



miguilim

revista eletrônica do nefli

volume 9, número 3, set.-dez. 2020

TRADUÇÃO, ENSINO DE LÍNGUAS E O USO DO GÊNERO TEXTUAL POEMA COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA



TRANSLATION, LANGUAGE TEACHING AND THE USE OF THE TEXTUAL GENRE POEM AS A TOOL FOR LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Valdecy Oliveira PONTES
Universidade Federal do Ceará, Brasil

André Luiz Cunha LOPES
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará, Brasil

Andrea Sônia BERENBLUM
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | O AUTOR
RECEBIDO EM 22/04/2020 • APROVADO EM 08/09/2020
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v9i3.2344>

Resumo

Este artigo aborda as possíveis relações entre tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poema, como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira. Considerando o caráter dinâmico da linguagem do cotidiano do povo nordestino, examinamos a poesia de Jessier Quirino, poeta paraibano, como elemento de interação social, verificando a importância da leitura de mundo dos alunos, no processo de tradução dessa poesia para o espanhol. Propusemos aqui uma releitura da poesia, a partir do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord (2012), como ferramenta didática a ser usada em sala de aula. Com base nos resultados obtidos, concluímos que esse modelo funcionalista pode auxiliar no ensino de língua espanhola, cumprindo um importante papel didático e intercultural.

Abstract

This article discusses the possible relationships between translation, language teaching and the use of the poem textual genre as a tool for learning Spanish as a foreign language. Considering the dynamic character of the daily language of the Northeastern people, we analyzed the poetry of Jessier Quirino, a poet from Paraíba, as an element of social interaction, verifying the importance of the students' world reading in the process of translating this poetry into Spanish. Here we proposed a rereading of the poetry, from the functionalist model of translation of Christiane Nord (2012), as a didactic tool to be used in the classroom. Based on the obtained results, we conclude that this functionalist model can assist in the teaching of spanish language, fulfilling an important didact and intercultural role.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Ensino de Línguas. Poesia. Jessier Quirino.

KEYWORDS: Translation. Language Teaching. Poetry. Jessier Quirino.

Texto integral

Este trabalho tem como objetivo mostrar as possíveis relações entre tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poema como recurso didático para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Ao fim de nossa pesquisa, verificamos que o modelo de tradução funcionalista pode auxiliar no ensino de língua espanhola, tendo um importante papel didático e intercultural e, ainda, que o trabalho com a poesia do nordestino Jessier Quirino contribuiu na formação individual dos alunos, fazendo com que refletissem sobre a relação entre língua e cultura.

O recurso didático da tradução, no ensino de Língua Estrangeira, é reivindicado por alguns autores que a consideram a partir de uma abordagem comunicativa. Dentre eles destacam-se: Romanelli (2009), Balboni (2011) e Santoro (2011). Balboni (2011) defende que se pode recorrer à tradução para

desenvolver a metacompetência linguística e cultural. Justifica o autor que o “exercício da tradução visa a fazer o aluno descobrir que a passagem de língua para língua é um problema não somente de etiquetas lexicais e de estruturação morfossintática, mas de passagem, comparação [...]” (BALBONI, 2011, p. 07).

Santoro (2011), por sua vez, traz à tona o questionamento de que o uso da literatura em sala de aula, da análise de textos e da tradução podem ser usadas em sala de aula como situações reais. Atualmente, vivemos um momento em que a abordagem comunicativa se afirma no uso da “forma mais fiel à língua falada e cotidiana, isto é, a língua que se considera ser a verdadeira comunicação” (SANTORO, 2011, p. 150). Para defender seu posicionamento acerca do uso da tradução e da literatura na sala de aula nos dias atuais, a autora reconhece que:

[...] entretanto, nossa vida real não é constituída apenas por situações desse tipo e não são raras as ocasiões nas quais nossas necessidades linguísticas vão muito além das fórmulas ou das estruturas fixas por meio das quais podemos, por exemplo, pedir algo ou falar do que fazemos durante o dia. (SANTORO, 2011, p. 152).

Decidimos, ao mesmo tempo, focar nosso trabalho no gênero poema baseando-nos no diálogo com os seguintes autores: Souza (2008), Pereira (2017) e Araújo e Costa (2014), que defendem a importância do trabalho a partir de textos literários com a finalidade de mostrar a importância da poesia na sala de aula, visando à aproximação do aluno ao texto literário. Consideramos, também, as ponderações de Pinheiro (2017), que faz uma reflexão sobre a relação entre literatura, linguagem e educação. A autora argumenta que a literatura tem a capacidade de transformar a visão de mundo das pessoas, pois ela está cheia de significados, o que, em nossa concepção, permite o diálogo, quando falamos da interação verbal entre autor e leitor. Conforme a teoria bakhtiniana (BARROS, 2011), esta interação é capaz de auxiliar nas análises linguísticas e, conseqüentemente, na formação plurilíngue desse leitor.

É evidente que o gênero textual poema vincula-se à concepção bakhtiniana de texto detalhada por Barros (2011), já que ele pode ser considerado como um tecido estruturado de significados. Em uma visão bakhtiniana, o poema é dotado de um tecido polifônico cheio de vozes que se complementam. Esse diálogo da linguagem com a educação e a literatura deu-se através da poesia de Jessier Quirino, poeta paraibano. A escolha da poesia desse autor nordestino levou em consideração a relevância social dos temas tratados pelo poeta. A voz poética do autor usa um vocabulário característico da região nordeste, para descrever hábitos e costumes. Esta voz representa diferentes vozes que possuem a mesma visão de mundo. Esse diálogo de vozes, além de revitalizar expressões que estão sendo esquecidas, remete-nos ao dialogismo e à polifonia de Bakhtin. O texto de Jessier, conforme Barros (2011, p.03), explica-se nas “referências que faz Bakhtin ao papel do “outro” na constituição do sentido ou na sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz.”

Por fim, respaldamo-nos no modelo de análise tradutório de Nord (2012), que aborda a tradução no contexto educacional como uma ferramenta pedagógica e tem como objetivo principal o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais.

A tradução na sala de aula e a abordagem intercultural no ensino de línguas

De acordo com Balboni (2011), a tradução tem aceitabilidade por parte dos alunos e deve ser vivida como um desafio para eles, sendo que esse tipo de análise requer deles uma leitura proficiente do texto com a finalidade de entender cada elemento, tanto no seu sentido como na sua relação com os outros elementos. Na abordagem comunicativa, a tradução entre duas línguas era usada, mesmo que em menor número, pelo aprendiz quando realizava uma análise contrastiva entre a língua estrangeira e a língua materna. Na visão de Gutiérrez (2012, p. 322): “É precisamente na comunicação, onde encontramos o ponto de encontro ao redor dos diferentes campos interdisciplinares têm juntado esforços para dar sentido à tradução” (tradução nossa).

Esse contato entre as duas línguas através da tradução propicia uma reflexão, contribuindo para que o aluno descubra analogias entre a língua materna (L1) e a língua estrangeira (LE), tanto na dimensão pragmática como na dimensão semiótica e deverá ser feito por mediação linguística, que, segundo o Marco Comum Europeu de Referência para as línguas¹, forma parte das atividades de aprendizagem de língua estrangeira. Considerando o processo de aprendizagem, a mediação linguística significa a transformação verbal ou escrita de uma língua à outra. Essa mediação deu-se, no momento da aplicação da proposta didática com os alunos e aconteceu através de tradução pedagógica, que tem como objetivo funcionar como um meio para chegar a determinados fins e não formar tradutores.

Assim, a introdução da tradução pedagógica na sala de aula tem como objetivo mais que aprender aspectos linguísticos e deve ser considerada como ferramenta para que o aprendiz reflita sobre sua aprendizagem, quando realiza compreensão leitora, análise contrastiva² e reflexão sobre os textos a serem traduzidos.

Acerca do uso da tradução no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE), Pedra e Bohunovisky (2011) destacam as seguintes funções didáticas da tradução em aulas de LE: i) Tradução como meio para a semantização de vocabulário, na qual se explicitam na língua materna (LM) termos ou estruturas da/na LE, sendo, para as autoras, comumente utilizada nos níveis iniciais de aprendizagem e quase inevitável; ii) Tradução para conscientizar estruturas gramaticais da LE em contraste com as da LM. Este tipo de tradução relaciona-se à prática tradutória da abordagem de gramática e tradução (AGT); iii) Tradução como habilidade comunicativa, na qual prioriza-se a capacidade de mediação linguística. Este tipo de tradução está previsto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; e, por último, iv) Tradução para a aprendizagem

cultural, na qual se usa a tradução como prática crítico-reflexiva para conscientização sobre aspectos linguísticos e culturais da LE e da LM.

Sob a ótica pedagógica, a tradução está fundamentada também na comunicação e, consequentemente, no sentido do que se comunica. Essa nova concepção de tradução, que deixa para trás uma época em que se traduzia para entender estruturas gramaticais, pode ser explorada, dentre as muitas possibilidades, a partir do modelo de Tradução Funcionalista da alemã Christiane Nord. Para Pontes e Pereira (2016):

Christiane Nord busca um equilíbrio entre o texto base (TB) e o texto meta (TM), no qual a translação envolva a compreensão de ambos os textos, tendo em vista os seus aspectos intra e extratextuais e as suas funções em cada situação-em-cultura. (PONTES E PEREIRA, 2016, p.348).

Esse equilíbrio, citado por Pontes e Pereira (2016), acontece quando se ajusta o texto traduzido às características formais e culturais da cultura meta, levando em consideração o público dessa cultura. Nord (2010, p. 11) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com a barreira cultural entre a cultura base e a cultura meta no processo tradutório.

Esta análise intercultural e intertextual possibilita ao tradutor adquirir conhecimentos sobre a cultura meta e decidir o que usar e o que não usar no processo de tradução. Para a autora alemã, a aquisição desses conhecimentos poderá acontecer através do que ela denomina *textos paralelos*. (NORD, 2010, p. 12).

Em que consistiriam esses textos? “Neste contexto, os textos paralelos definem-se como textos autênticos, não traduzidos, eleitos entre os textos do repertório textual da cultura meta por que representam o gênero ao que deve ajustar-se o texto meta” (NORD, 2010, p.13) (tradução nossa). Em outras palavras, o uso de textos originais na língua meta, que pertencem ao mesmo gênero textual da língua materna, podem auxiliar no processo de tradução, podendo ser usados para superar a barreira cultural e analisar, de forma contrastiva, tanto os textos da cultura meta como os da cultura base para que se possam realizar os ajustes necessários na tradução do texto base ao texto meta. Em outras palavras, os textos paralelos podem ser usados como fontes de informação cultural e linguística.

Nord (2012) afirma que o texto é uma interação comunicativa que se destaca através de uma combinação de elementos verbais e não verbais. Assim, essa mediação acontece através da análise dos fatores extratextuais, responsáveis por determinar a função textual e dos fatores intratextuais relacionados ao próprio texto. O quadro abaixo ilustra a aplicação didática da análise pré-translativa com base na inter-relação destes elementos:

Quadro 01: Roteiro de análise pré-tradutório das poesias

QUESTÕES	POEMA	POEMA
----------	-------	-------

	ORIGINAL	TRADUZIDA
1. Quem é o emissor?		
2. Qual a intenção do emissor?		
3. Quem é o receptor?		
4. Por qual meio o texto foi divulgado?		
5. Onde e Quando ele foi divulgado?		
6. Qual a função desse texto?		
7. Qual o tema da poesia?		
8. Existem elementos não verbais?		
9. Quais palavras são utilizadas? (verbos, adjetivos, advérbios, etc.).		
10. Qual tipo de frases?		
11. Como elas são compostas?		
12. Quais personagens são identificadas na poesia e qual relação mantêm entre si? Essa relação se reflete na linguagem utilizada?		

Fonte: Adaptado de Nord (2012)

Nord (2012) assevera que depois de preenchidas as duas colunas, a comparação entre a análise do TB e as exigências para a produção do TM deixa claro quais são os possíveis problemas de tradução, que deverão ser colocados na coluna do meio. Outra informação importante com relação às questões pedagógicas, de acordo com a autora, refere-se ao fato de o processo de tradução ser circular:

Uma vez fixado o escopo da tradução do TM pelo iniciador, o tradutor inicia o processo translativo. O primeiro passo é a análise do encargo da tradução, isto é, dos fatores que determinam a função do TM em uma determinada situação meta [...]. O segundo passo consiste da análise do texto base, dividido em duas partes: (a) o controle da compatibilidade do encargo com a oferta da informação do TB, e (b) uma análise detalhada e exaustiva em todos os níveis textuais, prestando especial atenção aos elementos relevantes para a produção de um texto meta funcional que cumpra as exigências do encargo. [...] um terceiro passo, de transferir os elementos selecionados do TB à língua e cultura meta, adaptando-os, caso necessário, às exigências da situação meta. A redação final do texto é o último passo que fecha o círculo. (NORD, 2012, p. 156) (tradução nossa).

Essa ação circular possui movimentos menores que ligam a situação base com o texto base e a situação meta com o texto meta. Na produção do texto meta, o tradutor pode voltar à análise do texto base em um movimento de ida e volta que pode ser controlado pela identificação de elementos relevantes do texto base e pelas operações de transferência para o texto meta. No momento do planejamento

da estratégia translativa³, o tradutor também pode realizar um movimento de ida e volta à interpretação do encargo tradutório (demanda do contratante do serviço de tradução).

Caminhos Metodológicos

A partir do desenvolvido até aqui, elaboramos a hipótese central dessa pesquisa, a saber: a tradução como ferramenta pedagógica contextualizada, além de ajudar a desenvolver habilidades como a compreensão escrita e oral, poderá contribuir na formação intercultural de nossos alunos. Assim, a nossa proposta metodológica foi:

- Examinar as traduções dos alunos do grupo A (sem a orientação do modelo funcionalista de Nord) e as traduções dos alunos do grupo B (com orientação da teoria funcionalista da autora);
- Analisar as possíveis diferenças apresentadas em ambos os grupos de textos e apontar as opções tradutórias dos integrantes de cada um deles.

Como corpus de nossa pesquisa, escolhemos os poemas Paisagem de interior, Voltando pro nordeste e A morte do matador, editadas no livro Paisagem de Interior, do poeta Jessier Quirino, publicado no ano de 1996. Os critérios de escolha das três poesias foram os seguintes: (i) a identidade nordestina na poesia de Jessier Quirino, (ii) o tema de cada uma delas, (iii) os elementos intratextuais e extratextuais da poesia.

Com relação ao primeiro e ao segundo critérios, o poeta, de forma simples, detalha o cotidiano da vida de quem vive no interior do Nordeste, cantando a identidade desse povo, contribuindo para que o leitor se aproprie delas para a construção do significado do que lê.

O terceiro critério está relacionado ao conhecimento lexical, sintático e morfossintático dos alunos, envolvidos na pesquisa. Assim, a análise dos fatores intra e extratextuais permitirá que os alunos (tradutores) identifiquem, a partir de seus conhecimentos prévios e adquiridos, durante o processo tradutório, quais aspectos do texto base terão que ser adaptados ou não na tradução à cultura do texto meta (NORD, 2012).

Os temas dos três poemas têm uma grande relevância para a população nordestina, pois enfatizam na figura do homem nordestino o sentimento de paixão pelo seu lugar e pelo seu povo. No poema *Voltando para o Nordeste* (QUIRINO, 1996), o leitor encontra o tema da saudade da terra natal que o homem do campo sente quando é obrigado a deixá-la por questões financeiras. *Na morte do matador* (Quirino, 1996) observamos o tema do destemor e bravura que sempre está presente no imaginário desse povo. Metaforicamente o poeta “mata” o matador quando ele se apaixona. Em *Paisagem de interior*, o poeta detalha imagens que permeiam o cotidiano dos alunos envolvidos na pesquisa, aborda o gosto, o cheiro da comida nordestina, a música, os gestos, e, ainda, a fala desse povo.

A nossa pesquisa aconteceu com alunos do quinto semestre do curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio. A escolha desta turma baseia-se no fato de que nesse nível os alunos já tiveram a oportunidade de estudar o gênero poema em língua portuguesa, como também tiveram acesso aos conhecimentos socioculturais relacionados à Espanha e à América Hispânica.

É importante destacar que, por tratar-se de tradução inversa, da língua materna para a língua estrangeira, os alunos participantes precisavam ter um conhecimento inicial da língua meta e o fato de já terem cursado a disciplina de língua espanhola 1 e estarem cursando língua espanhola 2 os habilitava para tal atividade. A turma em questão está composta por 19 adolescentes com faixa etária entre 15 e 18 anos, que cursavam à época a disciplina de língua espanhola 2, de 40 horas aulas, pertencente à grade curricular do curso mencionado anteriormente. Dos quinze alunos escolhemos 6 para compor o grupo de controle, alunos que não tiveram acesso ao modelo de tradução funcional e 6 para compor o grupo experimental, alunos que tiveram acesso ao modelo de tradução funcionalista, todos selecionados de forma aleatória pelo professor da disciplina no momento da pesquisa.

Com base na natureza da pesquisa, as fontes de coleta dos dados utilizadas foram: um questionário de sondagem aplicado a todos os alunos; os textos resultantes da tradução dos alunos, um diário de campo e um questionário sobre o trabalho com tradução da poesia de Jessier Quirino aplicado a todos os alunos e o roteiro de análise pré-tradutório, aplicado aos alunos do grupo experimental. Na fase exploratória dessa pesquisa-ação, ponderamos ser necessária a aplicação do questionário de sondagem aos integrantes dos dois grupos, para que pudéssemos conseguir informações através do perfil do aluno participante referentes ao nosso objeto de pesquisa: o ensino e a aprendizagem da língua espanhola e a poesia nordestina e sua tradução como atividade pedagógica. O questionário de sondagem teve como objetivo conseguir informações dos alunos participantes, referentes ao objeto de pesquisa. As questões versaram sobre os locais de nascimento e de moradia dos participantes, sobre o contato com a língua espanhola e como eles concebiam o aprendizado dessa língua na sala de aula. Indagamos, também, a respeito das práticas de leitura e compreensão textual em língua espanhola propostas no livro didático, a opinião a respeito da cultura nordestina, o contato deles com essa cultura, com a obra de Jessier Quirino e a compreensão dos alunos a respeito da tradução.

O diário de campo consistiu em um caderno que foi entregue a cada um dos alunos para que eles escrevessem as traduções. Ao final de cada tradução, deveriam escrever sobre o processo tradutório, se o consideraram fácil ou difícil e as justificativas e a importância de especificar o que foi mais fácil e o que foi mais difícil, a opinião sobre as poesias, se se identificaram com elas e se gostaram ou não das poesias trabalhadas.

O questionário sobre o trabalho de tradução teve como objetivo verificar se houve alguma mudança com relação às informações obtidas, a partir da análise do questionário de sondagem e se os alunos consideraram que aprenderam com as traduções. As perguntas versaram sobre a experiência de participarem da tradução das poesias de Jessier Quirino para o espanhol e após a realização da tradução das

poesias, quais foram as opiniões deles sobre a cultura nordestina, se se identificaram com algumas das poesias lidas, sobre quais estratégias eles usaram diante das dificuldades do vocabulário, quais as dificuldades que eles encontraram, quais os sentidos atribuídos após a tradução e se consideraram que o uso da tradução favoreceu a aprendizagem de língua espanhola.

A proposta Didática

A pesquisa foi realizada em dois momentos diferentes. Em um primeiro momento, os alunos foram divididos em dois grupos: A (grupo de controle) e B (grupo experimental). Foi aplicado um questionário de sondagem. Os alunos do grupo A, formado por seis alunos da turma, escolhidos de forma aleatória pelo professor de espanhol da turma, realizaram a tradução sem orientação da teoria funcionalista e os do grupo B, formado por seis alunos, também escolhidos de forma aleatória, realizaram a tradução com a orientação da teoria funcionalista. Assim, aos alunos do grupo A foi solicitado que realizassem a tradução dos poemas somente com a ajuda do dicionário, com os seus conhecimentos sobre língua espanhola e seu entendimento do processo de tradução, sendo isto já explicitado pelo grupo no questionário de sondagem. Não foi indicado a eles nenhum público-alvo. Aos alunos do grupo B foi solicitado que, após terem sido oferecidas orientações sobre o modelo funcionalista de Nord (2012), em que a tradução dos poemas é feita com base na reflexão dos elementos intratextuais e extratextuais do texto original, no preenchimento do roteiro de análise pré-tradutório e com o auxílio de um dicionário, realizassem as traduções dos mesmos poemas. Os encontros aconteceram no turno da tarde, nos dias que os alunos não tinham aulas programadas. As traduções foram feitas no período de maio, junho e agosto de 2018.

Para o grupo B, fizemos a apresentação do encargo de tradução ou finalidade da tradução. De acordo com Nord (2012, p.10), “o motivo deve proporcionar a mais completa informação sobre o destinatário, lugar e data da recepção do texto meta TM, o meio previsto para transmiti-lo, etc.” (tradução nossa). Os alunos tinham como encargo tradutório ou finalidade tradutória apresentar a cultura do homem do campo do nordeste brasileiro para jovens colombianos.

Com o grupo A, apresentamos os poemas de Jessier Quirino *A morte do matador*, *Voltando para o Nordeste* e *Paisagem de Interior*. Optamos por dividir partes ou trechos dos poemas entre os alunos por três motivos: (i) os alunos são aprendizes de língua espanhola e não tradutores profissionais, (ii) os textos são longos e (iii) o grau de dificuldade do texto está acima do nível de conhecimento do espanhol dos alunos. Nord (2012, p. 161) orienta que “se um texto é longo demais ou difícil, a tarefa pode ser facilitada com um encargo específico, pedindo, por exemplo, uma tradução de certas partes do texto, combinada com uma leitura superficial”. (tradução nossa). O primeiro encontro durou 50 minutos, no qual foi entregue o primeiro poema aos alunos, estrofes foram divididas para todos os alunos ficando cada um com uma diferente e foi realizada a tradução. No segundo

encontro, também de 50 minutos, eles traduziram o poema *Voltando para o nordeste*, que também foi dividida da mesma forma e no último encontro, com duração de 50 minutos, traduziram o poema *Paisagem de interior*, seguindo a mesma dinâmica. Neste último encontro tivemos um tempo maior pelo fato da poesia ser mais extensa que as outras. Em todos os encontros os alunos fizeram uso de dicionários.

Com o grupo B, experimentamos o modelo funcionalista de Nord (2012) para a tradução dos poemas *A morte do matador*, *Voltando para o Nordeste* e *Paisagem de Interior*. No primeiro encontro, conversamos sobre as características do gênero em questão, escutamos os áudios dos poemas, realizamos suas leituras e discutimos sobre os elementos extratextuais e intratextuais da teoria funcionalista. Esse encontro durou uma aula de 50 minutos. No segundo encontro, orientados por Nord (1997), fizemos uso dos textos auxiliares “Gracias a la vida” de Violeta Parra, “Yo soy un hombre sincero” de José Martí, “Soy campesino de Boyacá” de Rafael Humberto Lizarazo e “Al trabajador del campo” de Arjona Delia, que serviram de modelo para que os alunos pudessem retirar maiores informações sobre os fatores extratextuais e intratextuais e para tentar diminuir as possíveis dúvidas dos alunos com relação aos aspectos culturais e linguísticos. De acordo com Nord (1997, p. 115) textos auxiliares “são textos dos quais podem-se retirar informações necessárias para produzir boas traduções que sirvam para cumprir as funções comunicativas desejadas” [...] (tradução nossa). A ideia foi a de aproveitar textos já existentes, utilizando-os como modelos para o texto meta.

No terceiro encontro, distribuimos o roteiro de análise pré-tradutório, para que os alunos preenchessem antes de iniciar o processo tradutório e dividimos trechos do poema *A morte do matador* entre os alunos. No quarto encontro, entregamos novamente o roteiro de análise pré-tradutório e dividimos trechos do poema *Voltando para o nordeste*. No quinto encontro, do mesmo modo, foi entregue aos alunos o roteiro de análise e dividido em trechos o poema *Paisagem de Interior*. Após finalizar todas as traduções os alunos fizeram a revisão dos textos e preencheram o diário de campo.

Análise dos dados das traduções dos grupos de controle e experimental

Quando contrastamos os caminhos tradutórios dos alunos do grupo de controle que realizaram um trabalho, sem o apoio do modelo funcionalista de Nord (2012), com o dos alunos do grupo experimental, que tiveram o aporte desse modelo, ficaram evidentes as contribuições da teoria funcionalista na produção textual. Com relação à sintaxe dos textos produzidos, podemos constatar que ocorreram equívocos nas três poesias do grupo de controle e somente na terceira do grupo experimental. Vejamos os textos produzidos pelos alunos E (3) (experimental) e C (3) (controle) na tradução da poesia *A morte do matador* foi pedido aos alunos que ao final de cada tradução escrevessem comentários sobre o processo tradutório, informando suas dificuldades e suas facilidades. Abaixo listamos as considerações de cada um dos alunos acerca do processo tradutório:

C(3): Tive um pouco de dificuldade em palavras que são parecidas com o português. (grifo nosso)

E (3): No poema original tinha muitas palavras nordestinas e escrita na forma coloquial e então tinha que trazer para a linguagem formal para depois traduzir, mas depois de passar para linguagem formal, ficou fácil. (grifo nosso)

A fala do aluno tradutor C(3) aponta que suas estratégias tradutórias estavam focadas no léxico, porém observamos que não foi feita nenhuma menção ao conteúdo ou ao sentido das palavras no contexto do texto base em língua portuguesa. Quando analisamos a fala do aluno tradutor E (3) verificamos que houve uma preocupação do aluno tradutor com a adequação do sentido da palavra na língua base antes do processo tradutório e conseqüentemente a facilidade no mesmo. A continuação, explicitamos os resultados:

Quadro 02: Tradução da poesia *A morte do matador*:

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROLE
E (3): No me gusta esa historia que ahora voy a contar historia de valentía de bravura y de confusión	C (3): Yo em um gusto de esa historia qué ahora yo uso contar historia de valentía di peripecia e de mirá

Fonte: autoria própria.

Observemos que o texto do primeiro aluno é mais coeso e coerente com a cultura meta e certamente seria facilmente compreendido pelo leitor ou receptor de língua espanhola. Ainda que contenha o equívoco da não flexão do verbo “morir”, tendo em vista que ele retrata uma ação passada, o tradutor usa o verbo “gustar” e a expressão “vou contar” de forma correta, adaptando as duas estruturas à sintaxe da língua espanhola. Outro fator relevante foi a opção de uso da palavra “confusión” como tradução da palavra “fuá” do texto original. Na verdade, o seu significado está relacionado à palavra “desordem”. Tal fato não acontece no texto do aluno C (3). Retomando as orientações de Nord (2012, p. 129) com relação à dependência da sintaxe de outros fatores intratextuais como o conteúdo, a composição e o léxico, constatamos que o aluno E (3), do grupo experimental, produz um texto funcional em língua espanhola, pois parece ter refletido sobre quem é o receptor e a intensão do emissor e realizou as adequações necessárias na cultura meta e no texto meta.

Comparando as dificuldades dos dois grupos e levando em consideração o léxico e o conteúdo, verificamos que os textos dos alunos do grupo experimental semanticamente são também mais adequados à língua meta. Verificamos que no caso da primeira poesia não houve equívocos com relação a estes fatores intratextuais, diferentemente, do grupo de controle. Vejamos os exemplos dos

alunos E (2) (experimental) e C (4) (controle), na tradução da *Voltando para o Nordeste*. Vejamos as considerações dos alunos a cerca do processo tradutório:

C (4): [...] dentro do texto, existiam algumas palavras típicas de palavras típicas do palavreado nordestino, no qual tivemos que adivinhar a tradução. (grifo meu)

E (2): Depois da prática da tradução ficou mais fácil, há mais sentido as palavras após o conhecimento gostei da tradução.

Ao analisarmos a fala do aluno tradutor C(4), constatamos que ainda mantiveram o foco na tradução literal de palavras. Este fenômeno explica-se com o que Hurtado Albir (1998) chama de tradução interiorizada. De acordo com Lucindo (2006), a tradução interiorizada é feita por todo aprendiz de LE. Para a autora, “este tipo de tradução se justifica, já que a LM é a ponto de referência dos alunos, e tudo que estes constroem ou destroem em relação à LE é partir dos conhecimentos que tem de sua LM” (LUCINDO, 2006, pg. 04). No entanto, a fala do aluno E (2) torna evidente que o conhecimento sobre tradução funcional facilitou o processo tradutório. O que ele chama de “prática da tradução” na verdade foi a oficina sobre a tradução funcional que o grupo experimental teve acesso. Vejamos os dados a seguir:

Quadro 03: Tradução da poesia *Voltando para o Nordeste*

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROLE
E (2): <u>Su</u> conductor la al final de ese asfalto Usted me pare que salto Que me garganta dio un nudo está viendo eso dentro de la red amarilla <u>adivina</u> quién es ella, es mi querida	C (4): Bien venta aquel adentro así red amarillo conjeturas quien es ella, ella es mi amada.

Fonte: autoria própria

Verificamos que o texto produzido pelo aluno E (2) é mais claro e coeso, mesmo este cometendo dois equívocos com relação à sintaxe, léxico e conteúdo, diferentemente do texto do aluno C (4), que semanticamente e sintaticamente apresenta muitos erros prejudicando a informação que deveria estar presente no texto meta.

Ao compararmos as dificuldades dos alunos dos dois grupos no processo tradutório e nos concentrarmos nos elementos extratextuais, confirmamos mais uma vez que os alunos do grupo experimental produziram textos mais funcionais em língua espanhola, pois levaram em consideração a intensão do emissor, o receptor, o lugar, o tempo, o motivo e a função textual. Verificamos somente que os alunos E (2) e E (3) do grupo experimental tiveram dificuldades em suas opções tradutórias no terceiro poema. Nas traduções dos outros dois poemas para a língua espanhola, o grupo experimental produziu textos que funcionam do ponto de vista

semântico e sintático, pois não tiveram nenhum problema em identificar todos os elementos extratextuais acima citados.

Como podemos perceber as opções tradutórias dos alunos do grupo de controle, de forma geral, foram centradas na forma linguística e apresentaram inúmeros equívocos com relação ao conteúdo, ao léxico, à sintaxe, à intensão do emissor, ao receptor, ao lugar, ao tempo, ao motivo e à função textual no tocante ao texto na língua meta. Estes equívocos também se explicam pela forma como eles entendem o processo tradutório apresentada na análise de perfil do grupo. A grande maioria ou possui uma visão tradicional da tradução. Alguns alunos, mesmo levando em consideração aspectos culturais tanto da língua base como da língua meta, demonstraram dificuldade de refletir sobre o processo translativo. Balboni (2011, p.07) critica este processo baseado somente nas questões lexicais e afirma que se trata também da “passagem, comparação, luta entre duas visões de mundo engastadas nas palavras, na língua”. O autor também faz referência à importância da tradução para a compreensão da natureza da língua nativa e da cultura de cada povo. Não obstante, é relevante considerar que em determinado momento da atividade os alunos já demonstraram interesse pelos aspectos culturais contidos nos poemas e isso é comprovado pelas respostas do questionário sobre o perfil da turma. A grande maioria gosta da cultura nordestina. O fato é que antes da atividade tradutória somente um aluno apontou a poesia como algo atrativo. No entanto, durante a atividade foram muitos os depoimentos a favor das poesias e dos conteúdos trazidos por ela.

Com relação ao léxico e ao conteúdo, averiguamos que o grupo experimental teve menos dificuldades em traduzi-los produzindo textos mais funcionais, ou seja, na opção tradutória dos alunos do grupo experimental, apesar de verificarmos alguns equívocos com relação aos aspectos linguísticos, não identificamos nenhum prejuízo com relação ao plano de fundo comunicativo do destinatário, ou seja, podemos afirmar que o texto é funcional.

Quando contrastamos os caminhos tradutórios dos alunos do grupo de controle que realizaram um trabalho sem o apoio do modelo funcionalista de Nord (2012) com o dos alunos do grupo experimental que tiveram o aporte desse modelo, ficam mais nítidas as contribuições da teoria funcionalista na produção textual. Com relação à sintaxe dos textos produzidos, podemos constatar que ocorreram equívocos nas três poesias do grupo de controle e somente na terceira do grupo experimental.

Ao comparamos os dados do questionário de Sondagem aplicado no início da pesquisa com o questionário avaliativo, identificamos apesar de gostarem da cultura nordestina, da música, da comida, das danças, apenas um único aluno havia informado que gostava da poesia. Uma vez realizadas as traduções, aplicamos um questionário sobre o trabalho de tradução da poesia de Jessier Quirino e verificamos que esse perfil inicial foi modificado. A terceira pergunta do questionário versava sobre qual poesia eles haviam se identificado mais e somente um único aluno informou que não havia se identificado com nenhuma delas. Todos os outros disseram que haviam se identificado com pelo menos uma delas. Um aluno relatou que se identificou com todas. Vejamos algumas justificativas de tal identificação:

- (i) Q (2): “Isso é cagado e cuspidado, paisagem de interior. Devido eu morar em um sitio, tudo que está escrito nesta poesia, faz parte do meu dia a dia”.
- (ii) Q (11): “Voltando para o nordeste. Conheci uma história relacionado a isso e na minha família alguns moram fora e as vezes voltam para o nordeste”
- (iii) Q (6): “Com todas”, em parte a linguagem é como minha vó fala.”
- (iv) Q (5): “Sim, pois onde moro tem muitas pessoas valente como o matador”.

Como vemos, o diálogo entre o eu poeta e o tu aluno no texto comprovam a relevância da teoria Bakhtiniana no tocante à construção do discurso individual e à conscientização da existência destes alunos. Nas palavras dos alunos, encontramos o sentimento de pertencimento ao meio nordestino, que serve de reforço para o resgate desta cultura muitas vezes esquecida pelos mais jovens.

Os pressupostos teóricos do autor russo dialogam com o modelo funcionalista de tradução da alemã Chistiane Nord (2012) tanto no que diz respeito à interação verbal entre enunciador e enunciatário quanto à intertextualidade entre culturas. Como mencionamos inicialmente, a autora não entende a tradução como uma mera transposição linguística, pelo contrário como uma atividade entre culturas, intertextualidade entre textos de culturas diferentes, texto base, da cultura base e texto meta, da cultura meta. Assim, a autora adota um modelo baseado em uma análise pré-tradutória de fatores extratextuais e intratextuais. Assim, a relação entre o eu e o tu e, também, a importância do papel do outro na construção do sentido, frequentes nas referências de Bakhtin, dialoga com a relação entre emissor e receptor do modelo proposto por Nord (2012). O tradutor verifica quem é emissor, qual sua intenção, qual o conteúdo do que ele quer transmitir, e os adequa ou readéqua à cultura meta do receptor.

Na análise do perfil do grupo de alunos, verificamos que a aprendizagem nas aulas de língua espanhola estava centrada em conteúdos gramaticais. Os resultados do questionário sobre a tradução mostram que esse perfil também foi modificado. Ao serem perguntados sobre quais estratégias eles usaram quando encontraram palavras desconhecidas, metade dos alunos informou que usou o dicionário e a outra metade informou que, além de usar o dicionário, fez inferências. Ou seja, esse aluno refletiu sobre quem é o emissor, quem é o receptor, qual o lugar, qual o tempo, qual o motivo naqueles textos, e conseqüentemente, reflete sobre a sintaxe, o léxico e o conteúdo. Ao serem questionados sobre se a atividade de tradução favoreceu a aprendizagem da língua espanhola, todos responderam afirmativamente. Abaixo descrevemos algumas respostas:

- (i) Q (3): “conheci novas palavras, soube lidar com situações que não sabia e entrei em contato com poesias muito bonitas de nossa região”.

- (ii) Q (4): “Foi muito proveitoso para adaptar-me a técnica de tradução, além da familiarização com a língua e a comparação de palavras com o português”.
- (iii) Q (9): “Na tradução o aluno consegue refletir sobre a língua”.
- (iv) Q (8): “Pois me ajudou a identificar novas palavras. Principalmente as da cultura nordestina”.
- (v) Q (7): “Aumentou o vocabulário e melhorou a compreensão da língua espanhola”.

Como podemos perceber nas falas dos alunos a aprendizagem não está mais centrada em conteúdos gramaticais. Ela perpassa pelo contato com um vocabulário novo que faz esse aluno refletir sobre as línguas portuguesa e espanhola e sobre a comparação entre elas. Essa reflexão fica muito evidente quando observamos os quadros I e J desse trabalho e verificamos as opções tradutórias dos alunos dos dois grupos envolvidos. São notórias as dificuldades dos alunos com relação às adequações sintáticas entre os dois idiomas, fato este que fica claro no questionário sobre a tradução. A grande maioria informou que teve dificuldades com os elementos intratextuais. Os dados apontaram que, mesmo com dificuldades de adequação sintática, os alunos produziram textos coesos e coerentes e funcionais em língua espanhola. Como o processo de aprendizagem é contínuo na sala de aula do ensino médio, os problemas sintáticos podem ser solucionados de forma pontual, no decorrer do ano letivo. É interessante também observar a importância dada à cultura nordestina e a poesia nesse processo.

Outro dado relevante apontado pelo questionário avaliativo foi o entendimento do que é tradução pelos alunos. O questionário inicial apontou que os alunos tinham uma visão tradicionalista do que é tradução. Este perfil também foi modificado. Vejamos abaixo:

- (i) Q (2): “adequar, compreender, interpretar palavras dentro de um contexto que você não conhece”.
- (ii) Q (4): “transferir sua linguagem para outras pessoas”.
- (iii) Q (5): “mostrar nosso mundo, por meio de outra língua”.
- (iv) Q (6): “entender o contexto e trazer de uma língua a outra”.
- (v) Q (8): “Fazer que outras culturas cheguem a vários lugares”.
- (vi) Q (9): “Interpretar outra língua”.
- (vii) Q (10): “Ajustar as palavras da forma que o leitor possa entender”.
- (viii) Q (11): “Entender outra cultura”.

Como pudemos averiguar, os alunos passaram a compreender a tradução como adequação, compreensão, transferência de linguagem e entendimento da

cultura. Esse entendimento dialoga com a abordagem de Nord (2012) acerca da tradução.

Considerações finais

Ao analisarmos os caminhos tradutórios dos alunos, com relação à importância dos elementos extratextuais (intensão do emissor, receptor, lugar, tempo, motivo e função textual) e intratextuais (sintaxe, léxico e conteúdo) no processo de tradução do texto em língua portuguesa para o texto em língua espanhola, verificamos que os alunos do grupo B produziram textos em língua espanhola sintaticamente e semanticamente mais funcionais e adequados à cultura do receptor de fala hispânica do que os alunos do grupo A, pois refletiram sobre a intensão do emissor, o receptor deste texto, o lugar, o tempo, o motivo e a função textual.

Dessa forma, o modelo funcionalista pode auxiliar no ensino de língua espanhola, cumprindo um importante papel didático e pedagógico. Na análise dos dados obtidos a partir da comparação dos questionários de sondagem e avaliativos constatamos que o trabalho com um gênero textual que retrata o contexto social dos alunos, nesse trabalho a poesia do nordestino Jessier Quirino, além de contribuir na formação do discurso individual desses alunos, tornando-os mais reflexivos sobre a língua portuguesa, sobre a língua espanhola e sobre a comparação entre elas, não centrou sua aprendizagem apenas em conteúdos gramaticais. Mesmo evidenciando dificuldades com relação à adequação sintática, os alunos produziram textos coesos, coerentes e funcionais em língua espanhola. Assim, os resultados obtidos corroboram a nossa hipótese de que é possível incluir a tradução no ensino de língua estrangeira e obter resultados positivos.

Por fim, é importante salientar a pertinência da elaboração de propostas didáticas nesse viés, já que podem contribuir à prática docente da língua espanhola, no que se refere ao uso efetivo da língua, nos diversos contextos de interação verbal. Por outra parte, podem direcionar a utilização da tradução pedagógica, pautada e fundamentada nos avanços teóricos dessa área, além de possibilitar a abordagem de casos concretos de variação linguística, promovendo uma reflexão sobre os usos linguísticos das variantes referentes às formas de tratamento nas línguas envolvidas. Pois, na concepção de Pontes (2014, p. 231), as atividades de tradução, quando presentes em materiais didáticos, limitam-se a atividades de tradução direta, que desconsideram o contexto de produção do texto base, e, muitas vezes, também do texto meta. Assim, cabe ao professor a elaboração de materiais complementares que correspondam ao perfil e ao contexto sociocultural de seus alunos.

Notas

¹ Surgido por recomendação do Conselho Europeu, este marco é uma ferramenta para medir os conhecimentos de um idioma da maneira mais objetiva possível, de forma que os diferentes credenciamentos linguísticos sejam similares. Para isso se estabelecem três níveis que se dividem, por sua vez, em subníveis para se chegar uma escala mais precisa com um total de seis níveis: A1 Usuário básico, A2 Usuário básico, B1 Usuário independente, B2 Usuário independente, C1 Usuário competente e C2 Usuário competente. (BRASIL, 2018)

² Comparação dos sistemas fonológicos, sintáticos, lexicais e culturais entre duas línguas.

³ Estratégia usada no processo de tradução.

Referências

BALBONI, Paolo E. *A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação*. Traduzido do italiano por Maria Tereza Arrigone e revisado por Noêmia Soares e Sérgio Romanelli.

Disponível em:

<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1790/2015>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRAIT, Beth (Org.). As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. Cap. 2. p. 11-27.

BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. Cap. 1. p. 1-9.

GUTIÉRREZ, Lucía Pintado. *Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación*. 2012. Disponível em:

<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/41/41>. Acesso em: 09 out. 2017.

HURTADO ALBIR, A. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura, Madrid, p. 53-79, 1988a

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Translationis*, Santa Catarina, n. 3, 2006.

NORD, Christiane. El texto buscado: Los textos auxiliares en la enseñanza de traducción. *Tradterm*, São Paulo, v. 1, n. 4, p.101-104, jul. 1997.

NORD, Christiane. *Texto base–texto meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Castelló de La Plana: Universitat Jaume I, 2012.

PEDRA, N.; BOHUNOVSKY, R. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v.1, n.27, p. 243-260, 2011.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. Tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista*

Tradterm, Brasília, v. 28, p. 338-363, 2016. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PONTES, V.; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD-2011. *Mutatis Mutandis*, 7(1), pp. 83-99, 2014. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20795/1/2014_capliv_vopontes.pdf . Acesso em: 18 mar. 2020.

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

SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 27, p.146-160, jan. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p147/19777>. Acesso em: 01 mar. 2017.

SOUZA, Arão de Azevedo. *A representação do Matuto na Obra de Jessier Quirino*. 2009. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/dissertacoes/Dissertacoes2009/Arão Azevedo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

Para citar este artigo

PONTES, Valdecy Oliveira; LOPES, André Luiz Cunha; BERENBLUM, Andrea Sônia. Tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poema como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 9, n. 3, p. 802-819, set.-dez. 2020.

Os autores

Valdecy Oliveira Pontes é doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e realizou pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É Professor Adjunto III na graduação em Letras-Espanhol/Letras-Português/Espanhol e docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e Estudos da Tradução (POET), ambos da Universidade Federal do Ceará.

André Luiz Cunha Lopes é mestre em Educação Agrícola pela UFRRJ, professor efetivo do IFCE-Campus Iguatu.

Andrea Sônia Berenblum é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.