, haja vista a necessidade de suprir eventuais carências quanto à inexistência de equivalência de uma cultura para outra.

Dada sua importância, na seção seguinte, faremos uma análise dos itens culturais presentes nas duas atividades tradutórias.

3.4 ITENS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL

Nesta seção, apresentamos a análise de quatro menções de elementos culturais presentes nos textos que foram traduzidos, as quais são denominadas como itens culturais específicos de tradução. Essa categoria é destinada àquelas palavras que remetem diretamente à cultura do país em que se fala a língua fonte, mas para as quais nem sempre há um equivalente na língua meta.

Os itens analisados foram: 1. O nome da protagonista – Tita; 2. O título da obra – *Como agua para chocolate*; 3. A palavra *rancho* e 4. A expressão *folletín por entregas*. A análise desses itens pautou-se em algumas das categorias propostas por Davies (2003) cujo uso foi utilizado no *corpus* analisado neste estudo.

A primeira estratégia de tradução proposta por Davies (2003) é “*preservation*.”³⁸ (DAVIES, 2003 apud PETRULIONÉ, 2012, p. 45). Segundo o autor, essa categoria é utilizada quando não há um equivalente na língua alvo e a manutenção da palavra não prejudicaria a compreensão na cultura meta. Toma-se, portanto, a decisão “*to maintain the source text term in the translation*.”³⁹ (DAVIES, 2003 apud PETRULIONÉ, 2012, p. 45).

Esse é o caso do primeiro item específico de cultura analisado nesta seção - o hipocorístico da protagonista da obra – *Tita*, cujo nome, *Josefita*, é somente mencionado na obra no momento em que Pedro propõe batizar sua filha e de Rosaura com o nome de *Josefita*, em homenagem a *Tita*: “[...] *Pedro había insistido en que la niña llevara el mismo nombre de Tita, Josefita. Pero ella se negó*

³⁸Tradução nossa: “preservação”.

³⁹Tradução nossa: “manter o termo do texto fonte na tradução”.

*terminantemente. No quería que el nombre influyera en el destino de la niña [...].*⁴⁰ (ESQUIVEL, 2014, p. 160).

Os hipocorísticos, com base nos estudos Onomásticos, conforme Seide (2008) se caracterizam como uma “variante familiar e carinhosa de um nome próprio” (SEIDE, 2008, p. 29). Segundo a autora,

[...] uma mulher cujo nome próprio é Antônia pode ser chamada Tonha pelos familiares; por sua natureza convencional, pode-se, inclusive, prever correlações entre nomes e apelidos: sabe-se que alguém a quem chamam Chico, muito provavelmente, tem Francisco por nome de batismo. (SEIDE, 2008, p. 29).

Em outras palavras, os hipocorísticos têm designação afetiva e familiar e de acordo com Brito (2003), nas palavras de Seide (2008), “são formados por alterações convencionais no primeiro nome por abreviação, como nos exemplos anteriormente citados, por reduplicação (Lulu para Luciana) ou sufixação (Zezinho, Zezão etc.).” (SEIDE, 2008, p. 29).

Essa forma de chamamento é, comumente, utilizada na literatura hispânica. Por isso, é possível que “*la correlación de nombres Josefita-Tita sea bastante transparente para los hispanohablantes, y opaca para los representantes de otras culturas.*”⁴¹ (CHESNOKOVA; BALUTET, 2013, p. 223). No caso do par linguístico português-espanhol, a preservação do nome não representaria uma dificuldade em depreender que *Tita* se trata do nome da personagem, mas poucos entenderiam que se trata do hipocorístico de um nome pelo qual a personagem é tratada por todos ao longo da narrativa.

Além disso, muitas vezes, a dificuldade reside na busca por um equivalente sem que ocorra a perda do efeito de sentido pretendido pelo autor. No caso de *Tita*, é interessante observar que, dentre as personagens da obra, apenas as empregadas domésticas da casa recebem um hipocorístico – *Chencha*, *Nacha* e *Tita*, além de ser chamada da mesma forma, muitas vezes é tratada como se fosse uma serviçal e não um membro da família.

Sobre a função dos nomes das personagens e a importância de eles receberem uma tradução adequada, Souza *et al.* explica que

⁴⁰Tradução nossa: “[...] Pedro havia insistido que a menina tivesse o mesmo nome de *Tita*, *Josefita*. Mas ela negou, terminantemente. Não queria que o nome influenciasse no destino da menina [...]”.

⁴¹Tradução nossa: “a correlação dos nomes *Josefita-Tita* seja bastante transparente para os hispanofalantes, e opaca para os representantes de outras culturas”.

[...] a compreensão dos papéis que os nomes próprios desempenham numa narrativa, assim como o lugar que eles ocupam no universo literário do autor, é condição necessária para absorvermos a essência do texto e sua totalidade. Berman explica que “todo texto a ser traduzido apresenta uma sistematicidade própria que o movimento de tradução encontra, enfrenta e revela.” (Berman 2002, p. 20) A presença de nomes próprios dá forma a essa sistematicidade e, portanto, exige que ela seja decifrada pelo leitor e pelo tradutor. (SOUSA, 2011, p. 84).

Diante disso, há uma dificuldade tradutória, pois de um lado não há equivalentes na língua portuguesa para os hipocorísticos, mas de outro a não percepção de que o nome da personagem principal se equivale ao das empregadas domésticas, por todos serem hipocorísticos, perdem-se caso se opte pela mera manutenção dos nomes na tradução. Contudo, na tradução das sinopses do romance, todos os alunos optaram pela preservação do hipocorístico da protagonista.

Abaixo, apresentamos as soluções propostas pelos graduandos:

Quadro 20: Análise das soluções propostas para o nome da protagonista

Ocorrências	Solução Tradutória
9	Tita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Outro item cultural está no título da obra. *Como agua para chocolate* se trata de uma expressão regionalista do México que significa *estar a punto de* ebulição, fervendo, assim como deve estar a água para fazer o chocolate. No México, o chocolate quente é preparado à base de água e não de leite. Para tanto, a água precisa estar fervendo antes de misturá-la com o chocolate e demais ingredientes. É fervendo de raiva, de amor, que as emoções de Tita se afloravam ao longo da narrativa.

Segundo o DRAE, a expressão *como agua para chocolate* significa “*en actitud colérica*”, o que se evidencia no seguinte fragmento da obra: “[...] *Tita literalmente estaba como agua para chocolate. Se sentía de lo más irritable [...]*

*sentía que la cabeza le iba a estallar como roseta de maíz.*⁴² (ESQUIVEL, 2014, p. 165).

Três alunos fizeram a tradução literal do título – Como água para chocolate. Os demais mantiveram a expressão *Como agua para chocolate*. Nesse caso, consideramos que não há uma expressão equivalente no português, tendo em vista que o título está associado à emoção da protagonista, cuja vivência está estritamente relacionada à arte culinária. Acreditamos que a tradução literal seria o mais adequado, uma vez que se trata do título da obra. Outra alternativa é a inclusão, no trecho citado acima, de uma nota de rodapé, esclarecendo que se trata de uma expressão regionalista mexicana e faz referência ao estado de ânimo da protagonista, informação essa que, certamente, não seria do conhecimento de um falante de português.

Outro item analisado, específico de cultura, é a expressão *folletín por entregas*, que pode ser encontrado na primeira atividade tradutória, no seguinte trecho: “*Bajo la apariencia de un folletín por entregas.*”⁴³

Abaixo, apresentamos as soluções propostas pelos graduandos:

Quadro 21: Análise das soluções propostas para a palavra “folletín”

Ocorrências	Solução Tradutória
3	folhetim por entregas
1	folhetim convencional
1	filme por entregar
1	Artigo
1	folhetim de entregas
1	novelasco de entregas
1	folhetim que entregam

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no corpus gerado.

Nesse caso, constatamos que todas as soluções propostas são opacas para falantes do português. Isso porque a palavra folhetim diferencia-se do conceito de *folletin por entregas*, o qual, por sua vez, é inexistente no Brasil.

O folhetim é um gênero importado da França, cujo nome original *feuilleton*, significa rodapé, em Francês. No Brasil, caracterizava-se como:

⁴²Tradução nossa: “Tita literalmente estava como água para chocolate. Sentia-se bastante irritada [...]sentia que sua cabeça ia estalar como pipoca”.

⁴³ Tradução nossa: “Sob a aparência de um folhetim”.

[...] histórias de leitura rápida eram publicadas todos os dias nos jornais em espaços determinados e destinados ao entretenimento, era o Folhetim, gênero importado da França, e que com o gradual desenvolvimento das cidades, em especial o Rio de Janeiro, ocasionou a criação de inúmeros jornais diários, encontrou amplo espaço de publicação na capital do Império, e no interior do país. (REIS, 2006, p. 31).

Dentre as publicações que eram feitas nos jornais, a publicação do romance-folhetim, fracionado diariamente foi o sustentáculo de vendas. “A cada final de capítulo tornava-se inevitável a dúvida: “E agora, o que é que vai acontecer?” Assim, ao aguçar a curiosidade do público leitor, garantia-se a vendagem e aumentava-se o número de assinantes.” (REIS, 2006, p. 31). Se o leitor quisesse saber a continuação do romance, ele precisava comprar a edição do dia seguinte.

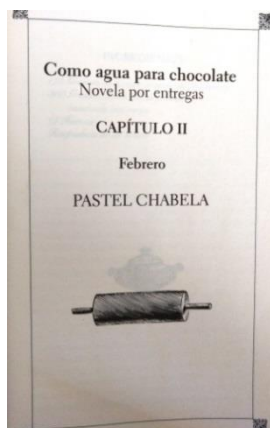
Já na Espanha, inicialmente, o gênero *novela de folletín* diferenciava-se das *novelas por entregas*.

*Mientras que el folletín del periódico contaba con su propio público lector, consumidor del periódico en el que se incluyese, la novela por entregas, en fascículos o cuadernillos, constituye un negocio en sí misma, algo más arriesgado, puesto que su publicación dependerá únicamente del éxito o fracaso que obtenga.*⁴⁴ (CHACÓN, 2013, p. 4).

As *novelas por entregas* foram publicadas no século XIX entre as décadas de 40 e 70. Sua publicação ocorria de modo fragmentado semanalmente ou mensalmente. Os exemplares eram vendidos na rua ou entregues nas casas. Caracterizavam-se por serem “*demasiados grandes, tenía gran cantidad de títulos, subtítulos, apartados, divisiones y subdivisiones que carecían de funcionalidad alguna [...]*.” (CHACÓN, 2013, p. 5). Exatamente como se organizam os capítulos na narrativa:

⁴⁴Tradução nossa: “Enquanto que o folhetim do jornal contava com seu próprio público leitor, consumidor do jornal no qual se incluía, a *novela por entregas*, em fascículos ou cadernetas, constitui um negócio em si mesma, algo más arriscado, visto que sua publicação dependia unicamente do sucesso ou fracasso que obteria”.

Figura 19: Divisão dos capítulos da obra



Fonte: Esquivel (2016, p. 51).

Com o tempo, esses dois termos tornaram-se praticamente sinônimos, num processo assim explicado:

*Esto sucedió, debido a que el contenido del folletín no se limitó a escritos informativos de carácter no-literario (como sucedía al principio), sino que se empezaron a publicar relatos serializados y en ocasiones, hasta novelas originales y traducidas. Y no solo en la parte inferior del periódico, sino que también se publicaba en entregas separadas, vendidas al público individualmente.*⁴⁵ (ROMERO TOBAR, 1976 apud CHACÓN, 2013, p. 6).

Considerando que, no Brasil, os romances publicados nos folhetins diferenciavam-se das *novelas por entregas* que eram publicadas em fascículos, desvinculadas dos jornais, para tradução desse bloco, poderia ser utilizada a estratégia da globalização. De acordo com Davies (2003), “*the process of replacing culture-specific references with ones that are more neutral or general, in the sense that they are accessible to audiences from a wider range of cultural backgrounds.*”⁴⁶ (DAVIES, 2003 apud PETRULIONÉ, 2012, p. 46).

O leitor da língua meta não consegue imaginar exatamente o que é imaginado pelo leitor nativo. A informação é mais neutra, mais genérica, por isso, embora exista perda de informação, ela é compreensível ao público alvo. Nessa perspectiva,

⁴⁵Tradução nossa: “Isto aconteceu, porque o conteúdo do folhetim não se limitou a escritos informativos de caráter não-literário (como acontecia no início), mas sim porque começaram a publicar relatos serializados e em ocasiões, até romances originais e traduzidos. E não apenas na parte inferior do jornal, como também se publicava em entregas separadas, vendidas ao público individualmente”.

⁴⁶Tradução nossa: “o processo de substituir referências culturais específicas por outras que são mais neutras ou gerais, no sentido de que eles são acessíveis ao público de uma gama mais ampla de *backgrounds*”.

parece adequada a tradução da expressão para ‘folhetim’ - “Sob a aparência de um folhetim”, já que os romances, no séc. XIX, eram publicados de maneira fracionada nos folhetins que, por sua vez, eram publicados nos jornais e de forma separada, como ocorria com o *folletín por entregas*. Portanto, conforme apresentado no quadro anterior, todos os alunos propuseram uma tradução inadequada.

Outro item analisado está presente na primeira atividade tradutória e pode ser encontrado no seguinte fragmento: “*vive en un rancho con sus hermanas y sus sirvientas.*” Para a palavra *rancho* os alunos propuseram as seguintes soluções:

Quadro 22: Análise das soluções propostas para a palavra “rancho”:

Ocorrências	Solução Tradutória
1	Cabana
7	Rancho
1	Sítio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no corpus gerado.

Embora esse signo linguístico exista nos dois idiomas, o significado pretendido pelo autor não é o mesmo que, provavelmente, seria associado por um falante nativo do português do Brasil. Isso significa que ele não poderia ser usado na língua alvo, pois certamente comprometeria o sentido do texto.

Segundo a *Academia Mexicana de la Lengua*, a palavra *rancho* é definida como: “*s.m. 1. Finca dedicada al cultivo y a la cría de animales; granja: Mis abuelos tenían un rancho con muchas vacas y gallinas. 2. Ranchería. s.m. 3. Granja, finca.*”

De acordo com o Dicionário ABC⁴⁷ “*en México y Estados Unidos, el rancho también puede ser una finca o un asentamiento agropecuario en el cual se cría ganado.*”⁴⁸

No Dicionário Online de Português são apresentadas as seguintes definições:

Substantivo masculino: 1. Grupo de pessoas reunidas para determinado fim, especialmente em jornada: rancho de peregrinos. 2. Grupo de soldados ou marinheiros que comem em comum. [Por Extensão] 3. A alimentação que lhes é distribuída. 4. Porção da comida de cada um. 5. Abrigo à beira da estrada. 6. Habitação pobre. 7. Grupo de pessoas em festa. 8. Conjunto carnavalesco, ou

⁴⁷Disponível em: <https://www.definicionabc.com/general/rancho.php>

⁴⁸Tradução nossa: “No México e nos Estados Unidos, o rancho também pode ser uma fazenda ou um assentamento agropecuário no qual se cria gado”.

folclórico. 9. Fazenda no Oeste americano. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS).

Considerando que a palavra *rancho*, na língua fonte, faz referência a uma fazenda rural localizada especificamente na região do México e no Oeste dos Estados Unidos, a mesma palavra não poderia ser utilizada na língua meta, tendo em vista que essa palavra recebe, comumente, uma conotação mais depreciativa, diferente daquela pretendida pela autora, já que se trata de uma casa familiar localizada numa fazenda.

Por isso, para que esse efeito de sentido não se perdesse, acreditamos que a palavra 'sítio' seria adequada ao contexto e compreensível ao público alvo. Baker (1992) utiliza a expressão *cultural substitution*⁴⁹ e afirma que, neste caso, "*the culture-specific item does not have the same prepositional meaning but is comprehensible for the target reader.*"⁵⁰ (BAKER, 1992 apud PETRULIONÉ, 2012, p. 47). Embora o leitor meta não saiba que se trata, num primeiro momento, de uma palavra que especifica uma propriedade rural no México, o uso da palavra sítio é compreensível quanto ao ambiente no qual se desenvolve a história.

Considerando que, na língua espanhola, trata-se de uma fazenda peculiar do México e Estados Unidos, outra solução tradutória seria substituir rancho por "fazenda do Oeste americano". Neste caso ocorre o uso de uma estratégia chamada "**localization**"⁵¹ (DAVIES, 2003 apud PETRULIONÉ, 2012, p. 47). De acordo com Davies (2003), ela é usada "*to avoid loss of effect and instead of aiming for "culture-free" descriptions, they (translators) may try to anchor a reference firmly in the culture of the target audience.*"⁵² (DAVIES, 2003 apud PETRULIONÉ, 2012, p. 47).

Conforme os dados do quadro 28, a maioria dos alunos optou pela manutenção do item na atividade tradutória, o que indica que os alunos não perceberam que se tratava de um item cultural específico cuja tradução demanda uma pesquisa mais aprofundada, envolvendo elementos históricos, geográficos e contextuais.

⁴⁹Tradução nossa: "substituição cultural".

⁵⁰Tradução nossa: "o item específico da cultura não tem o mesmo significado preposicional, mas é compreensível para o leitor alvo".

⁵¹Tradução nossa: "localização".

⁵²Tradução nossa: "para evitar a perda de efeito de sentido ao invés de apontar para descrições independentes da cultural, eles (tradutores) podem tentar ancorar uma referência firmemente na cultura do público-alvo".

Outro tópico que envolve língua e a cultura diz respeito à tradução de expressões idiomáticas. Na seção seguinte, analisamos como os alunos traduziram uma expressão idiomática utilizada no segundo texto por eles traduzidos.

Seguindo nessa perspectiva, analisamos, na próxima seção, outro item marcado culturalmente, a expressão idiomática, utilizada pela autora da sinopse na segunda atividade tradutória proposta aos estudantes.

3.5 EXPRESSÃO IDIOMÁTICA

Nesta seção, faremos uma análise das soluções propostas para a expressão idiomática que consta na Tradução B. Considerando os itens anteriormente analisados, do ponto de vista adotado, uma expressão idiomática também pode ser um item cultural, uma vez que as palavras, no conjunto da frase, adquirem uma significação culturalmente marcada para a qual nem sempre haverá uma equivalência na outra língua.

As expressões idiomáticas, de acordo com Fulgencio (2008), “[...] são tradicionalmente caracterizadas como um conjunto de palavras montado idiossincriticamente.” (FULGENCIO, 2008, p. 102). A autora afirma que as expressões se caracterizam como blocos que são semanticamente inseparáveis, de modo que a soma do significado de cada palavra que a compõe não possibilita obter o significado do conjunto. Nesse sentido,

[...] há então um significado para o bloco como um todo, diferente do significado gerado pela integração conceitual de cada palavra. São consideradas expressões idiomáticas ocorrências como pagar mico, misturar alhos com bugalhos e fazer tempestade em copo d’água, por exemplo. (FULGENCIO, 2008, p. 102).

A expressão “no se anda por las ramas” expressa o sentido de ir direto ao ponto, não fazer rodeios, não enrolar. Entretanto, o não reconhecimento de uma expressão idiomática poderia acarretar numa tradução literal inadequada, como seria o caso se essa expressão idiomática fosse traduzida como sendo equivalente a: “não se anda pelos galhos” ou “não se anda pelos ramos”. A tradução das expressões idiomáticas é uma tarefa complexa, pois geralmente elas são compostas por palavras cujo significado é diferente daquele que recebe costumeiramente. Além

disso, elas têm um peso cultural que deve ser identificado pelo aprendiz a fim de encontrar outra expressão equivalente na sua língua materna.

Lembramos que os alunos foram alertados que essa frase se tratava de uma expressão idiomática e lhes foi dada uma rápida explicação no momento da leitura da segunda sinopse, antes de iniciar a segunda atividade tradutória. Contudo, este conteúdo não foi um tema abordado durante a intervenção pedagógica, haja vista que essa expressão faz parte da Tradução B.

Para essa expressão idiomática, os estudantes propuseram as seguintes traduções:

Quadro 23: Soluções propostas para a expressão idiomática

1. Graduandos A e B: Laura Esquivel <u>é objetiva</u> .
2. Graduandos C e D: Laura Esquivel <u>não faz rodeios</u> .
3. Graduandos E: Laura Esquivel <u>é cuidadosa com a trama</u> .
4. Graduandos F: Laura Esquivel <u>não anda pelos caminhos</u> .
5. Graduandos G: Laura Esquivel <u>não fica nas sombras</u> .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no corpus gerado.

Inicialmente, para avaliação das soluções propostas, levamos em consideração a tradução disponibilizada no dicionário Señas:

Figura 20: Entrada para o verbete: ‘andarse por las ramas’.

■ **andarse por las ramas**, *fam.*, detenerse en lo que menos importa: *no te andes por las ramas y cuenta cómo acabó todo*. □ **fazer rodeios**

Fonte: Dicionário Señas (2001, p. 80).

Dentre as soluções propostas, somente as duplas propuseram traduções adequadas. Os Graduandos C e D optaram pela definição encontrada no dicionário “[...] não faz rodeios [...]”. Os Graduandos A e B, embora tenham usado outras palavras, mantiveram o sentido pretendido pelo autor do texto original, o que também infere o uso do dicionário. Já os graduandos E, F e G optaram pela tradução pela semelhança formal: “é cuidadosa com a trama”, “não fica nas

sombras”, ou ainda, pela literalidade das palavras: “não anda pelos caminhos”, todas, soluções consideradas inaceitáveis, já que se perdeu o sentido da frase e prejudicou sua compreensão.

Essa expressão, assim como os outros itens culturais analisados anteriormente, se não forem identificados e solucionados, certamente, poderão ocasionar em erros graves de tradução, comprometendo o sentido e a função comunicativa do texto, tendo em vista que as palavras isoladas adquirem um significado diferente daquele adquirido no conjunto da tradução.

Tendo explicitado, nas seções anteriores, temas que julgamos necessários levar em consideração no momento da tradução e, ainda, no ensino aprendizagem de língua que pretende abordar a prática tradutória em sala de aula, à continuação, apresentamos uma análise quantitativa dos dados para aferir os resultados obtidos frente à aplicação da intervenção pedagógica. Para tanto comparamos os dados da Tradução A com os dados da Tradução B de duas maneiras: primeiro via análise do conjunto de todas as traduções, foco da próxima seção e, segundo, mediante avaliação individual de cada Graduando, conforme mostramos na última seção deste capítulo.

3.6 COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS TRADUTÓRIAS NO CONJUNTO DE TODAS AS TRADUÇÕES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Com o intuito de analisar os dados no conjunto das traduções, fizemos um levantamento das traduções propostas por todos os Graduandos, tanto da Tradução A, como da Tradução B. Verificamos a quantidade de traduções adequadas, inadequadas e não traduzidas, de cada elemento analisado, a saber: falsos amigos, conjunções, acentuação e bloco de palavras. Em seguida, calculamos os percentuais correspondentes a cada um deles.

Ao comparar as traduções de todos os falsos amigos da primeira atividade com as traduções de todos os falsos amigos da segunda, constatamos que houve um aumento significativo do índice de adequações: de 12,5% na Tradução A, passou para 85% na Tradução B. Na Tradução A, 79,16% dos falsos cognatos foram traduzidos literalmente. Houve uma diminuição para 13,33% na Tradução B, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

Quadro 24: Análise das soluções propostas para os falsos amigos

Falsos amigos	Adequadas	Inadequadas	Não realizadas
Tradução A	12,5%	87,49%	---
Tradução B	85 %	13,33%	3,33%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Com relação às conjunções, em menor proporção, também constatamos que houve um aumento do índice de adequações: de 68,05% na Tradução A, passou para 71,05% na tradução B. Com relação às inadequações, praticamente não houve diferença entre as atividades, por outro lado, nenhuma tradução literal foi feita na segunda atividade. Um fato curioso é que o número de conjunções que não foram traduzidas aumentou na segunda atividade, passando de 8,33% para 10,52%:

Quadro 25: Análise das soluções propostas para as conjunções

Conjunções	Adequada	Inadequada	Não realizadas
Tradução A	68,05%	23,60%	8,33%
Tradução B	71,05%	18,42%	10,52%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Com relação à acentuação, incluem-se nos dados abaixo todas as palavras paroxítonas e proparoxítonas das duas traduções. Constatamos que o número de palavras acentuadas não traduzidas aumentou na segunda atividade, passando de 2,22% para 5,45%. Por sua vez, o percentual de adequações foi menor que o da primeira tradução, caindo de 82,22% para 78,18%.

Quadro 26: Análise da acentuação nos textos traduzidos

Acentuação	Adequada	Inadequada	Não realizadas
Tradução A	82,22%	15,55%	2,22%
Tradução B	78,18%	16,36%	5,45%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Outro dado analisado foram os blocos de palavras. Houve um aumento considerável quanto ao número de adequações na segunda atividade, de 29,62% passou para 56,52%. Também foram feitas menos traduções inadequadas, de

70,36% da Tradução A, o número de inadequações reduziu para 39,12% na Tradução B.

Quadro 27: Análise das soluções propostas para os blocos de palavras

Bloco de palavras	Adequada	Inadequada	Não realizadas
Tradução A	29,62%	70,36%	---
Tradução B	56,52%	39,12%	4,34%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Com exceção das palavras acentuadas, visto que algumas não foram traduzidas, constatamos que houve uma redução bastante significativa de inadequações da Tradução A para Tradução B. Essa redução, certamente, está relacionada ao uso do dicionário e à conscientização dos alunos frente a essas categorias, cuja abordagem ocorreu durante a intervenção pedagógica.

Considerando que cada participante da pesquisa apresenta suas particularidades e que a avaliação do desempenho da totalidade dos alunos nas atividades poderia fornecer mais indícios sobre a contribuição da intervenção pedagógica na aprendizagem dos estudantes, na última seção deste capítulo, apresentamos análises individuais de cada graduando.

3.7 COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS TRADUTÓRIAS POR ALUNO ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, avaliamos individualmente os dados obtidos mediante a análise das soluções da Tradução A e da Tradução B propostas pelos graduandos. Esta análise foi feita com base no paradigma qualitativo e quantitativo de pesquisa com a finalidade de avaliar o efeito obtido frente à aplicação da intervenção pedagógica e, assim, evidenciar se houve progresso na aprendizagem dos estudantes.

Com relação à análise quantitativa dos dados, para a análise da Tradução A estabelecemos as seguintes categorias: falsos cognatos; conjunções, paroxítonas, proparoxítonas, bloco de palavras e crase, as quais serão analisadas conforme a quantidade de palavras adequadas, inadequadas e não traduzidas em relação à quantidade de ocorrências no texto fonte. Para a análise da Tradução B, mudou-se

apenas a categoria que analisa o emprego da crase, a qual foi substituída pela categoria expressão idiomática.

Feitos os devidos esclarecimentos, iniciamos a análise com os dados do Graduando A. O aluno informou que já havia tido contato com o idioma durante os três anos em que cursou o ensino médio. Na sua proposta para a Tradução A, prontamente nos chama atenção o fato de o estudante ter sinalizado algumas palavras, ao longo do texto, com pontos de interrogações, conforme podemos observar nos seguintes trechos:

*Abaixo? a aparência de um filme? por entregar? e intitular? cada capítulo como uma receita [...];
[...] vive em um rancho? com suas irmãs e seus? Empregados, e apesar por? saber? condenada ao poder do amor que tem ao realizar cargo de sua mãe, [...]. (GRADUANDO A)*

Essa atitude nos leva a crer que as soluções encontradas por ele lhe causam certo estranhamento à medida que realiza as traduções e percebe que as palavras sugeridas não produzem sentido nesse contexto.

Vejamos a seguir os resultados obtidos frente a análise quantitativa dos dados do Graduando A:

Quadro 28: Análise das soluções propostas pelo Graduando A na Tradução A

Tradução A do Graduando A	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos Cognatos	3		3	
Conjunções	8	7	1	
Paroxítonas	5	4	1	
Proparoxítonas	5	5		
Blocos de palavras	3	1	2	
Crases	2		2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 29: Análise das soluções propostas pelo Graduando A na Tradução B

Tradução B dos Graduandos A e B	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos Cognatos	4	3	1	
Conjunções	7	6	1	
Paroxítonas	4	3	1	
Proparoxítonas	4	3		1
Blocos de palavras	4	3	1	
Expressão Idiomática	1	1		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Numa perspectiva mais abrangente, atestamos que a Tradução A, do Graduando A, tem cento e trinta e seis palavras. Dessas, trinta e três (33) palavras estão inadequadas, ou seja, 24,26% do texto está inadequado.

Por outro lado, o texto original da Tradução B contém um total de cento e setenta (170) palavras. Cumpre lembrar que o texto da Tradução A, do Graduando A, foi realizado em parceria com o Graduando B. A tradução tem cento e cinquenta e quatro (154) palavras. Dessas, treze (13) palavras estão inadequadas, ou seja, 8,44% do texto está inadequado, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 30: Comparação das traduções do Graduando A:

Graduando A	nº total de palavras do texto fonte	nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	136	24,26%
Tradução B	170	154	8,44%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Diante disso, constatamos que houve progresso do Graduando A, tendo em vista que o número de inadequações foi inferior na segunda atividade tradutória. A fim de obter melhor visualização dos resultados, a análise quantitativa dos dados revelam que na Tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 12,13 inadequações. Já na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas contabilizamos um total de apenas 4 inadequações.

Analizadas as traduções do Graduando A, apresentamos os dados relativos ao Graduando B que informou, na entrevista, também já ter estudado espanhol, no Ensino Médio e no Ensino Fundamental I.

A Tradução B, conforme supracitado, foi realizada após a intervenção pedagógica, em parceria com o Graduando A, conforme apresentado na seção 5.1. Com base nas análises, observamos que o nível de monitoramento foi intensificado pelos Graduandos. Essa afirmação é corroborada por meio da análise quantitativa dos dados que revelou um percentual de inadequações da Tradução B, inferior ao da Tradução A. Conforme vemos abaixo:

Quadro 31: Análise da Tradução A do Graduando B

Tradução A do Graduando B	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3	1	2	
Conjunções	8	6	2	
Paroxítonas	5	4	1	
Proparoxítonas	5	5		
Blocos de palavras	3	1	2	
Crases	3		3	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 32: Análise da Tradução B dos Graduandos A e B

Tradução B dos Graduandos A e B	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos Cognatos	4	3	1	
Conjunções	7	6	1	
Paroxítonas	4	3	1	
Proparoxítonas	4	3		1
Blocos de palavras	4	3	1	
Expressão Idiomática	1	1		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Constatamos que a Tradução A, do Graduando B, tem cento e quarenta e quatro (144) palavras. Dessas, vinte e duas (22) palavras estão inadequadas, ou seja, 15,27% do texto está inadequado. Com relação à Tradução B do Graduando B, tem cento e cinquenta e quatro (154) palavras. Dessas, treze (13) palavras estão inadequadas, ou seja, 8,44% do texto está inadequado, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 33: Comparação das traduções A e B do Graduando B

Graduando B	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	144	30,76%
Tradução B	170	154	8,44%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Com base nesses dados, constatamos que também houve progresso do Graduando B, tendo em vista, que o número de inadequações, assim como do Graduando A, foi inferior na segunda atividade tradutória. A análise quantitativa dos dados revela que na Tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 7,63 inadequações. Já na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas contabilizamos um total de 4 inadequações.

Na sequência, apresentamos a análise dos dados do Graduando C que, por sua vez, informou na entrevista também já ter estudado espanhol. Ele nasceu e foi alfabetizado no Paraguai, por isso acredita ter uma base consistente na língua espanhola. Entretanto, num outro momento da entrevista, ele se avaliou como estando num nível básico de proficiência, tendo em vista que já não se recordava mais dos significados de muitas palavras.

Os resultados obtidos por meio da análise dos dados do Graduando C são os seguintes:

Quadro 34: Análise da Tradução A do Graduando C

Tradução A do Graduando C	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3	2	1	
Conjunções	8	6	2	
Paroxítonas	5	5		
Proparoxítonas	5	4		1
Blocos de Palavras	3	1	2	
Crases	2		2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 35: Análise da Tradução B dos Graduandos C e D

Tradução B dos Graduandos C e D	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos Cognatos	4	4		
Conjunções	7	7		
Paroxítonas	4	3	1	
Proparoxítonas	4	4		
Blocos de palavras	4	3	1	
Expressão Idiomática	1	1		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Constatamos que a Tradução A, do Graduando C, tem cento e quarenta e duas (142) palavras. Dessas, dezenove (19) palavras estão inadequadas, ou seja, 13,38% do texto está inadequado. Por outro lado, a Tradução B, do Graduando C, tem cento e cinquenta e três (153) palavras. Dessas, dez (10) palavras estão inadequadas, ou seja, 6,53% do texto está inadequado.

A Tradução B foi realizada, após a intervenção pedagógica, em parceria com o Graduando D, conforme também apresentado na seção 5.1. Com base nas análises, assim como a primeira dupla, observamos que o nível de monitoramento foi intensificado pelos Graduandos. Essa afirmação é corroborada por meio da análise quantitativa dos dados que revelou um percentual de inadequações da Tradução B, inferior ao da Tradução A. Conforme vemos abaixo:

Quadro 36: Comparação das traduções do Graduando C

Graduando C	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	142	13,38%
Tradução B	170	153	6,53%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Diante dos resultados, constatamos que houve progresso do Graduando C, tendo em vista que o número de inadequações foi inferior na segunda atividade tradutória. Enquanto, na Tradução A de cada 50 palavras traduzidas contabilizamos um total de 6,69 inadequações, na Tradução B de cada 50 palavras traduzidas contabilizamos um total de 3,26 inadequações.

Com relação aos dados do Graduando D, ele informou, durante sua entrevista, também já ter estudado espanhol. Ele estudou durante os três anos em que cursou o Ensino Médio e dois anos em uma escola de idiomas. Além disso, o estudante informou que tem contato com nativos do idioma. Ele foi o único aluno que avaliou seu nível de proficiência como sendo intermediário. Ele também foi um dos únicos estudantes que utilizou o dicionário durante a execução das duas tarefas.

Quadro 37: Análise da Tradução A do Graduando D

Tradução A do Graduando D	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3		3	
Conjunções	8	5	2	1
Paroxítonas	5	4	1	
Proparoxítonas	5	5		
Blocos de Palavras	3	2	1	
Crases	2		2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 38: Análise da Tradução B dos Graduandos C e D

Tradução B dos Graduandos C e D	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos Cognatos	4	4		
Conjunções	7	7		
Paroxítonas	4	3	1	
Proparoxítonas	4	4		
Blocos de palavras	4	3	1	
Expressão Idiomática	1	1		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Constatamos que a Tradução A do Graduando D tem cento e quarenta (140) palavras. Dessas, doze (12) palavras estavam inadequadas, ou seja, 8,57% do total. Já a Tradução B do Graduando D tem cento e cinquenta e três (153) palavras. Dessas, dez (10) palavras estão inadequadas, ou seja, 6,53% do texto está inadequado, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 39: Comparação das traduções do Graduando D

Graduando D	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	140	8,57%
Tradução B	170	153	6,53%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Constatamos que o Graduando D, também obteve progresso, uma vez que o número de inadequações também foi inferior na segunda atividade tradutória. Ao passo que, na Tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 4,28 inadequações. Na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 3,26 inadequações.

Já o Graduando E, informou, na entrevista, nunca ter tido nenhum contato com a língua espanhola no período precedente à faculdade. Ele relatou que, num primeiro momento, por causa do trabalho, desistiu dos estudos no Ensino Médio. Mais tarde, ingressou no ensino para jovens e adultos e, assim, concluiu os estudos e, depois de um tempo, decidiu fazer a faculdade. O fato de ingressar à universidade sem nenhum conhecimento sobre o idioma estrangeiro se configura, de acordo com o estudante, como um desafio ainda maior.

Quadro 40: Análise da Tradução A do Graduando E

Tradução A do Graduando E	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3		3	
Conjunções	8	5	2	1
Paroxítonas	5	4	1	
Proparoxítonas	5	2	2	1
Blocos de palavras	3	1	2	
Crases	2		2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 41: Análise da Tradução B do Graduando E

Tradução B do Graduando E	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	4	3		1
Conjunções	7	4		3
Paroxítonas	4	2	1	1
Proparoxítonas	4	3	1	
Blocos de palavras	4	3		1
Expressão Idiomática	1		1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Constatamos que a Tradução A, do Graduando E, tem cento e trinta (130) palavras. Dessas, trinta e uma (31) palavras estão inadequadas, ou seja, 23,84% do texto. Já a Tradução B, do Graduando C, tem cento e trinta e uma (131) palavras. Dessas, vinte e uma (21) estavam inadequadas, ou seja, 16,03%, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 42: Comparação das traduções do Graduando E

Graduando E	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	130	23,84%
Tradução B	170	131	16,03%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quanto aos dados do Graduando E, percebe-se que o aluno também obteve progresso, já que o número de inadequações foi inferior na segunda atividade tradutória. Observamos que, na Tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 11,92 inadequações. Já na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 8 inadequações.

A seguir, apresentamos os dados relativos ao Graduando F que informou, na sua entrevista, já ter um conhecimento básico sobre a língua espanhola em decorrência do seu trabalho. Em nenhum momento o aluno utilizou o dicionário.

Esse aluno demonstrou ter mais habilidade com a norma culta da língua portuguesa, o que, certamente, justifica o menor número de inadequações. Cumpre ressaltar que as adequações se concentram nas categorias mais formais, aquelas relacionadas com a ortografia da língua portuguesa: paroxítonas, proparoxítonas e

crase. As inadequações, por sua vez, são mais frequentes nas categorias para as quais se requer mais conhecimento linguístico da língua espanhola. Conforme evidenciamos nas tabelas a seguir:

Quadro 43: Análise da Tradução A do Graduando F

Tradução A do Graduando F	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3		3	
Conjunções	8	8		
Paroxítonas	5	5		
Proparoxítonas	5	5		
Blocos de palavras	3	1	2	
Crases	2	2		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 44: Análise da Tradução B do Graduando F

Tradução B do Graduando F	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	4		4	
Conjunções	7	6	1	
Paroxítonas	4	3	1	
Proparoxítonas	4	4		
Blocos de palavras	4	3	1	
Expressão Idiomática	1		1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

A Tradução A do Graduando F tem cento e quarenta e uma (141) palavras. Dessas, quinze (15) estavam inadequadas, ou seja, 10,63% do texto. Já a Tradução B do Graduando F tem cento e cinquenta e sete (157) palavras, sendo que onze (11) estão inadequadas, ou seja, 7% do texto, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 45: Comparação das traduções do Graduando F

Graduando F	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	141	10,63%
Tradução B	170	157	7%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Diante dos dados apresentados, constatamos que houve progresso também do Graduando F, tendo em vista que o número de inadequações foi inferior na segunda atividade tradutória. Quantitativamente, os dados revelam que, na Tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 5,31 inadequações. Já na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas contabilizamos um total de 3,5 inadequações.

Quanto ao Graduando G, também informou já ter algum conhecimento do idioma, tendo em vista que também nasceu e foi alfabetizado no Paraguai. O aluno revelou sentir bastante dificuldade com a língua portuguesa, fato que se evidenciou na análise, tendo em vista a disparidade em comparação com os resultados obtidos pelos demais graduandos.

Quadro 46: Tradução A do Graduando G

Tradução A do Graduando G	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3		3	
Conjunções	8	1	4	3
Paroxítonas	5	1	4	
Proparoxítonas	5	3	2	
Blocos de palavras	3		3	
Crases	2		2	
Ortografia	2		2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 47: Tradução B do Graduando G

Tradução B do Graduando G	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	4	3	1	
Conjunções	7	1	5	1
Paroxítonas	4	1	3	
Proparoxítonas	4	3	1	
Blocos de palavras	4		4	
Expressão Idiomática	1		1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Na Tradução A do Graduando G há cento e quarenta e três (143) palavras. Dessas, quarenta e quatro (44) estão inadequadas, ou seja, 30,76% do texto. Já na

Tradução B do Graduando G há cento e sessenta (160) palavras. Dessas, cinquenta e quatro (54) palavras estão inadequadas, ou seja, 33,75% do texto, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 48: Comparação das traduções do Graduando G

Graduando G	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	143	30,76%
Tradução B	170	160	33,75%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Constatamos, diante dos resultados, que o Graduando G não obteve progresso quando se comparam as traduções, uma vez que o número de inadequações foi superior na segunda atividade tradutória. Na tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 15,38 inadequações. Já na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas contabilizamos um total de 16,38 inadequações.

Na sequência, apresentamos os dados do Graduando H que informou, durante a entrevista que, após ficar um longo período sem estudar, retomou os estudos e ingressou à faculdade com o objetivo de realizar-se profissionalmente: ser professor. O Graduando informou nunca ter estudado a língua espanhola antes do curso e por isso sente certa dificuldade, mas é otimista com relação ao seu desempenho.

Quanto às tarefas tradutórias, é importante esclarecer que o Graduando não concluiu a segunda tarefa, pois, conforme anteriormente mencionado, não foi possível finalizar a atividade no segundo encontro do estágio de docência. Assim, os alunos que não compareceram à aula subsequente, não finalizaram a atividade iniciada na aula anterior, por esse motivo podemos observar nos quadros abaixo menos elementos no texto fonte.

Quadro 49: Análise da tradução A do Graduando H

Tradução A do Graduando H	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3		3	
Conjunções	8	5	2	1
Paroxítonas	5	5		
Proparoxítonas	5	5		
Blocos de palavras	3	1	2	
Crases	2		2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 50: Análise da tradução B do Graduando H

Tradução B do Graduando H	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	2	1	1	
Conjunções	2	2		
Paroxítonas	3	1	2	
Proparoxítonas	2	2		
Blocos de palavras	2	1	1	
Expressão Idiomática	0			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Constatamos que a Tradução A do Graduando H tem cento e quarenta e três (143) palavras. Dessas, vinte e três (23) estão inadequadas, ou seja, 16,08% do texto. Já na Tradução B do Graduando H tem setenta e sete (77) palavras. Dessas, quatro (4) estão inadequadas, ou seja, 5,19% do texto, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 51: Comparação das traduções do Graduando H

Graduando H	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	143	16,08%
Tradução B	170	77	5,19%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Observamos, com base nos dados, que o Graduando obteve progresso tendo em vista que o número de inadequações foi inferior na segunda atividade tradutória. Na Tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 8

inadequações. Já na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 2,59 inadequações.

Por fim, com relação aos dados do Graduando I, pelo mesmo motivo do Graduando H, ele também não concluiu a segunda tarefa tradutória. O Graduando I informou, na entrevista, já ter estudado espanhol no Ensino Médio. Além disso, também obteve contato com o idioma por meio do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), ofertado pela escola onde estudava no período do contra turno, porém não finalizou o primeiro ano do curso que tem a duração de dois anos.

Quadro 52: Tradução A do graduando I

Tradução A do Graduando I	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	3		3	
Conjunções	8	6	2	
Paroxítonas	5	3	2	
Proparoxítonas	5	5		
Blocos de palavras	3	1	2	
Crases	2		2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Quadro 53: Análise da Tradução B do Graduando I

Tradução B do Graduando I	Texto fonte	Tradução adequada	Tradução inadequada	Não realizadas
Falsos cognatos	1	1		
Conjunções	1	1		
Paroxítonas	2	1	1	
Proparoxítonas	0			
Blocos de palavras	1		1	
Expressão Idiomática	0			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

A Tradução A do Graduando I tem cento e quarenta e duas (142) palavras. Dessas, vinte e uma (21) estão inadequadas, ou seja, 14,78% do texto. A Tradução B do Graduando I tem trinta e seis (36) palavras. Dessas, quatro (4) palavras estão inadequadas, ou seja, 11,11% do texto, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 54: Comparação das traduções do Graduando I

Graduando I	Nº total do texto fonte	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
Tradução A	147	142	14,78%
Tradução B	170	36	11,11%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* gerado.

Diante dos dados, constatamos que houve progresso na segunda proposta de tradução do Graduando I, uma vez que o número de inadequações foi inferior na segunda atividade tradutória. Na Tradução A, de cada 50 palavras traduzidas, contabilizamos um total de 7,39 inadequações. Já na Tradução B, de cada 50 palavras traduzidas contabilizamos um total de 3,33 inadequações.

Como mostra a análise individual dos graduandos, com exceção de uma aluna, todos progrediram em relação às soluções propostas na segunda atividade tradutória. Essa afirmação é corroborada por meio da análise quantitativa dos dados de todos os graduandos quanto às suas proposições para os falsos cognatos, conjunções, acentuação e bloco de palavras.

Considerando os dados gerados por meio das atividades tradutórias, das entrevistas e da intervenção pedagógica, foi possível avaliar, neste capítulo, em que medida a prática tradutória como ferramenta pedagógica favoreceu o ensino aprendizagem na formação docente inicial.

Constata-se, assim, que os dados nos fornecem indícios positivos quanto à aplicação dessa prática em sala de aula e do quanto ela pode ser eficaz no sentido de aprofundar o monitoramento dos alunos quanto à percepção da aquisição de uma nova língua, tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, quanto no que se refere aos aspectos culturais. Em cada seção deste capítulo, abordamos temas importantes e relevantes para aprendizagem de um idioma, cujos conteúdos, conforme apresentado, podem ser ensinados e aprendidos de maneira mais aprofundada, reflexiva e contextualizada pela LC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a prática tradutória, utilizada como ferramenta pedagógica é capaz de conscientizar os alunos acerca da dimensão linguística e cultural intrínseca ao processo de ensino aprendizagem de língua espanhola, resultando num maior monitoramento sobre sua produção escrita e num uso mais consciente de sua interlíngua, atentando à influência da língua portuguesa no modo como usam a língua espanhola.

Para tanto, desenvolvemos um estudo no qual objetivamos avaliar em que medida o uso dessa prática em sala de aula, aliada ao componente sociocultural e à linguística contrastiva, pode contribuir no processo de ensino aprendizagem de línguas.

A pesquisa foi realizada com os alunos do primeiro ano do curso de Letras com habilitação em Espanhol da Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon. A geração de dados ocorreu por meio de entrevistas e de duas atividades tradutórias, uma aplicada no período anterior, e outra no período posterior à intervenção pedagógica.

A fim de alcançar o objetivo proposto, delineamos alguns objetivos específicos, cujas etapas compreenderam: (i) o reconhecimento da concepção dos professores sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira no curso de licenciatura em Letras de Marechal Cândido Rondon; (ii) a verificação do nível de proficiência dos alunos ao ingressarem no curso; (iii) a análise quanto à viabilidade da prática tradutória nas aulas de língua espanhola para formação docente inicial.

Com relação ao primeiro item, notamos que, de um lado, os professores valorizam a língua materna como um elemento facilitador na aquisição da LE, de outro, caracterizam-na como um fator de interferência no processo de aprendizagem, devido às associações equivocadas que podem ser feitas pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Eles também informaram que utilizam, predominantemente, a LE para se dirigir aos alunos, o que possivelmente se justifique pelo foco e o propósito da aprendizagem dessa LE na universidade, nesse caso, formar professores de línguas proficientes que utilizarão, posteriormente, a língua em estudo como objeto de ensino na sua prática docente. Contudo, segundo os professores, a carga horária é insuficiente para a quantidade de conteúdo prevista.

As respostas para o último item foram obtidas a partir da análise dos dados feita com base nas duas atividades tradutórias. Para tanto, foram analisados alguns elementos específicos, dentro dos quais destacamos: uso do dicionário, falsos cognatos e linguística contrastiva.

O dicionário demonstrou ser uma ferramenta eficaz no sentido de auxiliar na busca pelos significados que as palavras podem obter, não pela intuição, mas pela comprovação da palavra que melhor se enquadra e que melhor atende à função comunicativa. Constatamos que os alunos que optaram por utilizar o material tiveram um desempenho superior àqueles que não o utilizaram.

Com relação aos falsos cognatos, após análise e comparação da primeira, com a segunda atividade tradutória, constatamos um aumento considerável quanto à adequação desses elementos, o que nos forneceu indícios positivos quanto ao impacto obtido frente à aplicação da intervenção pedagógica, resultando num maior monitoramento por parte dos alunos.

A linguística contrastiva, certamente, favoreceu na compreensão dos conteúdos abordados durante a intervenção pedagógica. Ela possibilitou que mostrássemos aos estudantes os caminhos percorridos por eles, além de reforçar o conteúdo por meio das semelhanças e diferenças entre os idiomas.

Também enfatizamos que a adoção deste viés é ainda mais relevante quando se trata de alunos num estágio inicial de aprendizagem, momento em que se configura como um processo de reconhecimento de um novo modelo linguístico que, por sua vez, é bastante semelhante ao já conhecido.

Acreditamos que a similaridade entre os idiomas é outro fator importante que implica na necessidade de uma proposta metodológica pautada no viés contrastivo, tendo em vista que o estudante, num estágio inicial de aprendizagem, tende a fazer uma associação generalizada da língua materna com a língua estrangeira, cujo sistema, por sua vez, nem sempre coincide de uma língua para outra. Assim, deve-se tomar cuidado para não resultar em erros graves que, se não superados, podem levar inclusive à fossilização de alguns elementos.

Além disso, ao considerar que, neste contexto, ao final do curso, o ideal é que o estudante obtenha domínio de ambos os idiomas, a fim de que possa atuar no ensino dessas línguas promovendo da melhor forma possível a aprendizagem dos seus futuros alunos, acreditamos que a adoção sistemática desta abordagem

poderia motivar os graduandos a aperfeiçoarem os seus conhecimentos linguísticos em ambas as línguas.

Com o intuito de analisar os dados no conjunto das traduções, fizemos um levantamento das traduções propostas por todos os graduandos, tanto da Tradução A, como da Tradução B. Verificamos a quantidade de traduções adequadas, inadequadas e não realizadas, de cada elemento analisado, a saber: falsos amigos, conjunções, acentuação e bloco de palavras. Em seguida, calculamos os percentuais correspondentes a cada um deles.

Além da análise conjunta, apresentamos, com base no paradigma qualitativo e quantitativo, os resultados individuais de cada estudante. Dos itens analisados, com exceção de dois alunos, os demais obtiveram progresso da primeira para segunda atividade tradutória. Os resultados, portanto, são positivos em relação à aplicação dessa prática em sala de aula e do quanto ela pode ser eficaz no sentido de aprofundar o monitoramento dos alunos quanto à percepção da aquisição de uma nova língua tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, quanto no que se refere aos aspectos culturais, o que responde positivamente ao objetivo principal deste estudo.

Cabe-nos reiterar que a ampliação das adequações tradutórias, conforme apresentado na análise dos dados, do capítulo três, reforça o aproveitamento positivo que obtiveram os alunos mediante a aplicação da intervenção pedagógica que, numa perspectiva contrastiva, abordou diversos conteúdos linguísticos e culturais, configurando-se, assim, como uma etapa importante e imprescindível nesse processo.

Em suma, mais do que apontar erros e acertos, o objetivo consiste em instigar o estudante a “ter uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de como a linguagem funciona” (ANDRADE; SEIDE, 2016, p. 51), e desenvolver maior consciência sobre o funcionamento da língua estrangeira, bem como da própria língua materna.

Ressaltamos que o presente estudo, ao utilizar a prática tradutória como ferramenta pedagógica, abrange diversas possibilidades de abordagens em sala de aula. Esta pesquisa, portanto, se limita a uma abordagem específica em um contexto específico de aprendizagem, possibilitando que outros estudos sejam feitos em outros contextos.

REFERÊNCIAS

- AIXELÁ, JAVIER FRANCO. Culture-specific items in translation. In: ÁLVAREZ, Román; VIDAL, Maria Carmen-África. **Translation, power, subversion**. Clevedon: Multilingual Matters, 1996, p. 52-78.
- ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzindo com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- ANDRADE, Daniele Wulff de; SEIDE, Márcia Sipavicius. **Língua e cultura no ensino de espanhol como língua estrangeira: um estudo de caso com duas professoras do ensino público do oeste paranaense**. Revista Entreletras. Araguaína/TO., v. 7, n. 1, p. 50-69, jan./jun., 2016.
- ANDRÉ, Marli. **O Que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto; ABDALLA, Márcio Moutinho. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281285824_A_Estrategia_de_Triangulacao_Objetivos_Possibilidades_Limitacoes_e_Proximidades_com_o_Pragmatismo>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13ª edição, São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BAZARIM, Milene. **Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas**. Cad. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 51 - 62, 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- BOHN, Hilário I. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98.
- BORGES, Elaine Ferreira do Vale. **Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. v. 11, n. 4, 2011, s/p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400002>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARMOLINGA, Rafael Alcaraz. **A distância da proximidade – a dificuldade de aprender uma língua fácil**. Intercâmbio, São Paulo, v. 6, 1997. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4098>>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

CAVALCANTI, Marilda. **A propósito da Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 7, 1986, p. 5 -12. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Desktop/8639020-9382-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

CHACÓN, Sandra López. **Novela por entregas**: Principal modelo de difusión literaria del siglo XIX. Universidad de Granada, 2013. Disponível em: <http://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip_2013/Trabajo_Sandra_Lopez.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2017.

CHESNOKOVA, Olga; BALUTET, Nicolás. **Como Agua Para Chocolate de Laura Esquivel**: recepción crítica y traductológica. E-escrita - Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis – Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 213 – 230, jan./abr., 2013.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. “O delineamento de pesquisa qualitativa”. In: POUPART, Jean; et.al.. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.127-150.

DICIONÁRIO DE FALSOS AMIGOS PORTUGUÊS-ESPANHOL. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (coord.); ORTIGOZA, Arelis Felipe; RUANO, Maria Ângela Sastre; WERNER, Reinhold. Volume 1 A-D, Florianópolis: Insular, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. “**Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**”. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; SEIDE, Márcia Sipavicius. **De um cenário a outro**: os bastidores de um laboratório de tradução. V. 1, Cascavel: Edunioeste, 2016.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). **Linguística contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moria, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.); ORTIGOZA, Arelis Felipe; SASTRE RUANO, Maria Ângela; WERNER, Reinhold. **Dicionário de Falsos Amigos Português - Espanhol** (DiFAPE). Vol. 1, Florianópolis: Editora Insular, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar. Curitiba, n. 16, v. 16, p. 181-191, 2000.

ESQUIVEL, Laura. **Como Agua para Chocolate**. 25ª Edição. Espanha: Penguin Random House Editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María Eres. **Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade**: algumas relações. Signum. Estudos de Linguagem, Londrina - PR, n. 2, v. 6, p. 101 - 118, 2003. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4528>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FERNÁNDEZ, Sonia Inez. “**Ensinar/ aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural**”. In: SEDYCIAS, João (org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 97-128.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULGENCIO, Lúcia. **Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro**. 2008. 506 f. Tese (doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 2ª ed., Madrid: Arco Libros, S.L., 2004, [1999].

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 61-70.

GOMES, Almir Anacleto de A. **A tradução no cenário do ensino de línguas estrangeiras**. *Cultura & Tradução*. João Pessoa, n. 1, v. 1, p. 1 - 10, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/13035/7543>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

HURTADO ALBIR, Amparo (dir.). **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 2009, p. 774 – 784.

KUMARAVADIVELU B. “A linguística aplicada na era da globalização”. In: MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

LAIÑO, Maria José. **A tradução pedagógica como estratégia à Produção escrita em LE a partir do gênero Publicidade**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LEFFA, Vilson J. (org.) “O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão”. CASTRO, Rafael Vetromille de; COSTA, Giordana Pozza; MOOR, Anne Marie. In: **O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental**. 2 ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. (org.) “Metodologia do ensino de línguas”. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. **Ensino de línguas**: passado, presente e future. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389 - 411, jul./dez., 2012.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. "O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas". In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21 - 48.

LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos; GÓMEZ, Raquel Pinilla. Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua [L2] lengua extranjera [LE]. In: GARGALLO, Isabel Santos. **Pasado, presente y futuro de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera**. España: Editora SGEL, 2002, p. 59 - 72.

MELO, Noemi Teles. Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MELO, Thiago Benitez. As identidades que nos habitam: representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço. 2014. 119 f. Dissertação (mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

MILLER, Inês Karyon de. "Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética". In: MOITA LOPES (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239 - 262, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NOGUEIRA, Ana Maranhão. Meio do caminho ou caminho do meio? Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de línguas. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética na pesquisa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 43 - 61, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/03.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2008.

PETRULIONĖ, Lolita. Translation of Culture-Specific Items from English into Lithuanian: the Case of Joanne Harris's Novels. **Studies about languages**: Kaunas, Lituânia, 2012, n. 21, p. 43 -49. Disponível em: <<http://kalbos.ktu.lt/index.php/KStud/article/view/2305/2152>>. Acesso em: 23 out. 2017.

POLCHLOPEK, Silvana Ayub; ZILPSE, Meta Elisabeth; COSTA, Maria José R. Damiani. **Tradução como ação comunicativa**: a perspectiva do funcionalismo nos estudos da tradução. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, São Paulo, v. 24, n. 24, p. 21-37, 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/arti-cle/view/1732>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

PONTES, Valdecy Oliveira; PEREIRA, Livya Lea Oliveira. **Tradução Funcionalista e variação linguística**: o uso de sequência didática no ensino de línguas. *Revista EntreLínguas, Araraquara*, v. 3, n. 2, p. 153-178, jul./dez., 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Letras Português/Alemão, Espanhol e Inglês, UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española. Edição eletrônica. Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 10 de ago. 2016

REIS, Ana Lúcia Silva Resende de Andrade. **Do folhetim à Moreninha**: a formação do romance nacional sob o signo da cultura de massa. 2006. 68 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei – MG.

RÓNAI, Paulo. **A Tradução Vivida**. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SANCHEZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, [1997], 2000.

SEIDE, Márcia Sipavicius. **A interação entrevistador-informante numa comunidade de pescadores de Guaíra, PR**. *Línguas & Letras*. v. 8, n. 14, p. 147-161, 1 sem. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/909/773>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SEIDE, Márcia Sipavicius. **Usos de antropônimos como elementos coesivos**. *Fórum Lingüístico, Florianópolis*, v. 5, n. 2, p. 23-35, jul-dez, 2008.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños / Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de filología; tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SIGLE, Cássia. **Tradução Pedagógica**: a influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 2014. 256 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHULZ, Lisiane Ott; CUSTODIO, Magda Mônica Cauduro; VIAPIANA, Simone. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. *Pensar Línguas Estrangeiras, Caxias do Sul*, v. 1, n. 1, s/p, mar./ jul., 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088>>. Acesso em: 03 out. 2017.

SOUSA, Germana; PUTTINI, Sonia; MARIATH, Camilla; BISPO, Aline; NUNES, Jakeline. **Escritores tradutores brasileiros e a tradução dos nomes próprios.** *Translationes*. Brasília, v. 3, n. 00, p. 81 – 101, 2011. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/tran.2011.3.issue-1/tran-2014-0048/tran-2014-0048.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

STAKE, Robert. **Investigación com estúdios de caso.** 2 ed. Madrid: Morata, 1999.

TESSARO, Annye Cristiny. A tradução no ensino-aprendizagem de línguas Estrangeiras a distância: O curso de letras-espanhol da UFSC. 2012. 235 f. Dissertação (mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: LOPES, Aracy; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus.** Brasília: Mec/ Mari: Unesco, 1995.

VIAN JR., **Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios.** D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, n. especial, p. 437 - 457, 1999.

WARNIER, Jean Pierre. **A mundialização da cultura.** Trad. Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, SP: Edusc, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição das traduções da primeira e segunda atividade tradutória, utilizadas na análise da subseção 3.1 do capítulo 3

Transcrição da Tradução A – Graduando A

Uma novela, surpreendente, inovadora, cujo tema gira em torno de um amor impossível cuja consequência da protagonista recorrerá a artes culinárias. Abaixo[?] a aparência de um filme[?] por entregar[?] e intitular[?] cada capítulo como uma receita, está história mágica converte a gastronomia em um código de sensualidade colocando aromas penetrantes, de cores deslumbrantes. Tita é pequena, vive em um rancho[?] com suas irmãs e seus[?] Empregados, e apesar por[?] saber[?] condenada ao poder do amor que tem ao realizar cargo de sua mãe, não renunciará a Pedro. Ele também à ama, porém se casará com sua irmã Rosaura para poder seguir com ela. Tita se refugia na cozinha e se entrega a elaboração de pratos mágicos capazes de transformar as emoções e o comportamento de quem prova, a espera de que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução A – Graduando B

Uma novela surpreendente, inesquecível, cujo tema gira em torno de um amor impossível para cuja consecução a protagonista recorrerá as artes culinárias. Baixo a aparência de um folhetim por entregas e encabeçando cada capítulo com uma receita, esta história mágica converte a gastronomia em um código de sensualidade carregado de penetrantes aromas, de cores deslumbrantes. Tita é a mais nova, vive em um rancho com suas irmãs e suas serventes, e pôs-se a saber-se condenada a não poder gozar do amor por ter que fazer o serviço de sua mãe, não renunciará a Pedro. Ele também a ama, mas se casará com sua irmã Rosaura para poder seguir perto dela. Tita se refugia na cozinha e se entrega a elaboração de pratos mágicos capazes de transformar as emoções e o comportamento de quem os provem, a espera de que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução B – Graduandos A e B

Como água para chocolate é um romance escrito por Laura Esquivel, publicado em 1989, que trata da vida de uma mulher (Tita), seus amores e a relação dela com sua família, tudo está relacionado com a importância da cozinha e das receitas mexicanas da época em que sua vida está ambientada. Pode-se apreciar na novela um estilo particular, nele se emprega um realismo mágico que tem por fim combinar o sobrenatural com a realidade.

Os fatos que são narrados pela autora nos são apresentados com muita naturalidade, mas o ambiente do romance está carregado de uma magia especial que envolve certos acontecimentos e que contribui para um grande realismo mágico para trama. Laura Esquivel é objetiva e a narração pode chegar a se precipitar em ocasiões criando certa confusão no leitor, porém são precisamente estes giros argumentais tão bruscos que contribuem para o dinamismo e ritmo nas histórias, que por si é, bastante curta.

Transcrição da Tradução A – Graduando C

Um romance surpreendente, inesquecível, cujo o tema gira em torno de um amor impossível que por consequência a protagonista recorre as artes culinárias. Por baixo da aparência de um novelesco de entregas e começando cada capítulo com uma nova receita, esta história mágica converte a gastronomia em um jogo de sedução cheio de aromas exóticos, de cores deslumbrantes. Tita é a mais nova, que vive em um sítio com suas irmãs e suas criadas, e parece estar condenada a não poder disfrutar do amor que sente por causa de sua mãe, não renunciará Pedro. Ele também a ama, mas se casará com sua irmã Rosaura para poder ficar perto dela. Tita se esconde na cozinha e se dedica na elaboração de pratos mágicos capazes de transformar emoções e comportamento de quem os prova, a espera de que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução A – Graduando D

Uma novela surpreendente, envolvente, cujo tema gira em torno de um amor impossível que para conseguir a protagonista recorrerá as artes culinárias. De baixo a aparência de um folhetim de entregas e começando (encabeçando) cada capítulo com uma receita, essa história mágica torna a gastronomia em um código de sensualidade carregado de aromas penetrantes e cores deslumbrantes. Tita é a pequena, vive em um rancho com suas irmãs e empregadas, segue condenada a não poder desfrutar do amor por ter que cuidar de sua mãe, não renunciará/ desistirá de Pedro. Ele também a ama, mas se casará com sua irmã Rosaura para poder continuar perto dela. Tita se refugia na cozinha e se entrega a elaboração de pratos mágicos, capazes de transformar as emoções e o comportamento de quem os prova, a espera de que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução B – Graduandos C e D

Como água para chocolate é um romance escrito por Laura Esquivel, publicado em 1989, que trata sobre a vida de uma mulher (Tita), suas paixões e a relação dela com ? família, tudo relacionado com a importância da cozinha e as receitas típicas mexicanas da época em que ela vive. No romance pode ser percebido um estilo particular, em que se emprega um realismo mágico a fim de combinar o sobrenatural com o mundano.

Os acontecimentos narrados pela autora nos são apresentados com muita naturalidade, ainda que o ambiente do romance esteja carregado de uma magia especial que envolve fatos já antes mencionados e que contribuem para o grande realismo mágico da trama. Laura Esquivel não faz rodeios e a narração pode chegar a precipitar-se em ocasiões criando certa confusão no leitor, porém são precisamente esses giros argumentativos tão bruscos que conferem dinamismos e ritmo a uma história, por si só, bastante curta.

ANEXO B – Transcrição das traduções da primeira e segunda atividade tradutória, utilizadas na análise da seção 3.2 do capítulo 3

Transcrição da Tradução A – Graduando F

Uma novela surpreendente, inesquecível, cujo tema gira em torno a um amor impossível, para cuja consecução a protagonista recorrerá às artes culinárias. **Sob** a aparência de um folhetim por entregas e encabeçando cada capítulo com uma receita, esta história mágica converte a gastronomia num código de sensualidade carregado de penetrantes aromas, de cores deslumbrantes. Tita é a pequena, vive em um rancho com suas irmãs e suas criadas. E apesar de saber-se condenada a não poder gozar do amor por ter que fazer-se cuidadora de sua mãe, não renunciará a Pedro. Ele também a ama, entretanto se casará com sua irmã Rosaura para poder seguir perto dela. Tita se refugia na cozinha e se entrega na elaboração de pratos mágicos capazes de transformar as emoções e o comportamento de quem os provem, à espera de que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução B – Graduando F

Como água para chocolate é uma novela escrita por Laura Esquivel, publicada em 1989, que trata da vida de uma mulher (Tita) seus amores e a relação desta com a sua família, tudo relacionado a importância da cozinha e as receitas típicas mexicanas da época que está relacionada sua vida. Na novela se pode apreciar um estilo particular, no qual se emprega um realismo mágico com a finalidade de combinar o sobrenatural com as coisas da vida.

Os trechos que vai nos narrando a autora nos apresenta com muita naturalidade, algo do ambiente da novela que está carregada de uma magia especial que envolve alguns sucessos e que aponta um grande realismo mágico relacionado a trama. Laura Esquivel não anda pelos caminhos e as narrações pode chegar a precipitar-se em ocasiões criando certa confusão ao leitor, mas são precisamente esses volteios argumentais tão bruscos os que apontam dinamismo e ritmo a uma história, por si, bastante curta.

ANEXO C – Transcrição das traduções da primeira e segunda atividade tradutória, utilizadas na análise da seção 3.4 do capítulo 3

Transcrição da Tradução A – Graduando G

Uma novela surpreendente, inesquecível, tinha como tema o envolvimento de um amor impossível, na qual a protagonista procuraria ajuda nas artes da culinária. Embaixo da aparência de um artigo que vinha com uma receita em cada capítulo, essa história mágica torna a gastronomia num código de sensualidade cheio de aromas envolventes, e de cores magníficas. Tita a pequena, vive numa cabana com suas irmãs e a empregada, por entanto ela seria condenada a não poder ? plenamente o amor por ter a responsabilidade de cuidar da sua mãe, mesmo assim não renunciaria a Pedro. Ele também a ama, mais ele vai casar com a sua irmã Rosaura pra poder continuar perto dela. Tita busca refugio na cozinha onde começa a fazer pratos mágicos capaz de transformar as emoções é o comportamento de quem experimenta, na espera de que o seu trágico destino aconteça.

Transcrição da Tradução B – Graduando G

Entre tanto água para chocolate é um romance escrita por Laura Esquivel, publicada em 1989, que gira em torno da vida de uma mulher (Tita), seus casos amorosos e a relação dela com a sua família, tudo relacionado com a importância da cozinha é as receitas típicas mexicanas, na época em que ela se ambienta na sua vida. No romance podemos apreciar um estilo particular onde é utilizado um realismo mágico com o fim de combinar o sobrenatural com o mundano.

Os fatos que vão narrando a autora ela nós apresenta com muita naturalidade, por mais que o ambiente do romance esteja carregada de uma magia especial que envolve esses sucessos isso provoca um grande realismo mágico na trama. Laura Esquivel não fica na sombras é a narrativa pode-se precipitar em varias ocasiões assim provocando certa confusão no leitor, mais são precisamente isso que dá argumentos bem bruscos é aportam dinamismo é muito ritmo na história, e além bem pequenas.

ANEXO C – Transcrição das traduções da primeira e segunda atividade tradutória realizadas pelos demais participantes

Transcrição da Tradução A – Graduando E

Uma história surpreendente, envolvente, em que o tema gira em torno de um amor impossível, a consequência é a protagonista recorrer a arte culinária. Pouca aparência de folhetim convencional, por inserir em cada capítulo uma receita, que ao longo da história se torna um código de sensualidade carregado de penetrantes aromas, e de cores deslumbrantes. Tita uma delicada moça, que vive em um rancho com seus irmãos e empregados, e vê-se condenada a não poder vivenciar o amor por Pedro, por ter que substituir sua mãe. Ele também a ama, porém sua irmã Rosaura para poder permanecer perto de Tita. Tita se refugia na cozinha e se dedica a elaboração de pratos mágicos, que transformam emoções e comportamentos de quem os degusta, e espera que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução B – Graduando E

Como água para chocolate é um romance escrita por Laura Esquivel, publicada em 1989, e trata da vida de uma mulher, seus amores e sua relação com a família, tudo se relaciona com a cozinha e com as receitas típicas mexicanas da época de sua vida. No romance pode-se apreciar um estilo particular em que emprega um realismo mágico a fim de combinar o sobrenatural com o mundano.

Os fatos narrados pela autora são apresentados com muita naturalidade, o ambiente do romance é carregado de uma magia especial, envolvente e revela um realismo mágico na trama. Laura Esquivel é cuidadosa com a trama, a narrativa em um leitor precipitado pode causar confusão, porém é justamente a estrutura da trama que traz dinamismo e ritmo a história, que por si, é bastante curta (...).

Transcrição da Tradução A – Graduando H

Uma novela surpreendente, inesquecível, cujo tema gira em torno de um amor impossível, para cuja consecução a protagonista recorrerá as artes culinárias. Baixo a aparência de um folhetim que entregam e encabeçando cada capítulo com uma receita, esta história mágica converte a gastronomia em um código de sensualidade carregado de penetrantes aromas, de cores deslumbrantes. Tita é a pequena, vive em um rancho com suas irmãs e suas criadas, e pensa ser condenada a não poder desfrutar de um amor por ter que fazer o serviço de sua mãe, não renunciará a Pedro. Ele também a ama, mas se casará com sua irmã Rosaura para poder seguir ao lado dela. Tita se refugia na cozinha e se entrega a elaboração de pratos mágicos capazes de transformar as emoções, os comportamentos de quem os provam, a espera de que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução B – Graduando H

Como água para chocolate é um romance escrito por Laura Esquivel, publicado em 1989, que gira em torno da vida de uma mulher (Tita), seus amores e sua relação com a família, tudo está relacionado com a importância da cozinha e receitas típicas mexicanas da época em que sua vida está ambientada. Na novela se pode apreciar um estilo particular, em que se emprega um realismo mágico com a finalidade de combinar o sobrenatural com o mundano.

Transcrição da Tradução A – Graduando I

Uma história surpreendente, inesquecível, cujo tema gira em torno de um amor impossível para cuja consecução a protagonista recorrerá as artes culinárias. Baixo a aparência de um folhetim por entrega e encabeçando cada capítulo com uma receita, esta história mágica converte a gastronomia em um código de sensualidade, carregado de penetrantes aromas, de cores deslumbrantes. Tita é a pequena, vive em um rancho com suas irmãs e suas empregadas, e pois-se a saber condenada que não poderia gozar do amor por ter que fazer o serviço de sua mãe, não renunciou Pedro. Ele também a ama, mas se casará com sua irmã Rosaura para poder seguir perto dela. Tita se esconde na cozinha e se entrega a elaboração de pratos mágicos capazes de transformar as emoções e o comportamento de quem os provarem, a espera de que seu trágico destino se cumpra.

Transcrição da Tradução B – Graduando H

Como água para chocolate é um romance escrito por Laura Esquivel, publicado em 1989, e trata da vida de uma mulher (Tita), seus amores e sua relação com a família, relacionando com a importância da cozinha...

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista com alunos de Língua Espanhola da UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon, utilizadas na análise da subseção 2.6.2 do capítulo 2.

1. Poderia me dizer alguns dados seus? Nome completo idade e escola onde fez o ensino médio? Esta é a sua primeira graduação? (Que outra graduação você tem?)
2. Por que você escolheu o curso de Português-Espanhol?
3. O que você espera das aulas de Língua Espanhola na universidade?
4. Você já estudava espanhol antes de entrar no curso?
 - 4.1 Onde? Quando? Quanto tempo?
 - 4.2 Qual nível de proficiência você acredita ter?
 - 4.3 Em qual habilidade você se destaca?
5. Você costuma acessar e ler *sites* com conteúdo em espanhol? Quais?
6. Você utiliza dicionários de espanhol? Monolíngue ou bilíngüe? Quais?
7. Você acha importante aprender sobre as diferentes culturas dos países que falam espanhol?
8. Você utiliza uma variante específica de língua espanhola?
9. Você costuma traduzir do espanhol para o português ou do português para o espanhol?
10. Durante o curso, você tem sido solicitado a escrever em língua espanhola? (Que tipos de textos você tem escrito em língua espanhola?) (O professor que pede que vc escreva dá alguma orientação sobre como dever ser o texto?)

APÊNDICE B - Entrevista com professores de Língua Espanhola da UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon, utilizadas na análise da subseção 2.6.2 do capítulo 2.

1. Há quanto tempo você trabalha como professora de língua espanhola?
 2. Em que ano se formou?
 3. Você continuou a estudar língua espanhola depois de formada? (Fez alguma especialização, algum curso no exterior?)
 4. Este ano, que disciplinas você leciona na graduação?
 5. Quantas horas/aulas você dá por semana?
 6. Ao explicar um conteúdo, você costuma tomar como ponto de partida a língua portuguesa?
 7. Como você pesquisa e escolhe os materiais utilizados nas aulas? (Você costuma sugerir sites com conteúdo em espanhol para os alunos?)
 8. Você motiva os alunos a utilizarem dicionários?
 9. Você consulta o dicionário quando prepara aula?
 10. Em suas aulas, você costuma falar sobre as diferentes culturas dos países que falam espanhol? (Como você trabalha com a cultura?)
 11. Você utiliza uma variante específica de língua espanhola em suas aulas?
 12. Para interagir com os alunos, você utiliza o português ou o espanhol?
 13. Em que situação você usa o espanhol? E o Português?
 14. Você se utiliza da tradução em sala de aula? (Dá textos para seus alunos traduzirem?)
 15. Como é a contrapartida dos alunos com relação às aulas de espanhol?
 16. Tem algum momento em que os alunos costumam participar mais?
 17. Que tipo de conteúdo lhe parece ser mais fácil de ensinar? Por quê?
 18. Você solicita que os alunos escrevam em língua espanhola? (Que gêneros discursivos você pede que eles escrevam?) (Que metodologias de ensino de escrita você usa?) (A seu ver que dificuldades os alunos tem quando escrevem em espanhol?)
 19. Em algum momento de sua prática docente já se sentiu frustrada com a metodologia utilizada?
 20. Em algum momento os alunos associam as aulas de espanhol às aulas de português?
 21. Você ensina gramática?(De que maneira costuma ensiná-la)?
 22. Qual você acredita ser o principal objetivo de ensinar o idioma?
 23. Como professora de espanhol, como você vê o ensino do idioma nas escolas?
- Qual é o principal desafio de um professor de espanhol?

